

# PEDAGOGICKÁ

*orientace*

2/2004



# Obsah

<b>K aktuálnímu stavu výchovy a vzdělávání</b> .....	<b>2</b>
BLÍŽKOVSKÝ, B.: Ze života reformátorů .....	2
<b>Učitelé a žáci</b> .....	<b>12</b>
ŠTĚTOVSKÁ, I.: Změny v roli učitele – nové akcenty v přípravě pro profesi . . .	12
KRÁLOVÁ, D., JUKLOVÁ, K.: Doplnující pedagogické studium z perspektivy odborných pedagogických kompetencí a psychologických studijních textů .	18
ORAVCOVÁ, J.: Sociálně a interpersonálně črty osobnosti budoucích učitelů . .	28
KRÁTKÁ, A.: Má etická výchova budoucnost i v českých školách? . . . . .	39
MAZUR, J.: Hodnoty v životě mládeže v průmyslovém městě . . . . .	45
ŽALOUĐÍKOVÁ, I.: Informovanost žáků, studentů a učitelů o hlavních zdravotních rizicích jako součást výchovy ke zdraví na ZŠ . . . . .	50
CHUPÁČ, A.: Projekt ve výuce chemie jako způsob realizace osobnosti žáka na základní škole . . . . .	58
<b>K didaktické problematice</b> .....	<b>66</b>
PROKOP, P.: Možnosti párového vyučování v praxi . . . . .	66
JANÍK, Z.: Interkulturní výcvik a etnopedagogika v praxi . . . . .	79
<b>K sociální problematice</b> .....	<b>85</b>
MÜHLPACHR, P.: Sociálně etický rozměr inforatické společnosti . . . . .	85
ZAWADA, A.: Preventivní aktivity polských škol v oblasti závislostí . . . . .	90
<b>Historické okénko</b> .....	<b>98</b>
MORKES, F.: Pedagogický přínos novodobých olympijských her . . . . .	98
ŠVANDOVÁ, B.: Příspěvek významné osobnosti . . . . .	105
K čemu vzdělání? ( <i>Lubor Velecký</i> ) . . . . .	107
<b>Zprávy a informace</b> .....	<b>109</b>
Významné životní jubileum univerzitního profesora PhDr. Bohumíra Blížkovského, CSc. ( <i>Hana Horká, Jan Štáva</i> ) . . . . .	109
Neměli bychom obnovit Radu pedagogických věd? ( <i>Bohumír Blížkovský</i> ) . . .	111
Seminář Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů ( <i>Kateřina Vlčková</i> )	113
Šikana – naléhavý problém dnešní školy ( <i>Vladimíra Loukotová, Jitka Kropáčová</i> )	114
Zpráva o mezinárodním makarenkologickém semináři ( <i>Jiří Haškovec</i> ) . . . . .	117
<b>Recenze</b> .....	<b>120</b>
Pol, M., Rabušicová, M., a kol. Grantové nabídky a české školy. ( <i>Dana Knotová</i> )	120
Beneš, M., a kol. Idea vzdělávání v současné společnosti. ( <i>Richard Vaněk</i> ) . .	122
Střelec, S. (ed.) Studie z teorie a metodiky výchovy. ( <i>Jiří Semrád</i> ) . . . . .	124
Obdržálek, Z., Horváthová, K., a kol. Organizácia a manažment školstva. ( <i>Ludvík Eger</i> ) . . . . .	126

# K aktuálnímu stavu výchovy a vzdělávání

---

---

## Ze života reformátorů

Bohumír Blížkovský

Osudem naší země je začínat stále znovu.

*F. X. Šalda*

Soudobé dějiny se stávají stále více soutěží mezi výchovou a katastrofou.

*G. W. Wells*

Reformy lidského života a světa k lepšímu i k udržení „pouhé existence“ byly, jsou a budou potřebné vždy a všude. Bez nich nemohou složité dynamické sociální soustavy, živá společenství lidského života dobře fungovat, hrozí jim nepořádek, krize i zánik. Reformisté to však nemají lehké nikde a nikdy. U nás, v rozporuplném středu Evropy, to platí obzvláště. Stačí připomenout osudy Jana Husa, J. Á. Komenského, Jana Jakuba Ryby, K. H. Borovského, B. Němcové, F. Palackého, T. G. Masaryka, M. R. Štefánika, E. Beneše, bratří Čapků, prof. V. Příhody i reformátorů z šedesátých a devadesátých let 20. století. Míra přečastých přerušovaných i marných nápravných pokusů je u nás od „Bílé hory“ tak značná, že začínáme prakticky stále znovu, jakoby od nuly. To ovšem význam a zásluhy těch, kteří se o to snaží, nesnižuje, ale zvyšuje. Úrovně českého jazyka Bible kralické a spisů Komenského dosáhli například až literáti generací B. Němcové, K. Čapka. Málokdo již ví, že v pražských měšťanských školách a úřadech byla čeština povolena teprve v šedesátých letech 19. století. V Brně byla naprostá většina škol německých až do konce 1. světové války. V naší permanentně ohrožené situaci musíme zkrátka bedlivěji střežit kontinuitu své identity, více bychom se měli učit i z předností a chyb našich předchůdců.

Nejvýznamnější éru moderních politických, hospodářských a kulturních reforem u nás přineslo Masarykovo Československo. Dovršilo naše národní

obrození, prosazovalo demokratickou unii středo- a celoevropskou i kolektivní bezpečnost světové demokracie. Obecně uznávaný evropský filozof 20. století K. R. Popper před svým skolem roku 1994 uznale prohlásil: „Masarykovo Československo bylo – podle mne nade vší pochybnost – nejotevřenější ze všech společností, které kdy v Evropě spatřily světlo světa.“ Oduševnělému elánu československé pedagogické obce a téměř veškeré inteligence se tehdy podařila jedinečná osvětová ofenzíva lidské tvořivosti, nesená duchem kritického realismu, demokratismu a humanismu. Z ozvěn této éry čerpáme síly dosud. Kýžených padesáti let se ale masarykovské hodnototvorné reformy nedočkaly. Naopak! Smrtonosný vpád nacismu je pouhý rok po smrti TGM zarazil a nejkrutější novodobou dekapitací našeho národa zahájil „konečnou“ genocidu Čechů. Zásluhou prezidenta E. Beneše začaly naštěstí rázné životodárné reformy hned po 2. světové válce, v době startu naší generace.

Její zkušenosti zahrnují přčetné prohry a ustavičné pokusy o malé i podstatnější demokratické pedagogické reformy v uplynulých dvou třetinách století. Jejich nenaplnění vyvolává oprávněné i znepokojivé otázky: Proč je důslednější a komplexnější demokratizace školství v zemi Komenského v posledních 66 letech tak obtížná i neprůchodná? Proč je prozíravost a vůle naší společnosti v této strategické rozvojové i sebezáchovné sféře tak chabá a roztržštěná? Proč čekáme marně na nezbytné zdokonalení naší výchovně-vzdělávací soustavy i po „listopadu“ již patnáctý rok? A především: Proč není strategie našeho vzdělávání pro 21. století soustavněji rozvíjena, v širší praxi tvořivě ověřována a obecněji i účinněji realizována? Proč trpíme pronikající dualizací všeobecného vzdělávání, jeho redukci na „zboží“ i pokusy o jeho nové vrchnostenské ideologické zneužívání? Nesvědčí absence masarykovské osvěty i naše současná hodnotová dezorientace a anomie, naše duchovní zaostávání a odcizování o vážné pedagogické i sociální krizi? Dočkáme se „dílen lidskosti“, nebo hlubší krize? Naučíme se „dobře se učit“ včas?

Širší sociálně historický a geopolitický kontext uvedených otázek i vykřičníků analyzovalo v poslední dekádě pět mezinárodních mezioborových konferencí a šest navazujících publikací (viz Kučerová, Blížkovský a kol., 2004). Potvrdily zcela mimořádné narušení naší historické kontinuity i identity po zániku Masarykova Československa vírem mocných vnějších (objektivních) i vnitřních (subjektivních, ideologických) deformujících sil (okupace, dekapitace i další otřesné zlomy spojené s lety 1938, 1948, 1968 i 1992). Startovní polistopadová pozice Československa byla sice ze všech srovnatelných zemí objektivně nejlepší, ale subjektivně nejhorší. Bezpříkladné hony na reformátory u nás trvaly do poslední chvíle abnormální normalizace. Reformátoři polští, maďarští i gorbačovské „perestrojky“ (natož vyspělejš-

ších zemí) zatím získávali cenné zkušenosti i nemalý předstih. Duchovní bída navozená u nás utuženou totalitou duchamorné „konsolidace“ neměla v tehdejší Evropě obdobu. S jejími důsledky – znásobenými bezhlavými polistopadovými „šokovými terapiemi“ – se potýkáme dosud. Kýženou „revoluci hlav a srdcí“ decimuje reálná „exploze bludů a pudů.“<sup>1</sup>

Převažující *neodbornost a nedemokratičnost vedení našeho školství trvá již příliš dlouho* – od poloviny minulého století. Inovační role škol, úroveň rozhodujících konceptorů i kvalita orgánů odpovědných za kultivaci lidského učení, života a světa je u nás proto často podprůměrná i nedostatečná. Nemalá část našich politiků, státních zaměstnanců, hospodářů, mediálních a kulturních pracovníků, občanů i učitelů se dosud zřejmě nenaučila dobře se učit.<sup>2</sup> Příliš mnoho času i dalších hodnot jsme již nenávratně ztratili. Nezbyvá, než si krizi přiznat a rázně jí čelit. Je o to vážnější než ta, o které psal před stoletím TGM, že je specifickým zauzlením krizových trendů globálních (Kučerová, Blížkovský a kol., 2004). Na prahu 21. století při vstupu do superintegrovaného vysoce konkurenčního evropského společenství máme co dohánět.

Připomenu jen pár aktuálních zkušeností tří hlavních reformních vln, které jsme zažili po 2. světové válce, před rokem 1968 a po roce 1989. Jejich konkrétní cíle, kontexty i osudy jsou přirozeně rozdílné, spojuje je však

<sup>1</sup>Není například povzdech spisovatele Ivana Klímy z roku 1975 nadále aktuální? „Při svém skepticizmu jsem neočekával, že to všechno, co mělo přijít, dosáhne takových hloubek nicoty, že celá společnost poklesne do takového nihilismu, že ti, kteří se dostanou k moci, projeví tak hluboké pohrdání kulturou vlastního národa.“ (Gen, 2003)

Pozoruhodná je i diagnóza E. Goldstücker: „Neexistuje výměna různých názorů na základech racionálních argumentů. Usadilo se tu, bohužel, černobílé myšlení, které nenachází k sobě vzájemně cestu. Černobílé myšlení charakterizovalo ruský typ komunismu. Po roce 1989 se dogmatické myšlení usadilo u vítězů revoluce sametové. Není překonáno, takže zijeme ve společnosti, která v určitých rozměrech nenachází k sobě cestu. A dokud to bude tak, tak ta společnost bude chorá.“

Lapidárně vystihuje polistopadové klima nezapomenutelný J. Vavroušek: „Základní chybou toho, čemu venku říkají sametová revoluce, byla její nepřipravenost. Všichni jsme věděli, co nechceme, ale nebyla tu žádná konsistentní představa, co dál. A to se velmi vymstilo.“ (Listy 1995, s. 74)

<sup>2</sup>Náskok zděděný po předcích jsme vinou neodpovědných „odpovědných“ značně promarnili. Naše strategické národní a státní zájmy nejsou náležitě ani definovány, natož realizovány. Převaha partikulárních zájmů znemožňuje širší kooperace i stabilnější kolic. Mnohé polistopadové transformace byly tak kontraproduktivní, že je nepřežilo ani Masarykovo Československo. Krizové úrovně našeho hospodářství z roku 1990 jsme znovu dosáhli až po deseti letech. Zaostávání výkonnosti našeho hospodářství za vyspělými zeměmi EU se nezmenšuje, ale zvětšuje (HDP na občana ČR klesl ze 70 % na 60 % průměru EU před rozšířením). Poslední místo mezi srovnatelnými zeměmi zaujímá ČR i v celkovém růstu HDP za poslední čtyři roky 1999–2003 (Lotyšsko 6,2; Estonsko 5,0; Litva 4,7; Maďarsko 4,2; Slovinsko 3,6; Polsko 2,9; ČR 2,2).

snaha obnovit přetrženou kontinuitu dobrého navázáním na naše nejlepší tradice i na zkušenosti světové.

*První reformní vlna začala vlastně ještě před okupací a pokračovala hned po 2. světové válce tvůrčím dialogem koncepcí profesorů O. Chlupa a V. Příhody, násilně přerušným únorem 1948. Přinesla především dekret prezidenta E. Beneše o vysokoškolském vzdělávání učitelů z 27. října 1945, který tehdy inspiroval většinu Evropy i světa. Vznikly pedagogické fakulty, zrodil se Výzkumný ústav pedagogický, Pedagogický ústav J. Á. Komenského ČSAV (po r. 1952), startovala demokratická školská reforma. Diskuse byly otevřené, mohu však dosvědčit, že v otázce společné demokratické dvanáctileté vnitřně diferencované školy převládala mezi předními odborníky shoda. Mnohá s tím spojená oprávněná všeobecná očekávání se však vinou následných deformací nenaplnila. Pedagogický ústav Jana Ámose Komenského ČSAV byl dokonce po listopadu, když jsme jej nejvíce potřebovali, zrušen. Stejný osud potkalo i Státní pedagogické nakladatelství založené osvícenci. Nepřehlednost, rozdílná kvalita učebnic i enormní vzrůst nákladů na ně je toho důsledkem. Ani demokratické školské reformy, směřující k dobře se učící společnosti a „dílnám lidskosti“, jsme se od té doby nedočkali. Československá reformní pedagogika dospívala již v 30. letech před 2. světovou válkou a ještě výrazněji po ní k otevřenému demokratickému modelu dvanáctileté integrované společné, vnitřně diferencované školy 1., 2. a 3. stupně, který se v podobě primární a sekundární školy v podstatě osvědčuje ve většině vyspělých zemí světa dodnes. K paradoxům historie i přítomnosti patří, že ve vlasti Komenského brání důslednějšímu navázání na tuto otevřenou humanitně demokratickou koncepci politické překážky. Po roce 1948 se mocensky prosadila jednostranná unifikace a indoktrinace, po roce 1989 podrývá školu a vzdělávání přílišná liberalizace, komercializace, segregace a nadměrná selekce přístupů k vyššímu vzdělávání mládeže i dospělých. Významná schopnost demokratické vzdělávací soustavy tlumit sociální nerovnosti se u nás spíše oslabil, než posílila.*

Neustálým pedagogickým i obecně lidským údělem je posouvat život k lepšímu, dbát o jeho udržitelnost. Podmínky k tomu jsou přirozeně proměnlivé, větší i menší, závislé na vynalézavosti lidí i na okolnostech. Zvláště potřebné jsou optimalizační krůčky, nebo alespoň utváření předpokladů pro ně v dobách nejtěžších. V obtížných 50. letech se například podařilo na VŠP v Praze otevřít *dálkové studium pedagogiky a psychologie* pro početné zájemce z pedagogické praxe. Zrodila se dosud ojedinelá širší základna tvůrčího propojování pedagogické teorie a praxe, vznikla mimořádně potřebná lišeň desítek odborníků nového typu – pedagogů. Mnozí z nich zkvalitňují lidské učení dosud. Škoda, že soudobému doktorandskému studiu pedagogiky podobné širší sociální zdroje, pedagogické zkušenosti a vazby na tvůrčí

pedagogickou praxí většinou chybějí. Opravdových, odpovědných, koncepčních a kreativních pedagogů pro náročné 21. století máme stále zoufale málo. Tím více bolí, že se širší přístup ke studiu tvůrčí pedagogiky zkušeným učitelům, nadaným praktikům, natož vedoucím pedagogickým pracovníkům dostatečně neotvírá. Pomohlo by to i pedagogice, nebyla by od lidského světa tak odtažitá, knižní, scientistická, neživotná; byla by funkčnější. Rostla by s rostoucími úkoly společnosti vědění, učila by se navozovat i kultivovat procesy a cykly autopoietické, sebeutvářecí, které se pohánějí „samy“; více by přispívala k inovacím i udržitelnosti našeho života.

*Ve 2. reformní vlně vrcholící roku 1968* (s menšími ozvěnami v 80. letech, alespoň na Slovensku) jsme v rámci existujících možností naplňovali klasičtější a všelidskou ideu harmonicky rozvinuté osobnosti. Ideu základního učiva akademika O. Chlupa jsem rozvíjel výběrem základních výchovně-vzdělávacích hodnot, propojováním teoretického a praktického vzdělávání s výchovou hodnot. *Především jsme usilovali o kvalifikování, racionalizaci, demokratizaci a humanizaci československé výchovně-vzdělávací soustavy* (např. Blížkovský, 1955, 1963a, 1963b, 1964). *Naléhavější celoživotní a celospolečenské obzory lidského učení a výchovy staví od té doby před pedagogiku kvalitativně nové, komplexnější úkoly.* Soustavnější učení proniká do života, „škola života“ je podstatně náročnější a systémová řešení složitějších souvztažných problémů se stávají kategorickým imperativem. Nenechávali jsme tyto výzvy bez odpovědi. Pozdější mezinárodní zkušenosti prokázaly, že jsme tehdy u nás bývali i v čele těchto perspektivních snah. Předjímali jsme a řešili mnohé základní problémy lépe se učící společnosti 21. století.<sup>3</sup> Zobecnění prvních nejlepších našich i světových zkušeností v tomto strategickém směru je k dispozici. Je třeba na ně tvořivě navázat. Rádi v tom, dokud můžeme, pomůžeme.

Na tradiční svépomocné sebevzdělávání a rozvíjení pedagogické tvořivosti školními metodickými útvary a regionálními pedagogickými sbory i na novou vysokoškolskou přípravu učitelů navázalo Československo v 60. letech prvním evropským i světovým pokusem o *obecné postgraduální studium učitelů*. Místo toho, aby se tato iniciativa zdokonalovala, aby se její ideologické zneužívání napravilo, byla téměř celá soustava zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v ČR po roce 1990 ochromena a likvidována. K hrubé chybě došlo navíc v situaci, kdy bylo odborné pomoci k tvůrčí

<sup>3</sup>Roku 1967 získala v celostátní soutěži 1. cenu má práce usilující o teoretické základy výchovně-vzdělávací soustavy v dimenzi celoživotní i celospolečenské. Pod názvem „Hledání výchovné soustavy“ (Blížkovský, 1968) ji roku 1968 tisklo, ale po utužení cenzury nedotisklo SPN v Praze. Zdokonalená verze celistvého a otevřeného pojetí vzdělávání a výchovy vyšla až roku 1992 pod názvem „Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi“ (ve druhém, upraveném vydání roku 1997).

učitelské svépomoci, ke gradaci jejich profesionality i k demokratické osvětě nejvíce zapotřebí. Neškodíme sami sobě, když poklady více než dvousetletých pedagogických zkušeností našich učitelů od počátku národního obrození leží ladem? Náležitě zhodnocení a tvořivé využívání našeho pedagogického dědictví je záležitostí rozvojovou i sebezáchovnou. Škoda, že i realizace připravovaných programů „Učitel“ a „Kariérní růst“ tak vážne. Koncepční funkční vazba přípravného a dalšího vzdělávání učitelů s gradací jejich profesionality v souladu s potřebami školy a školství chybí. Fakulty omezené jen na přípravu učitelů bez jejich dalšího vzdělávání přitom častěji degenerují, poněvadž jim tato zpětná vazba chybí.

*Třetí, nejužnamnější a nejnadějnější reformní vlna* probíhá po roce 1989 již pod praporem svobody. Zprvu se zdálo, že jsou šance neomezené, že jsou dveře k žádoucím změnám otevřeny dokořán, že jim nic nebrání. Za pouhý měsíc po 17. 11. 1989 začala například vznikat, zásluhou slovenského ministra školství prof. RNDr. L. Kováče, DrSc., prvá síť expertních komisí k přípravě odborných podkladů pro nezbytné decizní úpravy. Byl jsem pověřen vést jednu z hlavních komisí pro celostátní reformu základního a středního školství a celé školské správy. Tvořilo ji více než dvacet předních československých odborníků. Prvé koncepční podklady pro demokratickou reformu našeho školství jsme předali koncem ledna 1990<sup>4</sup> a k širší diskusi jsme je zveřejnili v únoru 1990. Slovenský ministr školství projekt akceptoval a neprodleně jej předal ministru školství ČR k celostátnímu projednání. Brzy na to byla předána a zveřejněna i koncepce demokratické reformy československé školské správy a samosprávy.<sup>5</sup>

Až později se ukázalo, že tento počáteční koncepční „předstih“ našeho školství náležel k poměrně vzácným výjimkám posttotalitní decizní sféry. Možná i proto si s ním státní činitelé nevěděli rady. Přednost dali politice „drobečkové“ i restauračním návratům až k absolutismu 19. století. Dualizace, natož trivializace našeho vzdělávání bezuzdnou libovůlí nemá s demokratickou reformou nic společného. Až po letech se k principům demokratické školské politiky přihlásila „Bílá kniha“. Zatímco mnohé další resorty nové komplexnější odborné podklady od roku 1990 postupně sháněly, první polistopadový náčrt projektu demokratické reformy československého

<sup>4</sup>Prvé návrhy na školskou reformu v Československu po 17. 11. 1989: Blížkovský, B., a kol.: „K nové kvalitě všeobecného a odborného vzdělání. Problémy reformy základního a středního školství.“ Ministerstvům školství ČR a SR předáno 29. 1. 1990. K diskusi publikováno v *Učitelských novinách* 1990, č. 10, v *Jednotné škole* 1990, č. 6, v *Pedagogické orientaci* 1991, č. 1.

<sup>5</sup>Blížkovský, B., a kol. K racionálnímu a demokratickému řízení výchovy a vzdělávání. Ministerstvům školství ČR a SR předáno začátkem června 1990. K diskusi publikováno v *Učitelských novinách* 1990, č. 34 a 38 a v *Pedagogické orientaci* 1991, č. 1.



školství odpovídající potřebám 21. století zůstal v podstatě ignorován. Chyběla moudrá prozíravost, odpovědnost, vůle i odvaha jej realizovat a přiřadit se k převážné části vyspělých zemí světa. Na Komenského odkaz „vzdělávat všechny, všemu podstatnému, celoživotně“ ani na radu TGM „tolik svobody, kolik je možno, a tolik řádu, kolik je nutno“, se nedbalo. *Koncepci demokratickou tak vystřídaly* partikulární egocentrické zájmy a *neoliberalní improvizace*, komercializace, privatizace i restaurace školské dualizace s asociální diskriminací přístupu k vyššímu a hodnotnějšímu vzdělání. Česká republika tak například propadla na poslední místo z 24 zemí OECD v počtu maturantů s úplným středním všeobecným vzděláním. Nedostatek hodnotného všeobecného vzdělání přitom snižuje hodnotu veškerého vzdělávání; bez dostatečného obecného rozhledu přestává být člověk občanem a demokratem, vylučuje se i z kultury národní a všelidské. Nežřídka navíc dochází k tak nevídané sociální anomii, že se napadá i logika a etika, ba že se v místech předurčených pro „dílny lidskosti“ odehrávají i násilné prepady a vraždy.

Nedojde-li během nejbližších let k podstatné nápravě, hrozí vážná krize celé naší společnosti (Potůček, 2003, s. 194). *Bez náležitých společných hodnot ztrácí škola duši a společnost se rozpadá*. Mimořádné narušení těchto hodnot odcizenou mediokraturou a nedostatečnou mravní, demokratickou i národní výchovou potvrzují již i celoevropské výzkumy. Největší absencí základů nezbytného národního vědomí a sebevědomí trpí v soudobé Evropě mladí Češi (Kučerová, Blížkovský a kol., 2004, s. 132). Složitost soudobé reformy rozhodně netkví jen v nedostatku peněz, v neuspokojivém objektivním stavu českého školství, ale především v překonání subjektivních příčin tohoto stavu. Mnohé svědčí o tom, že nepořádek, bezohlednost, ničení a další nemoci společnosti začínají kultivační roli škol nebezpečně přemáhat. Náš mezinárodní pedeutologický výzkum například prokázal, že největší profesní soudobou zátěží učitelů ČR, SR a Polska je vzrůstající nekázeň, hrubé i nezvládnutelné chování nemalé části žáků (Blížkovský, Kučerová, Kurelová a kol., 2000).

Vzniká nebezpečný bludný kruh. Duchovní bída zvyšuje bídu hmotnou a ta zase prohlubuje bídu duchovní. Separované „transformace“ nejsou totiž jen nesystémové a disfunkční, bývají zpravidla i notně extenzivní a mimořádně nákladné. Nesystémovým opatřením prvního transformátora byla například obnovená osmiletá gymnázia. Podobně separovaně prodloužil další ministr prvý stupeň ZŠ ze 4 na 5 let. Mechanickou segregací jednotlivých typů a stupňů škol se tak extenzivně i mimořádně nákladně prodloužila nejkratší cesta k maturitě z 12 na 13 roků (5+8 nebo 9+4).

Katastrofální vymírání českého národa od r. 1994 (Kučerová, Blížkovský a kol., 2004, s. 309) si už navíc vynucuje redukci škol. I ta se ale provádí selektivně. Školy privátní a církevní se neomezuji, třebaže jich máme více

než jinde a náklady na ně ze státního rozpočtu překračují 3 mld. Kč ročně. U soukromých škol k tomu ovšem přistupují i další značné výdaje z rozpočtů rodinných. Převažující extenzivnost školských výdajů dosahuje zřejmě takového stupně, že často nezbyvá ani na řádné mzdy.

Neúčelná a přílišná komercializace našeho školství však deformuje i demontuje jeho hlavní pedagogické poslání především tím, že jednostranně orientuje vedení škol na tzv. „vstupy“ (především na počty přijímaných žáků a studentů). Na nich totiž nejvíce závisí financování škol. Nejdůležitější a rozhodující pedagogické „výstupy“ v podobě kvalitních výchovně-vzdělávacích výsledků a absolventů se tak zhusta nejvíce podceňují i přehlízejí. Vedoucí úlohu strany vystřídala vedoucí úloha peněz. Za roků nemáme například řádně vymezené ani maturitní požadavky. I státní závěrečné zkoušky si již koncipuje většina ze 400 vysokoškolských oborů na každé VŠ víceméně po svém. Trpí tím bohužel i učitelské vzdělání, které by mělo být příkladné. Značná část jeho absolventů patříčnou učitelskou způsobilost postrádá (Blížkovský, Kučerová, Kurelová a kol., 2000). Těžce nesou, že delší vysokoškolská příprava nedosahuje ani takové praktické učitelské způsobilosti, s jakou běžně odcházeli absolventi učitelských ústavů závěrem jejich osmdesátileté existence (1869–1949). Tato nepřekonaná kvalita dobrých učitelských ústavů přitom není nedosažitelná. Chce „jen“ vydatnější průběžný a souvislý trénink u vzorných cvičných učitelů a zkušený dohled. Polistopadové manko odpovědného profesního výcviku budoucích učitelů je již většinou alarmující. Přidávání peněz daňových poplatníků institucím, které nemají náležitě vymezenou ani minimální kvalitu svých absolventů, připomíná lití vody do bezedných nádob. Právě omezené rozpočty školství a škol vyžadují hospodaření co nejefektivnější.

Lidské kvality jsou naší hlavní nadějí. Demokratická vzdělávací politika je proto celostátní strategickou prioritou. Hlavní vědecko-pedagogické a osvětové poslání celé výchovně-vzdělávací soustavy musí tudíž kultivovat především správa škol a školství ČR. Ta má ale ke stálé optimalizaci výchovně-vzdělávacích podmínek, procesů a výsledků ještě daleko. Většině vedoucích pedagogických pracovníků k tomu chybějí i nezbytné kompetence. Adekvátní kvalifikační přípravu na tyto klíčové náročné „pedagogické“ funkce a kontrolovanou gradaci jejich profesionality dlouhodobě postrádáme (Blížkovský, 1997).

Zásadní zkvalitňování tzv. vnitřní pedagogické práce škol předpokládá například operativnější pedagogické projektování, komplexnější rozvíjení intencionality výchovně-vzdělávacích procesů, dosahování hodnotových orientací, překonávání výchovy nenáročné i bezcílné. O tom, jak hluboko jsme do ní zabředli, svědčí i to, že náležité *pedagogické standardy* navržené v lednu 1990 dodnes většinou neexistují. Patříčná konkretizace harmonického rozví-

jení osobnosti, výraznější propojování vnější i vnitřní kultivace lidského života stále chybí. Návrhy „Rámcových vzdělávacích programů“ (RVP), které se nyní s notným zpožděním objevují, jsou proto svrchovaně potřebné. Jejich kvalita a užitečnost závisí ovšem na správném vymezení základních výchovně-vzdělávacích hodnot české školy pro 21. století. RVP musí co nejpřesněji definovat minimální výchovně-vzdělávací cíle, obsahy a etapové i finální výsledky základního a středního vzdělávání. Mají-li tuto hlavní směrodatnou funkci plnit, musí dostatečně konkrétně odpovídat na tři základní otázky: 1. *Co má absolvent určité etapy výuky minimálně teoreticky znát?* 2. *Co má minimálně prakticky umět?* 3. *Jaký má být, jaké základní osobní vlastnosti a hodnoty by si měl solidně osvojit?* Hesla „antický Řím“, „vláda Habsburků“, kterými se dosud vymezuje program dějepisu, jedné z nejdůležitějších složek všeobecného vzdělání, jsou zatím zcela nedostatečná. Podobné bezobsažné „prázdné rámečky“ mohou celostátně produkovat jen další prázdné a odcizené hlavy.

Nedouky, nedovzdělance a nevychovence nelze v EU tolerovat. *Riziko funkčních negramotů*, před kterým varoval A. Toffler, opravdu hrozí. Šíří se světem neméně rychle jako počítače. Funkční negramotnost již postihuje i mnohé absolventy prestižních univerzit. Projevuje se neschopností rozlišit podstatné od nepodstatného a řešit složitější problémy. Nejčastější projevy:

1. *Univerzální diletanti*, kteří vědí o všem něco a nic neznaří pořádně.
2. *Profesionální idioti*, kteří jsou tak úzce specializovaní, že vědí téměř vše téměř o ničem.
3. *Univerzální konformisté*, kteří jsou již tak flexibilní, bezzásadoví a amorální, že dokáží „zdůvodnit“ kdykoliv cokoli, jen když vědí „za kolik“. Někteří mediálně zmanipulovaní pseudovzdělanci již například diametrální rozdíl mezi liberalismem a neoliberalismem „nevidí“. Zatímco liberalismus 18. století proti absolutismu monarchií bojoval, dnešní neoliberalismus leckdy totální deregulací, atomizací i anomii společnosti nastolení nové nadvlády nejsilnější moci umožňuje a podporuje.

*Vrcholné cíle demokratické výchovy i axiomy masarykovské demokratické demokracie je třeba rozvíjet i střežit odpovědněji.* Připomeňme aspoň některé. Nejvyšším posláním humanitní demokracie je mnohostranná lidská emancipace, překonávání bída hmotné i duchovní. Osvobození lidí od strachu a zaostalosti, permanentní kultivace vnějšího i vnitřního světa člověka, prosazování udržitelného rozvoje, harmonické rozvíjení člověka, společnosti i přírody. Prohlubování a rozšiřování demokracie zahrnuje dimenzi osobnostní, sociální i ekologickou; lokální i globální; národní i mezinárodní. Rozvíjí lidskou svěbytnost (identitu, suverenitu) i vzájemnost (solidarititu, odpovědnost). Směřuje k harmonicky vyváženému vztahu jedinečnosti, plura-

lity i univerzality lidského světa. Zpochybňování základních hodnot národní i všelidské kultury, demokratické integrace i lidské existence postmoderním anacionalismem, relativismem a nihilismem je třeba účinněji čelit.

Závěrem nezbyvá než popřát hodně zdaru pokračovatelům. Úděl pedagogických reformátorů zdokonalovat sebezdokonalování lidí je vznešený a nekonečný. Nechť dokáží být vytrvalí a pokoušejí se o nezbytné nápravy znovu a znovu. Obnova, kultivace i záchrana kontinuity dobrého stojí za námahu. Někdy přináší i zasloužené uspokojení. Rozhlížím-li se dnes, vidím rozhodně více práce před námi než za námi.

## Literatura

- BLÍŽKOVSKÝ, B. Pěstujme nejen rozum, ale charakter člověka. *Učiteléské noviny* 1955, č. 24.
- BLÍŽKOVSKÝ, B., a kol. *Příručka třídního učitele*. Praha: SPN, 1963a, 2. uprav. vyd. 1966; slovenské vyd. SPN, Bratislava, 1966, 2. uprav. vyd. F. Kozel, 1972; maďarské vyd. 1967.
- BLÍŽKOVSKÝ, B., a kol. *Rámcový program výchovy učitelů*. Ped. institut Liberec 1963b, s. 9. Konkretizace vyspělosti sociální, mravní, pedagogické, studijní, tělesné, kulturní, technické a vlastivědné.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. Návrh studijních osnov teorie výchovy pro pedagogické fakulty schválený MŠK 24.9.1964.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. *Hledání výchovné soustavy*. Praha: SPN, 1968. Vydání monografie oceněné r. 1967 v česostátní soutěži 1. cenou cenzura zrušila.
- BLÍŽKOVSKÝ, B., a kol. Materiály k modelu pedagogické fakulty UJEP rozmnoužené ke konferenci o studiu na ped. fakultách 13. a 14. 5. 1969, s. 21.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. Ke koncepci učitelského studia. Expertíza pro UJEP v Brně doporučená prof. dr. A. M. Dostálem 19. 12. 1971. Rozmnouženo 1971.
- BLÍŽKOVSKÝ, B., a kol. K nové kvalitě všeobecného a odborného vzdělání. Problémy reformy základního a středního školství. *Učiteléské noviny* 1990, č. 10, *Jednotná škola* 1990, č. 6, *Pedagogická orientace* 1991, č. 1.
- BLÍŽKOVSKÝ, B., a kol. K racionálnímu a demokratickému řízení výchovy a vzdělávání. *Učiteléské noviny* 1990, č. 34 a 38, *Pedagogická orientace* 1991, č. 1.
- BLÍŽKOVSKÝ, B., a kol. Problémy a perspektivy učitelského vzdělávání. Projekt reformy učitelského vzdělávání na MU v Brně. *Pedagogické orientace* 1991, č. 2.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi. Celistvé a otevřené pojetí vzdělávání a výchovy*. Ostrava: Amosium Ostrava, 1997, 315 s., 2. uprav. vyd.
- BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M., a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky. Brno: Konvoj, 2000. 252 s.
- POTUČEK, M., a kol. *Putování českou budoucností*. Praha: Gutenberg, 2003.
- KUČEROVÁ, S., BLÍŽKOVSKÝ, B., a kol. *Česká a slovenská otázka v soudobém světě*. 2. uprav. a dopl. vyd. Brno: Konvoj, 2004. 443 s.

BLÍŽKOVSKÝ, B. Ze života reformátorů. *Pedagogická orientace* 2004, č. 2, s. 2–11. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Univ. prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSC., Milénova 12, 638 00 Brno

# Učitelé a žáci

---

---

## Změny v roli učitele – nové akcenty v přípravě pro profesi

Iva Štětovská

**Abstrakt:** Příspěvek se zabývá problematikou nových akcentů na poli vzdělávání učitelů. Snaží se postihnout „poptávku“ po nových kompetencích v roli učitele a v souvislosti s tím diskutuje zejména nové úkoly ve sféře pregraduální přípravy učitelů.

**Klíčová slova:** učitelé, vzdělávání, výchova, profesionální dovednosti, kompetence

V současné době, s oblibou označované jako postmoderní, se proměňuje řada věcí, které bylo možno po léta vnímat jako do jisté míry konstantní a neměnné. Ani škola a profese učitele nejsou v tomto směru výjimkou. V následující úvaze se chceme pokusit o souhrnný pohled na některé trendy v současné škole dané proměnami současné společenské situace, které ovlivňují náplň práce učitele a pravděpodobně si časem vynutí i výraznější změny v profesionální přípravě (a v celoživotním vzdělávání) učitelů.<sup>1</sup>

Dlouhodobě je možno pozorovat některé charakteristické trendy v přístupu ke škole jako instituci i ke škole jako prostředí. Celkově bychom pravděpodobně mohli zaznamenat určitý posun v kompetencích školy, respektive předávání některých kompetencí původně příslušejících převážně jiným společenským „institucím“ do pole působnosti školy.

### **Instituce delegující své kompetence na školu**

V nejobecnější rovině úvah lze identifikovat přesun řady kompetencí z roviny celkového společenského rámce (společnost zde chápeme jako společenství všech jedinců) do oblasti kompetencí školy. Mohli bychom téměř mluvit o škole jako o určitém filtru „velkých“ společenských problémů. Řada společenských problémů z poslední doby se stala zdrojem pro další školní

---

<sup>1</sup> Příspěvek zazněl na konferenci „Výchova v kontextu sociálních proměn“, který pořádala ČPdS v lednu 2004 v Brně.

programy a výchovy – jmenujme namátkou prevenci drogových závislostí, prevenci kriminality, otázky rodinné a sexuální výchovy, problémy šikany, násilí a xenofobie, dopravní výchova. Do jisté míry to souvisí i s tím, že škola jako instituce zasahuje nejpočetnější vrstvu lidí (přímo žáky a zprostředkovaně rodiče). Proto se jeví jako nejsnazší a nejdostupnější pro intervenci v dané oblasti dlouhodobě působících i nově se objevujících problémů.

Zároveň na tomto poli působí i některé společenské instituce, které se touto cestou snaží se školou v rámci prevence spolupracovat a někdy (též v důsledku vlastního přetížení novými naléhavými problémy) na ni i své kompetence dílem nedobrovolně přesouvat. Nakolik je tato situace zatěžující pro učitele připraveného na to, že on „má přece učit, ne vychovávat“, je více než zřejmé. Učitelé často vnímají přenašeni těchto kompetencí do své sféry jako další z mnoha povinností a úkolů. Otázkou zůstává, zda existuje jiné řešení.

Další „institucí“, jež se ne vždy, nerada a zpravidla ne vždy dobrovolně vzdává části svých kompetencí (někdy dokonce natolik, že je škola musí suplovat a nahrazovat), je rodina. Jsou ovšem i případy, kdy se rodina vzdá svého pole působnosti natolik dokonale, že je škola musí suplovat i proti své vůli, v dobré víře, že „zachraňuje, co se dá“. Při bližším pohledu nelze přehlédnout, že v průběhu pracovního týdne největší rozsah svého „bdělého“ času tráví děti ve školním prostředí. Navíc současná situace rodiny je charakteristická orientací na výkonnost a zajištění ekonomického standardu a přiměřených životních podmínek. Ne vždy se pak do rodinných kompetencí vejde ještě zajišťování emoční zkušenosti dětí, diskuse o hodnotových systémech či zajištění jejich kontinuity (Mühlpachr, 2003; Štech, 1998). Čas od času tak rodina při pohledu z venku připomíná jakési provozní soužití izolovaných jedinců zaměřených na řešení vlastních osobních i pracovních problémů, kteří se potkávají jen díky společně obývanému prostoru. Ubývá společného času, společných činností i drobných rodinných rituálů, které vymezují společenství rodiny i jeho kontinuitu (Sobotková, 2003). Z tradičního pole rodiny se rovněž ztrácí přímé zkušenosti s některými pracovními činnostmi – přibývá využívání specializovaných služeb i snahy „šetřit“ děti, nezatěžovat je například domácími povinnostmi s ohledem na jejich studijní vyžití. S ohledem na redukci života ve více generačních rodinách se do jisté míry zjednodušuje i nabídka modelů socializace – chybí pak zkušenost alternativ a variability na tomto poli (viz též často projevy diskutovaného ageismu). Ve věci předávání informací o světě rodina chtě nechtě stále více spoléhá na informační bohatství nabízené školou a rezignuje na propojování teoretických informací a praktických zkušeností do smysluplných celků. S ohledem na rychlost rozvoje informačních technologií pak rodina zcela rezignuje na své kompetence na poli práce s informacemi

a strategie zacházení s nimi. V souvislosti s nedostatkem společného času (a také s určitým přetížením rodičů) pak chybí prostor pro přirozený rozvoj zájmových činností a inspiraci k témuž nebo dostatek modelových situací pro vyrovnávání se s autoritou. Nicméně poptávka po naplnění ve všech těchto rovinách zůstává a přenáší se do sféry školy, která tak nabývá řady kompetencí i „proti své vůli“ a zdánlivě mimo svou oblast působnosti.

Specifická je role školy v práci s vrstevnickou skupinou. Zde souvisí problém i s velmi diskutovaným jevem ubývání dětí v rodině, takže škola pak nahrazuje přímou zkušenost s dříve přirozenou sourozeneckou skupinou. Školní prostředí tak dopřává žákům a studentům zážitek časově nejrozsáhlejšího kontaktu s vrstevníky. Vedle sociálního učení zprostředkovaného dospělou autoritou tak lze konfrontovat jedince i s odlišnými vrstevnickými modely socializace. Lze zažít modelové situace vrstevnické kompetence i kooperace a koneckonců i různé aliance ve vztahu k autoritě dospělého. Pravda, tato náhradní vrstevnická „socializace“ má svá specifická pravidla a pracuje s odlišnou časovou perspektivou (děti jsou většinou společně přítomny svým aktivitám v přesně ohraničeném čase, jejich vzájemné kontakty mají svá i vnějškově stanovená pravidla, kontakt se děje zejména mezi věkově homogennější skupinou, v roli autority zde místo dvou rodičů vystupuje více učitelů) než přirozená konfigurace dětí v rodině. I tato rovina je nicméně ve školním „časoprostoru“ neoddiskutovatelně přítomna a škola i učitelé jsou s ní chtě nechtě konfrontováni. Není proto na škodu, jsou-li na tento aspekt prostředí, v němž pracují, připravováni.

### **Poptávka po „nových“ profesionálních kompetencích ve směru k učitelům**

Na rozdíl od kdysi přesněji vymezené role učitele se zde nyní vynořují i nové nároky a přímá či tiše předpokládaná očekávání ve vztahu k učitelům i jeho profesionální roli. Přesněji řečeno jde o „nové“ profesionální kompetence v tom smyslu, že v nějaké míře byly vždy přítomny v práci dobrých učitelů, novost je dána spíše tím, jak roste naléhavost zvládnání této sféry učitelem.

V první řadě se jedná o sociální dovednosti (Gillernová, 2003), mezi nimiž je možno akcentovat dovednosti komunikační (percepce, empatie, komunikace – též ve sféře vyjadřování emocí!, zvládnání konfliktních situací . . .), pak i vlastní projevy učitele v této oblasti jako inspirační a socializační vzor. Nelze zapomenout ani na schopnost učitele pracovat s emočním klimatem třídy a sociální oporou žáků (Mareš, 2002).

Další takovou sférou jsou diagnostické dovednosti učitele (rozpoznání specifika žáka i jeho místa ve skupině; rovněž celkové charakteristiky studijní skupiny – třídy). Zde je důležitá i jistá mezioborová orientace učitele a nut-

nost domluvit se dobře se specialisty ovládajícími danou sféru, resp. vhodně využít jimi poskytovaných informací a úhlů pohledu.

V proměnách současné společnosti vystupuje rovněž specifický akcent příznačný pro všeobecně rozvolněné hranice postmoderního světa – na jednu stranu prezentování řádu a struktury jako přežitku (pro disciplínu a autoritu), na straně druhé snad i v rámci mapování svých možností a jejich mezí, jakoby zmnohonásobená poptávka po vymezující autoritě (viz různé relativně velmi pevně hierarchicky strukturované skupiny a hnutí). I toto je realita, s níž je učitel konfrontován a jíž je vystaven (vzpomeňme řady výzkumů, které jako významnou zátěž při práci ve škole uvádějí konfrontační chování žáků a studentů). Učitel je zde tedy opět, patrně často ke své nelibosti, jakýmsi modelem hledání vztahu k autoritě. Někdy modelem velmi nešťastným – viz používání baseballové pálky studentem VŠ jako argumentu.

Didaktická pružnost a motivace k otevřenosti (hledání nových cest) je další nezbytnou součástí profesionálních kompetencí učitele, která nabývá na významu v míře nečekané. Mnohem naléhavěji vedle otázky, co předávat studentům (tedy rozsah a struktura povinného učiva), vystupuje do popředí problém, jak toto zprostředkování uskutečnit a zejména, jak se získanými informacemi nakládat. V ne zcela přehledném informačním věku jde především o otázky strategie práce s informacemi (tedy posouzení jejich spolehlivosti, důvěryhodnosti a závažnosti).

S tím souvisí i potřeba propojování fragmentů vědomostí do větších, a pokud možno smysluplných celků a systémů tak, jak se snaží s poznatky zacházet například projektové vyučování. V předávání dílčích informací ve specializovaných oborech totiž v době informačních technologií nemůže (ani by neměl proč) učitel soutěžit. Těžiště jeho práce se mnohem významněji přesouvá do oblasti vytváření vědomí souvislosti, hledání hierarchií a informačních systémů.

Jak škola ale hraje stále významněji roli náhradního socializačního činitele, nutí učitele mnohem více rozvíjet vlastní modely zvládnání náročných životních situací. V zájmu kvality jejich života akcentuje potřebu práce se stresem a duševní hygienou učitele, který tím ovšem opět nabízí určitý sociální vzor i svým studentům, a to nejen pro život ve škole.

Poslední, ale nikoli z hlediska významu, oblast, která hraje závažnou roli v profesi učitele, je práce se zpětnou vazbou a sebeoceněním. Tady exponovaná učitelská profese nutí učitele k rozvíjení dovedností v této sféře, jejich prostřednictvím opět poskytuje inspiraci ke kultivovanému rozvoji této sféry u žáků/studentů.

Bylo by pravděpodobně možno vyjádřit tyto změny souhrnně jako určité dlouhodobé trendy:



1. od předávání informací ke strategii zacházení s nimi a motivaci k takové práci,
2. od učení dílčím prvkům ke vzdělávání jako všeobecné kultivaci (propojování do mezioborových smysluplných celků),
3. od výuky (penzum znalostí) k výchově (práci s vlastním já).

### **Nové možnosti – akcenty v profesionální přípravě učitele**

Nejen v práci učitele, ale už v jeho profesionální (pregraduální) přípravě se proto vynořují nové nebo s novou naléhavostí vystupující požadavky. Předávání určitého penza informací, jak je role učitele dosud mnohými laiky traktována, se tak stává jen jedním z mnoha aspektů jeho práce.

*Práce se sebe prezentací a komunikačními dovednostmi* – učitel by se měl připravovat na to, že bude pracovat v centru sociální pozornosti druhých lidí a bude se s nimi muset kvalitně a kvalifikovaně domluvit (ve všech komunikačních rovinách). Velmi vhodné zde mohou být alespoň základy dramatické průpravy, využívání videotréninku apod. (Valenta, 1999)

*Práce s osobnostním růstem (autorita, sebepoznání, hodnoty)* – učitel by měl sám sebe dlouhodobě vnímat jako vzácný pracovní nástroj a jako s takovým se sebou zacházet, snažit se pracovat na svém sebeocnění a sebepoznání. Vhodné zde mohou být zážitkové a sebezkušenostně pojímané výcvikové skupiny.

*„Koučování“ žáků a studentů* – umět vhodně volenými postupy pracovat s inspirováním a rozvíjením druhých (též s ohledem na jejich individuální specifika). Zde se nabízí rovněž některé specializované postupy z pomezí personalistiky a psychologie práce.

*Supervize* – mít možnost opřít se o důvěryhodného zkušeného odborníka, nebýt v problému osamocen, nezaměňovat supervizi s negativní kritikou a potřebu poradit si s osobním selháním. Inspirující může být zkušenost s postupy kombinujícími supervizi s prvky sociální opory jako například balintovské skupiny (Štětovská, 2001).

*Zrání učitele v čase* – pokud bude pro učitele jeho profese dlouhodobou výzvou (ne pouhým východiskem z nouze), stálo by za to připravovat jej i na proměny v průběhu jeho profesionální dráhy, zmapovat postupné zrání strategií a pedagogické „intuice“ oproti nižší míře téhož při vyšší úrovni investované energie a „nadšení“ v začátku kariéry, pracovat s reflexí různorodých silných stránek učitelových profesionálních kompetencí v proměnách času i doby.

### **Závěr**

Na závěr bychom mohli shrnout, že pokračuje transformace role učitele, zejména v té oblasti, kde není zastupitelný – předávání hodnot a strategií,

sociální model zvládání náročných situací, investice vlastní osobnosti učitele. Je proto nejvyšší čas reflektovat tento jev už v pregraduální přípravě učitelů, je nutno s tímto jevem pracovat mnohem výrazněji. Navíc je třeba tyto trendy zohledňovat i v celoživotním vzdělávání učitelů. Specifikum učitelské profese mj. spočívalo a pravděpodobně vždy bude spočívat v tom, že půjde o profesi dynamickou a proměnlivou. Nikoli však jako další z mnoha nároků na učitele kladených, ale jako šanci k efektivnějšímu způsobu profesionální práce. Jako cestu, jak díky porozumění a vhledu do situace nestát před měnící se realitou s prázdnýma rukama. Otázkou zůstává, ne zda si toto uvědomujeme, ale zda si to uvědomujeme dostatečně. Času v této sféře není nikdy nazbyt.

## Literatura

- CASSIDY, T. *Stress, Cognition and Health*. London: Routledge, 1999.
- ČERMÁK, I. Hledání životních příběhů. Integrativní funkce narativního já. In MACEK, ŠAFÁŘOVÁ *Integrativní funkce osobnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. s. 105 až 111.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997.
- GILLERNOVÁ, I. Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace* 2003, č. 2, s. 83–94.
- KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. (ed.) *Aplikovaná sociální psychologie III*. Praha: Grada Publishing, 2001.
- MAREŠ, J. Nové pohledy na vztah mezi učitelem a žáky. In *Vedení školy*. Praha: Raabe, 2002.
- MÜHLPACHR, P. Sociální determinanty hodnotové orientace mládeže. In ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. (ed.) *Učitelé a zdraví*. Brno: 2003.
- OSTROWSKA, K. *Doskonalenie nauczycieli – szanse i pulapki. Edukacja alternatywna. 1*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Kupieckiej, 2002, s. 137–145.
- SOBOTKOVÁ, J. *Rodinné rituály* (Diplomová práce). Praha: FF UK, 2003.
- ŠTECH, S. *Mezigenerační přenos mezi rodinou a školou. Transmise kultury a škola* (Sborník). Praha: Francouzský ústav pro výzkum ve společenských vědách, 1998, s. 103 až 113.
- ŠTĚTOVSKÁ, I. Zkušenosti s využitím prvků balintovské skupiny ve vzdělávání učitelů. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001, s. 201–204.
- VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik – srovnání systémů*. Praha: ISV, 1999.

ŠTĚTOVSKÁ, I. Změny v roli učitele -- nové akcenty v přípravě pro profesi. *Pedagogická orientace* 2004, č. 2, s. 12–17. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** PhDr. Iva Štětiovská, katedra psychologie FF UK Praha, Celetná 20, 110 00 Praha 1, iva.stetovska@ff.cuni.cz

# Doplňující pedagogické studium z perspektivy odborných pedagogických kompetencí a psychologických studijních textů

Daniela Králová a Kateřina Juklová

**Abstrakt:** Doplnující pedagogické studium (DPS) jako forma distančního vzdělávání nabývá v souladu s celosvětovým trendem celoživotně (sebe) vzdělávat pedagogické pracovníky na významu. Na účastníky DPS, tj. současné či potenciální učitele odborných předmětů (UOP) a mistry odborné výchovy (MOV) pohlíží příspěvek jako na kvalifikované pedagogické pracovníky. Na pilotním vzorku je ukázáno, jak studenti DPS při Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové hodnotí své pedagogické kompetence saturované dovednostmi a jaké požadavky kladou na psychologické studijní texty. Příspěvek je výzkumným sdělením.

**Klíčová slova:** specifika DPS, subjektivní hodnocení, pedagogické dovednosti a kompetence, kritéria psychologického studijního textu, Kendallův koeficient shody, Spearmanův koeficient pořadové korelace

## Úvod

Projekt prezentovaný v tomto příspěvku sestává z části pedagogické a psychologické. Pedagogická část se zaměřuje na doplňující pedagogické studium (DPS) z perspektivy pedagogických disciplín a jejich vztahu k zvládnutí pedagogických kompetencí v subjektivním hodnocení studenty DPS. V centru zájmu psychologické části je otázka kritérií kvalitního psychologického studijního textu v pojetí studentů DPS. Vzhledem k tematické diferenciaci projektu je na část pedagogickou (dále jen I.) a psychologickou (dále jen II.) členěn důsledně komentář k demografickým a pedeutologickým specifikům studentů DPS (otázka č. 2 níže).

Dotazníkové šetření bylo provedeno v roce 2003 (v období 25. 8.–26. 9.) Část dotazníků byla zodpovězena studenty DPS v době jejich výuky, dotazníky určené absolventům DPS byly rozeslány absolventům. Největší návratnost (kolem 60 %) byla zaznamenána u studentů 1. semestru, nižší pak u studentů 3. semestru (přibližně 35 %). Minimální návratnost v případě dotazníků zaslaných poštou 40 absolventům DPS (20 UOP, 20 MOV) si lze vysvětlovat různě. K možným důvodům může patřit změna adresy, neochota

zabývat se dotazníkem, obtíže při formulaci svých odpovědí, minimální představa o kompetencích pedagoga, negativní či minimální vztah k fakultě či univerzitě, kde absolvovali DPS, nedostatečná motivace k vyplnění a odeslání dotazníku.

Na základě dotazníkového šetření (I. N = 49, II. N = 45) byly získány odpovědi na tyto otázky, které tvoří osnovu tohoto příspěvku:

#### 1. Jaká jsou specifika studentů DPS jako studijního programu?

##### I.

1. Jaká jsou demografická a pedeutologická specifika studentů DPS ve vzorku?
2. Jak u sebe respondenti (studenti DPS PdF UHK) hodnotí odborné pedagogické dovednosti a jak souvisí toto hodnocení pedagogických dovedností s pedagogickými kompetencemi?
3. O co usilují při výuce v DPS vysokoškolští pedagogové vyučující v DPS?

##### II.

4. Jaká jsou významná kritéria „kvalitního“ studijního textu v pojetí respondentů (studentů DPS PdF UHK)?
5. Jak hodnotí posluchači DPS (ve výběru) jim dostupné studijní materiály pro psychologické disciplíny?
6. Jaké závěry a doporučení lze na základě provedené explorace vyvodit pro tvůrce studijních materiálů?

#### 1. Specifika studentů DPS jako studijního programu

Specifičnost DPS spočívá zejména v cílové skupině, ve formě a délce studia, ve věku studentů a v délce jejich pedagogické praxe. Cílovou skupinou jsou současní či potenciální MOV a UOP. DPS je realizováno ve formě kombinované či korespondenční. Obvyklá délka studia se pohybuje v rozmezí dva až čtyři semestry.

Zdroje údajů, které umožňují porovnat DPS při PdF UHK s DPS jinde v ČR, byly získány na základě analýzy studijních programů DPS při Pedagogické fakultě Univerzity Palackého, při Pedagogické fakultě UHK, při soukromé Vysoké škole Karla Engliše v Brně a při VUT Brno a na základě dotazníkového šetření (více otázka č. 2 níže).

Svou délkou patří DPS na PdF UHK ke středně dlouhým. Soukromá VŠ K. Engliše v Brně organizuje DPS v délce 3 semestrů, přímá výuka je určena 132 hodinami. DPS při PdF Univerzity Palackého je pro MOV čtyřsemestrovým programem, u UOP se délka odvíjí od počtu měsíců určených na jednu zkoušku (tzn. 7krát 3–5 měsíců), celkem se tedy jedná o 15–25 měsíců distanční formy studia. U MOV je na 2 roky studia určeno 112 hodin přímé

výuky, tzn. méně než při 3 semestrech na PdF UHK. Zásadní rozdíl je patrný z porovnání DPS při PdF UHK a programu ING-PAED IGIP při VUT Brno, kde program inženýrské pedagogiky respektující evropský standard Mezinárodní společnosti pro inženýrskou pedagogiku převyšuje přímou výukou DPS PdF UHK o asi 50 hodin (přímá výuka IGIP 212 hodin v oboru Euroinženýr-pedagog, 204 hodiny pro absolventy VŠ). V obou případech se jedná o třísemestrový studijní program. Celkem 158 hodinami přímé výuky zaostává PdF UHK i za Akademií J. Á. Komenského, kde DPS jsou určeny 4 semestry s 295 hodinami přímé výuky, které jsou organizované formou čtyř týdenních bloků.<sup>1</sup>

## 2. Demografická a pedeutologická specifika studentů DPS ve vzorku

### I.

Specifičnost cílové skupiny studentů DPS spočívá i v demografických a pedeutologických charakteristikách studentů a absolventů DPS. Například průměrný věk u UOP je 29 let, u MOV 38 let. Průměrná délka pedagogické praxe u UOP dosahuje 1 roku a u MOV 7 let.<sup>2</sup> Více údajů viz tabulka 1.

Tab. 1: *Znaky respondentů, tj. mistrů odborné výchovy (MOV) a učitelů odborných předmětů (UOP)*

	UOP – I.		MOV – III.		Celkem
	Muži	Ženy	Muži	Ženy	
Počet respondentů	5	25	13	6	49
Rozsah věku v letech	23–27	21–46	25–57	21–49	21–57
Průměr věku v letech	30	27,1	42,4	34,3	33,5
Rozsah délky pedagogické praxe (v letech)	0–1	0–10	2–19	0–11	0–19
Průměr délky pedagogické praxe (v letech)	0,2	1,1	7,2	7,1	3,9

Údaje z tabulky 1 je zajímavé porovnat s charakteristikami mistrů odborné výchovy (N = 283) – aktéry výzkumného záměru MSM 43110007, 1999–2003 (Šrámek, 2003).

### II.

Zkoumaný vzorek pro psychologickou část je částečně tvořen osobami zahrnutými do souboru části pedagogické a částečně jinými osobami, proto je prezentován odděleně. Celkový počet osob této části (N = 45) lze diferencovat na absolventy DPS (N = 24) a posluchače DPS (N = 21). Z důvodu

<sup>1</sup>Informace uvedené v tomto a předchozím odstavci jsou čerpány z informačních zdrojů uvedených v závěru příspěvku.

<sup>2</sup>Údaje na tomto místě jsou zaokrouhleny na celá čísla.

nízké návratnosti dotazníků od pedagogů DPS (pouze 4 osoby) není tato skupina zařazena do zkoumaného souboru a jejich odpovědi posloužily spíše jako doplňující podněty. Nízká návratnost dotazníků ústí v další omezení: v důsledku nevyváženosti souboru v poměru zastoupení MOV (20 absolventů; 14 studentů DPS) a UOP (4 absolventi; 7 studentů DPS) výsledky získané touto částí výzkumu nelze interpretovat s ohledem na dvě právě uvedené podskupiny studentů a absolventů DPS. Z tohoto důvodu následující údaje o respondentech nerozlišují mezi MOV a UOP. Ostatní sledované charakteristiky zkoumaného souboru osob uvádí následující tabulka 2.

Tab. 2: *Znaky respondentů, tj. absolventů DPS a studentů DPS*

	Absolventi		Celkem
	Muži	Ženy	
Rozsah věku v letech	23–57	20–49	20–57
Průměr věku v letech	40,5	34,7	37,6
Rozsah délky pg. praxe (v letech)	0–19	0–15	0–19
Průměr délky pg. praxe (v letech)	6,3	5,6	6,0

**3. Jak u sebe respondenti (studenti DPS PdF UHK) hodnotí odborné pedagogické dovednosti a jak souvisí toto hodnocení pedagogických dovedností s pedagogickými kompetencemi?**

**4. O co usilují při výuce v DPS vysokoškolští pedagogové vyučující v DPS?**

Mezi tím, jak současní či potenciální učitelé a učitelky odborných předmětů hodnotí své pedagogické dovednosti, existuje statisticky signifikantní vztah.<sup>3</sup> Muži hodnotí nejlépe dovednost tvořit a inovovat projekty a učební pomůcky a nejhůře dovednosti zajistit kázeň a komunikovat s kolegy. Ženy hodnotí nejlépe ovládnání strategií a metod vyučování a učení a nejhůře respektování práv dítěte v pedagogické praxi (více viz tabulka 3).

Statisticky významná shoda se prokázala i v případě sdružení pedagogických dovedností do pedagogických kompetencí (viz tabulka 4).

Na základě výsledků z tabulky č. 4 lze vyvodit doporučení týkající se potřeby výrazně posílit pozornost věnovanou rozvíjení III.–V. kompetence, které jsou hodnoceny nejhůře.

<sup>3</sup>Prostřednictvím Kendallova koeficientu shody (W) nebyla zjištěna statisticky významná shoda mezi hodnoceními všech čtyř podskupin, tj. mužů UOP, žen UOP, mužů MOV a žen MOV. Na základě výpočtu Spearmanova koeficientu korelace ( $r_s$ ) se prokázal statisticky významný rozdíl mezi muži a ženami UOP.

Tab. 3: *Subjektivní hodnocení pedagogických dovedností studenty DPS*

Pořadí dovedností u učitelů odborných předmětů (UOP) v 1. semestru DPS  
a u mistrů odborné výchovy (MOV) ve 3. semestru

Dovednosti:	1. (UOP)		3. (MOV)	
	Muži	Ženy	Muži	Ženy
a) ovládnání strategií a metod vyučování	<b>2.-3.</b>	<b>1.</b>	6.-9.	13.-17.
b) práce s did. a infor. technologiemi	10.-14.	5.	16.-17.	5.-11.
c) práce s kurikulem a vzd. programy	<b>2.-3.</b>	<b>3.</b>	4.-5.	<b>2.-3.</b>
d) tvorba a inovace projektů a pomůcek	<b>1.</b>	4.	13.-15.	5.-11.
e) orientace ve vzd. soustavě	<b>17.</b>	13.	<b>1.</b>	4.
f) podpora indiv. kvalit žáků	5.-9.	6.-7.	13.-15.	12.
g) respektování práv dítěte	10.-14.	<b>19.</b>	10.-12.	<b>18.-19.</b>
h) diagnostika soc. patologie u žáků	10.-14.	12.	<b>2.-3.</b>	<b>2.-3.</b>
i) zajištění kázně	<b>18.-19.</b>	10.-11.	13.-15.	5.-11.
j) řešení výchovných problémů	5.-9.	14.	16.-17.	5.-11.
k) komunikace s rodiči žáků	15.-16.	15.	6.-9.	13.-17.
l) komunikace s kolegy	<b>18.-19.</b>	<b>18.</b>	<b>18.-19.</b>	13.-17.
m) komunikace s partnery školy	10.-14.	16.	10.-12.	5.-11.
n) komunikace s žáky	10.-14.	<b>17.</b>	<b>18.-19.</b>	13.-17.
o) administrace žáků a výsledků	5.-9.	7.-8.	6.-9.	<b>18.-19.</b>
p) organizace spolupráce třídy	4.	7.-8.	10.-12.	5.-11.
q) orientace v normách mé profese	5.-9.	<b>2.</b>	6.-9.	<b>1.</b>
r) respektování vzd. potřeb žáků	5.-9.	9.	<b>2.-3.</b>	5.-11.
s) vlastní sebehodnocení, sebekritika	15.-16.	10.-11.	4.-5.	13.-17.

UVědomíme-li si navíc skutečnost, že vyplněné dotazníky UOP pochází od studentů z 1. semestru, zatímco vyplněné dotazníky MOV pochází od studentů 3., tedy posledního semestru, je možné na tyto dvě skupiny respondentů pohlížet jako na tzv. simulovanou formu techniky jedné skupiny „před a po“. Hodnocení pedagogických kompetencí studenty I. ročníku, tedy představuje hodnocení pedagogických kompetencí před studiem DPS a hodnocení studenty III. ročníku po absolvování DPS. Na základě získaných údajů ze vzorku vyplývá, že DPS nemá vliv na zvýšení subjektivního hodnocení pedagogických kompetencí respondenty.<sup>4</sup>

Odhlédneme-li od závažného metodologického nedostatku, že totiž vycházíme z dat získaných od UOP před, ale MOV po (tedy nikoliv UOP před i po, či MOV před i po), což může mít zásadní vliv na získaná zjištění, je tento statistický závěr překvapující tím spíše, že z výpovědí vysokoškolských pedagogů vyučujících v DPS PdF UHK vyplývá, že při výuce v DPS na rozvíjení pedagogických kompetencí a dovedností pamatují. V otevřené otázce

<sup>4</sup>Ze statistických procedur bylo užito znaménkového testu a Wilcoxonova testu.

Tab. 4: *Subjektivní hodnocení pedagogických kompetencí učitelů odborných předmětů (UOP)*

Kompetence	Učitelé odborných předmětů (UOP)	
	Muži	Ženy
II. k. didaktická a psychodidaktická (dov. a-d)	1.	1.
III. k. obecně pedagogická (dov. e-g)	4.-5.	5.
IV. k. diagnostická a intervenční (dov. h-j)	4.-5.	4.
V. k. sociální, psychosociální a komunikativní (dov. k-n)	6.	6.
VI. k. manažerská a normativní (dov. o-q)	2.	2.
VII. k. profesně a osobnostně kultivující (dov. r-s)	3.	3.

*Poznámka: U MOV se na základě výpočtu Kendallova koeficientu shody ( $W$ ) a Spearmanova koeficientu korelace ( $r_s$ ) neprokázala ani statisticky významná shoda, ani korelace.*

se v souboru sedmi sebraných ilustračních dotazníků objevují následující výpovědi. Pedagogové usilují o to, aby:

- účastníci zvládli klíčové kompetence potřebné pro řízení výuky nejen teoreticky, ale i prakticky,
- se účastníci naladili na využívání aktivizačních výukových metod,
- se účastníci cvičili ve spolupráci s ostatními výchovnými pracovníky,
- účastníci rozvíjeli organizační schopnosti,
- si účastníci doplnili pedagogické dovednosti v oblasti pedagogické profese UOP a MOV,
- byli účastníci připraveni na různé pedagogické i psychologické problémy spojené s výukou.

Nabízí se proto otázka, zda mohou vysokoškolští pedagogové v DPS, kde kvantitativně převládá přednášková forma výuky nad semináři, realizovat uvedené cíle. Jinými slovy: Není třeba inovovat organizační rámec DPS?

**5. Jaká jsou významná kritéria „kvalitního“ studijního textu v pojetí respondentů (studentů DPS PdF UHK)?**

**6. Jak hodnotí posluchači DPS (ve výběru) jim dostupné studijní materiály pro psychologické disciplíny?**

Za nejdůležitější charakteristiky kvalitního studijního textu v psychologii považují studenti DPS zahrnutí příkladů z praxe, připojení přehledu nejdůležitějšího učiva na závěr, srozumitelnost a názornost textu (viz tab. 5).

Ze zjištěných hodnot převedených na průměry<sup>5</sup> (viz tabulka 6) vyplývá celkově příznivější hodnocení skript v porovnání s vysokoškolskými učebni-

<sup>5</sup> Úkolem studentů bylo ohodnotit jim známou publikaci (známé publikace) z hlediska šesti vybraných kritérií známku. Hodnoty známek odpovídaly běžně používané školní klasifikaci, tedy například 1 – výborná, 5 – nedostatečná. Ze získaných známek byl pro



Tab. 5: *Subjektivní hodnocení studijních materiálů v psychologii studenty DPS*  
(Pořadí vlastností kvalitního studijního materiálu z hlediska důležitosti)

Nabízené charakteristiky	Četnost volby (počet respondentů)	Celkové pořadí důležitosti
Srozumitelný	40	3.
Obsahující dostatek nových informací	12	5.–6.
Zajímavý	9	7.–9.
Přitažlivý vzhled	1	14.
Finančně dostupný	7	7.–9.
Obsahující otázky a úkoly	8	11.
Názorný	26	4.
Stručný	15	5.
Přehledný	14	5.–6.
Psaný heslovitou formou	11	12.–13.
Psaný jako souvislý podrobný text	5	12.–13.
Zahrnující odkazy a poznámky pod čarou	8	7.–9.
Zahrnující příklady z praxe (modelové situace apod.)	41	1.–2.
Obsahující přehled nejdůležitějšího učiva na závěr	41	1.–2.

*Poznámka: Pro přehlednost uvádíme pouze celkové údaje*

cemi. Ze srovnání aritmetických průměrů v jednotlivých kritériích i celkových aritmetických průměrů na první pohled nevyplývají významné rozdíly. Avšak na základě výpočtu Kendallova koeficientu shody ( $W = 0,29$ ) a po porovnání vypočítaného testového kritéria  $\chi^2$  (12,18) tabelovanou kritickou hodnotou ( $f = 5$ , na hladině významnosti 0,05; 14,067) zjišťujeme, že vypočítaný koeficient o shodě mezi hodnocenými kritérii textu nevypovídá.

Obecně jsou relativně nejlépe studijní materiály hodnoceny z hlediska dostatku nových informací. Naopak, nejhůře studenti hodnotí finanční dostupnost studijních materiálů. Z hlediska charakteristik, které tato skupina studentů považuje za klíčové (vztah obsahu studijních materiálů k praxi, srozumitelnost), byly vybrané texty hodnoceny oproti ostatním charakteristikám celkově méně příznivě. Nespokojenost zkoumané skupiny studentů s orientací studijních textů na praxi vyplývá rovněž z jejich odpovědí na otevřenou otázku, co ve studijních materiálech z psychologie postrádají. Respondenti postrádají:

- „Větší zaměřenost na práci mistra odborné výchovy (MOV).“
- „Konkrétní příklady problémů a jejich řešení z praxe.“

každou publikaci vypočítán aritmetický průměr v jednotlivých kritériích a celkový aritmetický průměr všech obdržných známek. Výsledky uvádíme opět v tabulce.

Tab. 6: *Subjektivní hodnocení studijních materiálů v psychologii studenty DPS*  
(Výsledky klasifikace studijních textů ve vybraných kritériích vyjádřené aritmetickým průměrem)

	Zajímavost	Srozumitelnost	Dostatek nových informací	Finanční dostupnost	Vztah k praxi	Názornost	Průměr celkem
1. Čáp, J, Mareš, J.: Psychologie pro učitele (2000)	1,82	1,61	1,49	2,48	1,79	1,89	1,85
2. Oudová, D.: Prac. listy z pedagogické psychologie (2000)	2,00	1,56	1,50	1,25	2,00	1,38	<b>1,62</b>
3. Heřmanská, Iljuk: Psych. obecná a osobnosti (2001)	2,70	3,27	2,00	1,30	2,60	2,70	2,43
4. Lašek, J.: Sociálně-psychologické klima školních tříd (2000, 2002)	1,43	1,71	1,57	1,57	1,71	1,71	<b>1,62</b>
5. Nakonečný, M.: Encyklopedie obecné psychologie (1997)	1,80	2,20	1,20	2,20	1,60	1,40	1,73
6. Atkinsonová, R. L.: Psychologie (1995)	1,25	1,50	1,25	3,50	1,75	1,50	1,81
7. Oudová, D.: Syllabus vybraných témat psychologie osobnosti (2002)	1,49	1,57	1,61	1,27	2,00	1,95	1,65
8. Vacek, P.: Morální vývoj v psych. a ped. souvislostech (2001)	1,25	1,50	1,75	1,50	1,25	1,25	<b>1,42</b>
9. Havrdová, K.: Syllabus vybr. témat vývojové psychologie (2002)	1,25	1,17	1,25	1,00	1,82	1,36	<b>1,31</b>
Aritmetický průměr jednotlivých kritérií	1,67	1,79	<b>1,51</b>	1,79	1,84	1,68	

*Uvedená čísla byla zaokrouhlena na dvě desetinná místa a jsou opět platná pro celý soubor (N = 45)*

- „Přesně se hodící text na probíranou látku při studiu.“
- „Názornost, vtipnost.“
- „Více příkladů z praxe.“
- „Základní přehled psychologie s jejím výkladem v jedné učebnici.“
- „Celostátní ‚osnovu‘.“
- „Jen stručné učivo, výhradně zaměřené na studenty DPS.“

## 7. Jaké závěry a doporučení lze na základě provedené explorační vyvodit pro tvůrce studijních materiálů?

Z výsledků pilotáže lze tedy shrnout, že námi oslovení studenti DPS požadují stručné, názorné a srozumitelné studijní materiály orientované převážně na praktické problémy a obsahující návody k jejich řešení. Se současnými

studijními materiály jsou z těchto hledisek v porovnání s ostatními hodnocenými kritérii spokojeni relativně méně. Tato zjištění lze pravděpodobně interpretovat v souvislosti s neopomenutelným specifickým DPS jako formy distančního vzdělávání, skutečností, že vzdělávající se dospělý není pouze student, protože jeho hlavní sociální role jsou naplňovány v jeho zaměstnání, rodině a společenském životě. (Průcha, 1999) Z tohoto faktu pravděpodobně plynou další skutečnosti, které s povahou získaných výsledků úzce souvisí, jako je časový fond studenta DPS, ve kterém se může věnovat samostudiu. Dalším faktorem, kterým lze vysvětlit zejména citované odpovědi na otevřenou otázku, je skutečnost, že většina studentů DPS je „poznávaná“ školou minulého režimu (průměrný věk studentů DPS je 37 let), jejich přístup ke studiu se od současných trendů značně lišil. Z odpovědi je patrná zejména obava ze značné různorodosti a obsahové i formální nejednotnosti dostupných materiálů, které přes obohacující pestrost nepochybně kladou vyšší nároky na orientaci ve více zdrojích, rozhodování i na vlastní syntézu získaných informací a nutí své uživatele upustit od dříve často převládajícího paměťového učení. Je pravděpodobné, že se mnozí studenti DPS v rámci předchozího vzdělávání nesetkali s požadavky na samostatnou interpretaci textu s cílem jeho praktického zvládnutí (Švehlová, 1996) a místo toho praktikují pouze „přeríkávání“ studijních textů, což není příznivé pro rozvíjení pedagogických dovedností. Jakkoli lze tato zjištění považovat za pochopitelná, je otázkou, do jaké míry je možno na požadavky této, byť specifické, skupiny (studentů DPS) přistoupit.

## Závěr

Uvedená pilotáž potvrzuje specifčnost studentů DPS, a potvrzuje tak předpoklad, že pravidelná a systematická evaluace kvality studijních textů a studijního programu DPS není samoúčelná. Empiricky validní a reliabilní zjištění jsou cenným zdrojem explanace efektů DPS ve vztahu k pedagogickým kompetencím, dovednostem i studijním textům. Zjištění získaná při pretestech mohou být nejen výzkumným nástrojem, ale i nezbytným diagnostickým prostředkem potřeb studentů DPS.

## Literatura

- JANIŠ, K., BÍLEK, M. *K pedagogické přípravě učitelů odborných předmětů v České republice*. 2003.  
[http://www.uhk.cz/pdf/katedra/chemie/obecna\\_didaktika\\_konference/index.htm](http://www.uhk.cz/pdf/katedra/chemie/obecna_didaktika_konference/index.htm)
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1333-8.
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.
- ŠRÁMEK, R. Mistři odborné výchovy jsou také pedagogičtí pracovníci. *Pedagogická orientace*, 2003, č. 1, s. 49–52 ISSN 1211-4669.

ŠVEHLOVÁ, M. *Dvě poznámky k pragmatice vysokoškolských skript.* (Sborník z konference). Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996. ISBN 80-86039-03-X.

WALFEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém.* Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

### Seznam dalších informačních zdrojů

<http://www.akademie.cz/kurzy/pedagog/pedagog1.html>

<http://www.vske.cz/dps.html>

<http://www.scvu.upol.cz/programy/d003-dopl-n-ped-uc.htm>

<http://www.scvu.upol.cz/programy/d002-spec-ped-mistr.htm>

[http://www.csvs.cz/databaze/kurzy\\_div/VUTB.html](http://www.csvs.cz/databaze/kurzy_div/VUTB.html)

Základní informace o doplňkovém pedagogickém studiu. PdF UHK, KPP.

KRÁLOVÁ, D., JUKLOVÁ, K. Doplnující pedagogické studium z perspektivy odborných pedagogických kompetencí a psychologických studijních textů. *Pedagogická orientace* 2004, č. 2, s. 18–27. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorů:** Mgr. Daniela Králová, Mgr. Kateřina Juklová, katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové, Hradecká 1227/4, 500 03 Hradec Králové, [daniela.kralova@uhk.cz](mailto:daniela.kralova@uhk.cz), [katerina.juklova@uhk.cz](mailto:katerina.juklova@uhk.cz)

# Sociálne a interpersonálne črty osobnosti budúcich učiteľov

Jitka Oravcová

**Abstrakt:** Sociálna interakcia je trvalou súčasťou procesu edukácie, predstavuje prostriedok dosahovania edukačných cieľov, ako aj nástroj formovania a rozvíjania osobnosti žiaka vrátane jeho kľúčových kompetencií. Charakter sociálnej interakcie učiteľ–žiak je ovplyvnený sociálnymi vlastnosťami učiteľa ako aj jeho interpersonálnymi črtami prejavujúcimi sa v štýle interpersonálneho správania. V príspevku sa zaoberáme výskumom sociálnych dimenzií osobnosti budúcich učiteľov v porovnaní so študentmi neučiteľských fakúlt. Chceme poukázať na nevyhnutnosť rozvíjania žiadúcich sociálnych vlastností a tréningu sociálno-psychologických zručností v pregraduálnej príprave učiteľov.

**Kľúčové slová:** sociálna interakcia, profesionálne kompetencie učiteľa, sociálne vlastnosti, interpersonálny štýl správania adeptov učiteľstva

Proces edukácie na ktoromkoľvek stupni inštitucionalizovaného vzdelávania nemôže prebiehať bez sociálnej interakcie jeho účastníkov – učiteľa a žiaka či študenta. Prostredníctvom sociálnej interakcie sú v škole realizované základné ciele edukácie. Charakter tejto interakcie významne ovplyvňuje výsledok edukačných činností, ale súčasne je významným nástrojom formovania osobnostných dimenzií žiakov či študentov a nástrojom formovania, rozvíjania ich sociálnych zručností, spôsobu ich vzťahovania sa nielen k účastníkom procesu edukácie, ale k ľuďom vo všeobecnosti. Učiteľ je pre svojich žiakov významným modelom sociálneho správania a vzťahovania sa k ľuďom v mnohých oblastiach. Je pre nich, mimo iné, tiež modelom charakteru sociálnej interakcie medzi učiteľom a žiakom, ak máme na mysli skutočnosť, že viacerí žiaci základného a stredného školstva sa v budúcnosti stanú taktiež učiteľmi. Hoci sociálne učenie formou imitácie a identifikácie je typické predovšetkým pre mladšie vekové skupiny, nemožno zabúdať, že tento spôsob učenia funguje aj vo veku dospelosti a dospelosti, hoci možno viac výberovo a viac vedome. Sociálne skúsenosti jednotlivca získané v sociálnej interakcii majú formatívny vplyv na utváranie mnohých dimenzií osobnosti, prejavujúcich sa v interpersonálnom správaní. Do spôsobu sociálnej interakcie učiteľa sa nepochybne premieta jeho štýl interpersonálneho správania, ktorý je sytený interpersonálnymi vlastnosťami osobnosti. Interpersonálne správanie je možné definovať ako „... súbor registrovatelných,

verbálne aj nonverbálne vyjadrených, vedome aj nevedome motivovaných prejavov človeka voči reálne existujúcemu, či ideálnemu subjektu“ (Mlčák, 1996). Toto správanie je v danej situácii výsledkom vplyvu konkrétnych okolností a vplyvu vnútorných, relatívne stabilných sociálnych vlastností osobnosti. Nakonečný (1999) v súvislosti s interpersonálnym správaním hovorí o používaní sociálnych techník, ktoré chápe ako viac-menej vedomé spôsoby správania, ktorými sa partneri interakcie usilujú ovplyvniť. Argyle (podľa: Nakonečný, 1999) rozlíšil štyri základné všeobecné štýly sociálneho správania, a to štýl dominantný, submisívny, agresívny a afiliatívny. Každý z uvedených štýlov sa vyznačuje osobitnými charakteristikami a vyvoláva u partnera interakcie zodpovedajúce správanie. Otázkou interpersonálnych prejavov jednotlivca opierajúcich sa o systém sociálnych vlastností sa široko zaoberal Leary (1956, 1957), ktorý na základe rozsiahlych výskumných štúdií vytvoril model osobnosti ako organizácie interpersonálnych črt, interpersonálny systém osobnosti. Tento model, vypracovaný pôvodne pre psychodiagnostické účely merania interakcie v dyadických vzťahoch, predstavuje podrobne prepracovanú taxonómiu sociálneho správania, hoci, nemožno poprieť, je toto usporiadanie kategórií interpersonálneho správania a tým aj interpersonálnych dimenzií osobnosti podľa niektorých autorov sporné (Nakonečný, 1999). T. Leary so spolupracovníkmi La Forgem a Suczekom vypracovali nástroj merania interpersonálnych črt osobnosti (Dotazník interpersonálnej diagnózy), ktorý spolu s podrobnejším opisom ponímania osobnosti uvádzame nižšie.

Adekvátne interpersonálne správanie učiteľa opierajúce sa o príslušné osobnostné dimenzie, ale aj o súbor sociálno-psychologických zručností zaraďujeme k súboru profesionálnych kompetencií učiteľa, tvoriacich východisko pre jeho efektívne pedagogické pôsobenie. Problematika vymedzenia odborných a pedagogických kompetencií učiteľa, ako základu jeho pedagogickej spôsobilosti, je veľmi aktuálna. Pedagogická spôsobilosť, ako súčasť kvalifikácie učiteľa, vyžaduje celý rad kompetencií, pričom kompetencia podľa Průchu (1997) predstavuje komplexný súbor určitých dispozícií a zručností učiteľa, ktorý je zložený z dielčích alebo špeciálnych zručností. Turek (2003), ktorý hovorí, že kompetencia je prienik troch množín – vedomostí, zručností, motívov a postojov, priraduje k učiteľskej profesii kompetencie odborné-predmetové, psychodidaktické, komunikačné, diagnostické, plánovacie a organizačné, poradenské a konzultatívne, a sebareflexívne. Kompetentnosť učiteľa tak môžeme považovať za základný predpoklad jeho úspešnej pedagogickej činnosti, nástroj, ktorým rozvíja kľúčové kompetencie žiakov, definované v Národnom programe výchovy a vzdelávania v SR ako komunikačné schopnosti a spôsobilosti, personálne a interpersonálne schopnosti, schopnosť tvorivo a kriticky riešiť problémy, pracovať

s modernými informačnými technológiami a schopnosť formovať občiansku spoločnosť. Kľúčové kompetencie, ktoré žiaci nadobúdajú v procese edukácie, sú nadpredmetové, ich osvojenie je spojené s procesuálnou stránkou učiva, s metódami, organizačnými formami a koncepciami vyučovania a je možné si ich osvojiť len v činnosti, aktivitou (Turek, 2002). Tak ako Turek, aj Gillernová (2003), ktorá vymedzuje v rámci profesionálnej kompetencie učiteľa zručnosti spojené s predmetom vyučovania, zručnosti didaktické, diagnostické a sociálno-psychologické, zdôrazňuje, že práve skupina sociálno-psychologických zručností nie je púhym doplnkom ostatných, ale naopak, predpokladom efektívneho naplnenia týchto zručností (kompetencií). Formovať sociálno-psychologické zručnosti (akceptovanie žiaka, empatia a autenticita učiteľa, komunikačné zručnosti, ocenenie, adekvátne riešenie náročných situácií a pod.) u budúcich učiteľov je nepochybne jedným z významných cieľov ich pregraduálnej prípravy. Tieto zručnosti sú, istže okrem iných, veľmi dôležitým predpokladom pre uplatnenie takých metód vyučovania, ktoré povedú k aktivizácii žiaka a formovaniu jeho žiadúcich (kľúčových) kompetencií. Naviac, ako sme už uviedli vyššie, učiteľ je významným modelom pre svojich žiakov, ktorí, či už zámerne alebo spontánne sa učia to, čo učiteľ vie, učí ich a tiež čo demonštruje svojím správaním, svojím prístupom, svojím štýlom interakcie.

Sociálno-psychologické zručnosti zaraďujeme k tým dimenziám osobnosti, ktoré získavame učením, je teda možné ich formovať, rozvíjať, trénovať. Na druhej strane však nie je možné zabudnúť, že na pregraduálnu prípravu pre učiteľskú profesiu nastupujú študenti vo veku, kedy je ich osobnosť už značne sformovaná, utvorená, disponujúca určitou osobnostnou štruktúrou, určitými osobnostnými vlastnosťami, formovanými ich minulými skúsenosťami, teda aj skúsenosťami z predchádzajúcej edukácie, ktoré rýchlosť a efektívnosť tréningu zručností iste ovplyvnia.

Bolo by ideálne, keby sa na vysokoškolské štúdium učiteľstva orientovali tí študenti, ktorí pre túto profesiu majú dostatok osobnostných predpokladov, spočívajúcich v pozitívnom, afliatívnom, kooperatívnom, ale zodpovednom vzťahu k ľuďom, vyznačujúci sa emocionálnou stabilitou, vnútornou integrovanosťou, skôr extravertnou, tvorivosťou, motivovanosťou, odolnosťou voči záťaži, optimizmom, zmyslom pre humor a značnou dávkou sociálnych zručností (Kariková, 2000). Jednotlivci, ktorých osobnostná štruktúra vytvára ideálne predpoklady pre výkon učiteľskej profesie bez nutnosti zmeny a tréningu. Je zrejme, že v reáli je tomu inak. Ako, to sme sa pokúsili zistiť výskumom niektorých vlastností osobnosti budúcich učiteľov, vlastností, ktoré zaraďujeme k sociálnym a k tým, ktoré sa prejavujú v interpersonálnej orientácii jednotlivcov a v štýle ich interpersonálneho správania. Budúcich

učiteľov sme v nami sledovaných charakteristikách porovnávali s dvomi skupinami študentov neučiteľských fakúlt.

### **Metodika výskumu a výskumný výber**

Na meranie sociálnych vlastností osobnosti sme použili Eysenckov dotazník osobnosti EPQ-R, ktorý meria tri osobnostné dimenzie vyššieho rádu – neurotizmus (emocionálna labilita – stabilita), extraverziu – introverziu a psychotizmus. Predstavuje u nás posledný publikovaný a štandardizovaný Eysenckov dotazník osobnosti (Senka, Kováč a Matejčík, 1992).

EPQ obsahuje tri škály na meranie troch dimenzií osobnosti a škálu na meranie lži-skóre. Pôvodná verzia EPQ pozostáva zo 110 položiek, autori slovenského prekladu a slovenských noriem – Senka, Kováč a Matejčík (1992) však vytvorili aj skrátenú verziu EPQ, ktorú sme použili v našom výskume. Skrátená verzia EPQ-R pozostáva zo 48 položiek, pre každú škálu autori vybrali 12 položiek z pôvodnej kompletnej verzie. Respondenti odpovedajú dichotomicky áno – nie. EPQ-R štandardizovali na slovenskej populácii.

Reliabilita jednotlivých škál dotazníka v skupine mužov je 0,78–0,90, v skupine žien 0,76–0,85, test-retestová reliabilita pre mužov je 0,76–0,83, pre ženy 0,80–0,89.

Na meranie interpersonálnych vlastností osobnosti sme použili Dotazník interpersonálnej diagnózy (ICL). Autormi ICL sú La Forge a Suczek (1976). Dotazník je určený na meranie dimenzií interpersonálneho správania, resp. interpersonálnych aspektov osobnosti jednotlivca. Cieľom interpersonálnej diagnózy je určenie typu a intenzity mechanizmov, ktoré jednotlivec užíva v kontakte so svojim sociálnym okolím s cieľom zabezpečiť pre seba čo najoptimálnejšie podmienky života. Dotazník ICL vychádza z modelu osobnosti ako organizácie osobnostných črt, ktoré sa prejavujú v sociálnom správaní, ktorý je nazývaný interpersonálnym systémom osobnosti. Varianty sociálneho správania sú v tomto modeli osobnosti zoradené kruhovo okolo dvoch ortogonálnych polárnych dimenzií: dominancia – submisivita, hostilita – afiliácia, inými slovami okolo dimenzií moc – slabosť, nenávisť – láska. Autori dotazníka v rámci širšieho výskumu skupiny bádateľov (podľa: Kožený, Ganický, 1976) dospeli k záveru, že všetky vlastnosti osobnosti prejavujúce sa v sociálnom správaní majú určitý vzťah k faktorom moci a lásky. Postavili dominanciu – submisivitu ako vertikálnu a hostilitu – afiliáciu ako horizontálnu os svojho modelu a predpokladajú, že všetky štýly interpersonálneho správania jednotlivcov sú vytvárané interakciou týchto štyroch tendencií.

Dotazník ICL meria 16 základných bipolárnych dimenzií interpersonálneho správania, ktoré odrážajú a zovšeobecňujú konkrétne interpersonálne prejavy osobnosti. Vzhľadom k potrebe zrozumiteľnejšej interpretácie, ako



aj potrebe zvýšiť reliabilitu dotazníka, zjednodušil neskôr T. Leary spolu s R. L. La Forgeom a R. F. Suczekom kruhové kontinuum kombinovaním susediacich dimenzií do dvojíc a tak došlo k vytvoreniu ôsmich všeobecnejších kategórií, ktoré predstavujú osem štýlov interpersonálneho správania jednotlivcov, sýtených špecifickými interpersonálnymi vlastnosťami. Oktanty, ktoré spolu v kruhovom kontinuu typov sociálneho správania susedia, možno chápať ako obsahovo príbuzné, pretože ich interpersonálne vlastnosti spolu pozitívne štatisticky korelujú, protifaľhé oktanty je možné považovať za obsahovo protikladné, lebo spolu štatisticky korelujú negatívne. Nakoľko dotazník ICL umožňuje merať adaptívnu, primeranú mieru správania sa jednotlivca každého štýlu, ako aj mieru predstavujúcu extrémne správanie daného štýlu, sú tieto kategórie označené dvomi pojmami, vyjadrujúcimi primeranú (adaptívnu) mieru a extrémnu (neprimeranú) mieru daného typu správania. Sú to tieto kategórie:

PA (dominantný – autokratický), protikladným oktantom je HI (skromný – ponížený); BC (kompetitívny – egocentrický), protikladným oktantom je JK (konformný – hyperkonformný); DE (rázny, agresívny), protikladným oktantom je LM (kooperatívny – hyperafiliantný), FG (kritický – podozrievavý, protikladným oktantom je NO (zodpovedný – hyperprotektívny).

Pri spracovaní výskumných dát sme pracovali s uvedenými zdvojenými dimenziami interpersonálneho správania.

Dotazník ICL je konštruovaný tak, aby v prípade potreby umožnil merať interpersonálnu diagnózu jednotlivca využitím viacerých zdrojov, ktoré sú označené ako úrovne merania. Pre účely nášho výskumu sme využili II. úroveň, posúdenie vlastnej osoby na podklade interpersonálneho zaškrtávacieho listu, do ktorého respondenti zaznačili odpovede na 128 položiek dotazníka.

Reliabilita dotazníka meraná metódou test-retest pre jednotlivé faktory ako aj pre zdvojené faktory nie je príliš vysoká (0,68–0,80). Podľa autorov českej verzie ICL Koženého a Ganického (1976) však oprávňuje používanie dotazníka vo výskume aj klinickej praxi. Dotazník bol štandardizovaný na českej populácii, existuje tiež jeho slovenská verzia vydaná Psycho-diagnostickými a didaktickými testmi.

Pre štatistické spracovanie dát sme použili jednoduchú analýzu rozptylu (ANOVA), pomocou ktorej sme zisťovali významnosť rozdielov osobnostných vlastností medzi skupinami respondentov.

Výskumný výber tvorili tri skupiny poslucháčov 2.–4. ročníka troch rozličných fakúlt (N = 253), a to Fakulty humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, rôznych študijných odborov, pripravujúcich sa na profesiu učiteľa (N = 81), ďalej poslucháči Ekonomickej fakulty Univerzity Mateja Bela (N = 77) a poslucháči Elektrotechnickej fakulty Žilinskej uni-

verzity (N = 95). Výskumný výber tvorilo 132 žien (52,2%) a 121 mužov (47,8%). Vek respondentov sa pohyboval v rozmedzí 20–27 rokov, najpočetnejšie zastúpení boli 21–23 roční respondenti (76,3%).

Výskum bol realizovaný v akademickom roku 2002–2003, snímanie dát sme realizovali skupinovú formou v seminárnych skupinách študentov s ubezpečením o dobrovoľnosti účasti vo výskume, anonymite zberu dát a ich využití len pre výskumné účely.

### Výsledky výskumu

Výsledky merania sociálnych vlastností Eysenckovým EPQ-R ukázali, že v miere extravenzie sa študenti Fakulty humanitných vied – budúci učitelia – štatisticky významne nelíšia od študentov ostatných dvoch fakúlt. Len študenti Ekonomickej fakulty vykazujú významne vyššiu hladinu extravenzie ako študenti Elektrotechnickej fakulty ( $p < 0,001$ ).

V miere emocionálnej lability (neurotizmu) sme však štatisticky signifikantné rozdiely zistili. Budúci učitelia vykazujú významne vyššiu mieru neurotizmu ako študenti ostatných fakúlt. Študenti Ekonomickej fakulty vykazujú významne nižšiu hladinu neurotizmu ( $p < -0,009$ ) ako študenti Fakulty humanitných vied, študenti Fakulty humanitných vied vykazujú významne vyššiu hladinu neurotizmu ako študenti Elektrotechnickej fakulty ( $p < 0,001$ ). Z výsledkov vyplýva, že emocionálne najlabilnejšími sú študenti Fakulty humanitných vied (tabuľka 1).

V miere psychotizmu neboli medzi študentmi rôznych fakúlt zistené štatisticky významné rozdiely.

Tab. 1: Priemery, štandardné odchýlky a hodnoty rozdielov v dimenzii extravenzie a neurotizmus medzi študentmi rôznych fakúlt

Extravenzia										
	N	AM	SD	vs.	N	AM	SD	Est. diff.	Std. err.	p-value
E	77	8,545	3,042	FHV	81	7,580	3,320	0,965	0,535	0,073
				ELF	95	6,821	3,638	1,724	0,516	<b>0,001**</b>
FHV	81	7,580	3,320	ELF	95	6,821	3,638	0,759	0,509	0,137
Neurotizmus										
E	77	5,221	3,428	FHV	81	6,568	3,221	-1,347	0,509	<b>0,009**</b>
				ELF	95	4,979	2,295	0,242	0,490	0,622
FHV	81	6,568	3,221	ELF	95	4,979	2,295	1,589	0,483	<b>0,001**</b>

*E* – ekonomická fakulta, *FHV* – fakulta humanitných vied,

*ELF* – elektrotechnická fakulta

Výsledky testovania rozdielov v interpersonálnych vlastnostiach meraných ICL medzi študentmi rôznych fakúlt ukázali, že vo faktoroch PA (dominancia), BC (kompetitívnosť), DE (ráznosť-agresia), HI (skromnosť),

LM (kooperatívnosť) a NO (protektívnosť) nie sú štatisticky významné rozdiely. Študenti sa významne líšia len vo faktoroch FG (kritickosť) a JK (konformita).

Študenti Fakulty humanitných vied výraznejšie skórujú vo faktore FG, sú teda kritickejší, nedôverčivejší, podozrievavejší, ostražitejší v kontakte s inými. Výraznejšie ako študenti Ekonomickej fakulty ( $p < 0,002$ ) a Elektrotechnickej fakulty ( $p < 0,001$ ) sa môžu búriť proti nespravodlivosti, ale táto zvýšená kritičnosť býva skôr neproduktívna (reptanie). Súčasne sú študenti Fakulty humanitných vied konformnejší (JK) ako študenti Ekonomickej fakulty ( $p < 0,001$ ) a Elektrotechnickej fakulty ( $p < 0,001$ ) (tabuľka 2).

Interpertácia výsledkov ICL umožňuje navyše vypočítať tzv. komponentny DOM (miesto na ose dominancia – submisivita) a LOV (miesto na ose hostilita – láska), ktoré slúžia na vektorové vymedzenie ťažiska interpersonálnych vlastností jednotlivca do určitého konkrétneho oktantu, čím sa presnejšie určuje typ interpersonálneho správania. Podľa testového manuálu sme zo získaných aritmetických priemerov hrubých skóre ôsmich diagnostických typov vypočítali komponenty DOM a LOV pre jednotlivé skupiny a previedli ich na T-skóre (normy pre vysokoškolákov).

Zistili sme, že zatiaľ čo ťažisko skupiny študentov Ekonomickej fakulty a Elektrotechnickej fakulty leží v oktante PA (dominantné, energické, kompetentné správanie), ťažisko študentov Fakulty humanitných vied sa nachádza v oktante HI (submisívne, skromné, prispôsobivé až ponížené správanie). Oktant HI susedí s oktantmi FG a JK a spolu vytvárajú obraz prispôsobivého, konformného a súčasne zrejme málo produktívne kritického správania budúcich učiteľov.

Tab. 2: *Priemery, štandardné odchýlky a významnosti rozdielov v dimenzii FG a JK medzi fakultami*

Dimenzia FG										
	N	AM	SD	vs.	N	AM	SD	Est. diff.	Std. err.	p-value
E	77	7,091	2,637	FHV	81	8,457	3,151	-1,136	0,441	<b>0,002**</b>
				ELF	95	7,021	2,514	0,070	0,425	0,869
FHV	81	8,457	3,151	ELF	95	7,021	2,514	1,436	0,419	<b>0,001**</b>
Dimenzia JK										
E	77	7,662	2,469	FHV	81	9,049	2,673	-1,387	0,409	0,001**
				ELF	95	7,768	2,545	-0,106	0,393	0,788
FHV	81	9,049	2,673	ELF	95	7,768	2,545	1,281	0,388	<b>0,001**</b>

*E - ekonomická fakulta, FHV - fakulta humanitných vied,*

*ELF - elektrotechnická fakulta*

## Diskusia a záver

Závery našich zistení nie sú pre skupinu budúcich učiteľov práve pozitívne. Výsledky týkajúce sa charakteru sociálnych vlastností zodpovedajú však zisteniam iných autorov. Na meranie emocionálnej lability budúcich učiteľov, ktorá je dispozíciou pre neurotické ťažkosti, bol zameraný aj výskum Čížkovej a kol. (1998), ktorý konštatuje, že neurotická stigmatizácia adeptov učiteľstva bola nad očakávanie výrazná v porovnaní s percentuálnym výskytom udávaným literatúrou. Kariková (2000) pri výskume osobnostných vlastností budúcich učiteľov zistila, že viac ako tretina z nich sa javí emocionálne labilná, nepokojná, nestála. Uvedená autorka v inom výskume (2002) porovnáva výskum charakteristiky budúcich učiteľiek a učiteľiek z praxe a ukazuje na skutočnosť, že budúce učiteľky sú menej vyrovnané, labilnejšie ako učiteľky z praxe. Tieto zistenia, ktoré sú v súlade s našimi vlastnými zisteniami, potvrdzujú výskyt vyššej emocionálnej lability študentov učiteľstva, jav, ktorého dôsledky na interakciu so žiakmi a ich výchovu nemôžu byť priaznivé. Mohli by sme si klásť otázku, či ide o trvalú osobnostnú črtu, s ktorou budúci učelia na fakultu už vstupujú, alebo sa táto vlastnosť zväčšuje nepriaznivými vplyvmi štúdia. Skôr sa však prikláňame k názoru, že ide o stabilnú predispozíciu, nakoniec aj autor tejto klasifikácie osobnosti H. J. Eysenck, aj iní autori, napr. Jackson a Lawty-Jonesová (1996) považujú emocionálnu labilitu ako predpoklad neurotizmu za vlastnosť vrodenu, súvisiacu s labilitou nervového systému jednotlivca. Inou otázkou je vplyv pohlavia na mieru daných osobnostných črt. Skutočnosťou je, že hoci náš celý výskumný výber bol z hľadiska pohlavia vyrovnaný, v jednotlivých skupinách respondentov tomu tak nebolo. V skupine budúcich učiteľov prevládali ženy, v ostatných skupinách muži, čo je dané realitou zastúpenia pohlaví na fakultách orientovaných humanitne a technicky. Z tohto pohľadu by bolo žiadúce ďalšie skúmanie zistených skutočností.

Zaujímavým výsledkom je poznanie, že štýl sociálneho správania sa študentov Fakulty humanitných vied sa líši od študentov iných skúmaných fakúlt. Ako sme uviedli vyššie, ťažisko interpersonálnych vlastností budúcich učiteľov sa nachádza v oktante HI (submisívne, skromné, prispôsobivé až ponížené správanie), pričom sú ale oproti iným študentom kritickejší, nedôverčivejší, ostražitejší, podozrievavejší, čo pravdepodobne súvisí aj s vyššou mierou emocionálnej lability týchto študentov. Tento zistený osobnostný profil nemôžeme považovať za veľmi priaznivý vzhľadom na budúcu pedagogickú činnosť študentov. Ideálny osobnostný profil učiteľa z pohľadu žiakov sa pokúšali zistiť viaceré výskumné štúdiá, ktoré prevažne dospievajú k záverom, že je to učiteľ spravodlivý, ohľaduplný, trpezlivý, zaujímavý a o žiakov, dominantný a rozhodný, ale pomáhajúci, ktorý má žiakov rád,

adekvátne, skôr partnersky s nimi komunikuje, dokáže zaujímavo učiť a zrozumiteľne vysvetliť učivo (Štefanovič, 1967; Benová, 1972; Sitárová, 1998; Holoušková, 1995; Švec, 1998 a iní). Mladší žiaci zvyknú tiež zdôrazňovať prísnosť, ktorá je zárukou udržania disciplíny, ale opäť skôr „prívetivú prísnosť“ (Bendl, 2002). Tieto charakteristiky učiteľa zdôrazňujú žiaci, ale zdá sa, že charakteristiky učiteľa dôležité pre efektivitu jeho pôsobenia z hľadiska odborníkov, sa od predstáv žiakov príliš nelíšia. Drapela (1966) považuje napr. za žiadúce vlastnosti učiteľa kompetentnosť, ľudskú trpezlivosť a optimizmus. Čáp (1993) považuje za dôležitú zrelosť osobnosti učiteľa a naopak za nežiadúce vlastnosti egocentrizmus, agresivitu, podozrievavosť, slabú vnútornú reguláciu. Podľa Kučerovej (1990) úspešný učiteľ je autentický, tvorivý, nezávislý, zodpovedný, mnohostranný. Langová a kol. (1992) uvádzajú, že pozitívny vývin žiakov a bezkonfliktnosť pedagogických situácií súvisí s takými vlastnosťami učiteľa ako je integrita jeho osobnosti spojená s vrelosťou, stabilitou, sebadôverou a primeranou dominanciou. Wragg a Wood (1984) zistili, že úspešnejší sú učitelia, ktorí sú sebaistí, vrelí, priateľskí, dominantnejší, so zmyslom pre humor, poskytujúci žiakom viac podnetov, Vašašová (2003) zdôrazňuje význam emocionálnej inteligencie.

Ak zhrnieme tieto náhľady, zdá sa, že v zmysle štýlu sociálneho správania, resp. vlastností sýtiacich tento štýl, ide od oktant NO, t. j. protektívnu, zodpovednú osobnosť, ktorú charakterizuje zrelosť, ohľadupnosť, samostatnosť, zodpovednosť. Je to silná, zrelá, rozumná osobnosť s chápaním, ale pevným prístupom k ostatným. Mlčák (1996), ktorý výskumom zisťoval preferované interpersonálne správanie učiteľa u žiakov SOU a použil k meraniu Dotazník interpersonálnej diagnózy (ICL), dospel presne k tomuto záveru. Respondenti tohto výskumu vykreslili ako ideálnu osobnosť učiteľa takú, ktorá v adaptívnej miere uplatňuje črty protektívne, dominantné, afiliatívne a konformné a naopak nedisponuje alebo neprejavuje črty správania kritického, agresívneho alebo príliš skromného a podrobového. Ostáva nám len konštatovať, že typ sociálneho správania našej skupiny budúcich učiteľov má od tohto ideálneho typu veľmi ďaleko.

Súčasne musíme uvažovať, nakoľko sú žiadúce črty interpersonálneho správania rozvíjané a podporované v pregraduálnej príprave učiteľov. Aj v svetle uvedených zistení sa javí nevyhnutné, aby pregraduálna príprava učiteľov povinne zahŕňala kurzy zamerané na rozvoj sociálnych zručností a podporu rozvoja pozitívnych interpersonálnych črt. Kurzy, ku ktorým patrí cielený sociálno-psychologický výcvik, ako aj rôzne diskusné dielne, skupinové a individuálne konzultácie zamerané na rozbor pôsobenia študenta v modelových ale aj autentických školských sociálnych situáciách (rozbor videonahrávky z praxe a pod.). Je nepochybné, že hlbšie sebazpoznanie sprostredkované spätnou väzbou je pre budúceho učiteľa jedným zo základ-

ných predpokladov úspešného výkonu profesie (Konečný, Petrová a Plevová, 2001). Na druhej strane, tréning sociálnych zručností môže nepriamo prebiehať v každej vyučovacej jednotke, v ktorej sa uplatňujú aktívne, zážitkové metódy vyučovania so spätnou väzbou. Ostáva však pre nás otázkou akým spôsobom dosiahnuť v procese pregraduálnej prípravy žiaduce osobnostné zmeny adeptov učiteľstva, nakoľko takáto zmena je záležitosťou dlhodoobej práce so študentom charakteru poradenstva či psychoterapie a patrí, bezosporu, do rúk odborníka. Môžeme len predpokladať, že cieľená, individuálna práca so študentom zameraná na tréning pozitívnych interpersonálnych vlastností sa prejaví pozitívnym sekundárnym účinkom na sociálne vlastnosti jeho osobnosti.

## Literatúra

- BENDL, S. Které charakteristiky učitele podporují kázeň žáků. *Pedagogika*, 2002, roč. LII, č. 3, s. 346–363.
- BENOVÁ, M. Ideál učitele. In FIŠER, J., VOLNÝ, J. *Osobnost učitele a učení*. Praha: UK, 1972, s. 53–87.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993, 414 s. ISBN 80-7066-534-3.
- ČÍŽKOVÁ, J., a kol. Struktura a integrace psychické zátěže u studentů učitelství. In *Učitelé a zdraví – I*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 1998, s. 75–83.
- DRAPELA, V. Role učitelů ve výchově české mládeže. *Pedagogika*, 1996, roč. 44, č. 4, s. 21–55.
- GILLERNOVÁ, I. Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace*, 2003, č. 2, s. 83–94.
- HLOUŠKOVÁ, D. Osobnost učitele. In *Základy pedagogiky I*. Olomouc: UP, 1995. ISBN 80-7067-575-6.
- JACKSON, CH., LAWTY-JONESOVÁ, M. Explaining the Overlap Between Personality and Learning Style. *Personality and Individual Differences*, 1996, roč. 20, č. 3, s. 293–300.
- KARIKOVÁ, S. *Osobnostné charakteristiky budúcich učiteľov*. Doktorandská dizertačná práca. Bratislava: FFUK, 2000.
- KARIKOVÁ, S. *Utváranie vzťahu k učiteľskej profesii z hľadiska ontogenézy psychiky*. Habilitačná práca. Banská Bystrica: PF UMB, 2002.
- KONEČNÁ, J., PETROVÁ, A., PLEVOVÁ, I. Kompetencie absolventa (psychologické aspekty). In *Pedagogická způsobilost v koncepci pregraduálního vzdělávání učitelů*. Olomouc: VUP, 2001. ISBN 80-244-0255-6.
- KOŽENÝ, J., GANICKÝ, P. *Dotazník interpersonální diagnózy*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1976, 77 s.
- KUČEROVÁ, S. *Obecné základy mravní výchovy*. Brno: UM, 1990.
- LANGOVÁ, M., a kol. *Učitel v pedagogických situacích*. Praha: UK, 1992.
- LEARY, T. *Multilevel Measurement of Interpersonal Behavior: A Manual for the Use of the Interpersonal System of Personality*. Berkeley, California, 1956.
- LEARY, T. *Interpersonal Diagnosis of Personality*. New York: The Ronald Press, 1957.
- MLČÁK, Z. Preferové interpersonální chování učitele. *Pedagogika*, 1996, XLVI, č. 2, s. 152 až 155.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999, 287 s. ISBN 80-200-0690-7.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, 495 s. ISBN 80-7178-170-3.

- SENKA, J., KOVÁČ, T., MATEJÍK, M. *Eysenckove osobnostné testy pre dospelých*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1992, 88 s.
- SITÁROVÁ, J. *Psychologická analýza osobnosti učiteľa na 1. stupni ZŠ*. Diplomová práca. Banská Bystrica: PF UMB, 1998.
- ŠTEFANOVIČ, J. *Psychológia vzťahu medzi učiteľom a žiakom*. Bratislava: SPN, 1967.
- ŠVEC, V. *Kľúčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: MU, 1998. ISBN 80-210-1937-9.
- TUREK, I. Kľúčové kompetencie žiakov. *Pedagogické rozhľady*, 2002, roč. 11, č. 2, s. 3–7.
- TUREK, I. Štandardy pedagogickej spôsobilosti. *Pedagogické rozhľady*, 2003, roč. 12, č. 2, s. 8–12.
- VASAŠOVÁ, Z. Vplyv emocionálnej inteligencie na etické správanie budúceho učiteľa. In *Acta oeconomica A 15, Etika v ekonomickom prostredí*. Banská Bystrica: EF UMB, 2003, s. 224–229.
- WRAGG, E. C., WOOD, E. K. Teacher's first encounters with their classes. In *Classroom Teaching Skills*. London: Croom Helm, 1984.

ORAVCOVÁ, J. Sociálne a interpersonálne črty osobnosti budúcich učiteľov. *Pedagogická orientace* 2004, č. 2, s. 28–38. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** Doc. PhDr. Jitka Oravcová, Ph.D. Katedra pedagogiky a psychológie FHV UMB, Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica, oravcova@fhv.umb.sk

# Má etická výchova budoucnost i v českých školách?

Anna Krátká

## 1. Úvod

Úkolem každé společnosti je vychovat samostatného zralého jedince, který si je vědom vlastní identity a cítí odpovědnost za svá rozhodnutí a jednání. Přestože je v posledních letech věnována větší pozornost problematice mládeže v ČR (preventivní programy na základních a středních školách, začlenění témat environmentálního vzdělávání a výchovy do výuky na všech stupních škol), stále to ještě není dostačující a je nutné přiblížit náš přístup k mládeži ke strategii přístupu členských zemí Evropské unie. K tomu by mohl výrazně přispět projekt Etická výchova. K zařazení předmětu etická výchova v našich základních školách podniklo první kroky Etické fórum České republiky v čele s PhDr. Janem Šolcem, které získalo akreditaci pro přípravu učitelů tohoto vyučovacího předmětu. Etické fórum uzavřelo Dohodu o spolupráci s vedením Metodického centra v Bratislavě jako vlastníkem atestu na projekt Etické výchovy a obě instituce spolupracují v oblasti přípravy učitelů a jejich dalšího vzdělávání. Slovenská republika zavedla etickou výchovu jako nepovinný předmět ve školním roce 1991/92. (Echo, 2000, s. 2) V České republice je zavedení tohoto předmětu v kompetenci ředitele školy.

## 2. Charakteristika projektu

Základy projektu Etické výchovy vznikly v sedmdesátých letech 20. století, kdy sociální a vývojová psychologie došla k poznatku, že stejně důležitá jako vzdělání je pro člověka i výchova. Vznikl tak projekt s názvem Character Development a rovněž Child Development program, na který navázal profesor Nezávislé univerzity v Barceloně Robert Roche Olivar. Základem, ale zároveň cílem zmíněného projektu je tedy výchova k prosociálnosti. To znamená, že chování jedince je zaměřeno na pomoc nebo prospěch jiných osob, komunit nebo společenských cílů bez očekávání odměny, výhody či protislužby. Velmi pozitivní je skutečnost, že jedinec by měl sám dospět k žádoucímu chování a jednání. Toto se děje na základě sebereflexe a autoregulace.

### 2.1 Složky etické výchovy

Etická výchova by měla v širším smyslu přispět ke zdravým podmínkám v životě školy tak, aby její atmosféra přispívala nejen k rozvoji charakteru



žáků a studentů, ale také aby zlepšila ohleduplnost a spolupráci mezi učiteli a managementem školy. Dále by měla v užším smyslu usměrnit třídní společenství pomocí osobitých aktivit, které jsou součástí učebního plánu. Etickou výchovu tvoří čtyři složky, které se vzájemně podmiňují a tvoří jeden celek. Jsou to: výchovný program, výchovný styl, osobité metody a rozvoj prosociálnosti. (Olivar, 1992, s. 8)

### 2.1.1 Výchovný program

Výchovný program je strukturovaný, skládá se z deseti bodů, které na sebe navazují. Jeho úkolem je rozvíjet faktory, které podmiňují a podporují pozitivní vývoj osobnosti (metakognitivní strategie). Nejdůležitějším a rozhodujícím faktorem je prosociálnost, která tvoří první část výchovného programu. Druhou část tvoří aplikace prosociálnosti do běžného života žáka (vztah k přírodě, rodině, společnosti, ke svému povolání). V rámci prosociálnosti žák sám dospěje k žádoucímu postoji a chování. Je ale důležité podotknout, že pokud zůstane egoistický, výchovné snahy nemusí být úspěšné.

Body výchovného programu:

- |  |                                   |
|--|-----------------------------------|
| 1. Komunikace                            | 6. Empatie                        |
| 2. Důstojnost lidské osoby a úcta k sobě | 7. Asertivita                     |
| 3. Pozitivní hodnocení druhých           | 8. Reálné a zobrazené vzory       |
| 4. Tvořivost a iniciativa                | 9. Pomoc, přátelství a spolupráce |
| 5. Vzájemné vyjádření citů               | 10. Komplexní prosociálnost       |

#### 1. *Komunikace*

Komunikace je velmi důležitá v životě každého jedince. Proto je tento bod zaměřen na vytvoření pravidel správné komunikace a její vědomé užívání. Cílem je, aby si žák osvojil základy všech komunikačních prostředků a dokázal je využívat v praktickém životě.

#### 2. *Důstojnost lidské osoby a úcta k sobě*

Sebeúcta a zdravé sebevědomí je důležitým předpokladem pro správný rozvoj charakteru žáka. Sebepojetí se vytváří od raného dětství a velkou měrou k němu přispívá výchova v rodině. Právě v dnešní době je často u dětí a mládeže nedostatečné sebevědomí, které je přivádí k náhradním, mnohdy protiprávním aktivitám a k nežádoucímu chování. Cílem tohoto bodu je, aby žák byl tolerantní k chybám svým i k chybám ostatních jedinců.

#### 3. *Pozitivní hodnocení druhých*

Každý člověk je charakterizován dobrými vlastnostmi, i když se to někdy jeví jinak. Člověk se stává takovým, za jakého ho považujeme. Je proto

dobré připisovat žákovi takové vlastnosti, které chceme rozvíjet. Cílem tohoto bodu je rozvíjet u žáků pozitivní hodnocení druhých v běžných i ztížených podmínkách.

#### 4. *Tvořivost a iniciativa*

Nejvýznamnější prvky, které souvisí s tvořivostí žáků, jsou vnímavost a zvědavost, pozorovací schopnosti, představitost, koncentrace, porozumění, flexibilita, objevování souvislostí, originalita apod. Cílem aktivit této části je podnitit u žáků tvořivé myšlení a také jeho uplatnění v interpersonálních vztazích. Předpokládá se též jeho využití v řešení problémových situací.

#### 5. *Vzájemné vyjádření citů*

Zkušenosti v komunikaci s rodiči, především vyjádření svých citů, jsou základem pro pozdější vyjádření empatie. Empatie se velmi úzce spjuje s prosociálností. Vychází se z toho, že vlastní, i „bolestné“ zkušenosti pomáhají k pochopení druhých. Cílem aktivit vztahujících se k tomuto bodu je, aby děti uměly rozpoznat, ale také usměrňovat své city ve vztahu k jiným.

#### 6. *Empatie*

Vcítění se do pocitu druhého je opět velmi úzce spjato s prosociálností. Rozlišuje se empatie afektivní, což je emociální reakce na city druhého, a kognitivní, kdy vnímáme stavy druhého jedince pomocí představitosti. Cílem je naučit žáky pochopit druhého člověka a umět se vžít do situace svého protějšku.

#### 7. *Asertivita*

K pochopení asertivity je nutné srovnání pasivního, agresivního a asertivního chování. Zajímavý je fakt, že i lidská agresivita, kterou chápeme spíš negativně, má prvky, jež mohou být pozitivní, a dokonce potřebné pro sociální interakci člověka. Asertivitu je nutné chápat jako prosazení oprávněného nároku, přičemž oprávněnost posuzuje jedinec, kterého se nárok týká. Cílem je, aby si žáci osvojili různé asertivní techniky, které mohou využít v různých situacích.

#### 8. *Reálné a zobrazené vzory*

Vzory jsou důležité faktory, které působí na rozvoj člověka. Velkou roli zde hraje učení nápodobou, imitací a identifikací, kdy si jedinec osvojuje jistý druh chování. Vzory mohou být pozitivní, ale i negativní. Cílem této kapitoly je naučit žáky pozorovat vlivy pozitivních a negativních vzorů a naučit je zodpovědnosti při výběru vzoru.

#### 9. *Pomoc, přátelství a spolupráce*

Nejvýznamnější faktor programu Etické výchovy je využívat prosociálnost v reálných situacích a praktickém životě. Cílem je seznámit žáky s možnostmi fyzické pomoci, spolucítění, darování se, ochotou rozdělit

se o něco, s činností charitativních a humanitárních organizací, naučit je spolupráci, přátelství a ohleduplnosti v mezilidských vztazích.

#### 10. *Komplexní prosociálnost*

Komplexní a kolektivní prosociálnost je vyvrcholením programu Etické výchovy. Žáci se seznamují s problematikou různých mezilidských vztahů. Cílem je rozvinout u žáků sounáležitost se spolužáky, se společensky slabšími, handicapovanými, ale i mezi národy, rozličnými kulturami a příslušníky různých etnických skupin obyvatel.

#### *Aplikační témata*

Po dosažení prosociálnosti se žáci učí zaujímat postoj k různým tématům. Cílem je zevšeobecnění mravních zkušeností, ke kterým se dospělo během prvních deseti témat a jejich uvedením do praxe. Témata vybírá učitel s ohledem na požadavky společnosti, věk a zájmy žáků. Děti se učí zaujmout žádoucí postoje k rodině, společnosti, životnímu prostředí, ekonomickým hodnotám apod. Aplikační témata lze s úspěchem využít v přípravě k budoucímu povolání.

#### **2.1.2 Výchovný styl**

Výchovným stylem rodič nebo vychovatel ovlivňuje rozvoj žádoucího – prosociálního chování jedince. Způsob výuky hraje ve výchově významnou úlohu. Výsledek ovlivňuje několik faktorů, především pak citový vztah k jedinci a způsob usměrňování. Doporučuje se dodržovat určité zásady.

#### *Výchovné zásady:*

- Vytvořit ze třídy výchovné společenství.  
Tento výchovný prostředek se považuje za prvořadý. Znamená to především podporu dobrých vztahů mezi dětmi, jejich vzájemnou spolupráci. Vytvořit takové podmínky, aby každý žák měl zážitek z úspěchu. Silnější žáky vést k sounáležitosti se slabšími jedinci a ocenit pomoc.
- Přijmout druhého takového, jaký je.  
Přestože dítě neodpovídá představám rodiče nebo vychovatele, je nutné, aby ho přijali i s jeho chybami. Je nezbytné brát dítě jako hodnotu. Jedním z nejsilnějších výchovných prostředků je atribuce prosociálnosti každému dítěti a projevit mu sympatie, důvěru.
- Objasnit prvky prosociálnosti.  
Každé dítě musí mít jasno v tom, které chování je prosociální. Musí v tom být upřímnost.
- Stanovit jasná pravidla hry  
Vychovateli musí být hned od počátku jasné, která pravidla má dětem vštěpovat. Kromě toho je vhodné hned na začátku společenství vytvo-

řit pravidla, na kterých participují samotné děti a pak trvat na jejich důsledném dodržování.

- Induktivní disciplína.

Neexistuje jednotný názor, jak usměrnit žákovy nežádoucí chování. Dítěti je vždy nutné vysvětlit následky nesprávného chování. Toto přispívá k sebereflexi, starší dítě by mělo být schopno nést důsledky za své chování a jednání. Vychovatel se vyhýbá globálním soudům.

- Vybízet k prosociálnosti.

Vychovatel se snaží motivovat děti k prosociálnosti, ale musí dát pozor, aby nebyly přesyceny, musí se tak dít nenucenou formou.

- Odměny a tresty užívat přiměřeně.

Upřednostňujeme sociální odměny, kdy výsledkem je dobrý pocit dítěte a spokojenost se svým chováním a jednáním.

- Do výchovného procesu zapojit i rodiče.

Navázání dobrého vztahu a spolupráce s rodiči je ideální. Škola a rodina se tak stávají partnery, kteří se stejnou měrou podílejí na rozvoji dítěte.

Doporučuje se vytvořit určité společné aktivity pro děti a rodiče. Potvrdí se známá pravda, že při společné práci dochází k porozumění.

Vytvořit radostnou atmosféru.

Bude-li převládat uvolněná, radostná atmosféra, dosáhneme toho, aby se děti rády účastnily dění.

### 2.1.3 Osobité metody

Tyto metody poskytují dětem zkušenost a umožňují jim vytvořit si vlastní pohled na jev. Děti se učí především vlastním prožíváním a zážitky, což pak ovlivňuje jejich postoje a chování. Učitel hraje spíše roli koordinátora nebo moderátora. Jeho úkolem je nabídnout zajímavou aktivitu a je na dětech, aby uvažovaly, diskutovaly a vytvořily si vlastní názor a úsudek. Učitel nehodnotí názory zúčastněných a zasahuje pouze v mezních situacích. Nejčastěji užívané metody jsou zážitková metoda, anketa, posilování žádoucího chování a učení ovládnutí se – disciplíně.

### 2.1.4 Rozvoj prosociálnosti

Prosociálnost musí prostupovat celým výchovným programem, ale i stylem a metodami výuky. Jinak by se mohlo stát, že vychováme samostatného, asertivního a tvořivého jedince, který je chladný a má sklony k egoismu a bezohlednosti.

## 3. Závěr

Ve svém příspěvku jsem se snažila seznámit pedagogickou veřejnost s projektem Etická výchova v takové podobě, jak je realizován ve slovenských školách. Při přípravě tohoto projektu poskytl osobní i metodickou pomoc

prof. Roche Olivar. V současné době výrazně pocítujeme nedostatečnou úroveň mravní výchovy i v českých školách. Jak píše Vacek, pro morální rozvoj dětí a mládeže může škola udělat mnohem více. (Vacek, 2002, s. 76) Výše zmíněný projekt odpovídá humanistické tradici naší výchovy a je v souladu s výchovně-vzdělávacím systémem našeho školství. Tak tedy na otázku, jestli má etická výchova budoucnost i v českých školách, si odpovíme každý sám.

## Literatura

- VYVOZILOVÁ, Z., SMÉKALOVÁ, J., VAŇKOVÁ, A., a kol. Etická výchova – prostředek rozvoje prosociálnosti. *Echo* 2000, roč. 6, č. 1, s. 3–8.
- KUČEROVÁ, S. *Člověk, hodnoty, výchova*. 1. vyd. Prešov: ManaCon, 1996.
- LANGMEIER, J., LANGMEIER, M., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: H & H, 1998.
- LENC, L., KRIŽOVÁ, O. *Etická výchova*. Metodický materiál 1. Praha: Luxpres, 2000. ISBN 80-7130-091-8.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MOTYČKA, P., VANĚK, P., VANĚK, D., a kol. *Psychologická čítanka*. Olomouc: Vzdělávací nadace Jana Husa, 2002.
- OLIVAR, R. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. ISBN 80-7158-001-7.
- VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-101-5.

KRÁTKÁ, A. Má etická výchova budoucnost i v českých školách? *Pedagogická orientace* 2004, č. 2, s. 39–44. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** Mgr. Anna Krátká, SZŠ a VZŠ, Přítluky 372, 760 01 Zlín, [anna.kratka@szsvzszlin.cz](mailto:anna.kratka@szsvzszlin.cz)

# Hodnoty v životě mládeže v průmyslovém městě

Jadwiga Mazur

## Globalizace – past nebo nová realita?

Globalizace je proces, jehož jsme všichni účastníky. Zakoušíme jej nejen při sledování integrace světového kapitálového trhu, nýbrž také prostřednictvím viditelné a citelné sociální diferenciaci. Terelak (1999, s. 22–23) konstatuje: „Signum temporis naší doby, konce 20. století, je ‚smršťování‘ světa do velikosti ‚globální vesnice‘ (...) Dovedlo to nutně ke globalizaci ekonomických, politických a kulturních procesů.“

Globalizaci jako procesu neprospívá provinciálnost spočívající v přílišném lpění na lokálních hodnotových systémech a historii, nedostatečná schopnost všimnout si kulturních rozdílů a fundamentalismus předpokládající „etnocentrický úhel pohledu“. (Telera, 1999, s. 24)

Pokud budeme o problému uvažovat z tohoto hlediska, lze konstatovat, že problém globalizace se týká všech oblastí života: ekonomické a politické struktury, národní a regionální mentality, generačních rozdílů a také rodiny. V této souvislosti by bylo patřičné pokusit se realizovat ideu smíru, demokracie, bezpečnosti, tržního hospodářství a solidarity. (de Montbrial, 2000) Solidarity ve smyslu obrany vlastní identity, důvěry v regionální politiku v činnostech prospívajících obecnému blahu.

V nadcházejícím století postačí 20 % práce schopného obyvatelstva, aby si světová ekonomika udržela svou dosavadní úroveň.<sup>1</sup> Bude tedy požadována stále lepší kvalifikace, vzdělání, nebo bude nabízena minimální mzda. Jako stát nemáme příliš velkou surovinovou základnu. Jedním z našich trumfů je kvalifikovaná a levná pracovní síla, jež jako šance může být krátkodobá z důvodu nedostatečných investic do vzdělání mládeže. (Kowalik, 1995) A to může způsobit „snížení mezd v případě nemoci, omezení sociálních příplatků, snižování mezd i přes zvýšenou výkonnost“.

<sup>1</sup>Budoucnost pragmatici z Fairmontu redukuje na pár čísel a jeden pojem: „20:80“ a „tittytainment“ (slovo, jež uvádí Zbigniew Brzeziński a jež označuje směs z omamující zábavy a dostatečného množství jídla, s jejichž pomocí by bylo jakoby snadné udržet na uzdě frustrované obyvatelstvo). V nadcházejícím století postačí 20 % práce schopného obyvatelstva, aby si světová ekonomika udržela svou dosavadní úroveň. „Není poptávka po větší pracovní síle“ – soudí magnát Washington SyCip. Manažer Gage neponechává v tomto ohledu žádné iluze a říká, že Hamletova otázka v budoucnu bude znít: *To have lunch or to be lunch?* Mít jídlo nebo být jídlem? (Vysloveno během setkání na nejvyšší úrovni v San Franciscu v hotelu „The Fairmont“). (Hans-Peter, 1999, s. 8)

Ještě poměrně nedávno, o desetiletí dříve bylo vyučené povolání nejčastěji vykonávaným zaměstnáním, což poskytovalo pocit stabilní a jisté budoucnosti. Profese se občas dědily po celé generace. Tyto hodnoty musí však projít změnami. Mělo by nastat ocenění hodnoty vzdělání a orientace směrem k „moderní osobnosti“. Její charakteristiku uvádí Szczepański (1997, s. 195–196).

V souvislosti s tím jsou veškeré formy vzdělání investicí do vlastní budoucnosti, kapitálem stejně významným jako materiální hodnoty. Fakt, že vlastníme diplom, poskytuje pouze potvrzení určitých dovedností a připravenosti neustále se rozvíjet a dále vzdělávat.

### Mezi námi generacemi

V době globalizace bychom se měli pokusit využít v procesu vzdělávání děti a mládeže kulturního dědictví a zkušeností generací fungujících často vedle sebe. Není to snadný úkol, jelikož mladá generace je generací jiné kvality. Závazné vzorce chování rodičů neodpovídají jejich vzorcům jednání a nejedná se o pouhé odvěké generační rozdíly.

Soudobé generace se popisují různým způsobem. Při značném zjednodušení je lze představit podle následujícího dělení. Patří sem:<sup>2</sup>

- *Senioři* (seniors) – generace narozená před 2. světovou válkou. Mnoho pro ně znamená tradice, mají své autority, doprovází je strach z nemoci a samoty, potřebují akceptaci a těsné vztahy.
- *Stavitelé* (builders) – narození krátce před, během nebo po druhé světové válce, měli obdobné životní cíle jako jejich rodiče. Jejich životním cílem byl blahobyt. Mnoho z nich se hlásí ke kulturnímu křesťanství, ateismu, mají intelektuální ambice, doprovází je strach ze stagnace a ztráty zdraví. Potřebují potvrzení vlastních možností, akceptaci, blízké vztahy.
- *Generace úspěšných* (boomers) a mezi nimi *Yuppies* (Young Urban Professionals) – jejich cílem je hlavně profesní kariéra, moc, peníze, jež získávají mnohdy na úkor osobního života a rodiny. Používají relativní, situační etiku, stavějí na krátkodobých závazcích a vztazích. Obávají se ztráty image úspěšného člověka. Přesto potřebují blízké vztahy a akceptaci. Tato generace je rovněž nazývána generací Ego, jejímž cílem je úspěch a hmotné statky, nebo generací BIG MAC – mladou, schopnou, vzdělanou, ale nezaměstnanou.<sup>3</sup> Zmiňuje se také nově vzniklá odnož střední třídy, tzv. generace N, jejíž kryptonym pochází z anglického slova

<sup>2</sup>Zajímavě se této problematice věnuje Alina Wieja (1998).

<sup>3</sup>Zcela přirozenou reakcí je mít menší počet dětí nebo nezakládat rodinu vůbec. Dnešní členové rodiny ji podporují méně, jelikož tato není nyní nezbytná pro jejich vlastní ekonomické přežití. Lidé nepracují jako rodina. Často se vidají pouze sporadicky z důvodu rozdílných pracovních a školních rozvrhů. Stává se, že dospělé děti žijí tisíce mil od rodičů a sourozenců. Rodina již není systémem sociální péče, byla zastoupena státem a rodina se

Network, tedy síť. Generace N je výsledkem informační revoluce. (Szcze-  
pański, 2000, s. 14)

- *Generace X* (busters) – je jim 14 až 30 let, preferují postmodernismus, doprovází je anomie a odcizení. Chybí jim autority, zavrhnou je, co pro jejich rodiče bylo výzvou. Vychovaní masmédií často utvářejí přání a mezilidské vztahy po vzoru filmové fikce, čtou málo, zato se rádi dívají na televizi. Nejraději přijímají postoj diváka, žijí podle koncepce JÁ místo MY. Doprovází je pocit prázdnoty a samota, potřebují akceptaci, připojují se k subkulturám a sektám a přijímají jejich hodnoty, mají pocity ztracenosti a hledají svou identitu. „Není snadné předvídat, zda domácí generace X vytvoří svět na sociálním okraji. (...) Naopak jisté se zdá být, že takový vliv, nebezpečný ve svém rozměru, může mít nebo již má prostředí domácích panelákových dětí, nevalně vzdělaných dvacátníků třicátníků, kteří bydlí na velkých panelákových sídlišťích bez atmosféry, frustrovaných a agresivních.“ (Szcze-  
pański, 2000, s. 14)
- *Generace Y* (bridgers) – narození v devadesátých letech, vychovaní často za přítomnosti televize, videa, rychle se pohybujících obrázků, chybí jim schopnost oddělit fikci od reality.<sup>4</sup> Stále častěji se v této skupině objevuje problém hyperaktivity a emocionálních poruch. Do forem komunikace zapojují agresi. Ještě není mnoho známo o této generaci. Objevují se naopak pokusy nazývat ji „generací Petera Pana“, „generací axiologického vakua“, „generací 2000“. Dala bych této generaci také název „generace metamorfózy“, jelikož je generací změny životního stylu, ideálů, hodnot; jsou poněkud vyobcováni v důsledku jejich mezigenerační ztráty orientace. Pokoušejí se vybudovat si svůj svět, ovšem bez jistoty, že v něm skutečně najdou své místo.<sup>5</sup>

K prvním třem generacím patří také skupina, jež nemá cíl, žije ze dne

---

nechopí opět svých povinností ani v situaci, kdy stát z nich ustoupí. Pokud se vyjádříme jazykem kapitalismu, děti přestaly být „centry zisku“ a staly se „centry výdajů“. Děti i nadále potřebují rodiče, ovšem rodiče nepotřebují děti. (Thurow, 1999)

<sup>4</sup>Televize a filmy zastoupily rodinu ve funkci utváření hodnot. Průměrný americký teenager tráví před televizním přijímačem 21 hodin týdně, zatímco se svým otcem pobývá o samotě pět minut, s matkou 20 minut týdně. Než dosáhne -náctiletého věku zhlédne osmnáct tisíc vražd. Lze polemizovat, v jak přesné míře násilí v televizi vyvolává skutečné násilí a co se stane, pokud se počet vražd v televizi na hodinu zdvojnásobí, avšak nikdo nemůže pochybovat, že na náš hodnotový systém má veliký vliv to, na co se díváme v televizi. Vizualně-verbální média nás v mnoha ohledech přivádějí zpět do světa analfabetismu. Počítá se emocionální, vizuální odvolávání se na emoce nebo strach, nikoliv logické používání abstraktního, přísného myšlení. Média se stávají světovým náboženstvím a zastupují v podstatě společnou historii, národní kultury, skutečného náboženství, rodiny a přátele, jako dominantní síla tvořící náš obraz reality. (Thurow, 1999, s. 114 a 115)

<sup>5</sup>Popis jednotlivých generací lze najít rovněž v článcích M. Adamczyka (1998a, 1998b).



na den. Tráví pasivně čas, častokrát je závislá na alkoholu, ve vztazích k blízkým používá násilí. Chybí jí dovednost komunikace s jinými, mnohdy ji doprovázejí pocity beznaděje a pochybnosti.

Nejmladší skupiny generací jsou vystavovány mnoha tlakům, jež jsou příčinou jejich pocitu ztracenosti, nejisté budoucnosti a absence autentických blízkých svazků. Mezi nimi jsou následovníci generace Ego, generace N, generace úspěšných, ale také ztracení mladí chudí rozhněvaní<sup>6</sup> bez pocitu opory v rodině, ve škole nebo lokální společnosti.

Hanna Świda-Ziemba (1998, s. 71) při shrnutí výzkumů provedených v osmdesátých a devadesátých letech zjišťuje, že „generace transformace se ukázala (...) generací ztracenou, reflexivní, soustředěnou kolem problémů vlastní existence a případně základů existence světa“. Společně s generací svých rodičů a prarodičů hledají však pocit bezpečí, lásky a akceptace, vyřešení vlastních konfliktů. Nezbyvá než doufat, že toto společné hledání uspokojení potřeby bezpečí, lásky a akceptace se může v lokálním prostředí stát prvkem mezigenerační integrace.

Závěrem lze říci, že do výchovy mladé generace by se měla zapojovat nejen rodina, ale také lokální prostředí (včetně sociálních institucí, které v něm již působí). Tyto záměry by se měly ocitnout mezi strategiemi sociálních činností jako prvořadé cíle, které by měly být realizovány v lokálním sociálním prostoru.

## Výzkum

V roce 2003 jsem provedla výzkum životního stylu a hodnot mezi gymnazisty (mládež – 786 osob ve věku od 13 do 16 let) v průmyslovém městě Jastrzėbie Zdrój. Výsledky výzkumu, jež se týkaly autorit, poukazují na nízké hodnocení učitelů, kněží. Největší autoritě se těší rodiče. Ve světě autorit se ocitly rovněž hvězdy z oblasti zábavy, které se ne vždy setkávají s akceptací ze strany dospělých zúčastněných na procesu socializace. Za nejvyšší hodnoty zkoumaní považovali lásku a přátelství. Znepokojující je to, že do tohoto světa hodnot žáci zahrnuli také vlastnictví hodnotných předmětů, peníze. Z výzkumu vyplývá, že čas by rádi trávili pasivně při sledování TV nebo u počítače. Zároveň poukazovali, že město nenabízí dostatečný počet možností trávení volného času. Prohlašovali zpravidla založení rodiny v budoucnosti a moment sexuální iniciace určovali na věk mezi 17–20. Poměrně brzy v této skupině probíhala iniciace spojená s alkoholem, přiznávali rovněž

<sup>6</sup>Myšlenka vyslovená Thurowem (1999, s. 50) zní: „The story had been told, příběh je dovyprávěn, a nyní, když se již všichni znají -- sedláci na Kamčatce, v Ohňové zemi, na Madagaskaru a všichni chudí mladí a všichni mladí chudí – teď by se mělo najednou ukázat, že není skutečný? Nebude Kalifornie nebo Německo pro všechny?“

kontakt s drogami. V části věnované způsobu reakce na násilí se nejčastěji stavěli do role „diváka“.

Provedený výzkum poukazuje na druh ztráty orientace, absenci autorit, zvláště mezi osobami, jež se účastní procesu socializace, což je znepokojující o to víc, že právě ve škole žáci tráví značné množství času. Je obtížné odpovědět na otázku, jaká bude nová generace X v budoucnosti, zda bude následovat tradiční životní cestu svých rodičů, nebo vytvoří specifickou generační skupinu. Zda si najde své místo v realitě Evropské unie. Nové otázky vyžadují nové výzkumy, které se možná uskuteční již na mezinárodní úrovni, alespoň pokud se jedná o území postkomunistických států.

*Přeložila Jolanta Najderová*

## Literatura

- ADAMCZYK, M. Generacja X. *Remedium* 1998a, č. 4, s. 33–35.
- ADAMCZYK, M. Generacja Q. *Remedium* 1998b, č. 4, s. 35–37.
- HANS-PETER, M. *Pułapka Globalizacji. Atak na demokrację i dobrobyt*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie, 1999.
- KOWALIK, A. Globalizacja ekspansji wielkich przedsiębiorstw. Korporacje transnarodowe. *Rzeczpospolita*, Ekonomia, 29. 6. 1995.
- DE MONTBRIAL, T. Jak zbudować Europę. (Podtitulek Byłoby niedobrze, gdyby USA pozostały głównym aktorem na scenie zachodniego świata). *Rzeczpospolita*, dodatek Milenium, 18. 5. 2000.
- ŚWIDA-ZIEMBA, H. *Wartości egzystencjonalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych. Zakład Socjologii Moralności i Aksjologii Ogólnej*. Warszawa: Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski, 1998.
- SZCZEPAŃSKI, M. S. Rodzina w okresie restrukturyzacji: instytucja zapoznana? Przypadek województwa katowickiego. In FALISZEK, K., MCLEAN PETRAS, E., WÓDZ, K. (ed.) *Kobiety wobec przemian okresu transformacji*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk, 1997, s. 195–196.
- SZCZEPAŃSKI, M. S. Kapitał społeczno-kulturowy a rozwój lokalny i regionalny. Prolegomena. In SZCZEPAŃSKI, M. S. (ed.) *Kapitał społeczno-kulturowy a rozwój lokalny i regionalny*. Tychy: Wyższa Szkoła Zarządzania i Nauk Społecznych w Tychach, 2000, s. 14.
- TERELAK, J. F. *Psychologia menadżera. Wybrane zagadnienia psychologii organizacji i zarządzania*. Warszawa: Difin, 1999.
- THUROW, L. C. *Przyszłość kapitalizmu. Jak dzisiejsze siły ekonomiczne kształtują świat jutra*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie, 1999.
- WIEJA, A. Problemy pokolenia X i tajemnice pokolenia Y. *Nasze inspiracje*, Wydanie specjalne, wiosna 1998.

MAZUR, J. Hodnoty v životě mládeže v průmyslovém městě. *Pedagogická orientace* 2004, č. 2, s. 45–49. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** dr Jadwiga Mazur, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Filia w Cieszynie, 43-400 Cieszyn, ul. Bielska 62, Polska

# Informovanost žáků, studentů a učitelů o hlavních zdravotních rizicích jako součást výchovy ke zdraví na ZŠ

Iva Žaloudíková

**Abstrakt:** Studie zjišťuje informovanost žáků, studentů a učitelů týkající se hlavních zdravotních rizik. Prostřednictvím dotazníkové metody bylo vyšetřeno 194 respondentů čtyř základních skupin z řad žáků základní školy, studentů prvních ročníků pedagogické fakulty a učitelů z praxe. Studie ukázala na potřebu systematického zařazení tématu analýzy a prevence hlavních zdravotních rizik do výchovy ke zdraví na školách a vytváření metodiky pro monitorování potřebné informovanosti, jednoho ze základních předpokladů správné prevence.

**Klíčová slova:** hlavní zdravotní rizika, výchova ke zdraví, prevence, analýza hlavních zdravotních rizik

## Úvod

Naše škola věnuje v současné době výchově ke zdraví a zdravému životnímu stylu nemalou pozornost. Důležitou součástí této výchovy by měla mimo jiné být i analýza a prevence hlavních zdravotních rizik, tedy rizik ohrožujících bezprostředně život či trvale invalidizujících a významně snižujících kvalitu života. Takto obecně pojaté téma hlavních zdravotních rizik umožňuje zastřešit a komplexně propojit všechna rizika dosud chápaná a realizovaná dílčím způsobem bez vzájemné souvislosti, např. jednotlivé intervenční programy zaměřené na zdravou výživu, zdravý životní styl, aktivní pohyb, prevence sociálně patologických jevů, nebezpečí návykových látek, rizikové sexuální chování, zdravé životní prostředí, prevence úrazů, dopravní výchova. Výchova ke zdraví ve školách probíhá na různých úrovních už od mateřské školy a nejnižších tříd základní školy. Jedním z důvodů, proč tomu tak je, může být výběr jednoho ze tří vzdělávacích programů Základní škola, Národní škola, Obecná škola, který škola realizuje a který umožňuje aplikaci výchovy ke zdraví v rozdílném rozsahu a zaměření.

Nově koncipovaný program podporující zdraví u dětí je projekt „Zdravá škola“ (Havlíková, 1998), škola podporující zdraví (ŠPZ). Tento program je českou národní adaptací evropského projektu Health Promoting School, který chápe výchovu ke zdraví nikoli jen jako součást formálního vyučování (explicitního kurikula), ale jako součást celého života školy spojeného s pod-

porou zdraví (skryté kurikulum). Patří sem vše, co se na podporu zdraví ve škole děje i mimo vyučování a je přítomno vždy, ať už s pozitivním nebo negativním dopadem na zdraví dětí, učitelů, provozních zaměstnanců i rodičů. To je způsob, jak realizovat výchovu ke zdraví komplexně, holisticky na základních a mateřských školách. Mnohé školy se přihlásily k tomuto programu a už jej v praxi úspěšně realizují.

Naše studie je zaměřena na zjištění, jak žáci, studenti a učitelé chápou hlavní zdravotní rizika. Která jsou hlavní rizika ohrožující naše zdraví? Mění se s věkem? Jak se projevují a jak jim předcházet? Může stres negativně ovlivnit naše zdraví? Jak mu předcházet a jak se s ním vyrovnat? To jsou otázky, na které bychom měli znát po ukončení základní školní docházky odpověď.

Z lékařských průzkumů (UZIS, 2001) vyplývá, že na prvním místě v ohrožení života jsou u dospělých kardiovaskulární choroby, na druhém místě zhoubné nádory a třetí místo zaujímají úrazy. U dětí se pořadí mění s úrazy a otravami na místě prvním, pak následují onemocnění infekční, kardiovaskulární a zhoubné nádory. Všeobecně uznávaným rizikovým faktorem řadícím se k výše zmíněným chorobám je stres, který ve svých důsledcích ovlivňuje všechny složky zdraví. Alarmující je rovněž zjištění, že přibývá onemocnění s psychosomatickým podkladem.

Zdraví jako humánní hodnota pro jedince i pro společnost je biopsychosociální kategorie, kterou nelze jednoduše vyjádřit definicí. Někdy se využívá možnosti vnímat zdraví jako určitý model; původní biomedicínský model, který chápe zdraví jen jako stav nepřítomnosti nemoci. Ten byl postupně doplňován a rozšiřován o model sociologický, všímající si společenské role jedince, nebo model humanitní, který vyzvedává morální a volní stránku existence člověka, případně model behaviorální, respektující význam chování pro zdraví lidí. Důsledkem se stal důraz na komplexní multidimenzionální přístup. Avšak ani toto rozšíření biomedicínského modelu nestačí. Ukazuje se, že zdraví je podmíněno také přírodním a sociálním prostředím. Zdraví bylo rozšířeno na ekologicko sociální model, který existuje v celé řadě modifikací. Jednou z nich je celostní (holistický) model vycházející ze skutečnosti, že zdraví je jednou z charakteristik života v celé jeho plnosti. Je evidentní, že chápání zdraví prochází neustálým vývojem a jako nejslibnější se jeví široké pojmání zdraví, které bere v úvahu jak individuální, tak sociální úroveň. (Holčík, 2003) Jedná se o přenesení těžiště péče o zdraví z klinik do rodin, škol a pracovišť, kde by se zdraví mělo chránit a cílevědomě podporovat.

Postupně vznikala představa o široké podmíněnosti zdraví a řada studií doložila čtyři základní determinanty zdraví. Jsou to zdravotnické služby, které se podílejí na zdraví asi z 10 %, vliv genetických faktorů (genetický základ) – 20 %, dominantní je vliv způsobu života (chování lidí) – 50 %

a konečně se významně na zdraví podílí i životní prostředí s jeho přírodními i sociálními faktory, a to 20 % (Holčík, 2003). Pokud bychom vyšli z předpokladu, že zdraví lze zhruba ze 70 % ovlivnit zlepšením životního prostředí a zdravějším chováním lidí, pak je zřejmé, že máme v této oblasti velké rezervy. A to nejen ve výchově celé populace, ale především u nejmladší generace ve školách.

Výchova ke zdraví klade důraz na prevenci ve školách mateřských pro nejmenší děti a také školách základních, neboť tam je pokládán základ k odpovědnému postoji ke svému vlastnímu zdraví. Návyky a postoje ve vztahu ke zdraví se formují od útlého dětství. Škola má patrně v této oblasti, jak bylo zmíněno výše, značné rezervy, zvláště pokud jde o obsah, systematickosti i ověřování dopadu výchovy ke zdraví, a to nejen v informovanosti, ale hlavně ve formování postojů, v hodnotovém vědomí a chování dětí.

Tato studie se svým zaměřením snaží přispět ke zlepšení kvality výchovy ke zdraví jako součásti připravovaného kurikulárního dokumentu Rámcového vzdělávacího programu (RVP), podle něhož základní školy již v blízké budoucnosti budou vypracovávat svůj individuální školní vzdělávací program (ŠVP). Problematika zdraví je v tomto dokumentu závazným pro všechny školy zahrnuta jako samostatná vzdělávací oblast Člověk a zdraví, kde je hlavní důraz kladen především na praktické dovednosti a jejich aplikace v modelových situacích i v každodenním životě školy. Ale i v ostatních vzdělávacích oblastech má výchova ke zdraví své místo. Například v oblasti Člověk a příroda (environmentální vlivy, rizika), Člověk a společnost (mezilidské vztahy, sebeuvědomování, sebehodnocení), Člověk a svět práce (předcházení pracovním úrazům, úrazová prevence). Zpočátku má být vzdělávání ovlivněno kladným osobním příkladem učitele a celkovou příznivou atmosférou ve škole. Později má být upřednostňována stále větší samostatnost a odpovědnost žáků v jednání a rozhodování a činnostech souvisejících se zdravím. Mezi klíčové kompetence žáka jsou zahrnuty kompetence či způsobilosti člověka podporujícího zdraví. Jednou z nich je správná orientace v rizicích, schopnost analyzovat je a rozpoznat. A to nejen orientace v aktuálních rizicích a ohroženích, ale znalost rizik budoucích, spojených s věkem a postupným stárnutím člověka. Právě sem by se mohla zařadit analýza a prevence hlavních zdravotních rizik. Děti by měly být připraveny na možná rizika v budoucnosti, aby zaujaly správný postoj a chování k eventuálnímu ohrožení a svým jednáním pozitivně ovlivnily i své rodiče a blízké okolí.

Výchovu ke zdraví je nutné dále rozvíjet u dětí ve škole, ale i formou postgraduálního a postgraduálního vzdělávání u učitelů. Pedagogická fakulta v Brně zavedla nově v tomto školním roce předmět povinný pro všechny studenty prvního ročníku učitelství Výchova ke zdraví. Postgraduální vzdě-

lávání pro učitele z praxe je organizováno formou školení a akreditovaných kurzů. Jedním z nich je i kurz „Prevence hlavních zdravotních rizik na školách“, který je organizován při Pedagogickém centru Brno.

### Cíl studie

Cílem této studie, která je součástí rozsáhlejšího výzkumu, bylo orientačně popsat, jaká je informovanost a chápání hlavních zdravotních rizik žáky základní školy, studenty pedagogické fakulty a učitelé z praxe.

### Soubor a metody

Cílovou populací byly čtyři skupiny respondentů. První skupina byla tvořena 61 žáky šestých tříd (11–12 let), druhá 47 žáky devátých tříd (14–16 let), ve třetí skupině bylo 47 studentů prvního ročníku pedagogické fakulty a poslední skupinu tvořilo 39 učitelů základních a středních škol. Výzkum byl prováděn na základních a středních školách v Brně. Pro studii byl vypracován dotazník, který vyplnilo celkem 194 respondentů, 91 žen a 103 mužů. Dotazník obsahuje otázky týkající se:

1. věkového rozložení rizik hlavních skupin vážného zdravotního ohrožení,
2. informací o hlavních zdravotních rizicích poskytovaných ve škole,
3. specifikace zevních rizik nejvíce ohrožujících zdraví,
4. subjektivně ovlivnitelného rizikového chování – rizik v životním stylu a
5. názorů na preventivní prohlídky.

Prezentované šetření ověřuje dotazník sestavený pro tento účel. V tomto sdělení jsou uváděna pouze některá základní zjištění o distribuci odpovědí a jsou uvedena pouze v procentuálních četnostech. Úvodní studie zahrnuje poměrně malý soubor respondentů, který bude v následujícím výzkumu rozšířen do většího reprezentativnějšího vzorku s rozбором vztahové analýzy a rozšířením o další metodu zkoumání. Studie navazuje a je podporována výzkumným záměrem „Učitelé a zdraví“ řešeném při Pedagogické fakultě MU v Brně.

### Výsledky

Výsledky uvádíme v procentuálních hodnotách v pořadí: *učitelé/studenti/starší žáci/mladší žáci*.

Správné zařazení chorob nejvíce ohrožujících zdraví v jednotlivých věkových kategoriích odpovídajících zhruba věku dětí, rodičů a prarodičů provedlo 72/66/43/37 % respondentů. Nedostatek informací ve škole o tom, co nejvíce ohrožuje zdraví a jak předcházet vážným chorobám pociťovalo 79/51/68/51 % respondentů. Celkově informace ze školy pokládalo za nedostatečné 61 % dotázaných bez ohledu na věk. V otázce na různá rizika životního stylu a chování, subjektivně dobře ovlivnitelná, bylo pojmenováno kouření u 79/72/64/81 % respondentů. Návykové látky uvedlo mezi

hlavními zdravotními riziky v dotazníku 54/89/96/94 % odpovídajících. Alkohol je mezi škodlivými faktory uváděn u 44/40/53/63 % respondentů. Psychické strádání – stres – označilo za rizikový faktor 64/51/34/30 % dotázaných. Nedostatek odpočinku jako faktor zdravotního rizika uvedlo poměrně rovnoměrně 26/19/28/22 % dotázaných a na riziko nadměrného slunění upozornilo jen 23/9/11/6 % respondentů. Z různých zevních, zdraví škodlivých vlivů uvádí znečištěné ovzduší 90/83/70/70 %, znečištění vodních zdrojů 64/32/30/8 %, důsledky ozónové díry v atmosféře 38/55/9/5 %, znečištění půdy 15/11/4/3 %, důsledky různých zdrojů radioaktivního ozáření 13/4/13/8 %, důsledky globálního oteplování 23/4/2/0 % a hluk 8/13/2/0 % dotázaných. Cigaretový kouř v prostředí není učiteli ani studenty jako rizikový faktor uváděn, je však pozoruhodné, že tento vliv jako škodlivý faktor v životním prostředí pojmenovalo 6 % starších žáků, a dokonce 19 % žáků mladších. Žádný ze zevních vlivů škodlivých pro zdraví nebylo schopno pojmenovat 5/4/21/27 % respondentů. O významu preventivní prohlídky nezapochyboval nikdo z učitelů, studentů či starších žáků, pouze dva žáci mladší a šest žáků se k významu preventivní prohlídky nedokázalo vyjádřit. Starost o preventivní prohlídky by však zcela přeneslo na lékaře 13/40/47/37 % dotázaných, zatímco 72/55/38/35 % soudí, že je to věc osobní odpovědnosti, avšak s bezplatným zajištěním. Pouze 15/5/11/16 % připouští, že by si na preventivní prohlídku měl člověk možná i připlatit.

## Diskuse

Plná třetina absolventů středních a vysokých škol (učitelů z praxe a studentů PdF MU) nemá ujasněno rozložení rizika chorob nejvíce ohrožujících zdraví v průběhu života, měnících se s věkem. Je pak pochopitelné, že žáci základní školy touto neujasněností trpí až ve dvou třetinách dotázaných. Velká část respondentů, téměř tři čtvrtiny, pociťuje informace získané o problematice hlavních zdravotních rizik a jejich prevence ve škole jako nedostatečné. To je alarmující, především pak proto, že takto se vyjádřilo i 80 % učitelů.

I přes intenzivní kampaň vedenou na školách proti *kouření*, vypouští tento zlozvyk z údajů o nezdravých návycích plných 20–30 % dotázaných, včetně učitelů.

*Drogová problematika* je v médiích i na školách častým tématem a drogy jako ohrožující zdraví jsou uváděny žáky i studenty ve větším počtu než kouření, a to ve více než 90 %. Mezi učiteli tuto oblast naopak v kontextu se škodlivými návyky a zdravotními riziky zmiňuje jen polovina dotázaných, patrně, že se jich méně dotýká osobně.

Učitelé a studenti PdF MU vliv *alkoholu* jako faktoru škodlivého pro zdraví spíše snižují, jako by riziko alkoholu podceňovali. Je až s podivem, jak jsou k alkoholu tolerantní. Je možné, že ho vnímají jako součást kulturní

tradice. Naproti tomu faktor psychického strádání je u učitelů zdůrazňován nejvíce.

*Nedostatek pohybu a přejídání či špatné stravovací návyky* jsou jako zdraví nepříznivé faktory uváděny jen polovinou učitelů a pouze menšinou žáků a studentů. Je otázkou, zda mladší generace tyto faktory nevnímá nebo je neuvádí, neboť má pocit, že jejich deficitem nikterak netrpí. Je zřejmé, že k některým takto obecněji položeným otázkám by bylo zapotřebí ještě dotazů doplňkových, třeba na počet hodin strávených sportem a pohybem denně nebo na typ oblíbené a převažující stravy. Většina však zdůrazňuje zdravý životní styl, do kterého je možno životosprávu a dostatek pohybu a odpočinku zahrnout. Obezita je obecně typickým znakem vyspělé společnosti. Je známo, že největší procento obézního obyvatelstva je v USA, a dokonce v některých evropských zemích se z důvodu obezity dětí a mládeže uvažuje o zavedení nového předmětu „zdravá výživa“ do základních škol.

Zhruba čtvrtina respondentů napříč věkovými kategoriemi vnímá jako rizikový faktor *nedostatek odpočinku*, aniž se v tomto aspektu liší proporce učitelů a žáků.

*O nadměrném slunění* jako rizikovém faktoru pro zdraví se zmiňuje jen čtvrtina učitelů a zhruba desetina žáků. Je pravděpodobné, že pobyt venku na slunci je mladými vnímán pozitivně v kontextu s pohybem či odpočinkem a není odlišen tento nesporně pozitivní vliv od pojmu nadměrného slunění ve smyslu spálení kůže sluncem a rizik z toho plynoucích spíše s postupujícím věkem. Není smyslem omezovat pobyt na slunci a zdravém vzduchu, je však třeba vysvětlit způsoby ochrany (ochranné oblečení, pokrývka hlavy, sluneční brýle) před nepříznivými vlivy ultrafialového záření.

Při rozboru pojmenování *škodlivých vlivů zevního prostředí* zcela převládá znečištěné ovzduší, následuje znečištění vodních zdrojů. Relativně méně pozornosti je věnováno znečištění půdy. U učitelů a studentů je poměrně vysoké povědomí o riziku ztráty bariérové funkce ozónu v atmosféře. V analýze odpovědí na tuto otázku jsou však zářející především dvě skutečnosti. Cigaretový kouř jako škodlivinu životního prostředí neuvádějí vůbec učitelé a studenti, vnímá ji však takto až jedna pětina mladších žáků. To nutí k zamýšlení nad vztahem dospělých k dětem i nad relativní tolerancí kouření v kolektivech i mezi nekuřáky. Zhruba čtvrtina žáků neumí ovšem žádný zdraví škodlivý zevní vliv pojmenovat, kuriózní je, že to nedokáže ani několik studentů a učitelů.

Otázka týkající se názoru na význam *preventivních prohlídek*, včetně eventuality připlácení za prevenci má značný celospolečenský dopad a měla by být diskutována už od školního věku. Je totiž zřejmé, že právě žáci a překvapivě i mnoho studentů pokládají udržení svého zdraví za záležitost někoho



jiného, tedy lékaře, a to i v prevenci. Zásadní je také otázka, kdo má prevenci hradit. V tomto aspektu vykazuje ochotu si připlatit jen 15 % dotázaných ve všech věkových kategoriích. Je však nepochybné, že tomu, aby si mladá generace nezvykla odpovědnost za vlastní zdraví a prevenci chorob nakládat na jiné, když jde o jednu ze základních osobních odpovědností, bude zapotřebí věnovat ve výchově ke zdraví více pozornosti.

### **Závěr**

Z tohoto přehledu dotazníkových odpovědí získaných v souboru 194 respondentů, který zahrnuje kategorie učitelů, studentů, starších a mladších žáků městských škol, vyplývá jednoznačná potřeba věnovat ve výchově ke zdraví hlavním zdravotním rizikům na školách více pozornosti a některé poznatky či postoje nejprve ujasnit také u učitelů. Podle očekávání správnost odpovědí a míra pochopení problému v tomto malém průzkumu narůstá s věkem a vzděláním respondentů, není však žádný důvod, proč by některé základní informace a postoje k prevenci zdravotních rizik jako součásti základní orientace musel dotyčný získat až ve vyšším věku prostřednictvím médií nebo vyššího vzdělání a proč by neměl být potřebnými informacemi ovlivněn jeho postoj ke zdraví již na základní škole. Pro mnohé je navíc základní školní docházka tou poslední, kterou absolvují.

Že informace o zdravotních rizicích jsou i mladšími žáky vnímány a chápány, o tom svědčí vysoké podíly pozitivních odpovědí na otázky o rizikovém chování, návykových látkách, kouření atd. Místy však chybí logická provázanost a ujasněnost problematiky v celém kontextu, což je však napravitelné ucelenou metodikou celkové výchovy k prevenci a analýze hlavních zdravotních rizik a podpory zdraví ve škole. Na druhé straně existují mezi studenty, dokonce i mezi vysokoškolsky vzdělanými učiteli, značné rezervy v pochopení této problematiky i v postojích k vlastnímu zdraví. Obsah výuky by se měl skutečně řídit analýzou informací, které v populaci již známy jsou, s odlišením těch, které jsou nejasné, mylně interpretované či zcela nedostačné.

Analýza dotazníkových odpovědí v souboru, který je dále doplňován do větších počtů respondentů v každé kategorii, představuje jen část obsáhlejšího projektu, který přesahuje rámec této úvodní studie. Předkládané sdělení má informativní charakter k podnícení diskuse o účelnosti tohoto přístupu, potřebě zařazení tématu analýzy a prevence hlavních zdravotních rizik do některé z forem výchovy ke zdraví na školách a vytváření metodiky pro monitorování potřebné informovanosti široké veřejnosti, která školním vzděláním prochází.

Zdraví je předpokladem pro aktivní a spokojený život a je nutné pro udržení kvality života člověka. Proto je také jednou z priorit základního

vzdělávání a aktuálním problémem spojujícím resort školství a zdravotnictví.

### Literatura

- HAVLÍNOVÁ, M., a kol. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-263-7.
- HAVLÍNOVÁ, M., a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-383-8.
- HOLČÍK, J. *Zdraví 21. Výklad základních pojmů. Úvod do evropské zdravotní strategie*. Praha: MZ ČR, 2003.
- Zdraví 21. Zdraví do 21. století*. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR, 2001. ISBN 80-85047-49-5.
- Zdraví 21. Dlouhodobý program zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva ČR – Zdraví pro všechny v 21. století*. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR, 2003. ISBN 80-85047-99-3.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, červen 2002.
- ŽALOUĐÍKOVÁ, I. Analýza stavu informovanosti a postojů žáků, studentů a učitelů k hlavním zdravotním rizikům se zvláštním zřetelem k onkologické problematice. In *Sborník ČAPV Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání*. Brno, 2003, s. 30.

---

ŽALOUĐÍKOVÁ, I. Informovanost žáků, studentů a učitelů o hlavních zdravotních rizicích jako součást výchovy ke zdraví na ZŠ. *Pedagogická orientace* 2004, č. 2, s. 50-57. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** Mgr. Iva Žaloudíková, katedra psychologie, Pedagogická fakulta MU v Brně, Poříčí 31, 603 00 Brno

# Projekt ve výuce chemie jako způsob realizace osobnosti žáka na základní škole

Aleš Chupáč

**Abstrakt:** Příspěvek popisuje význam projektů pro žáka v rámci zavedení projektové metody do výuky na dnešních školách jako aktivizační výukové formy. Uvádí vlastní postup při organizaci této metody, konkrétně ve výuce chemie na základní škole. Dále popisuje jeden z realizovaných projektů v 8. třídě, projekt „Čokoláda“ a jiné – tzv. „miniprojekty“, které byly realizovány v rámci předmětu seminář a praktikum z přírodovědných předmětů se zaměřením na chemii s žáky 9. třídy.

**Klíčová slova:** projektová metoda, projekt, organizace projektové výuky, miniprojekt, význam projektu, projekt „Čokoláda“

## Projekt a projektová metoda výuky

Problematika projektové metody výuky, tedy zařazování projektů do vyučování není nová, jak lze usoudit z definice uvedené v publikaci S. Vrány z roku 1938 (in Malach, 2001): „*Projekt je totéž co podnik. Projekt ve škole je podnik žáka nebo skupiny žáků. Je to podnik, za jehož výsledky převzal žák odpovědnost. Je to podnik, který jde za určitým cílem.*“ V rámci skupiny žáků jde tedy především o:

- rozdělení celého projektu (tématu) na dílčí témata (úkoly),
- rozdělení práce (dílčích úkolů) žáků mezi sebou, včetně časového harmonogramu,
- průběh vlastní prezentace a hodnocení projektu.

Petty (1996) charakterizuje projekt jako úkol nebo sérii úkolů, které mají žáci plnit, a to buď individuálně, nebo ve skupinách, přičemž žáci se mohou více méně sami rozhodovat, jak, kde, kdy a v jakém sledu budou úkoly provádět.

Zavedení projektové metody do výuky představuje časově náročnou praktickou činnost jak pro vyučujícího, tak pro samotné žáky. Všichni autoři (např. Skalková, 1995; Petty, 1996; Beneš, Pumpr a Herink, 2001; Švecová, 2001; Solárová, 2002) zabývající se ve svých publikacích problematikou projektové metody popisují tuto metodu jako inovační. Realizace jakékoli inovační metody zahrnuje nejen aspekty informační, využití kvality znalostí učitele, ale také aspekty činnostní, které jsou spjaty s osobností učitele,

s cíli, které uznává a sleduje, s jeho hodnotovými postoji, s citovým zaujetím, se sférou jeho praktických zkušeností a dovedností.

### Organizace projektové výuky

Každý projekt je zpracováván ve třech fázích (Solárová, 2002). V **přípravné fázi** jsou žáci seznámeni s požadavky na obsah tématu projektu, s časovým harmonogramem vybraného projektu, s možnostmi konzultací problémů při práci, s doporučením vhodných informačních zdrojů (odborná literatura, Internet apod.) a způsobem hodnocení celého projektu, tedy co všechno bude hodnoceno. Znalost vlastního hodnocení zvyšuje motivaci k práci, protože žák má jistotu, že jeho práce bude oceněna (Petty, 1996). V průběhu příprav projektů je vhodné (i nutné) žáky kontrolovat, jak s prací pokročili. Kontrolou dochází také k motivaci jedinců, především těch, kterým dělá potíže vynakládat dlouhodobě značné pracovní úsilí.

Rozdělení žáků do pracovních skupin je dáno především charakterem třídy (jejich členů). Žáci mohou být rozděleni náhodným výběrem, podle kamarádství anebo záměrným promícháním (čímž dojde k vytvoření různorodé skupiny, ve které jsou mezi žáky velké odlišnosti, např. v pohlaví, v rodinném prostředí, povaze, znalostech, školních výsledcích apod.).

Po rozdělení žáků do skupin dochází k rozdělení práce na daném tématu, tedy „kdo co bude dělat“. Ta spočívá ve vyřešení následujících otázek:

- Na která dílčí témata bude celý projekt (téma) rozděleno?
- Který žák bude zpracovávat určité dílčí téma?
- Které informační zdroje jsou dostupné, a které tedy budou používány?
- Kdo a jakou formou bude výsledky projektu prezentovat?
- Jak rozvrhnout časový harmonogram při plnění úkolů?

V rámci **realizační fáze** dochází k prezentacím jednotlivých prací skupin žáků po uplynutí stanovené doby (3–4 měsíce) na zpracování práce. Každá skupina žáků prezentuje (max. 30 minut) své téma formou krátkých referátů a ukázkou vypracovaného panelu – nástěnného plakátu (podlepeného tvrdého papíru formátu A1 nebo A0). Tento panel musí splňovat několik základních kritérií, musí být:

- přiměřeně velký – text a ostatní prvky tohoto panelu musí být zřetelné z odstupu 2 až 4 kroků,
- názorný – z panelu musí vyplývat, k čemu se téma projektu vztahuje,
- strukturovaný – uspořádání informací, grafů, schémat a obrázků v logickém (jasném) sledu,
- esteticky přitažlivý – musí žáky přitahovat, musí se jim líbit.

Po ukončení vlastní prezentace probíhá poslední, **hodnoticí (diagnostická) fáze**, kdy se žáci vyjadřují k jednotlivým skupinám žáků, ke zpracování a přínosu daného tématu projektu, ale i ke svým vlastním výsledkům.

Dochází tedy k jejich sebereflexi (sebehodnocení). Tato diagnóza se nejčastěji provádí rozhovorem nebo jednoduchým dotazníkem.

### **Význam projektů pro žáka**

Význam (funkce) projektů spočívá v možnosti realizace žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu. Zpracováváním projektů žáky dochází k rozvoji jejich osobnosti především proto, že umožňují každému žáku dozvědět se mnoho informací o svých schopnostech. Dalším velice významným prvkem je fakt, že projektové vyučování se snaží překonávat nedostatky běžného vyučování tím, že přináší korektivy k jeho mezerám (Skalková, 1995). Z tohoto pohledu se tedy jedná o metodu inovacní, upravující tradičně podanou látku při klasickém (tradičním) vyučování.

Jedná se především o rozvíjení (prohlubování) těchto faktorů samotné osobnosti žáka:

#### **– Tvořivost, tvořivé myšlení**

Výrazem tvořivosti je originalita, flexibilita ve smyslu pružně se přizpůsobit změněným okolnostem, senzibilita, nekonformismus a s ním spojená autonomie osobnosti, přirozeně ve vymezených hranicích. Rozvoj tvořivosti znamená jiné cíle vyučování, předpokládá a pěstuje nezávislost úsudku, kritické myšlení a sebedůvěru. Tvořivé myšlení se projevuje při řešení problémů. Tvořivost je funkčně spojena s aktivitou a samostatností člověka (Maňák, 2001).

#### **– Práce s informacemi**

Jedná se především o práci s textem v učebnicích, encyklopediích, naučných a populárně naučných časopisech a také o vyhledávání a zpracování informací, které žáci najdou na Internetu. Pokud žáka text zaujme, motivuje ho k hloubkovějšímu stylu učení, učí ho samostatnosti, hledat vztahy v souvislosti mezi pojmy a také soustředěně pracovat (Solárová, 1997). V opačném případě nemá potřebu text zpracovávat a hledat v něm logické souvislosti (Bílek a Solárová, 2001), což se odráží ve výsledné kvalitě zpracovaného projektu.

#### **– Řešení (odvozování) problémů**

Řešení problémů je výcvikem myšlení a přirozeně vede také k osvojení poznatků. Problém vyvstává tehdy, když je dán cíl a hledá se cesta, jak ho dosáhnout, nebo když je položena otázka a hledá se odpověď. Úkolem myšlení je hledat zprostředkující operace. (Pařízek, 2000)

#### **– Vzájemná kooperace žáků (i kooperace s učitelem)**

Žáci se při skupinové práci učí také schopnosti pracovat a komunikovat s jinými. Kooperace usnadňuje činnost jednotlivců i celé skupiny, skupina tak může dosáhnout vyššího výkonu, než kdybychom sečetli výkony

jednotlivých členů v případě, že by pracovali odděleně (Mareš a Křivo-  
hlavý, 1995).

– **Samostatnost (samostatná práce)**

Při samostatné práci si žáci osvojují daný problém (učivo) na základě vlastního úsilí, a to relativně nezávisle na cizí pomoci.

– **Aktivita, aktivizace**

Maňák (2001) charakterizuje aktivitu jako uvědomělou, intenzivní učební činnost zaměřenou na zvládnutí učebního obsahu, vymezeného školskými dokumenty. Projekt, který zpracovávají žáci na základní škole, je jedním z aktivizačních způsobů realizace žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu. Aktivizací rozumíme podněcování žáků k uvědomělé učební činnosti. Práce, kterou vynakládají žáci při zpracování projektu formou samostatné práce, je aktivní. Nesmělí žáci, kteří neradi vystupují před celou třídou, se často snadněji nechají přimět k aktivní práci ve skupině.

**Vztah chemie k běžnému životu člověka**

Zařazování projektů do výuky otevírá cestu ze školy ke každodennímu životu a naopak, z čehož tedy vyplývá, že propojení chemie a běžného života člověka (žáka) formou projektové metody výuky je velmi důležité a přínosné. Uvědomění si vztahu chemie jako přírodní vědy k běžnému životu člověka je významné pro vlastní vztah žáka k tomuto předmětu. Předpokládám, že pokud žák chápe souvislosti mezi předmětem a jeho vlastním běžným životem, mění se i jeho vztah k tomuto předmětu pozitivním směrem.

– **Sebereflexe žáků**

Sebereflexe je v obecném pojetí (Mareš, 1996) zamýšlení jedince nad sebou samým, nad svou osobností, ohlédnutí se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji a city. Umožňuje žákovi předcházet problémům při řešení náročnějších úkolů, zdokonalovat své postupy, lépe se orientovat při svých činech a řídit své sebevzdělávání potřebným směrem (Bílek a Solárová, 2001).

**Sebedůvěra**

Dalším významným faktorem vznikajícím při realizaci projektů je rozvoj sebedůvěry žáka vzhledem k jeho odpovědnosti za řešení veškerých problémů.

**Projekt „Čokoláda“**

Projekt (Chupáč, 2003), který žákům, dětem základní školy, přibližuje reálná fakta o oblíbené pochutině – čokoládě – a ukazuje na vztah chemie k běžnému životu člověka, byl realizován v 8. třídě (15 dívek, 14 chlapců) na Základní škole v Moravské Ostravě.

V **přípravné fázi** byli žáci seznámeni s obsahem a časovým harmonogramem celého projektu, tzn. s dílčími tématy (Historie čokolády, Výroba čokolády, Druhy čokolády, Chemie čokolády, Použití čokolády), včetně možností volby vhodných informačních zdrojů (odborná literatura, Internet apod.), a po rozdělení do pěti skupin byl každé skupině žáků předložen seznam několika (2 až 4) otázek k dílčím tématům celého projektu. Vzhledem k zájmu žáků jsem nepřidělil otázky z jednotlivých témat konkrétním žákům, ale přidělili si je sami, stejně jako si aktivně sami vytvořili skupiny, což se ukázalo jako přínosné. Pro ilustraci uvádím jedno z dílčích témat projektu s jednotlivými otázkami a počty žáků:

Skupina 1: *Historie čokolády* (3 žáci)

- 1.1 Kdy, kde a jak byla čokoláda objevena?
- 1.2 První čokoládovny u nás v ČR.

Skupina 2: *Výroba čokolády* (5 žáků)

- 2.1. Jaké suroviny se používají na výrobu čokolády?
- 2.2. Jak se vyrábí čokoláda?
- 2.3. Jak se dále čokoláda zpracovává?
- 2.4. Jak byste doma připravili vlastní čokoládu? Napište váš domácí recept na přípravu čokolády.

Skupina 3: *Druhy čokolády* (5 žáků)

- 3.1. Uveďte různé druhy čokolády, které se vyrábějí a rozdíly mezi nimi (složení – cukry, tuky, bílkoviny, hmotnost, joulů ap.).
- 3.2. Uspořádejte praktickou ukázkou (včetně ochutnávky) některých druhů čokolád i s jejich obaly.
- 3.3. Co je tzv. „DIA čokoláda“?

Skupina 4: *Chemie čokolády* (8 žáků)

- 4.1. Jaké je chemické složení čokolády?
- 4.2. Proč nám čokoláda chutná? Které škodlivé látky čokoláda obsahuje?
- 4.3. Může mít nadměrná konzumace čokolády negativní vliv na člověka? Vysvětlete.
- 4.4. Chemické pokusy: rozpustnost čokolády (ve vodě, v ethanolu), důkaz přítomnosti organických látek (důkaz přítomnosti uhlíku, vodíku, kyslíku a dusíku, důkaz přítomnosti cukrů a tuků), chemické odlišení – mléčná čokoláda × DIA čokoláda.

Skupina 5: *Použití čokolády* (8 žáků)

- 5.1. K čemu se používala čokoláda dříve a k čemu se používá dnes?
- 5.2. Jaká je spotřeba čokolády v ČR ve srovnání s Evropskou unií a celým světem?
- 5.3. Mohou zvířata konzumovat čokoládu? Vysvětlete.
- 5.4. Uspořádejte a vyhodnoťte anketu u 10 dětí v mateřské škole a 10 dětí na 1. stupni základní školy na téma: „Chutná ti čokoláda? Proč?“

Společně s žáky byly dohodnuty tři konzultační schůzky (mimo vyučování), a to dvě, ve kterých byly řešeny dílčí otázky projektu, a jedna schůzka, ve které byla připravena nástěnka (panel) ve formě dětského leporela (z výkresů formátu A1).

V rámci **realizační fáze** proběhla prezentace dílčích témat projektu. Na začátku vystoupila žákyně, která uvedla celý projekt, a poté ji následovali ve vystoupení ostatní žáci. Tito byli vybráni jejich kamarády ve skupinách, aby seznámili celou třídu s obsahem daného tématu, přičemž tento výstup byl natáčen na videokameru, s čímž všichni žáci souhlasili.

Po ukončení vlastní prezentace proběhla poslední, **hodnotící fáze**, kdy žáci odpověděli na tři jednoduché otázky v předloženém dotazníku, ze kterého vyplynulo, že považovali za nejzajímavější tato témata: Chemie čokolády (kde byly zařazeny chemické pokusy) a Druhy čokolády (kde byla ochutnávka několika druhů tuzemských i zahraničních čokolád a různých cukrovinek z ní vyrobených). Všichni žáci uvedli, že jim projektová metoda výuky vyhovovala a uvítali by ji spíše v přírodovědných předmětech, jako je matematika, fyzika nebo chemie (uvedlo 70 % žáků). Ostatní žáci by uvítali tuto metodu spíše v humanitních předmětech (český jazyk, dějepis apod.). Tento fakt bych vysvětlil především tím, že žáci uvedenou inovaci ve výuce humanitních předmětů dosud nepoznali. Poté jsme společně hovořili o výstupech jednotlivých žáků, přičemž nejčastější hodnocení bylo: „*Byl(a) trochu nervózní, ale skvělý(á). Sam(a) bych to lépe nedokázal(a)*“. Za nejpřístupnější prvky uvedeného projektu považuji především vyhledávání informací a přípravu referátů (příspěvků) žáky, např. informace k DIA čokoládě, což se dále projevuje v tom, že je třeba žáky ve skupinách často kontrolovat, jestli zadané úkoly pečlivě plní.

Realizaci projektu bylo ověřeno, že se skutečně jedná o inovační výukovou metodu, která mj. vyvolává zvýšení motivace a aktivity u žáků, které chemie nebaví.

### „Miniprojekty“ ve výuce chemie

Miniprojektem v tomto případě rozumíme samostatnou práci dvou až čtyřčlenné skupiny žáků (počet je dán složitostí tématu), kterou zpracovávají v průběhu dvou až čtyř měsíců.

Miniprojekt sestává v rámci přípravy ze dvou částí:

- části teoretické (vyhledávání odborných fakt z literatury, popř. na Internetu),
- části praktické (chemický pokus, který žáci provádějí po domluvě s vyučujícím ve škole pod jeho dozorem a postupují podle pracovního listu). Z této praktické části žáci vypracovávají laboratorní protokol (úkol – pomůcky a chemikálie – postup práce – výsledky a vyhodnocení – nákres aparatury – závěr).

Obě tyto části probíhají mimo vlastní hodiny chemie. Jakékoli problémy spojené s vypracováním tématu jsou konzultovány s vyučujícím v předem stanovených „konzultačních hodinách“. Po uplynutí domluvené doby (2



až 4 měsíce) na zpracování práce každá skupina žáků prezentuje (max. 20 minut) své téma formou krátkých referátů.

Témata a jejich obsah jsou formulována jednak dle tematických plánů, které učitel vypracovává na začátku školního roku, tudíž tak, aby korespondovaly s obsahem učiva. Dále podle toho, zda jde o chemii jako předmět povinný nebo předmět volitelný, v případě základních škol se jedná o seminář a praktika z přírodovědných předmětů se zaměřením na chemii nebo chemický kroužek. Velmi důležitým kritériem pro samotný výběr témat jsou oblasti zájmů žáků, což znamená, že i oni sami mohou navrhnout témata projektů, která považují za zajímavá a zároveň aktuální. Pro ilustraci uvádím některá témata realizovaná žáky v době, kdy jsem externě vyučoval chemii a seminář z přírodovědných předmětů se zaměřením na chemii na základní škole v Moravské Ostravě:

- *Cigarety a cigaretový kouř z pohledu chemie*
  - Jaké je chemické složení cigaretového kouře? Jaký má vliv na živý organismus? (chemický pokus: důkaz dehtu a oxidu uhelnatého)
- *Výživa a potrava člověka*
  - Jaké jsou základní složky výživy člověka? Jaký je jejich význam? (chemický pokus: důkaz cukrů, tuků a bílkovin v přírodních materiálech)
- *Výroba piva*
  - Jak se vyrábí pivo? Jaké má postavení pivo v oblíbenosti nápojů mezi lidmi? (chemický pokus: důkaz ethanolu v pivu)
- *Ethanol a jeho vliv na člověka*
  - Jak se vyrábí a k čemu se používá ethanol? Jaký má vliv ethanol na člověka? (chemický pokus: důkaz ethanolu v alkoholickém nápoji)

## Literatura

- BENEŠ, P., PUMPR, V., BANÝR, J. *Základy chemie 2*. Praha: Fortuna, 1995.
- BÍLEK, P., SOLÁROVÁ, M., A KOL. *Psychogenetické aspekty didaktiky chemie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001.
- CHUPÁČ, A. Čokoláda. Námět k projektové výuce v chemii na základní škole. *Moderní vyučování*, 2003, roč. IX., č. 8, s. 24. Kladno, AISIS.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: PdF MU, 1994.
- MAŇÁK, J. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001.
- MAREŠ, J. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: MU, 1996.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995.
- PAŘÍZEK, V. *Jak naučit žáky myslet*. Praha: PedF UK, 2000.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996.
- PUMPR, V., BENEŠ, P., HERINK, J. *K projektovému vyučování v chemii a zeměpisu na ZŠ*. Texty pro pedagogický experiment. Praha: VÚP, 2001.
- SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitou vyučování*. Brno: Paido, 1995.
- SOLÁROVÁ, M. *Motivační prvky ve výuce chemie*. Ostrava: OU, 2002.
- SOLÁROVÁ, M. *Styl učení žáka při práci s chemickým textem*. Sborník přednášek z mezinárodní konference didaktiků chemie. Hradec Králové: Gaudeamus, 1997.

ŠVECOVÁ, M. *Teorie a praxe zařazení školních projektů ve výuce přírodopisu, biologie a ekologie*. Praha: UK Karolinum, 2001.

VRÁNA, S. Účebné metody. In Malach, J. *Didaktika pro doplňující pedagogické studium*. Ostrava: OÚ, 2001.

## Příloha: Ukázka pracovního listu k zadání projektu pro skupinu žáků

**PROJEKT: Cukr, kterým doma sladíme**

### • Teorie

- a) Historie „slazení“ v životě člověka.
- b) Jaké je chemické složení cukru?
- c) Jakým způsobem se získává cukr?

### • Chemický pokus

**Důkaz uhlíku a vodíku v krystalovém cukru**

**Úkoly:**

1. Proveďte důkaz uhlíku a vodíku v krystalovém cukru.
2. Vypracujte přehledný protokol.

**Postup práce:**

1. Do vodorovně upravené zkumavky vpravíme rozetřenou (ve třetí misce) směs 1 g krystalového cukru a 2 g oxidu měďnatého. Pak vsypeme ještě tenkou vrstvu oxidu měďnatého.
2. K ústí zkumavky vložíme krystaly bezvodého síranu měďnatého.
3. Zkumavku uzavřeme zátkou, kterou prochází skleněná trubička ohnutá do pravého úhlu.
4. Vnější konec trubičky zasuneme do zkumavky naplněné do jedné třetiny vápennou vodou (nasycený vodný roztok hydroxidu vápenatého).
5. Směs opatrně zahříváme a pozorujeme změny v obou zkumavkách. **POZOR!** Před ukončením zahřívání vysuňte trubičku z roztoku vápenné vody, aby se roztok nenasádl do aparatury a zahřátá zkumavka nepraskla.

**Výsledky a vyhodnocení:**

látka	pozorované změny	rovnice chemické reakce	zjištěný prvek
síran měďnatý			
vápenná voda			

CHUPÁČ, A. Projekt ve výuce chemie jako způsob realizace osobnosti žáka na základní škole. *Pedagogická orientace* 2004, č. 2, s. 58–65. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Aleš Chupáč, student 5. ročníku učitelství VVP pro SŠ, stud. kombinace Ch–Bi, Přírodovědecká fakulta, Ostravská univerzita v Ostravě, 30. dubna 22, 701 03 Moravská Ostrava, ales.chupac@seznam.cz

# K didaktické problematice

---

---

## Možnosti párového vyučování v praxi

Petr Prokop

**Abstrakt:** Článek navazuje na již zveřejněnou zprávu o výzkumu párového vyučování, partnerství ve škole (Prokop, J. a Prokop, P., 2000). Po krátkém historickém připomenutí a teoretickém úvodu ukazuje na praktické možnosti párového vyučování v některých předmětech na základní a střední škole.

**Klíčová slova:** vyučovací forma, kooperace, párové vyučování, možnosti, meze, praxe

*Jednou ze základních kooperativních organizačních forem vyučování je párové vyučování. Vedle frontálního, skupinového a individualizovaného vyučování tvoří nezanedbatelnou součást práce učitelů v současné škole, jak ukazují mnohé výzkumy v této oblasti. Podíl párového vyučování ve srovnání s ostatními formami je okolo 10 % (Prokop, J. a Prokop, P., 2000, s. 77). V anglosaské odborné literatuře používají termín „work in pairs“ nebo „pair work“. Někdy je tato forma nazývána partnerstvím, partnerskou prací (především v německé odborné literatuře); to v případě, že se zdůrazňuje, že školní život se neomezuje pouze na vyučovací hodinu a k projevům partnerství dochází například i při vzájemném opisování při písemné práci, při opisování domácích úkolů. V této stati se budeme věnovat především možnostem při vyučování, proto zůstaneme u termínu „párové vyučování“. Párové vyučování někdy tvoří přechodový článek mezi frontálním a ryze skupinovým vyučováním. Komunikací v mikroskupině si žáci zvykají na zvláštnosti skupinové práce. Párové vyučování má také blízko k vyučování individualizovanému, může je obohatit o sociální interakce a samo zase získává tím, že je samostatná práce žáků promyšleně řízena. (Mareš a Křivohlavý, 1989, s. 50) Základní charakteristikou tedy je, že spolupráce probíhá ve dvojicích a je doprovázena komunikací mezi dvěma žáky, a i když žáci pracují samostatně, učitel jejich činnost navodí, kontroluje a na konci zhodnotí výsledky jejich práce.*

Tendence ke kooperativnímu vyučování a učení ve škole jsou zřejmě tak staré, jako je staré samo školní vyučování. Kooperace mezi učiteli se subjekty však probíhala živelně. Školní vyučování mělo v minulosti individuální a individualizovaný charakter. Tento charakter si udrželo po celý starověk. Setkáváme se s ním v antickém Řecku a Římě. (Mascati, 1984, s. 103–113) Ve středověku se však objevuje zcela programově s doporučeními ke kooperaci při učení. Dokladem toho je například řád pro městské školy v Čechách a na Moravě z roku 1586, ve kterém autor řádu Petr Kodiceus z Tulechova, rektor Karlovy univerzity, doporučuje: „... Nemálo prospívá mít soudruha, s nímž by častěji o učení rozprávěl, jimiž by učenější a mravnější se stával... Jako zajisté železo železem se ostří, tak druh od druhu učením se vzdělává.“ (Chlup, Angelis a kol., 1955, s. 59)

Podobná doporučení bychom našli i u jiných autorů a v jiných školních řádech. Ovšem tato doporučení se omezovala převážně na opakování a procvičování látky vyložené učitelem. Ve vyučovacím procesu se žákovská kooperace realizovala v tzv. systému pomocníků (tutoring). Charakteristickým znakem tohoto systému bylo, že schopnějšímu, případně staršímu žákovi se ukládá, aby opakoval, prohluboval, vykládal učivo. Ve své původní podobě „systém pomocníků“ obsahuje jen prvky kooperace mezi žáky. Pomocník se totiž k přidělenému žákovi či skupině žáků chová jako učitel-pedagog. Neexistovala plánovitá kooperace mezi učiteli se subjekty a vzájemná komunikace, která je charakteristickým znakem kooperativních forem vyučování.

Tyto organizační formy vyučování se začínají především rozšiřovat a propagovat s kritikou staré herbartovské školy koncem 19. století. Nejen na didaktický přínos kooperace žáků mezi sebou, ale i na pozitivní výchovný vliv upozornil již T. G. Masaryk v roce 1899 ve věstníku Ústředního spolku jednot učitelů v Království českém, který nesl název Český učitel. Pro tento věstník Masaryk napsal řadu zásadních pedagogicko-psychologických statí. Ve statí „Cíl školy moderní“ v souvislosti s kritikou současné školy upozorňoval na pozitivní vliv působení žáka na žáka. Správně připomínal, aby tyto skupiny učitel sestavoval velmi citlivě: „Důležité ovšem jest, jaké děti dá učitel k sobě, nesestaví jich dle abecedy, nýbrž podle znalostí jejich.“ (Masaryk, 1899, s. 367) Z výše uvedeného citátu vyplývá, že T. G. Masaryk doporučoval kooperativní formy výuky. Ve 20. století pak konkrétní podobu nalézají především ve skupinovém vyučování. V období mezi dvěma světovými válkami bylo skupinové vyučování rozšířeno, jak o tom ostatně svědčí zpráva z Bureau international de Education v Ženevě. Podle této zprávy se skupinové vyučování v různých modifikacích používalo v roce 1935 již ve 27 zemích. (Bartecki, 1996, s. 37)

O rozšíření kooperativních forem vyučování a učení se zasloužil John Dewey (1859–1952) a jeho spolupracovníci. Dewey na základě dětského

spontánního sdružování začal chápat dětskou žákovskou skupinu jako nositele vzdělávacího procesu. Začal proto ve škole zavádět skupinové pracovní projekty. V tomto úsilí pokračoval William H. Kilpatrick (1871–1965), který pro použití projektové metody předpokládal využívání malých spontánních skupin na základě dělby práce. V úsilí o začleňování kooperativních forem vyučování a učení do výukového procesu pokračovali především stoupenci reformní pedagogiky (hnutí „nové školy“). Například belgický pedagog Ovide Decroly (1871–1932) ve snaze přiblížit školu a vyučování životu sdružoval při kolektivní práci žáky do skupin. Žáci vytvářeli skupiny na základě vzájemné sympatie a společných zájmů. Podobně Édouard Claparède (1873–1940) a Adolphe Ferrière (1879–1960) požadovali, aby se žáci při kolektivní práci seskupovali do skupin dle přání a zájmů.

Cílem těchto snah nebylo zvýšit efektivitu vyučovacího procesu, ale přispět k socializaci žáků, k rozvoji jejich sociability a zpětně tím působit na intelektuální život žáka. Systematicky začal používat práci žákovských skupin a dvojic ve vyučování francouzský pedagog, představitel „nové výchovy“ a tvůrce metody „svobodné práce ve skupinách“ Roger Cousinet (1881–1966). Začleněním skupinové práce sledoval nejen aspekt socializační, ale i aspekt vzdělávací. Cousinetova pedagogická koncepce je velmi osobitá, originální. Při organizaci výuky se snažil uplatnit dva základní principy, na kterých buduje výuku. Především jde o princip volného, spontánního seskupování žáků a princip volné tvorby tématu práce ve škole. Vzhledem k tomu, že při volbě partnera převládají emocionální kritéria, jsou skupiny žáků různé velikosti. Zahrnují dva až šest i více žáků. V pojetí Cousineta učební osnovy neexistují. Skupiny si volí náplň práce samy. Hlavní úlohou učitele je vytvářet pro žáky optimální podmínky pro jejich práci. Do skupinové práce pokud možno nezasahuje, práci však sleduje a pomáhá. Skupinovou práci neklasifikuje. V praxi se jeho pojetí skupinové práce v plné míře neuplatnilo.

Výrazně k rozvoji kooperativních forem vyučování a učení přispěl Peter Petersen (1884–1952). Byl autorem tzv. „Jenského plánu“. Jeho koncepce vyučování byla velmi radikální. Školní třídy, které sdružují žáky stejného věku a přibližně stejných vědomostí, chtěl nahradit tzv. „základními skupinami“, které by sdružovaly žáky dvou, případně třech tříd různých ročníků. Základní skupina se rozpadá na tzv. „stolové skupiny“. Stolová skupina se může skládat i ze dvou žáků. Za optimální velikost skupiny pokládá Petersen skupinu o třech až čtyřech žácích. Větší skupiny o pěti i více členech považuje za nevhodné, protože nejsou vnitřně jednotné a mají tendenci se členit na dvě podskupiny. Petersen svými výzkumy výrazně obohatil názory na skupinové vyučování tím, že upozornil i na vzdělávací přínos skupino-

vého vyučování. Nástup fašismu v Německu však přerušil jeho průkopnickou práci v této oblasti.

Druhá světová válka do značné míry narušila a nepříznivě ovlivnila rozvoj kooperativního vyučování. K renesanci a značnému rozvoji skupinového vyučování dochází po druhé světové válce v šedesátých letech. Po druhé světové válce se prudce rozvíjela sociální psychologie a poskytla skupinovému vyučování nové impulsy k rozvoji. Od šedesátých let se párové a skupinové vyučování stalo již běžně užívanou organizační formou vyučování. Je tomu tak proto, že skupinové vyučování obohacuje vyučovací proces o nové kvality. Za tyto nové kvality pokládáme především skutečnost, že přispívají k socializaci žáka. Proces socializace při tradiční organizaci vyučovacího procesu probíhá převážně přes obsahovou stránku. Učící se subjekt je izolován od ostatních spolužáků, a to ve všech fázích vyučovacího procesu. Přirozená tendence žáků po spolupráci a vzájemném kontaktu je pokládána za nežádoucí.

Tradiční organizace vyučování absolutizuje vztah učitel – žák. Tím se ignorují vzdělávací možnosti, které umožňuje vztah žák – žák. Podle mnohých, jak mj. uvádí Švajcer (1965, s. 82), zákaz vzájemného kontaktu žáků ve vyučování působí negativně nejen na celkový sociální život třídy, ale napomáhá vzniku negativních sociálních tendencí. Žáci totiž tendují k sociální interakci a komunikaci. Tato tendence je determinována sociálním vývojem dětí a mládeže.

### **Možnosti a meze párového vyučování**

Experimentální výzkumy sledující sociální učení v malých skupinách či ve dvojicích v pojetí kooperativního vyučování konstatovaly pozitivní výsledky v oblasti rozvoje sociálních vztahů: přijetí druhých lidí, pokles projevů rasismu, segregace, lepší sebepojetí a větší schopnost ke spolupráci s druhými. Jednoznačněji se výsledkyjevily u elementárních typů učení a mladších žáků. (Skalková, 1999, s. 212)

Nemusíme si dělat přehnané iluze o výchovných účincích kooperativních forem vyučování, což platí stejně pro párové vyučování jako pro skupinovou práci. Ale jak má žák dospět k sociální citlivosti a zodpovědnosti, když „nejsou praktikovány vyučovací metody, které by žáka vybízely k většímu rozsahu zodpovědnějšího sebeurčení při menší míře určení druhého“? (Roth, 1971, s. 208) Pomocí párového vyučování lze překonat jednostranný styl komunikace používaný ve vyučování na našich školách (např. v průběhu frontálního vyučování); práce dvou partnerů je krokem na cestě ke komplexním formám sociálního učení. Existují další pedagogické důvody, proč používat činnost dvou žáků častěji než doposud. Meyer ji považuje za nepostradatelný doplněk práce s celou třídou: „Vyučovací hodina učitelem metodicky dobře

připravena ještě neznamená, že všech 32 žáků intenzivně spolupracuje! Při párovém vyučování ale pracují – samozřejmě podle svých sil – bez výjimky a intenzivně.“ (Meyer, 1974, s. 98)

Třídy s velkým počtem žáků si samy říkají o rozdělení. Je to dobré pro žáky, kteří se jinak stěží dostanou ke slovu. Mnohonásobně se tím zvyšuje podíl párové práce a doba, po kterou žáci mluví ve srovnání s výukou celé třídy. Zároveň je učitelé poskytován volný prostor k individuálnímu přístupu k žákům. Důležitý je význam skupinových zkušeností pro individualizaci a socializaci člověka. Po celý život se vytváří rovnováha mezi osobní a sociální identitou. I při práci v mikroskupině existuje neustále nutnost přizpůsobovat se, ale i prosazovat vlastní nápady a návrhy. Klafki (1992) považuje práci v malé skupině a párové vyučování za velmi podobné a definuje čtyři výhody této organizační formy vyučování: zvýšení interakčních příležitostí jednotlivce, rozvoj schopností kritického posouzení obsahů, zesílení produktivních tvůrčích procesů a umožnění střídajících se identifikací a citlivosti vůči druhým. Burzer (1976, s. 36), který se zabýval výhradně párovým vyučováním, popisuje deset předností: všichni žáci mohou začít okamžitě pracovat, vždy dochází k soutěžení dvojic, dva žáci mají díky vzájemnému podněcování více nápadů než žák sám, práce partnerů vybízí ke změně, očekávání srovnání s jinými dvojicemi vyvolává přirozené napětí, zakončení a výsledky poskytují každému žákovi pocit úspěchu, každý žák zažívá ocenění vlastní práce, když se učitel ptá na dosažené výsledky, sjednocení výsledků práce přináší vždy překvapení vzhledem ke kvantitě, obsahy probírané látky jsou vícekrát opakovány – při vlastním hledání, při partnerské práci a při sjednocení práce před třídou, učitel se může během partnerské práce uvolnit nebo se věnovat jednotlivým žákům nebo pozorovat chování jednotlivých dvojic.

Je třeba se zmínit o přednostech párového vyučování s ohledem na vnitřní diferenciaci jako systému vzájemné pomoci a vzhledem k motivaci žáků. Každá dvojice určuje sama své pracovní tempo, metody i nároky na svůj výkon. Tím nastupuje při párovém vyučování žádoucí diferenciacní a individualizační efekt. V pomocném systému je slabšímu poskytována pomoc, a má proto možnost se více naučit. Silnější zvětšuje své schopnosti při vysvětlování, objasňování, předvádění. Takto je párové vyučování prospěšné pro všechny žáky.

Lze očekávat zvýšení motivace a radost z práce, pokud žáci mohou pracovat tou sociální formou, kterou sami pociťují jako příjemnou. A párové vyučování je žádanou sociální formou u více než poloviny žáků (Prokop, J. a Prokop, P., 2000, s. 80).

Párové vyučování lze použít ve všech vyučovacích předmětech a na všech stupních, stejně tak v mateřských školách a při vzdělávání dospělých. „Může

sloužit pro přípravu vyučování a motivaci, rovněž pro zpracování nové látky, opakování, cvičení, kontrolu.“ (Meyer a Willner, 1979, s. 74) Samozřejmě volba organizační formy vyučování nemůže být závislá na náladě učitele. Je určována stanovením cílů vyučování, úloh a ostatními podmínkami při vyučování.

V literatuře toho nenalezneme mnoho o mezích a nevýhodách párového vyučování. Dají se shrnout do následujících okruhů:

- Dvojice podporuje vytváření i nežádoucích jevů; jeden vidí pouze druhého, využívá partnera nebo stojí v jeho stínu.
- „Mohou vzniknout i takové problémy, že se tato práce stane výlučným zaměstnáním ‚výkonnostně zdatnějších‘ a ostatní se stanou jen souputníky a opozdílci.“ (Badegruber, 1992, s. 76)
- Problematická je vzájemná pomoc, pokud je prováděná bez pochopení, tzn. partnerovi se slabšími výkony se nedostává pomoci, která by mu ulehčila pochopení nebo zapamatování, a on pouze opisuje.
- Partnerská práce se nehodí pro rozsáhlé projekty. Většinou jsou zadávány menší úlohy a požadavky na žáky jsou menší než při skupinové práci. Je důležité partnerskou práci příliš neprotahovat, zřídka je práce prováděna po celou vyučovací hodinu, ale slouží jako krátká fáze k vítanému doplnění, popř. při obměně práce s celou třídou.
- Náročná je příprava učitele, rozsáhlé obstarání materiálů.
- Problémem je často hodnocení.
- Je třeba počítat se značným pracovním hlukem, s kterým se musí smířit učitel, jednotlivé dvojice i sousední třídy.
- Pod tlakem úředně stanovených vzdělávacích programů s nadměrným množstvím učební látky není čas pro tyto časově náročnější organizační formy.

### **Možnosti párového vyučování v praxi**

Mnozí autoři (Meyer, 1974; Kratochvíl, 1987 aj.), kteří pojednávali o párovém vyučování, se shodují v tom, že má mnohostranné použití na všech stupních škol, ve všech předmětech a v kterékoli fázi vyučování. „Může sloužit k přípravě na vyučování a motivaci, stejně jako ke zpracování nové látky, opakování, cvičení, kontrole.“ (Meyer a Willner, 1979, s. 72)

V této části stati budou uvedeny mnohé podněty a příklady práce s partnerem pro jednotlivé předměty na základní a střední škole. Samozřejmě, že nejde o nejuplněnější databázi možností práce touto formou, ale jedná se o určitý souhrn námětů. Učitelé by jistě mohli tento souhrn doplnit o další možnosti.



## **Základní škola – primární stupeň**

Již u žáků první třídy můžeme pozorovat, že se často velmi silně spojují s přítelem či přítelkyní, aby společně lépe zvládli novou životní situaci – školu. Potom dělají všechno proto, aby mohli sedět vedle sebe a aby je učitelka a celá třída akceptovala jako sousedy v lavici. Někdy tato těsná vazba přetrvává po celou dobu docházky na ZŠ.

Párové vyučování jako nejjednodušší sociální forma hraje na primárním stupni zvláště velkou roli. Žáci, kteří začali teprve chodit do školy, jsou prací ve skupině sociálně přetěžováni. Když se učitelce podaří odpoutat pozornost jednotlivého dítěte od své vlastní osoby, je dobré, aby nebylo konfrontováno s komplikovanou skupinovou dynamikou většího počtu žáků. Je lepší, pokud dítě může věnovat pozornost jednomu partnerovi. Skupinovému vyučování se daří teprve na základě dostatečných zkušeností z vyučování párového.

### *Výuka českého jazyka*

Čtení a psaní se musí naučit každé dítě samo podle individuálního tempa. Ale již při cvičeních a upevňování látky může párové vyučování poskytnout významnou službu právě při čtení. To lze naučit především prostřednictvím praktického čtení a je k tomu nutné poskytnout co nejvíce příležitostí. Při společné výuce to není možné – jednotlivé děti se ke čtení dostanou jenom na malou chvíli a spolužáci se při tom často nudí. Při práci ve dvojici se doba ke čtení znásobuje. Polovina přítomných žáků může procvičovat čtení současně. Prodlužuje se čas, který je k dispozici, ale pomocí partnera dochází také ke zpětné kontrole. Přitom učitel pomáhá tam, kde je to zapotřebí (žákům imigrantů, dyslektikům, romským dětem ap.)

Při čtení jde i o obsah. Ve vyšších ročnících jsou obsahy náročnější a komplikovanější. Čte se příběh, ke kterému žáci hledají vlastní postoje, čtou báseň, kterou později přednášejí před celou třídou. Přitom se snaží texty pochopit, „rozluštit“ a odpovídají na kladené otázky. Je dobré, když si žáci při této činnosti pomáhají.

Výborným příkladem při nacvičování správného psaní je korektura nebo přímo diktát od partnera. Například slabší žák začíná diktovat a přitom si vštepuje správnou podobu diktovaných slov a pokouší se zabránit chybám svého partnera. Chceme-li zabránit většímu hluku ve třídě, je možné dohodnout nějaký signál při rozpoznání chyby, např. položení ruky na rameno. Po skončení diktátu a po krátké diskusi si vymění partneri své funkce. Tuto formu práce můžeme použít i při rozšiřování dětské slovní zásoby. Ve dvojici mohou být skládány celé skupiny slov – barevné odstíny, příbuzenské vztahy, slova vyjadřující protiklady ap. Taková cvičení partnerů se mohou vztahovat i na syntax. Žáci rozpoznávají části věty a podtrhávají je různými barvami, rozlišují věty hlavní a vedlejší, tvoří souvětí určité kvality ap.

Fantazii učitele a žáků nejsou kladeny žádné meze při vymýšlení vhodných úloh pro párové vyučování. Je třeba přísně dbát na to, aby vznikl společný produkt, aby se práce s partnerem nestala maskovanou samostatnou prací. Žáky baví vyprávět si navzájem vtipy, pohádky, vymýšlet společný příběh, formulovat pozvání, luštit křížovky. Žáci rádi pracují s obrázkovými příběhy, např. vymýšlejí věty, které říkají osoby na obrázku. Mohou psát dialogy a zkoušet s partnerem scénky, které pak předvádějí před celou třídou. Ve smyslu spontánní diskuse o hledání nových nápadů (brainstorming) můžeme nechat nejdříve ve dvojici vymyslet nápady na třídní večírek a o těchto nápadech pak společně diskutovat, vybrat s celou třídou ty nejlepší. Učitel sám si může práci ulehčit a také uspořit čas, když se příležitostně provádí kontrola domácích úloh mezi partnery, a to ústní formou i písemnou kontrolou. Dokonce i školní prověrky mohou být korigovány ve dvojicích (nejlépe ve dvou jednu práci).

### *Matematika*

V současnosti není příliš velký problém při pořizování materiálů pro výuku matematiky. Kromě učebnic a pracovních sešitů nabízí vydavatelství rozmanité kartotéky, hry, sbírky úloh a knihy na procvičování, a proto má učitel k dispozici mnoho písemných úloh jak pro samostatnou práci, tak pro párové vyučování. Kontrola výsledků provedená partnerem je také ideální při kontrole domácích úkolů. Práce ve dvojici má význam i při ústních úlohách. S partnerem lze cvičit počítání, zkoušet násobilku nebo za příznivých podmínek řešit slovní úlohy. Zacházení s měrnými jednotkami (měření školní budovy a dvora) nebo s penězi (obchod) jsou pro žáky zábavnější a při práci s partnerem i efektivnější, pokud jde o učení.

### *Pracovní vyučování*

V oblasti výuky vlastivědy mohou oba partneři stavět modely domů z jejich vesnice nebo města, vytvářet modely kopců ap. Mnoho možností k práci ve dvojici plyne také z oblasti biologicko-ekologické, např. zaznamenávání počasí, pokusy s rostlinami, zasazování květin do květináčů.

### *Výchovné předměty*

*Kreslení a malování* má pro dítě navštěvující základní školu velký význam. Pomocí svých výkresů popisuje to, co neumí vyjádřit písmem. Ve výtvarné výchově na primárním stupni převládá samostatná práce a párové vyučování se vyskytuje pouze zřídka. Je možné nechat příležitostně zhotovit nějaký výkres, plastiku z hlíny, koláž, model domu ap.

V *hudební výchově* na primárním stupni obvykle ke společné práci partnerů nedochází. Zpívají a hrají všichni žáci nebo skupina. Bylo by možné, aby se například dvě děti domluvily na společném rytmu a aby se jedno dítě

potom pohybovalo podle tohoto rytmu nebo aby pomocí nějakého hudebního nástroje odpovídalo svému partnerovi. Nemožné je rozdělit celou třídu do dvojic, které by se současně nezávisle zabývaly hudbou. Pokud existuje dostatek pracovního materiálu, mohou prací s partnerem cvičit například notový záznam. Existuje také mnoho tanců pro dvojice.

V *tělesné výchově* jsou obvyklá cvičení s partnerem při sportech nebo i při hrách, které spolužáci hrají o přestávkách (např. míčové hry, stolní tenis, badminton, přebírání nití) K cvičení s partnerem patří i poskytování pomoci při sportu, například při stožení rukou, při učení plavání, při skákání přes kozu ap.

## Druhý stupeň ZŠ a střední škola

Obsah výuky na sekundárním stupni je náročnější než na primárním stupni a také je potřeba zvážit, zda skupinová práce není lepší sociální formou než jiné formy. Za předpokladu, že jsou žáci sociálně připraveni pracovat ve skupině, má skupinová práce nad prací ve dvojici díky své pracovní kapacitě převahu. Samozřejmě musíme mít na paměti, že při vytváření skupiny probíhá bouřlivá dynamická fáze (pokud nejsou vymezeny pozice jednotlivých členů skupiny), než může začít vlastní práce. I proto je práce s partnerem pohotovější, začíná rychleji (musí se dohodnout pouze dva žáci), a je proto zpravidla méně náročná a kratší.

### *Čeština a společenské vědy*

Formy párového vyučování při vyučování mateřskému jazyku, které jsou používány na primárním stupni, lze použít i na stupni sekundárním. Při společné výuce může v dané chvíli vždy mluvit pouze jeden, ústní komunikace je omezena na minimum. Všichni žáci mohou mluvit teprve tehdy, dostanou-li k tomu příležitost při párovém vyučování. Partnerovi lze něco vyprávět, lze ho o něčem informovat, něco mu předčítat nebo přednášet báseň, lze s ním společně něco číst, vést s ním rozhovor, telefonovat, číst rozdílné role, předvést nějaký dialog nebo s ním dělat interview.

Konflikty, např. mezi dívkou a chlapcem, mezi dítětem a dospělým, mezi domorodcem a cizincem, mezi policistou a řidičem, který se dopustil nějakého přestupku, lze hrát a promýšlet s partnerem.

Při práci s textem mohou dvojice po přečtení společně diskutovat o jeho smyslu, pokoušet se kriticky hodnotit nebo interpretovat nějakou báseň. Na vyšším stupni mohou být společně připravovány referáty a vyjadřovány názory a postoje.

Ve dvojicích jsou četné možnosti při písemném projevu: formulování vět, vypravování, psaní zprávy, popis obrazu, obchodní dopis, zpráva o nehodě, plakát, popis předmětů a postupů, shrnutí textů atd. K úkolům, které lze

vypracovat společně s partnerem, patří i historický i biografický popis, interpretace textů, písemný komentář. Žáci se učí odlišovat důležité od nepodstatného, zkracovat, zobecňovat a vypracovávat referát či koreferát. Mohou představit třídě společně s partnerem knihu, konkrétní literární osobnost, literární epochu ap.

V předmětech, jako je zeměpis, dějepis a občanská nauka, lze uplatnit formy párového vyučování, které jsou vhodné pro práci s textem při výuce češtiny. Jako pracovní materiály slouží při zeměpisu atlasy, statistiky, klimatické mapy, hry, obrázky, filmy, při dějepisu knihy, mapy, grafiky, obrazy apod., při občanské nauce školní řád, texty zákonů, programy politických stran apod. Samozřejmě mohou žáci ve společenských vědách zpracovat s partnerem i novou učební látku, někteří autoři učebnic pro zeměpis a dějepis nabízejí pracovní sešity pro žáky, které lze použít jak pro samostatnou práci, tak pro práci v páru. Přiměřenou formou párového vyučování může být také hra na otázky a odpovědi, řízený rozhovor nebo i spor s předem domluvenými stanovisky. Pokud jde o výlety a mimoškolní činnost, mohou dvojice připravit například exkurzi.

### *Matematika a přírodní vědy*

Při vyučování matematiky slouží na sekundárním stupni párové vyučování především k cvičení, upevňování známé látky, méně již k rozvíjení nových početních operací, jako je řešení početních úloh, kontrola vypočítaných výsledků, znázornění zlomků. Podobně jako na primárním stupni nepředstavuje pořízení pracovních materiálů pro tuto sociální formu práce v matematice žádný problém. Kromě obvyklých učebnic nabízejí nakladatelství sešity s řešením úloh, materiály k otestování sebe sama, základní obsahy a doplňující obsahy, sbírky úloh pro všechny ročníky a kartotéky, obdobně i pro geometrii.

V *přírodovědných předmětech* jako biologie, chemie a fyzika je párové vyučování – jak víme z rozhovorů s učiteli – často používáno při experimentech. Témata vztahující se k životnímu prostředí vyžadují spolupráci žáků. Často se může postupovat i projektovou metodou a dvojice se rozšiřuje na skupiny více žáků, např. při zřizování naučných stezek kolem potoka nebo při ekologickém zkoumání města. Nové učebnice přírodovědných předmětů zdůrazňují vlastní činnost a hledání, nabízejí úkoly pro žáky, které jsou jistě vhodné i pro práci v páru.

### *Cizí jazyky*

Ve vyučování moderním jazykům, kde jde o získání sociálních a komunikačních kompetencí v reálných situacích, má práce v páru nebo v malé skupině velký význam. V obecném plánu při výuce moderních jazyků je

zdůrazněno, aby žáci a žákyně byli způsobilí obracet se na své komunikační partnery v cizím jazyce ústně i písemně. Jako didaktický princip je vyzdvihováno učit žáky jednat v cizí řeči. Na tomto místě je třeba ještě jednou připomenout, že je důležité znásobit dobu, po kterou žáci mluví, protože především prostřednictvím mluvení se lze cizímu jazyku naučit.

Jestliže při společné výuce dostane každý žák 1 minutu na to, aby mluvil, je to při 4 vyučovacích hodinách týdně a 40 školních týdnech 160 minut za rok a 1440 minut za devět let, tedy 24 hodin. Maturant tedy hovořil cizím jazykem ve škole nanejvýš 24 hodin. Žádný div, že mnozí cizí jazyk ztěží zvládnou. Mnohem lepší je, když je doba mluvení znásobena prací ve skupině nebo v páru.

Na příkladu výuky anglického jazyka ukážeme možnosti párového vyučování. Partnerovi lze něco předčítat nebo jej poslouchat při čtení, můžeme s ním opakovat slovíčka, ptát se ho nebo mu odpovídat, provádět transformování (např. z první do třetí osoby, z aktiva do pasiva), vypravovat, popisovat obrázek nebo předvést nějaký dialog. V zásadě nám záleží na tom, aby jsme poskytli žákům co nejvíc příležitostí k hovoru. Co je více motivující než komunikační situace ve skupině nebo s partnerem?

Nyní k psané formě. Téměř všechny formy písemného cvičení, které jsou používány pro samostatnou práci, lze doporučit i pro práci v páru. Párové vyučování nabízí následující možnosti úkolů: vkládat slova, doplňovat věty, psát odpovědi, vyhotovit písemné vyprávění, interpretovat umělecké dílo atd. Žáci na vyšším stupni mohou při odpovídajících znalostech jazyka zpracovávat nové texty, sepisovat referáty, interpretovat nějakou divadelní hru, ekologické téma atd. Pro opakování slovní zásoby a gramatiky můžeme použít různé „hry“ s kartami, na kterých jsou uvedeny otázky a odpovědi.

Pokud přijmeme princip vzájemné pomoci, můžeme při výuce cizího jazyka vytvořit „zodpovědné partnerství“, kde žák s lepšími výsledky přebírá zodpovědnost za slabšího žáka, tak lze například písemné domácí úkoly opravovat vždy při práci v páru. Jestliže chceme v dané chvíli při vyučování, aby se vytvořili nové dvojice, může být i toto hledání partnera jazykově aktivní, každý může dostat na kartičce určitou informaci, kterou nesmí ukázat druhému. Pouze pomocí otázek a odpovědí v cizím jazyce se musí „spojit“ shodnými obrázky, hlavními městy států, jako slavné milenecké dvojice ap.

Pokud chceme, aby práce v páru nebo ve skupině byla žáky brána skutečně vážně, musíme jí použít také při školních prověrkách, zkušebních testech a při zkoušení. Například můžeme simulovat pro zpracování textů dvě role, roli zkoušejícího a zkoušeného, a žáci se tak mohou připravovat na ústní maturitní zkoušku. Simulované hovorové situace jsou pro žáky zpravidla více motivující. Ale třeba i písemná práce, jako je luštění křížovky v cizím jazyce, je příjemným zpestřením jazykového vyučování.

Možností písemné práce ve dvojicích je více, např. partner má k dispozici informaci – obrázek se zařízeným pokojem – a poskytuje partnerovi v cizím jazyce informace, aby mohl nakreslit tento obrázek, aniž by jej viděl. Pokud kreslí žák a nesmí dávat žádné otázky, tak probíhá toto cvičení za ztížených podmínek jako one-way communication; můžeme dokonce partnery posadit zády k sobě, aby se na sebe nemohli dívat.

### *Sport, hudební a výtvarná výchova*

V *tělesné výchově* je používání různých sociálních forem vyučování běžné. Cvičení jednotlivců se střídají s cvičením ve dvojicích, cvičí se v družstvech, konají se zápasy mezi družstvy.

Pro zahřátí, uvolnění, napínání a posílení jednotlivých částí těla a skupin svalů existují osvědčená cvičení ve dvojicích, která lze použít v tělesné výchově. Partnera lze držet, zvedat a nosit, cvičit synchronně, přetahovat se s ním atd.

Také při individuálních družích sportu, jako je lehká atletika nebo plavání, jsou cvičení v páru dobrou pomocí. Například při hodu koulí může partner simulovat kouli tím, že tlačí svou ruku proti ruce cvičícího. Ten musí překonat odpor partnera, a může tak pociťovat průběh celého pohybu. Partner může také držet zadní konec oštěpu a tímto způsobem lze cvičit pohyb při házení proti tažné síle partnera.

Při plavání se mohou partneři navzájem táhnout ve vodě, podpírat se, nacvičovat pohyby rukou a nohou. Nezapomínejme na různé relaxační hry, např. když jeden z partnerů sedí druhému na rameni a bojují s druhou dvojicí. Ani při tréninku kolektivních sportů se nemusíme vzdát cvičení ve dvojicích. S partnerem lze cvičit přihrávání, blokování, chytání, hod na branku či koš. Některé druhy sportu jsou určeny pro dvojice: badminton, tenis, box, judo, párový tanec apod.

V hudební a výtvarné výchově lze rovněž uplatnit párové vyučování. V *hudební výchově* mohou zahrát duet, dvojhlasně zpívat nebo provést třídu nějakou uměleckou výstavou jako dva navzájem se doplňující průvodci. Ve *výtvarné výchově* patří k malování portrétu samozřejmě i partner, ale ve dvou lze rovněž vyhotovit nějaký výkres, vytvořit umělecké dílo, postavit model nebo pomalovat zeď.

### **Literatura**

BADEGRUBER, B. *Otevřené učení ve 28 krocích*. Praha: Portál, 1992.

BARTECKI, J., CHABIOR, E. *O nową organizacją procesu nauczania*. Warszawa: 1996.

BURZER, T. Partnerarbeit und innere Differenzierung. In DRESCHER, R., HURYCH, F.

*Innere Differenzierung*. Regensburg: 1976.

CHLUP, O., ANGELIS, K., a kol. *Čítanka k dějinám pedagogiky*. Praha: SPN, 1955.

KLAFKI, W. Lernen in Gruppen. *Pädagogik*, 1992, č. 1.

- KRATOCHVÍL, M. Charakteristika párového vyučování a učení a jeho vliv na učební výkon prospěchově slabších žáků. *Pedagogika*, 1987, č. 1., s. 23–34.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1990.
- MASARYK, T. G. Cíl školy moderní. *Český učitel*. Věstník Ústředního spolku jednot učitelů v Království českém. 1899, s. 367.
- MASCATI, S. *Živoucí minulost*. Praha: Panorama, 1984.
- MEYER, K. Partnerarbeit in der Schule von heute. In DIETRICH, G. u. a. *Kooperatives Lernen in der Schule*. Donauwrth: 1974.
- MEYER, K., WILLNER, G. Differenzieren und Individualisieren. Bad Heilbrunn/Obb: 1979.
- PROKOP, J., PROKOP, P. Partnerství ve výzkumu žáka. *Pedagogická orientace*, 2000, č. 1, 72–84.
- ROTH, G. *Die Praxis des Gruppenunterrichts und ihre Grundlagen*. Bremen: 1971.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999.
- ŠVAJČER, V. *Skupinové vyučování*. Bratislava: SPN, 1965.

PROKOP, P. Možnosti párového vyučování v praxi. *Pedagogická orientace* 2004, č. 2, s. 66–78. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Mgr. Petr Prokop, Husův domov, Dvůr Králové nad Labem

# Interkulturní výcvik a etnopedagogika v praxi

Projekt „Argonauts of Europe“  
na katedře anglického jazyka a literatury

Zdeněk Janík

## Úvodem

V duchu poslání multikulturní výchovy, ve svém příspěvku vyzdvihuje Maňák (2004, s. 26, 27) metodu výukových projektů a vhodně připravované programy vzdělávání v zahraničí. Jinde Lenka Gulová (2004, s. 77) zdůrazňuje důležitost interkulturního výcviku, který „mimo jiné připravuje pedagogy na konkrétní situace, které se mohou odehrávat například v multikulturní třídě (...), nebo může pomoci v přípravě odborníků pro oblast interkulturních aktivit...“ Podobně jako Maňák neopomíná nutnost získávání znalostí v oblasti projektování v rámci multikulturní výchovy (tamtéž, s. 79). Průcha (2004, s. 16) se zmiňuje o etnopedagogice, zabývající se mimo jiné výzkumem charakteristik „edukačního klimatu škol a školních vyučování, které jsou výrazně odlišné podle jednotlivých... kulturních společností“ (tamtéž, s. 16). Na katedře anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty MU v Brně proběhl mezinárodní projekt, který ve své realizaci skloubil všechny výše citované a jiné aspekty multikulturní výchovy.

## Stručně o projektu „Argonauts of Europe“

„Argonauts of Europe“ je mezinárodní projekt<sup>1</sup> pod záštitou programu Socrates, akce Comenius 2.2A., zakládající se na vývoji a implementaci sítě mezinárodní mobility v Evropě. Projektu se účastní studenti PdF a studenti z partnerských VŠ v zahraničí (Hogeschool van Utrecht, Universitat Autònoma de Barcelona, Pädagogische Akademie des Bundes in Wien, Univerzita Jyväskylä, Univerzita Karlstad, Univerzita Linköping, Univerzita Szczecino, a Pedagogická fakulta MU). Mezinárodní mobilita spočívá ve výměnných pobytech studentů na výše uvedených univerzitách s cílem dosáhnout vyšší připravenosti budoucích učitelů v oblasti managementu školních projektů i v evropském měřítku. Kromě předmětu *Ma-*

<sup>1</sup> Autor příspěvku je řešitelem a koordinátorem projektu na katedře anglického jazyka PdF MU v Brně. Autor děkuje *Mgr. Světlaně Hanušové, Ph. D.*, vedoucí katedry anglického jazyka a literatury, za pověření vedením projektu „Argonauts of Europe“ na PdF MU a za její podporu; *Mgr. Lence Gulové* za spolupráci v oblasti multikulturní výchovy; *Petře Hoydenové* za administrativní pomoc při vedení projektu.



*nagement školních projektů*, studenti absolvují předmět *Interkulturní komunikace* a své teoretické poznatky uplatňují během *Pedagogické praxe* na základních a středních školách v zahraničí. V interkulturní komunikaci studenti řeší případové studie kulturně kritických incidentů, vystávajících z mezikulturních konfliktů mezi národními kulturami a zohledňujících kulturní specifika školního prostředí. Výcvik v interkulturní komunikaci připravuje studenty na pedagogickou praxi, kde získávají přehled o realizaci mezinárodních projektů na školách u nás i v zahraničí a vytváří malý mezinárodní projekt ve spolupráci se studenty z partnerských VŠ v Evropě. Kurz je veden formou e-learningu na webových stránkách „Argonauts of Europe“ (<http://www.respect-network/org/aro>). Projekt probíhá současně na všech zúčastněných pedagogických školách v Evropě a e-learningové metody a strategie umožňují nejen výměnu čerstvě nabytých zkušeností, ale i spolupráci na výzkumech a projektech studentů v mezinárodním měřítku.

### **Projekt „Argonauts of Europe“ na Pedagogické fakultě MU v Brně**

Mezinárodní projekt „Argonauts of Europe“ proběhl na naší fakultě v tomto semestru (jaro 2004). Na katedře anglického jazyka a literatury proběhlo výběrové řízení, na jehož základě bylo vybráno šest studentek, které se projektu zúčastnily na univerzitách v Barceloně, Utrechtu a Linköpingu. Jako hlavní koordinátor projektu jsem na Pedagogické fakultě přijal a vedl ve všech předmětech (*Interkulturní komunikace*, *Management školních projektů* a *Pedagogická praxe*) tři zahraniční studentky (dvě z Nizozemska a jednu z Finska) a čtyři studentky naší fakulty. V mezinárodních párech či trojici studentky absolvovaly školní praxi a vytvořily a implementovaly mezinárodní školní projekt.

Na počátku jsem do projektu „Argonauts of Europe“ vstupoval s vágními představami, které ve mně vyvolaly dle mého názoru v invenci mírně omezené, nicméně oficiálně schvalované cíle projektu:

- vyškolení studenty v managementu školních projektů,
- vytvořit síť mobilit pro mezinárodní učitelskou praxi v oblasti projektů na zahraničních školách,
- podpora jiných evropských projektů mezi základními, středními a vysokými školami aj.

Proklamované cíle kladou důraz na realizaci školních projektů na úkor interkulturní dimenze projektu, kterou osobně považuji za fundamentální pro realizaci jakéhokoli programu s mezinárodním dosahem. Naštěstí díky demokratickému duchu projektu „Argonauts of Europe“ zůstávalo v mé kompetenci definovat specifické cíle projektu pro Pedagogickou fakultu. Proto se na naší fakultě stalo prvořadým cílem projektu přiblížit studenty

k roli evropských učitelů, kteří se budou podílet na výchově žáků jako uvědomělých občanů evropského společenství nejen na našich školách, ale i v zahraničí. Vstup do EU se projeví v nutnosti otevření se zahraničním vzdělávacím programům a zahraniční mobilitě studentů a učitelů s dlouhodobým cílem internacionalizace kurikul, jež je předpokladem k utváření skutečně otevřené Evropy. Se vstupem do EU budeme čelit interkulturnímu prostředí, kde občané EU budou přinášet rozdílné kulturní vzorce do sdílených evropských orgánů a institucí, ať už se jedná o Evropský parlament nebo jakoukoliv školu v EU. Budoucí evropští učitelé, získávající zkušenosti, vědomosti a znalosti za hranicemi svého státu, v prvé řadě nutně potřebují pochopit tuto interkulturní rozdílnost projevující se v komunikaci s evropskými občany. Z tohoto a dalších důvodů jsem se v realizaci programu u studentek zaměřil především na rozvíjení jejich multikulturního uvědomění a schopnosti interkulturní komunikace jako předpokladu k implementaci mezinárodních aktivit, umožňujících studentům získávat jak znalosti o realizaci vzdělávacích programů, tak i čerpat interkulturní zkušenosti během školní praxe na zahraničních školách. V tomto smyslu projekt dává běžným studentským výměnným pobytům bezprecedentní charakter programu s dlouhodobým a širokým dopadem na vzdělávací programy ve státech EU, tudíž i v České republice.

Vyvstává otázka, kdo je „evropský učitel“, jakou multikulturní erudicí by měl disponovat, jaký interkulturní rozhled a záběr by měl mít. Odpovědi budeme ještě dlouho hledat jak ve vědeckých teoriích, tak ve výzkumných poznatcích. A právě prvotní výzkumné poznatky jsme získali ve výstupech projektu „Argonauts of Europe“, tvořícím práci studentek a studentů na všech partnerských školách v Evropě.

### **Práce účastníků projektu na PdF MU v Brně**

V předmětu *Interkulturní komunikace* studenti zpracovávali případové studie obsahující kulturně kritické incidenty, jejich analýzu na základě doporučených teorií, doporučení postupů při řešení mezikulturních konfliktů; předmět byl zakončen esejem na téma osobní interkulturní zkušenosti získané během praxe na ZŠ nebo SŠ.

#### *Příklad z případových studií v předmětu Interkulturní komunikace*

##### *1. Diferenciace výuky v multikulturní třídě*

Jste zaměstnán/a jako učitel ve škole situované v multikulturním prostředí, kde jazykové schopnosti dětí minoritních kultur jsou slabé a kázeňské problémy jsou na denním pořádku. Navrhněte řešení pro začlenění dětí do jazykové a kulturní majority s ohledem na jejich kulturní rozdílnosti.

##### *2. Nevhodné chování?*

Andrew je Američan studující na střední škole v Japonsku. Na hodinách historie často klade japonskému učiteli otázky, jak je ostatně zvyklý ze své americké školy.

Ale japonský učitel považuje Andrewovi výstupy za krajně nevhodné. Andrew nechápe negativní postoj učitele. Kdo se chová špatně? Jmenujte komunikační bariéry přítomné v této studii. Jaké řešení byste doporučili Andrewovi a japonskému učiteli?

### 3. *Důsledky pokárání*

Počet žáků ve třídě vzrůstá. Bob sledává obtížným učit 35 žáků ve třídě, kde jsou navíc běžné mezi sebou soupeřící skupiny žáků. Munir, původem z Maroka, je hlavou party kluků ze severní Afriky, která budí respekt u ostatních žáků a de facto „vládnou“ celé třídě. Bob si je vědom problému, ale neví, jak jej řešit. Během jedné vyučovací hodiny Munir otevřeně vyhrožoval jednomu ze spolužáků. Bob si Munira zavola k tabuli a Munira před celou třídou vyhuboval. Načež se Munir rozčilil, a i když se ho Bob snažil uklidnit, s vykřikovanými hrozbami opustil třídu. Jaký interkulturní problém zde nastal? Jakou radu byste dali Bobovi?

*Poznámka: Při řešení případových studií studenti vycházejí z přiložené literatury.*

*Pedagogická praxe* je propojená s předmětem *Management školních projektů*. Studentky odcházely na praxi s určitými představami o interkulturním charakteru učení, s určitými očekáváními o žácích a s cíly vlastní výuky. Prioritou pěti- až sedmiletého působení studentek na školách bylo jejich co nejbližší seznámení s kulturním prostředím školy, s její celkovou atmosférou a také práce s žáky ve více třídách a navázání spolupráce s mentory. V tomto ohledu tato mezinárodní školní praxe překonala běžné pedagogické praxe omezující se na krátkodobé učení v jedné, popřípadě ve dvou třídách. V průběhu praxe a v návaznosti na ni studentky vytvářely mezinárodní školní projekty interkulturního učení, které na závěr programu prezentovaly před vyučujícími ze zúčastněných základních a středních škol a z naší fakulty.

Své poznatky a zkušenosti z pedagogické praxe si studentky zapisovaly do „reflexivních deníků“ (*reflective journals*), které se staly přínosnými nejen pro možnost zamyšlení se nad nabývanými pedagogickými zkušenostmi, ale i pro sdílení těchto zkušeností a výměnu názorů s ostatními studenty na partnerských školách v Evropě.

### *Ukázka projektu Jazyková výuka v Evropě*

*Autoři: Petra Horská, Brigitte Janssen*

(Popisovaný projekt disponoval téměř všemi potřebnými náležitostmi, jako jsou cíl projektu, cílová skupina, rozpočet, implementace, výzkum a jeho výsledky, monitoring a vyhodnocení.)

*Stručný popis:* Řešitelky projektu vykonávaly pedagogickou praxi na Gymnáziu Slovanské nám. v Brně. Cílem jejich projektu bylo zjistit metody výuky angličtiny nejen na gymnáziu, ale i na jiných partnerských školách v zahraničí. Cílovou skupinou byly třídy specializované na výuku cizích jazyků a maturitní ročníky. Užití metody výzkumu dotazník, rozhovor, pozorování a zejména pak zúčastněné pozorování řešitelek při výuce angličtiny. Rozlišné dotazníky byly určeny pro studenty, mentory a pro účastníky projektu na zahraničních univerzitách, kteří měli poskytnout informace ze své pedagogické praxe na základních a středních školách v zahraničí.

Vzhledem k časovému omezení výzkumu (4 týdny) byla návratnost dotazníků menší než 30 %. Přesto tento bezesporu ambiciózní projekt přinesl jisté výsledky, z kterých lze vyvodit dílčí závěry:

- *Barcelona*  
Na základních školách v Barceloně projevují učitelé „největší odhodlání naučit žáky anglicky, ale neberou v potaz úroveň jazykové připravenosti u žáků“.
- *Švédsko (Karlstad)*  
Učitelé přizpůsobují výuku jazyka potřebám žáků. V hodinách ale používají vlastní jazyk.
- *Švédsko (Linköping)*  
Učitelé užívají konzervativní metody. Malý důraz na komunikaci. Aktivity spíše písemné než mluvený projev.
- *Vídeň*  
Žáci jsou na hodinách aktivní. „Avšak učitel mluví nejvíce, i když výhradně v angličtině.“
- *Česká republika*  
„Obecně jsou studenti pasivní a učitel mluví nejvíce. Záleží na vyučujícím, jaký jazyk se (na hodinách angličtiny) používá.“
- *Gymnázium Slovanské náměstí*  
„Přístup k výuce jazyků interaktivní, progresivní, zajímavý. Uchvacující úroveň jazykových schopností, mnoho aktivit.“

## Závěrem

Mezinárodní projekt „Argonauts of Europe“ končí na jaře 2005. V případě znovuzískání finančních prostředků bude naše fakulta moci v příštím akademickém roce poslat další skupinu studentů na partnerské školy v zahraničí. Účast na projektu vyžaduje výbornou znalost angličtiny, je však otevřen pro všechny studentky a studenty naší fakulty. Svým zaměřením se projekt nabízí k uskutečnění studentům katedry sociální pedagogiky. Předpokládá se, že po skončení projektu se program mezinárodních mobilit s interkulturním charakterem a se zaměřením na erudici budoucích učitelů v multikulturní Evropě stane nedílnou součástí výukových programů na pedagogických fakultách.

Veškeré materiály a záznamy činnosti studentů jsou k dispozici na webové stránce <http://www.respect-network/org/aro>, přístupné pouze pro zaregistrované účastníky projektu „Argonauts of Europe“.

## Literatura

GULOVÁ, L., ŠTĚPAŘOVÁ, E. (ed.) *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Kabinet multikulturní výchovy PdF MU, 2004. 231 s. ISBN 80-86633-14-4.

### *Interkulturní komunikace:*

BENNET, M. J. *Basic Concepts of Intercultural Communication*. London: Intercultural Press, 1998. 270 s. ISBN 1877864625.

GUDYKUNST, W. B. *Bridging differences. Effective Intergroup Communication*. California: Sage publications, 1997. 386 s. ISBN 0761915117.

HOFSTEDE, G. J. *Exploring Culture: Exercises, stories, and synthetic cultures*. Maine: Intercultural Press, 2002. 234 s. ISBN 1877864900.

*Management školních projektů:*

BYRAM, M., FLEMMING, M. *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through drama and ethnography*. CUP, 1998. 318 s. ISBN 0521625599.

CORSON, D. *Changing Education for Diversity*. Open University Press, 1998. 256 s. ISBN 0335195873.

TOMALIN, S., STEMPLESKI, S. *Cultural Awareness: Resource book for teachers*. Oxford University Press, 1993. 160 s. ISBN 0194371948.

JANÍK, Z. Interkulturní výcvik a etnopedagogika v praxi. *Pedagogická orientace* 2004, č. 2, s. 79–84. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Mgr. Zdeněk Janík, katedra anglického jazyka a literatury, Pedagogická fakulta MU v Brně, Poříčí 7–9, 603 00 Brno, janik@jumbo.ped.muni.cz

# K sociální problematice

---

---

## Sociálně etický rozměr informatické společnosti

Pavel Mühlpachr

Slovní spojení **informatická společnost** zahrnuje jednu z podstatných charakteristik naší doby, ve které téměř dominantní postavení mají informační a komunikační technologie, včetně masmédií.

V současné době jsme svědky prudkého rozvoje informačních a komunikačních technologií, které jsou nezbytnou součástí **postmoderní společnosti**. Technické prostředky dnes umožňují nebývale rychlou, takřka okamžitou výměnu informací, jež v podstatě nezná zeměpisných hranic. Tato situace, která bývá někdy nazývána také **informační explozí**, má dalekosáhlé dopady na podobu současného světa a klade značné nároky i na nás. Dnešní svět se pod vlivem technického pokroku dramaticky proměňuje a my, ať chceme či nechceme, se stáváme součástí této proměny. Je téměř nepochybné, že znalosti práce s elektronickými informacemi budou v blízké budoucnosti patřit k základním předpokladům pro úspěšné zařazení jedince do společnosti. Je vysoce pravděpodobné, že jedna z budoucích možných podob společnosti bude společnost, která ponese přívlastek **informační**. Tedy společnost, v níž budou informace, respektive informace ve své elektronické podobě, hrát klíčovou úlohu.

Určité náznaky budoucího možného vývoje můžeme pozorovat již dnes. Uživatelská znalost práce s výpočetní technikou a informačními technologiemi se stává nezbytnou součástí vzdělání všech stupňů. V té či oné míře je totiž vyžadována stále vyšším počtem zaměstnavatelů. Stává se samozřejmým předpokladem pro vykonávání řady profesí. V tomto smyslu někdy hovoříme o tzv. **počítačové gramotnosti**. Zdá se, že rovněž musíme začít hovořit o **internetové gramotnosti**. Měli bychom si totiž uvědomit, že neznalost práce s výpočetní technikou a informačními technologiemi výrazně snižuje možnost uplatnění jedinců na trhu práce a stává se pak **důsledkem sociálním**. Již nyní můžeme sledovat, že se otevírá společenská propast

mezi těmi, pro něž je práce s informačními technologiemi každodenní samozřejmostí, a těmi, pro něž je tato oblast velkou neznámou. Závažnost této skutečnosti jistě netřeba připomínat. Spíše bychom se měli zamýšlet nad možnými řešeními tohoto problému.

V této souvislosti považujeme za nutné zdůraznit jednu okolnost, která se nám jeví jako zásadní. A sice to, že na informatiku, výpočetní techniku a informační technologie se stále nahlíží jako na cosi specializovaného, příliš složitého, odborného, obyčejnému člověku a jeho životu vzdáleného. Na školách jsou této problematice věnovány samostatné vyučovací předměty, ale ve výuce zůstává až příliš opomíjen fakt, že **technická gramotnost** zasahuje dnes už do všech oblastí lidského konání. Toto není dostatečně zohledněno při výuce ostatních předmětů, neboť s obrovským nárůstem nových poznatků se dnes potýkají v podstatě všechny obory. A tyto poznatky bývají publikovány nejen v tištěné, ale i v elektronické podobě. A pro všechny je stále obtížnější se v této záplavě dat zorientovat a nalézt v ní údaje, které jsme schopni účinně využívat k práci, tedy stručně řečeno, je pro nás stále těžší nalézt ve stávající záplavě dat informace.

V důsledku geopolitických změn v Evropě se v 90. letech staly univerzálními principy ekonomiky světa mechanismus trhu a konkurence. Transformace ekonomik v bývalých socialistických zemích se stala součástí globalizačních procesů. Boj ideologických systémů a bipolaritu nahradila **konkurence, úsilí o jediné globální impérium** i nová **seskupování nej-mocnějších**, nová dělení, nové bariéry. Dochází k prudkému rozvoji vědeckých poznatků, komunikačních a informačních technologií, mikroelektroniky a bezdrátové telekomunikace. Zahušťuje se celosvětová komunikační multimediální síť informačních superdálnic. Informatizace se stala jednou z komponent globalizace. Roste význam investic do informačních technologií, nejnovější informace mají strategický význam, rychlost je ukazatelem informační vyspělosti a funkční gramotnosti jedince. Světové problémy jsou stále propletenější a naléhavější.

Tradiční struktury vlád a vládních institucí se potýkají s korumpujícími vlivy mocných monopolů a mafií. Běžné politické praktiky, archaické a disfunkční způsoby řízení a morální krize nedokáží čelit rostoucí **síle anomic-kých tendencí ve společnosti** (*síle zákonů džungle a bezpráví, v němž vládnou ti, kteří mají nepředstavitelné bohatství a moc*).

Ve velkých městských aglomeracích se prudce zhoršuje kvalita životního prostředí a narůstají problémy s kriminalitou, drogami, prostitucí a jinými sociálně patologickými jevy.

Humanisté si ve svých vizích budoucnosti lidstva představovali sjednocený svět jako kulturní domov pro všechny. Lze hovořit o **globální krizi lidskosti** a o trojici faktorů, které dekulturní vyvolávají. Jsou to vzájemně

spjaté **faktory ekologické, ekonomické a etické**. V zájmu nadspotřeby 20 % nejbohatších obyvatel Země je potlačeno vědomí příslušnosti lidského rodu k přírodě, je potlačeno vědomí vzájemnosti a spolupatříčnosti lidí navzájem, je potlačena životní potřeba jednoty mezi lidmi.

Propast mezi nejbohatšími a nejchudšími stále roste. V roce 1960 měli nejbohatší příjmy 30× vyšší, roku 1980 45× vyšší, počátkem roku 1990 již 60× vyšší než nejchudší. Počet emigrantů, které vyhání z domovů bída a hlad, dosahuje koncem století (počítáno bez Kosova) jedné miliardy.

Lidská společenství ztrácejí motivaci k odvaze, čestnosti a svědomí, protože je nelze výhodně zpeněžit a jsou překážkou v boji o úspěch, který se měří penězi bez ohledu na to, jaký je jejich původ.

Nedostatek odpovědnosti a hrabivost i neomezené sobectví se odráží u vládnoucích elit ve vyhlašování pseudohumánních programů a cílů, v pokrytecké charitativní činnosti a v selektivní ochraně lidských práv a svobod. Mocenské struktury a vládnoucí elity jsou podporovány všemocným vlivem masmédií, zvláště tiskem a televizí.

Morální marasmus je charakteristický jak pro *horní patra společnosti*, tak i pro *suterén těchto společností*: zločinnost, vulgarita, násilí.

Lidstvo strádá nedostatkem **globální vize**. Současná společnost je charakteristická ztrátou jistot, zpochybněním hodnot. Lidská společnost preferuje atributy, které jsou charakteristické pro **společnost postmoderní**. Jsou jimi:

- alibistická společnost,
- ludická (tj. společnost, která si ráda hraje, společnost, kde společenská hodnota práce je jakoby oslabena a roste hodnota hry),
- permissivní (tj. společnost, která dovoluje více, než dovolovaly společnosti tradiční),
- sekularizovaná (absolutní většina aktivit je nenáboženského charakteru),
- postmoralistní,
- postheroistická (společnost, která nepotřebuje hrdiny).

Ke společným problémům lidstva globalizujícího se světa přistupují ještě v každé zemi její specifické problémy. Nepřekonaná rezidua historie vedou národy k nehumánnímu závodění o prvenství, k intoleranci, k enormním nákladům na zbrojení, ožívují imperiální hegemonismus, revanšismus.

Závažný pokus o usměrnění bezbřehé globalizace podnikla v červnu 1992 v brazilském Riu de Janeiru konference OSN. Valné shromáždění tehdy naléhavě doporučilo prosadit v historicky krátké době **koncepti trvale udržitelného života**. Potřeby současné generace by se měly uspokojovat takovým způsobem a takovou měrou, která by neohrozila uspokojování potřeb



budoucích generací. Lidský život by se měl zkvalitňovat v rámci únosného ekosystému.

Teoretici evropské výchovy ve Štrasburku a v Bruselu uvažují o nových výchovných cílech pro Evropu, o humánním modelu Evropana, o komponentách evropského vědomí. V ČR se pociťuje absence vize národní budoucnosti v celé společnosti, přirozeně i v naší škole. Potvrdili to nezávislí examinační OECD ve své zprávě o našem školství:

*Orientace na změněné vyučovací postupy a inovační přístupy není sama o sobě s to radikálně přeměnit české školství. Musí se dospět k novým hodnotovým systémům, ztělesňujícím zásady nové společnosti, která je v období svého formování. Školy budou muset ujit ještě dlouhou cestu, než dosáhnou těchto cílů. V jejich programech chybějí hodnoty a není pro ně místa ani ve filozofii většiny učitelů.*

Váhání a neochota kriticky prověřit ideje minulosti a vytvářet nové hodnotové koncepce může u jednotlivců vyplývat z různé politické a ideologické zkušenosti. Rozhodující je ideologická atmosféra společnosti, která není tvorbě a ochraně pozitivních duchovních hodnot příznivá. Tuto atmosféru ovlivňují dva směry, které i ve své protikladnosti reprezentují společně krizi soudobé kultury. Je to jednak jednostranný scientismus, jednak postmoderna.

**Scientismus** odmítá vize, perspektivy, ideály. Je založen na absolutizaci exaktně vědeckého přístupu, který se vyznačuje svéráznou metodicko-tematickou redukcí: zkoumat jen to, co je definováno jako předmět vědy, tj. určitý přesně vymezený výsek skutečnosti. Tato redukce je provázána jednostrannou abstrakcí: zkoumat lze jen to, co je přípustné a zjiřitelné exaktními metodami, známými z přírodních věd. Zabývat se lidskými cíli, hodnotami, vizemi, perspektivami a ideály je podle scientistů nelegitimní. Jednostranný scientismus ochromuje i současné pojetí výchovy a pedagogiky zpochybňováním kategorie cílů výchovy. Přípravu budoucích učitelů orientuje na přemíru poznatků z předmětů a probace bez dostatečného zřetele k úloze učitele jako vychovatele, průvodce a rádce na životní cestě svých žáků.

Druhý směr, který ochromuje vůli vytvářet novou soustavu hodnot a cílů výchovy, je **postmodernismus**. V nejrůznějších souvislostech sugeruje, že pravdu a dobro nelze poznat, že neexistují žádné obecné principy, žádné závaznosti, platí všechno a nic, všechno je dovoleno. Postmodernismus obnouvuje neomezený liberalismus, individualismus, subjektivismus, narcismus a obskurantismus. Relativismus je absolutizován až k nihilismu, a vytváří tak hráz všem snahám koncipovat nový hodnotový řád.

Stav hodnotově neukotvené společnosti se promítl i do formování životní orientace mládeže. Jestliže počátkem 80. let převažoval mezi mládeží **typ**

**průměrně spotřební** (mít své jisté), od poloviny 80. let přibylo **peněžní orientace** (peníze na prvním místě). Šance na rozšíření tvořivého životního stylu po roce 1989 zůstala nevyužita. Průměrně spotřební orientaci vytlačila touha po svobodném životě bez závazků s cílem užívat si co nejvíce a nelámat si hlavu náročnějšími životními perspektivami. Ideálem pro mladé lidi se stal v 90. letech **typ nestabilizovaný**. Tomu nezáleží na stálém zaměstnání, stačí si vydělávat nárazově, nejdůležitější je volný čas pro zábavu, cestování, kamarády, život plný událostí a změn.

Vakuum skutečných hodnot se snaží různé skupiny mládeže různě zaplnit, příklonem k různým extremistickým skupinám a sektám. Účinná ochrana mládeže před škodlivými vlivy chybí. Šíří se kriminalita mladistvých, prostituce, narkomanie a jiné formy závislostního chování, šikanování, trvalá hrozba AIDS. Tyto projevy se stávají v určitých věkových a sociálních kategoriích životním stylem. Prevence těchto sociálně patologických projevů tedy spočívá **ve výchově, ve výchově k hodnotám**, které ukotví potenciálního jedince inklinujícího k některému z patologických projevů. **Výchova ke zdravému životnímu stylu**, k životnímu stylu bez závislosti, je jedna z možných cest řešení. **Bude účinná?**

### Literatura

- BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M., a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj, 1999, s. 15–17.
- BOČKOVÁ, V. Distanční vzdělávání v systému vzdělávání dospělých. In BOČKOVÁ, V., a kol. *Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých*. Olomouc: UP, 1994, s. 17 až 23.
- MÜHLPACHR, P. Axiologická dimenze integrace. In VÍTKOVÁ, M., a kol. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998, s. 10–16.
- PEYCHL, J., RUDOLF, E., ČERVINKA, M. Informační technologie jako nutnost. In *Sociální práce – lidské práva – vzdělávání dospělých*. Prešov: Prešovská univerzita, 1998, s. 217–220.

MÜHLPACHR, P. Sociálně etický rozměr informatické společnosti. *Pedagogická orientace* 2004, č. 2, s. 85–89. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Doc. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D., katedra speciální pedagogiky PdF MU, Poříčí 9, 603 00 Brno, muhlpackr@jumbo.ped.muni.cz

# Preventivní aktivity polských škol v oblasti závislostí

Anna Zawada

V současném systému osvětově-výchovných institucí existuje jak rozdělení úkolů, tak i vzájemná spolupráce na jejich realizaci.

Tento systém zahrnuje výchovu dětí v tradičním slova smyslu, která se děje na základě postupné socializace, v jejímž průběhu je dítě seznamováno se svými současnými i budoucími povinnostmi.

Vedle tradiční výchovy se objevují rovněž výchovné cíle, které jsou chápány jako výchovná prevence zabraňující demoralizaci, a v případech, kdy už takový proces začal, kompenzační úkoly.

Tvrzení, že rodina a škola jsou dvě základní instituce, které v procesu socializace dětí v současném výchovně-osvětovém systému hrají rozhodující roli, je omylem, který není nutné zdůvodňovat. Jestli obě části tohoto systému nemají správnou výchovnou schopnost, setkáváme se s nesprávným procesem socializace dětí.

Existuje mnoho příčin výchovné neschopnosti rodin: nedostatek finančních prostředků, který má za důsledek nižší životní standard, problémy v práci, neustálý spěch a nedostatek času pro sebe sama a pro rodinu.

Snížení výchovného působení školy s tím má určitou souvislost. Také učitelé pocházejí z rodin, které jsou poznamenány uvedenými jevy. Proto do svého povolání přinášejí jen nepatrné výchovné působení, necítí potřebu vyvíjení výchovné aktivity, která je v tomto povolání nutná.

Na toto navazuje ještě řada dalších jevů, které zapříčiňují nízké výchovné působení polského školství.

Za nejdůležitější faktor můžeme považovat výrazné nedostatky ve kvalifikaci učitelů, kteří ne vždy realizují preventivní programy správným způsobem. A mimo to neodborně volí sociotechniky praktického působení na žáky v této oblasti.

Příčiny tohoto stavu můžeme hledat také v minimálním sebevzdělávání a sebezdokonalování. Učitelé to vysvětlují velkým množstvím osobních a pracovních povinností.

Jiným, ale také velmi důležitým faktorem, který má vliv na slabé výchovné působení školy, je degradace učitelského povolání. Ta způsobuje úpadek autority učitelů hlavně ve výchovných kontaktech s žáky a rodiči.

V mnoha školách (základních i středních) se objevila specifická výchovná neschopnost.

Školy by měly svoji organizační strukturu tvořit tak, aby výchovně-prevenční programy mohly být plně realizovány.

Očekávání společnosti týkající se rozšíření funkce školy o preventivní programy jsou opodstatněna rostoucí kriminalitou a společenskou nepřizpůsobivostí žáků.

Základem prezentovaných názorů jsou studie z oblasti literatury předmětu, analýza empirických materiálů autorky a také výsledky výzkumů diplomových prací sepsaných v rámci magisterského semináře, který autorka vedla v letech 2001–2003.

Výzkumy měly diagnostický charakter. Byly zaměřeny na spisovou analýzu vztahu mezi teoretickým a praktickým fungováním preventivních programů z oblasti závislosti, a to ve vybraných školách na území slezského kraje.

Výzkumy ukázaly, že úroveň preventivních programů v jednotlivých školách byla různá.

Sféra vlivu preventivních programů závisela především na speciální přípravě učitelů, obsahu, metodách práce a na strategii jejich realizace.

Nevhodný výběr obsahu vzhledem ke stupni vývoje žáků, příliš komplikovaná, nebo naopak příliš jednoduchá, schematická cvičení mají vliv na to, že žáci nejeví o cvičení zájem.

Velký význam měla také spolupráce školy s jinými subjekty, jako je opatrovnícký soud, policie, pedagogicko-psychologická poradna.

Výrazně lepších výsledků dosahovaly ty školy, které do preventivních programů zaměřených na děti a mládež získaly a zapojily také rodiče. Není pochyb o tom, aby preventivní programy, které jsou ve školách realizovány, obsahovaly také úlohy pro rodiče. Programy by se měly vést současně pro rodiče a žáky. Rodiče by měli vědět, co škola nabízí a také jaké má s nimi plány a co od nich očekává.

Doporučuje se, aby v programech byla jasně definována práva a povinnosti všech subjektů – žáků, rodičů, učitelů, a také byly ujasněny zásady vzájemné spolupráce.

Míra vlivu preventivních programů v jednotlivých školách byla závislá na finančních možnostech škol.

Malé procento zkoumaných škol (8 %) jsou školy, v nichž byly realizovány vlastní preventivní programy vypracované učiteli těchto škol.

Základní formou preventivních aktivit se staly všeobecně strukturalizované programy, to znamená takové, ve kterých realizátor (pedagog, učitel) vedl kurs na základě předem připraveného scénáře.

Není pochyb, že tyto programy zajišťují žákům možnost úkolů blízkých v podstatě standardu a také stejné metodické postupy pro učitele. Negativní

vlastností těchto programů je fakt, že jsou obvykle realizovány jen v určitých časových obdobích, a nejsou tak použitelné v každodenní pedagogické praxi.

Preventivním programem pro školy, jehož cílem je racionální spojení každodenní didaktické a výchovné činnosti učitelů s preventivními úkoly, je program „Prevence závislosti v humanitní škole“.<sup>1</sup>

V první fázi jeho zpracování autoři čerpali ze zkušeností belgického animátora preventivních programů – E. Servise a jeho spolupracovníků.

Bohužel v žádné z autorkou zkoumaných škol tento program nebyl realizován. Možná je to proto, že tento program, na rozdíl od předem připravených programů, vyžaduje vlastní iniciativu učitelů a speciální přípravu.

Učitelé, kteří nemají dostatek vědomostí a metodických schopností pro vedení preventivních programů, mají problémy s vytvořením vlastního cyklu aktivit a s jeho začleněním do svých didakticko-výchovných činností.

### Programy nejčastěji realizované ve školách

#### 1. Druhý Slabikář čili Program sedmi kroků (Gymnázium č. 1 a č. 2 v Brzeszczach, soubor škol 14. pluku slezských povstalců v Wodzisławiu Śląskim)

Cílem tohoto programu je:

- informování o alkoholu a jiných návykových látkách
- informování o hrozících nebezpečích a způsobech, jak jim předcházet a vypořádat se s nimi
- poukázání na klady zdravotní prevence

Program se skládá z osmi částí:

- Start
- Hledání štěstí
- Chemická past
- Užívání a zneužívání
- Závislost je smrtelná nemoc – promítání filmu „Rozervané duše“
- Alkohol a naše pocity
- Umění říci „ne“
- Zdraví a dobrý život

Realizátory programu jsou hlavně učitelé, pedagogové, psychologové.

Program předpokládá různé formy činností, a to hlavně:

- práci v malých skupinách
- krátké přednášky

---

<sup>1</sup>Program byl zahájen pod vedením dr. med. Barbary Wolniewicz-Grzelak ve spolupráci Krzysztofa Borowskiego, Anny Boruckiej, Krzysztofa Ostaszewskiego i Agnieszki Pisarskiej v rámci výzkumně-rozvojové práce, týkající se preventivních programů, kterou realizoval kolektiv Dílna prevence mládeže „Pre-M“ Institutu psychiatrie a neurologie ve Varšavě.

- „bouři mozků“
  - hraní rolí, scének
2. **Program NOE** (soubor škol mechanizace a zemědělství, soubor odborných škol, Gymnázium č. 1 a č. 2 v Brzeszczach)
- Program se skládá ze dvou částí – setkání a aktivizování prostředí. Setkání realizuje skupina lidí, která se skládá z vedoucího (člověk, který vede setkání), svědka (střízlivý alkoholik), pomocných svědků (osoba blízká závislého), pomocníka (zodpovídá za technicko-organizační pozadí programu), zpěváka (zodpovídá za hudební doprovod), organizátora (zodpovědný za organizační stránku věci).
- Používané metody v tomto programu jsou: svědectví (vyprávění o svých prožitcích), navazování dialogů, průzkum názorů, psychodrama, neformální rozhovory.
3. **„Než okusíš“** (realizovaný v základních školách a gymnáziích v Brzeszczach)
- Cílem programu je propagace abstinence a informování o vlastnostech návykových látek.
- V rámci programu jsou vytyčeny tři varianty cyklů preventivních cvičení:
- základní program „Než okusíš“ spojuje informace o závislostech s úlohami z oblasti emoční problematiky a tvoření interpersonálních dovedností. Tento program byl vypracován ve čtyřech různých verzích pro různé věkové skupiny (třídy I-IV, V-VI základních škol, gymnázia, střední školy)
  - Cyklus „Rozhodnutí“ – formování schopností racionálního rozhodování na základě již získaných informací
  - „Život mezi lidmi“ – základním cílem je korekce emocionálního a společenského fungování dětí a také poskytování informací a dovedností spojených se zdravým životním stylem
4. **„Děkuji ne“** (Základní škola č. 3 v Olkuszu)
- Autoři tohoto programu považují za nejdůležitější tyto tři hodnoty: kompetenci, autonomii, zodpovědnost.
- *Kompetence* je chápána jako důkladná znalost problematiky alkoholismu, která zahrnuje informace o vlivu alkoholu na organismus a psychiku člověka, o společenských, etických a ekonomických důsledcích konzumace nebo nadměrné konzumace alkoholických nápojů.
  - *Autonomie* je spatřována v souvislosti s osobnostními dispozicemi každého člověka, které každému dávají možnost vědomě a nezávisle na prostředí utvářet vlastní život, ale i dodržovat vlastní zásady a normy.
  - *Odpovědnost* je popisována jako starost o osud nejbližších, je spojená

s konkrétními činnostmi, jejichž cílem je ochrana před ohrožením z nadměrné konzumace alkoholických nápojů.

- *Odpovědnost*, to je také uvědomování si následků vlastních rozhodnutí.

Personálním vzorem programu „Děkuji ne“ je proto kompetentní člověk, autonomní a zároveň zodpovědný.

Nutno dodat, že zajímavou součástí tohoto programu jsou didaktické hry, týkající se reklamy a antireklamy, které realizátoři programu mohou volně přizpůsobovat prostředí, v němž pracují.

5. „**Podívej se jinak**“ (terapeutická družina působící při základní škole v Brennej)

Program má za úkol připravit dítě na to, aby bylo schopné řešit svoje problémy a také aby se naučilo týmové spolupráci. Musíme zdůraznit, že autoři tohoto programu kladli důraz na formování emoční stránky dítěte a rozvoj jeho osobnosti.

6. „**Podzimní škola prevence**“ (program realizovaný v prosinci 2002 v souboru škol č. 1 v Czechowicach-Dziedzicach v 1. a 3. ročníku gymnázia<sup>2</sup>)

Cílem tohoto programu byla propagace zdraví a prevence závislostí. Jeho obsahem byl cyklus seminářů, které byly vedeny pedagogy a učiteli.

7. „**Diskuse – tabák**“ (základní škola č. 58 Marii Dąbrowskiej v Katovicích)

Scénář programu byl vypracován na základě preventivního programu „Diskuse“, který je určen žákům ve věku 12–17 let. Autorem programu je dr. Krzysztof Wojcieszek, ředitel odborné školy pro závislosti rodiny a školy.

Scénář tohoto programu obsahuje čtyři strategie prevence:

- změna normativních vzorců u mladých lidí
- osobní rozhodnutí účastníků abstinovat
- poukázání na konflikt „důležité hodnoty a konzumace alkoholu“ čili rozpory mezi konzumací alkoholu a užíváním omamných látek.
- informování o následcích konzumace alkoholu a užívání omamných látek.

Výzkumy vedené autorkou ukázaly, že mladí lidé nejlépe hodnotili ty programy, které měly dynamickou a komplexní strukturu.

Důležitý byl také způsob, jakým byly semináře vedeny. U realizátorů byla důležitá především jejich kompetence a hluboká znalost daného tématu a také úroveň odborné přípravy.

<sup>2</sup>Termín „gymnázium“ v originálním polském významu označuje 2. stupeň základní školy.

Žáci zdůrazňovali, že na větší popularitu preventivních programů mají hlavně vliv formy a metody práce.

Za nejefektivnější a nejatraktivnější považovali aktivizující metody práce, jako je diskuse, v ní také na téma promítaných filmů o tematicke zdravotní prevence, vlastní svědectví, „bouře mozků“, metaplán, hraní rolí.

Podle mladých lidí by byly zajímavé návštěvy klinik a poraden, které se zabývají problematikou závislosti, jejich prevencí a kompenzací.

Velmi užitečná by byla setkání s lidmi, kteří mají s tímto problémem zkušenosti.

Kriticky byly hodnoceny ty programy, které byly vedeny formou akademických přednášek bez zapojení účastníků do diskuse a do aktivních činností.

Těm realizátorům, kteří zaváděli simulační techniky, bylo namítáno, že tyto techniky nebyly dostatečně připravené. Uváděné scénky nebyly dopracované, byly chaotické a často příliš infantilní. Proto tato problematika nebyla představena tak, aby mohla v žácích vzbudit pocit zodpovědnosti za vlastní zdraví a zdraví svých nejbližších.

Žáci v anketě vypovídali, že velmi silně pociťovali, že někteří realizátoři programů (učitelé, pedagogové) nejsou profesionálně připraveni je vést.

Žáci také upozorňovali na postoj vedoucího. Většina žáků si myslí, že by to měl být člověk, který:

- vzbuzuje důvěru skupiny, a díky tomu se každý žák může cítit plnohodnotnou součástí skupiny
- toleruje názory žáků a zároveň vyjadřuje své pocity a očekávání
- nekritizuje názory žáků, přestože s nimi nesouhlasí, respektuje názory ostatních
- analyzuje příčiny chování žáků
- je vnitřně integrovaný, klidný, umí se ovládat, je otevřený pro všechny návrhy žáků
- umí navazovat kontakt s mladými lidmi
- používá verbální komunikaci adekvátně k neverbální
- styl a organizaci semináře přizpůsobuje specifice každé skupiny

Nejlépe žáci hodnotili učitele – realizátory preventivních programů – ze škol v Brzeszczach i Jawiszowicach.

Mladí lidé zdůrazňovali, že realizátoři svoje znalosti na téma závislosti podávali srozumitelně a zároveň nekonvenčně.

Žáci z těchto škol hodnotí programy následovně:

*„Díky tomuto programu jsem se mohla podívat na život z úplně jiné stránky. Nikdy bych nepochopila člověka, který bydlí s alkoholikem, kdyby nebylo zkušenosti mé vrs-*



*tevnice, která přede všemi vyprávěla o svém otci alkoholikovi a jeho smrti následkem alkoholismu.“*

(studentka, 18 let, střední odborná ekonomická škola, Brzeszcze)

*„Preventivní program ‚NOE‘ představil problém alkoholismu. Paní pedagožka jej vedla velmi dobře. To, že jsme se mohli sdílet se svými pocity a hrát scénky, nás vedlo k tomu, že jsme pocítili odpovědnost za svoje kamarády, kteří konzumují alkohol. Chceme jim nyní pomáhat tento problém překonat. Naučili jsme se alkoholu říkat ne a hájit vlastní názor. Myslím si, že tento program nás všechny zasáhl a jsme vděční, že jsme se ho mohli zúčastnit.“*

(student, 17 let, střední odborná škola, Brzeszcze)

*„Program se mi velmi líbil. Pochopil jsem, kolik lidí trpí touto nemocí. Důležité bylo hlavně to, že v průběhu hraní scének se každý mohl na chvíli cítit jako alkoholik nebo se vcítit do role alkoholika. Nikdy jsem se tímto problémem nezabýval, myslel jsem si, že se mě netýká. Teď vím, jak můžu těmto lidem pomoci zvládnout nad tímto problémem.“*

(student, 18 let, střední odborná ekonomická škola, Brzeszcze)

*„Myslím si, že setkání bylo velmi zajímavé. Mohli jsme se zúčastnit velmi zajímavých forem práce. Tematika setkání a způsob jeho vedení mě donutily přemýšlet.“*

(studentka, 17 let, střední odborná škola, Brzeszcze)

*„Když nám paní učitelka nabídla účast v tomto programu, pomyslela jsem si, že to opět bude určitě typická přednáška na téma alkoholu. Už po první hodině jsem ale dospěla k závěru, že program je velmi zajímavý. Dozvěděli jsme se mnoho nových informací na téma alkoholové problematiky. Učitelka byla velmi dobře připravená.“*

(žákyně II. ročníku gymnázia, Jawiszowice)

*„Nejvíce se mi líbilo setkání, na kterém jsme mohli hovořit o těžké volbě a zejména o vlivu televize a reklamy na propagaci alkoholu. Učitelka nám promítla reklamu na pivo. Při následující diskusi jsem si uvědomila, že s lidmi a s jejich pocity lze snadno manipulovat prostřednictvím prázdných argumentů.“*

(žákyně II. ročníku gymnázia, Jawiszowice)

## **Zjištění a návrhy**

1. Preventivní program musí zajistit účastníkům bezpečí, nemůže způsobovat škody.
2. Tvůrci a realizátoři programů by měli dodržovat etické normy, a to hlavně
  - respektovat subjektivitu účastníků programu,
  - zachovat důstojnost a respektovat individualitu,
  - respektovat hodnoty a úroveň vnímavosti účastníků.
3. Terapeutické techniky by neměly být náhodně zařazovány do preventivně-výchovných programů. Jejich neodborné používání by mohlo narušit obranné mechanismy osobnosti účastníků.
4. Nejúčinnější byly aktivity, které byly zintegrovány se školními plány (učebními i výchovnými).

5. Preventivní programy by měly také dát prostor rodinám účastníků a jejich nejbližšímu okolí. Účinnost programů se tak znásobí.
6. Programy realizované ve školách by měly být zároveň součástí lokální (obecní, městské) preventivní strategie.
7. Preventivní programy by také měly poukazovat na racionální využívání volného času, na hodnotnou zábavu, na vytváření správných vzorů.
8. Preventivní programy by měly být systematicky kontrolovány a aktualizovány, jenom tehdy budou mít záruku vysoké kvality.

ZAWADA, A. Preventivní aktivity polských škol v oblasti závislostí. *Pedagogická orientace* 2004, č. 2, s. 90-97. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** Dr Anna Zawada, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Filia w Cieszynie, 43-400 Cieszyn, ul. Bielska 62, Polska

# Historické okénko

---

---

## Pedagogický přínos novodobých olympijských her

František Morkes

Novodobé olympijské hry, v letošním roce konané v řeckých Athénách, se staly natolik fenoménem moderní doby, že si již nedovedeme běh život bez nich představit. S myšlenkou obnovit starořecké olympijské hry a vtisknout jim ducha nové doby vystoupil na veřejnosti jako první baron Pierre de Coubertin. Bylo to 25. listopadu 1892 v sále pařížské Sorbonny. Jeho přednáška byla přijata s nadšením, protože první rozsáhlejší publikování výsledků archeologických nálezů z řecké Olympie před pěti lety vzbudilo o celou akci i módní zájem. V současnosti, kdy je Coubertinova olympijská myšlenka proti duchu původních představ nejen zkomercializována a kdy olympijské hry zasáhly svým až megalomanským pojetím prakticky veškerý život, bychom ale neměli zapomínat, že myšlenka obnovení olympijských her byla vyvolána především pedagogickými snahami a že i dnes si olympijské hry svoji pedagogickou hodnotu a pedagogický přínos podržely. A také to, že rozvoj a šíření novodobého olympismu – a v českém prostředí obzvláště – výrazně ovlivnili lidé, kteří byli pedagogy nejen povoláním, ale i přesvědčením.

### Coubertin – jeho pedagogický přínos a odkaz

Myšlenka na obnovení olympijských her byla sice již při vyslovení nadšeně přijata, ale jak Coubertin později několikrát zdůrazňoval, nebyla plně pochopena. Obecné představy o novodobých olympijských hrách se polybovaly někde na pomezí pouhých sportovních soutěží a výpravných historizujících scén evokujících antické výjevy a příběhy. Smysl Coubertinova snažení byl ale mnohem hlubší a zásadnější.

Jako erudovaný pedagog, který se z pověření francouzské vlády již několik let zabýval nejen studiem starověkých dějin, ale i základních pedagogických otázek, hledal a v obnovení olympijských her nacházel odpověď na konkrétní a aktuální problémy výchovy. Z pohledu Francie, která stále

ještě prožívala tíhu potupné porážky ve válce s Pruskem před necelými dvaceti lety, byla základní pedagogickou otázkou výchova mladé generace. Šlo především o hledání a nalezení pozitivního východiska, které by přispělo k tomu, aby francouzská mládež již nepropadala malomyslnosti a skepsi. Současně se hledaly i cesty k tomu, aby se u ní snížilo narůstající nebezpečí alkoholismu a kuřáckých zálib. Logicky se do popředí pozornosti dostávaly také sport a nejrůznější tělesná cvičení. Nebylo to nijak náhodné, protože jak sport, tak i tělesná cvičení tehdy zaznamenávala v celé společnosti výrazný vzrůst své oblíbenosti. Navíc nazrála doba, kdy se do popředí pozornosti již dostávalo sportovní soutěžení na mezinárodní úrovni. Coubertin při svých úvahách nakonec dospěl k závěru, že je nutno usilovat o obecné zlepšení výchovy veškeré a nejen francouzské mládeže. Bezprostřední inspiraci pak našel v antickém ideálu řecké výchovy – kalokagathii, která v sobě spojovala ideál tělesné i duševní harmonie. Obnovení antické tradice olympijských her tak bylo pro Coubertina především zásadní přeměnou výchovného, tedy pedagogického působení na mládež.

Coubertin byl ovšem nejen zaníceným a perfektním organizátorem, ale i pokrokovým myslitelem, který v mnohém předstihl svoji dobu. Uvědomoval si, že má-li být myšlenka moderního olympismu životaschopná, musí odpovídat nejen současné době, ale ve svém vývoji i předjímat celý vývoj společnosti. Nepovažoval proto starověké hry za dogma, ale pouze za inspiraci, z níž převzal pouze to, co bylo únosné a co považoval za důležité a perspektivní. Byl to především *název her, jejich pravidelný čtyřletý cyklus, požadavek na zachování míru v době konání her a zejména myšlenka harmonické výchovy mládeže.*

Podle Coubertinových představ měly být olympijské hry „svátky jara lidstva“, jimiž měla každá generace mládeže oslavovat svůj nástup, svoji víru v budoucnost i radost ze života. Proto osobně vypracoval i zásady slavnostního olympijského ceremoniálu v dokumentu, který nazval Pedagogická hodnota olympijského ceremoniálu. Podle něho jsou každé hry zahajovány slavnostním defilé účastníků, kteří vstupují na stadion pod svými státními vlajkami. Zahájení her provádí hlava státu pořadatelské země, slavnostní okamžik je podtržen vypouštěním holubů a jásavými fanfárami, mimořádný význam je přisouzen i emotivně působící hudbě a sborovému zpěvu. Vyvrcholením ceremoniálu je vztyčení bílé olympijské vlajky s pěti propojenými barevnými kruhy, symbolizujícími spojení pěti světových kontinentů. Ty společně s bílým pozadím vyjadřují současně i to, že státní vlajka každé ze zúčastněných zemí je na olympijské vlajce zastoupena alespoň jednou barvou. Velkou váhu přikládal Coubertin i slavnostnímu slibu účastníků, že budou o vítězství bojovat čestně a v mezích pravidel. S obdobnou pečlivostí vypracoval Coubertin i závěrečný ceremoniál. Slavnostním ceremoniálem,

který je vyjádřením vzájemné solidarity, přátelství, čestnosti a rytířkosti a který má výrazně emotivní náboj, se olympijské hry odlišují od jiných sportovních akcí a soutěží. Coubertinem propracované zásady slavnostního ceremoniálu, které nebyly ve své plné šíři uplatňovány již od prvních novodobých her, ale realizovaly se postupně, se dodržují prakticky do dnešních dnů. Od olympijských her v roce 1920 čte jeden ze sportovců jménem všech účastníků olympijskou přísahu, od stejného roku se vztyčuje i bílá olympijská vlajka s pěti barevnými kruhy. Olympijský oheň plane na olympijských hrách od roku 1928. Jedinou skutečností, která při obvyklém slavnostním zahajovacím ceremoniálu není myšlenkou barona Coubertina, je olympijská štafeta, která do místa her přináší olympijský oheň zapálený paprsky slunce v místě antických her, v řecké Olympii. Doběh štafety s olympijským ohněm byl poprvé součástí slavnostního ceremoniálu až při olympijských hrách v roce 1936, které se konaly v Berlíně. Není od věci připomenout, že při cestě přes tehdejší Československo se štafeta nesetkávala, obdobně jako celé konání her v hitlerovském Německu, s příznivých ohlasem. Od roku 1972 skládá olympijskou přísahu i jeden z rozhodčích a v roce 1970 byla do textu přísahy sportovců doplněna věta vyjadřující závazek soutěžit bez použití drog. Při závěrečném ceremoniálu již pochodují účastníci od roku 1956 společně bez ohledu na příslušnost k různým zemím.

### **Český profesor u počátků olympijských her**

Z pohledu české pedagogiky je mimořádně významné, že v historii moderních olympijských her měl významnou úlohu i český gymnaziální profesor. Došlo k tomu poměrně nečekaně. V roce 1891 vydal tehdejší rakouský ministr vyučování výnos o tělesné výchově na středních školách, který sliboval zájemcům ochotným studovat zahraniční zkušenosti s její výukou finanční podporu. Požádal o ni a dostal ji dr. Jiří Guth, působící tehdy na pražském Akademickém gymnáziu. Při prázdninové cestě do Francie upozornil na pozoruhodnou činnost barona Coubertina kolega dr. Gutha z pražských univerzitních studií, který již delší dobu v Paříži pobýval. A nejen upozornil, ale vzájemně oba muže i seznámil. Tímto kolegou nebyl nikdo menší než pozdější významná osobnost dr. František Drtina. Pařížské setkání barona Coubertina a dr. Gutha (a dá se bez nadsázky i říci, že přerostlo v celoživotní přátelství) se stalo mimořádně významným pro budoucnost českého a později československého olympijského hnutí.

V roce 1894 svolal Coubertin do Paříže již oficiální Kongres pro obnovení olympijských her, jehož se zúčastnilo 79 delegátů, kteří reprezentovali 49 sportovních svazů z celkem 12 zemí. Dr. Guth, který tehdy již působil na gymnáziu v Klatovech, přítomen nebyl. Tím větší však bylo jeho překvapení, když se dozvěděl, že na kongresu, který odsouhlasil obnovení olympijských

her a který k jejich zajištění zvolil jedenáctičlenný Mezinárodní olympijský výbor, byl zvolen do tohoto prvního Mezinárodního olympijského výboru. Coubertin Guthovo zvolení později vysvětloval tak, že byli zvoleni lidé, které on jako iniciátor celé akce osobně navrhl. A on navrhl i některé z těch, kteří se kongresu osobně nezúčastnili. Protože však byli uvedeni na dlouhém seznamu „čestných hostů“, jejich jména nebyla pro účastníky kongresu neznámá. Vůbec je nenapadlo, že nejsou na kongresu přítomni, avšak při osobním doporučení Coubertina nabyli přesvědčení, že se jedná o lidi plně oddané myšlence na obnovení her.

Skutečnost, že se dr. Jiří Guth stal členem zakladatelského Mezinárodního olympijského výboru, byla přitom mimořádně významná. Všude totiž figuroval jako reprezentant Čech – a to v době, kdy žádný český státní útvar oficiálně neexistoval. Také skutečnost, že především jeho zásluhou nastupovali čeští sportovci k olympijským soutěžím s českým praporem a pod svým národním označením, byla v letech před první světovou válkou ojedinělá. Český středoškolský profesor vybraně aristokratického chování (později pod jménem Guth-Jarkovský byl již známým autorem populárních katechismů společenského chování) zcela paradoxně vnášel do olympijského hnutí i určitý demokratismus. Společně s dr. Keménym (středoškolským profesorem z Pešti) byli jedinými členy výboru bez státních funkcí, šlechtického predikátu či vysoké vojenské hodnosti.

Jako člen Mezinárodního olympijského výboru se dr. Guth účastnil již prvních olympijských her v Athénách v roce 1896 a s hrstkou prvních olympijských nadšenců založil v roce 1899 i Český olympijský výbor, jehož předsedou byl až do roku 1929. S výjimkou olympijských her v Los Angeles v roce 1932 se účastnil všech her před druhou světovou válkou. Na berlínských hrách v roce 1936 mu jako nejstaršímu žijícímu členu Mezinárodního olympijského výboru byla věnována okázalá pozornost. Ta měla, podobně jako řada dalších skutečností, odvrátit pozornost mezinárodní veřejnosti od výrazně politicky propagandistického charakteru her v nacistickém Německu.

Dr. Jiří Guth-Jarkovský, který byl gymnaziálním profesorem matematiky a fyziky (učil však i filozofickou propedeutiku a rozšířil si aprobaci o francouzštinu a příležitostně vyučoval i němčinu), se i při mimořádně široké paletě svých aktivit a zájmů cítil především pedagogem. Patřil přitom mezi pedagogy, kteří měli své povolání skutečně rádi. Doložil to i tím, že ve svých obsáhlých pamětech označil své třicetileté pedagogické působení jako „léta štěstí“. Jistě to bylo ovlivněno i tím, že jeho manželka byla dcerou gymnaziálního ředitele z Roudnice a i svatba se konala v kapli roudnického gymnázia a svatební hostina byla vystrojena v jedné třídě. Po počátečním působení v roli soukromého vychovatele působil dr. Guth na Akademickém gymnáziu

v Praze a na prvním dívčím gymnáziu Minerva, definitivním profesorem byl pak jmenován na gymnáziu v Klatovech. Z Klatov přešel na pražské gymnázium v Truhlářské ulici, kde setrval celých 22 let (několik let ještě pěšky docházel vyučovat francouzštinu na gymnáziích v Královských Vinohradech, které ještě nebyly součástí Prahy). Od roku 1999 je gymnáziem v Truhlářské ulici v Praze oficiálně Gymnázium Jiřího Gutha-Jarkovského. Po ukončení svého pedagogického zastával post prvního ceremoniáře na Pražském hradě u prezidenta T. G. Masaryka a v jeho služebních povinnostech byla i řadová agenda.

### **Pedagogické poselství novodobého olympismu**

Mimořádně významné bylo, že pedagogické otázky byly součástí i řady oficiálních kongresů pořádaných Mezinárodním olympijským výborem a že se jimi zabývaly i četné dokumenty olympijského hnutí. Dva kongresy Mezinárodního olympijského výboru byly dokonce spojeny s oficiálními pedagogickými kongresy. Byl to kongres v Le Havru v roce 1897 a v roce 1925 kongres v Praze.

Kongres v Le Havru, který se konal rok po prvních olympijských hrách nové doby, věnoval značnou pozornost otázkám tělesné výchovy ve školách. Dr. Jiří Guth, který se jako český reprezentant v Mezinárodním olympijském výboru kongresu účastnil, o něm podal české sportovní a pedagogické veřejnosti i příslušnou zprávu. Po návratu do Čech se pak stal, nepochybně ovlivněn právě jednáním kongresu, vášnivým propagátorem sportů, které tehdy byly označovány za „brutální“ (box, zápas, ragby), a usiloval o jejich provozování v rámci školní tělesné výchovy. Doslova konstatoval: *„Naše zženštilá civilizace děsí se takového násilí a křížuje se nad vyvrnutou nohou, zlomeným ramenem, poněvadž nechápeme, že tyto rány nejsou rány smrtelné, nýbrž rány vzdělávací. Angličan, navykaje pomocí tohoto vychování ranám se vyhýbati a je přijímati beze všech stesků a žalob, naučí se je také zasazovati a v tom je všechno tajemství moci a síly tohoto národa, který nemá žádných překážek ve svém postupu.“* K tomu pak dodával: *„Nic platno – musím říci, že nám Čechům je zapotřebí silných paží a silných těl, ne proto, abychom se prali s těmi, kteří nás rvou hrubě a nespravedlivě, ale abychom zdravou mysl měli v zdravých tělech. A konec konců přece také zdravé pěsti – taková věc není nikdy na škodu!“*

Přestože šlo v Le Havru o olympijský kongres, věnovalo zasedání zcela mimořádnou pozornost školní tělesné výchově. Delegáti, kteří se navzájem seznámili s provozováním školního tělocviku ve svých zemích, důrazně požadovali, aby veškerá mládež prováděla tělesná cvičení. V jejich provozování spatřovali přínos jak po stránce fyzické, tak i po stránce mravní. V závěrečné rezoluci vyslovili požadavky na vyšší a lepší kvalifikaci učitelů tělo-

cviku, požadovali, aby se ve všech školách pravidelně sledoval fyzický vývoj žáků a aby všechny školy byly vybaveny „sprchovými lázněmi“.

Pražský kongres Mezinárodního olympijského výboru v roce 1925 se již po slavnostním zahájení rozdělil na dva v podstatě zcela samostatně jednající kongresy – kongres technický a pedagogický. Coubertin, který se na tomto kongresu vzdal své funkce v Mezinárodním olympijském výboru a jehož práce pro olympijské hnutí byla oceněna zvolením do funkce doživotního čestného předsedy, opětovně ve svém projevu zdůraznil myšlenku vysokých pedagogických cílů olympijských her, těsné spojení mezi pedagogikou a olympismem a své přesvědčení, že je nevyhnutelná reforma celého současného pedagogického systému. Doslova prohlásil, že *„budoucnost civilizace v této chvíli nezávisí od politických nebo ekonomických kritérií, nýbrž závisí od toho, kterým směrem půjde výchova“*. Ve svém očekávání, že jím vyslovené myšlenky naleznou na pedagogickém kongresu odezvu a podporu, se však zklamal. Pokud kongres věnoval pozornost pedagogickým otázkám sportovního hnutí, jednalo se pouze o otázku obnovení antického gymnázia, o spolupráci univerzit a prosazování ducha fair play ve sportovním soutěžení. Mnohem větší pozornost věnoval problematice sportování žen, lékařské kontrole sportovců a případně i snahám po omezení nadměrného sportování mladistvých. Coubertin projevil své zklamání z jednání i v později vydaných Pamětech, kde o olympijském kongresu v Praze nepřilíš vlněně konstatoval, že *„pedagogický kongres sklouzl velice rychle do vyježděných kolejí planých řečí, jak už je dnes zvykem – totiž jednat o daném předmětu současně objektivně i prakticky a nedat se odvrátit ohledem na rozličná mínění a osobní zájmy. Výsledkem je řečnění bez kostry a páteře, které po sobě mnoho konkrétního nezanechá. Tak tomu bylo i tentokrát“*.

Od roku 1925 až do své smrti v roce 1937 se Pierre de Coubertin věnoval především a téměř výhradně pedagogickým otázkám. Měl osobní podíl na založení Vsesvětové pedagogické unie v roce 1925, položil základy Mezinárodního úřadu sportovní pedagogiky, teoreticky a publikačně propracovával myšlenku vzdělávací Dělnické univerzity. Jeho výrazný příklon k výrazně pedagogickým otázkám a sociální problematice byl nepochybně i jedním z vážných příčin pro oboustrané ochlazení vzájemných vztahů s mezinárodním olympijským hnutím. To si sice podrželo pedagogické zásady olympijského ceremoniálu, do centra své pozornosti však stále více stavělo otázky spíše technického charakteru.

Skutečnost, že Coubertin chápal novodobé olympijské hry také jako velký a pozitivní příspěvek k vzájemnému dorozumění mezi národy, dokládá i jeho osobní účast v olympijském soutěžení. Od roku 1912 až do roku 1948 byly nedílnou součástí olympijských her i umělecké soutěže. V literatuře byla v roce 1912 oceněna zlatou medailí báseň Óda na sport. Jejimi autory byli



Georges Hohrod a M. Eschbach, kteří byli oficiálně prezentováni jako Němci. Teprve po jistém čase vešlo ve známost, že skutečným autorem básně byl samotný Coubertin, který si zcela záměrně jako pseudonym zvolil dvě jména – jedno francouzské a jedno německé.

Dnes jsou olympijské hry chápány především jako velkolepé divadlo, které je zásluhou dokonalé spojovací techniky okamžitě přenášeno do celého světa. Nemělo by to však zastříit myšlenky a představy, z nichž koncem 19. století novodobé olympijské hry vznikaly. Jejich základní myšlenka – myšlenka pedagogického působení na mládež – doznala sice od Coubertinových dob značného posunu, je však stále přítomna.

Přes všechny změny a skutečnosti, kterými olympijské hnutí ve své novodobé historii prošlo a které toto hnutí i negativně poznamenaly (vzpomeňme z posledních desetiletí například na dopingové aféry sportovců, uplácení členů Mezinárodního olympijského výboru před hlasováním o místu konání dalších her, bojkot olympijských her v Montrealu, Moskvě a Los Angeles řadou států z politických důvodů či ozbrojený útok teroristického komanda na účastníky her v Mnichově), zůstává olympismus mimořádně významným a obecně respektovaným fenoménem dvacátého a dnes již také 21. století. To, že stále usiluje (v duchu původně vytyčených pedagogických zásad) o život založený na radosti z vynaloženého úsilí, že zdůrazňuje výchovnou hodnotu dobrého příkladu a respektování základních etických principů, podtrhuje jeho vysokou morální hodnotu i trvalý společenský kredit. Základním cílem olympijského hnutí je proto i dnes aktivně přispívat k budování lepšího světa především působením na mládež a posilováním její víry v budoucnost naplněnou duchem přátelství a tolerance. Olympijské hry pak tyto zásady realizují prostřednictvím sportu, provozovaného bez jakékoliv diskriminace. Celosvětová působnost, popularita i aktivita olympijského hnutí je pak jeho velkým přínosem i do nadcházejícího 21. století. Dodejme, že nepochybně i přínosem pedagogickým.

MORKES, F. Pedagogický přínos novodobých olympijských her. *Pedagogická orientace* 2004, č. 2, s. 98–104. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Mgr. František Morkes, Pedagogické muzeum J. Á. Komenského v Praze, Valdštejská 20, 110 00 Praha 1-Malá Strana, [pedagog@pmjak.cz](mailto:pedagog@pmjak.cz)

## Příspěvek významné osobnosti

Lubor Velecký, filosof, učitel, vlastenec a dobrý člověk

Blažena Švandová

Budova na Poříčí 31 byla za první republiky budovou gymnázia, které navštěvoval v průběhu druhé světové války Lubor Velecký, dlouholetý učitel filosofie na University of Southampton, který do Velké Británie uprchl po převratu v r. 1948. Teprve po roce 1989 mohl legálně přijet do své původní vlasti a rodného Brna. Několikrát zavítal i na Pedagogickou fakultu MU v jejím sídle na Poříčí 31, aby vzpomenu na studentská léta a své učitele a aby pro nynější studenty a učitele pronesl přednášky o základech filosofie a vzdělávání. Psaná verze jeho přednášky „Kořeny filosofie“ byla publikovaná v roce 2000 ve sborníku *Na cestě k humanitě II*, vydaném na katedře filosofie a občanské výchovy. K tématu vzdělávání poslal krátce před smrtí pár slov v angličtině. Nebyl přítelem mnohomluvných výkladů. Krátké sdělení nese název *Why education? (K čemu vzdělání?)* a jeho překlad otiskujeme v tomto čísle.

Lubor Velecký se narodil 3. června 1927 v Brně jako druhé dítě Jana a Jindry Veleckých. Maminka byla učitelka na základní škole, tatínek se stal ředitelem brněnských pošt a později, za 2. světové války byl umučen nacisty v Dachau. Je po něm pojmenována ulice v Brně-Židenicích, kde v domku s číslem 4 doposud žije jeho sestra Miluše, vdaná Kovanicová. V Brně chodil do základní školy a vystudoval zde gymnázium, které tehdy sídlilo v budově na Poříčí 31, která je dnes jednou z budov Pedagogické fakulty MU. Politický převrat v roce 1948 přerušil jeho studia práv na Masarykově univerzitě a on uprchl před komunisty do Velké Británie. Po absolvování Univerzity v Glasgow (po jistý čas studoval také v Oxfordu) se připojil k řádu dominikánů (řádové jméno Ceslaus), byl poslán na misie do Jižní Afriky a posléze získal doktorát v Římě. Poté, co rezignoval na své členství v řádu, vyučoval filosofii od roku 1966 až do svého penzionování v roce 1992 na katedře filosofie Faculty of Arts University of Southampton. V Southamptonu se oženil s Jean, s níž se seznámil v době studií v Oxfordu, a společně vychovali syna Alana, který vystudoval psychologii. Po roce 1989 se Lubor Velecký do Brna často vracel, aby – jak říkal – splatil svůj dluh rodné vlasti. Při Masarykově univerzitě a Univerzitě v Glasgow založil v roce 1997 nadaci nesoucí jméno jeho otce „Jan Velecký Travel Bursary“, určenou pro financování recipročních studijních cest studentů a učitelů těchto univerzit. Jeho starost o věci veřejné jej vedla k zájmu o zlepšení stavu knihoven a neváhal pozvat a hostit ve svém domě v Southamptonu brněnské knihovníky, aby viděli na

vlastní oči chod knihoven anglosaského typu s přímým přístupem ke všem fondům. Svou osobní knihovnu odkázal Masarykově univerzitě a nyní je součástí fondu Ústřední knihovny Filosofické fakulty MU, Arne Nováka 1. Ve filosofii se věnoval zejména antice a středověku. Miloval Platóna, ctil Aristotela a nejvíce si vážil sv. Tomáše Akvinského, jemuž věnoval svoje hlavní dílo, monografii *Akvinského pět argumentů v Summě theologické 1 a 2, 3* (*Akvinského pět argumentů v Summě theologické 1 a 2, 3*), která vyšla v nakladatelství Pharos v r. 1994. Rozhovor s prof. Veleckým, který s ním vedl jeho spolužák doc. Jan Špaček, si mohou zájemci přečíst v časopise *Univerzitas* č. 3 a 4 z r. 2001. Profesor Velecký zemřel v Southamptonu 30. listopadu 2001.

ŠVANDOVÁ, B. Příspěvek významné osobnosti. *Pedagogická orientace* 2004, č. 2, s. 105–106. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** RNDr. Blažena Švandová, Ph. D., externí vyučující Přírodovědecké a Pedagogické fakulty MU v Brně

## K čemu vzdělání?

„A proč ne vzdělání?“ , lze pohotově opáčit v odpověď. Bohužel i na tuto druhou otázku se dá jen stěží a povrchně odpovědět. Abychom na ni mohli odpovědět případněji a s větší vážností, potřebujeme se nejprve zamyslet nad tím, co rozumíme slovem „vzdělání“.

Je zřejmé, že ať už míníme tímto slovem cokoli, je třeba, aby znamenalo především onen všeobecně ve společnosti rozšířený proces, který umožní, aby i její noví členové měli možnost naučit se správně chovat a utvářet své vztahy k jiným lidem. Zdá se, že na světě neexistuje jediná společnost, která by se nepokoušela rozšířit obzor svých mladých adeptů vedle toho, co jim mohou poskytnout rodiče a rodina. Společenské dohody ustanovující větší míru vzdělání, než jakou může poskytnout rodina, se značně liší v závislosti na historii, geografických podmínkách, záměrech (schopnosti předvídat) a materiálních zdrojích té které země. Vždy se ale jedná o něco navíc, co už rodina poskytnout nemůže.

Zaznamenat pouze tento dvojí význam slova „vzdělání“ by bylo málo, když je zde ještě velmi důležitý, třetí. Nejlépe se nám ukáže, když ocitujeme slova jednoho z největších učitelů raně středověké Evropy. Když založil v 8. století Karel Veliký svatou říši římskou, uvědomoval si velmi jasně, že vedle vojáků bude potřebovat také vzdělané muže; Jeden z jeho poradců ve věcech výchovy nám zanechal následující myšlenku:

*Existují dva způsoby vzdělání: vzdělání zprostředkované druhými a vzdělání, které si poskytne člověk sám. Druhý způsob je důležitější.*

Že je to hluboká pravda, vyjde najevo, vezmeme-li v úvahu některé další skutečnosti týkající se vzdělání. Ať už je výchovně-vzdělávací proces, který společnost poskytuje, jakkoli dlouhý, musí někdy skončit. Nicméně ti, kteří jím projdou, ještě život nekončí ani je to nezbaví povinnosti čelit novým výzvám a problémům. Pokud bude oheň vzdělání v jejich srdcích živý, budou se schopni vyrovnat se vším novým a neočekávaným, jak je přináší budoucnost. Dále je zřejmé, že ani ten nejpropracovanější vzdělávací systém organizovaný společností nemůže předvídat všechno. Nedá se nijak zabránit, aby organizované vzdělání nehledělo hlavně zpět, vždyť jeho hlavním účelem je zpřístupnit novým členům společnosti shromážděné vědění a vhled. K přijetí pokladů minula vybízí odměňováním a trestá ty, kteří nevnaloží na jeho osvojení přiměřené úsilí. Nicméně všechny tyto prostředky jsou málo platné v okamžiku, kdy je završen proces vzdělávání. Jedině sebevzdělávání pak pomůže zachovat bystrého ducha, schopnost kritického vhledu a smysl pro sebekritiku. Poradce Karla Velikého měl tedy pravdu, když říkal, že pokračovat sebevzděláváním je tím nejdůležitějším prvkem složitého procesu vzdělávání a výchovy.

Římané došli k podobným závěrům dlouho předtím, než přišla doba Karla Velikého. Jejich přísloví *Non scholae sed vitae discimus* znamená *Neučíme se pro školu, ale pro život*. Jen si představme člověka, který je ověnčen akademickými hodnostmi, má spoustu znalostí, ale je neschopen vycházet s druhými, neumí uspořádat praktické záležitosti svého života a neumí si poradit právě v tom, co lze považovat za nejtěžší zkoušku, kterou každá lidská bytost musí podstoupit – vyrovnat se se stářím a se smrtí. Život, který vystačí jen s pozlátkem úspěchu, který hledá pouze vzdělání pro vzdělání a který se ocitne zcela bez opory, pokud jde o poslední věci člověka, ten si nemůže činit nárok, že by dosáhl vrcholu lidského údělu. Aristotelés ve svých etických spisech říkal, že narodit se člověkem je pouze počátkem stávání se co nejvíce lidským po celou dobužití. Slovem *eudaimonia* nerozuměl Aristotelés „štěstí“, ale to, čím je nadán dobrý člověk. Má-li být lidský podnik úspěšně završen, je třeba začít co nejdříve, nespustit ze zřetele hlavní cíl a zvažovat pečlivě všechno, co člověk dělá. A to musíme dělat nikoli jen za sebe, ale také jako členové společnosti, protože etické myšlení je podle Aristotela myšlením v rámci *polis*, tj. v rámci obce, v jejímž středu se odvíjí životy jednotlivých lidí. Naše myšlení by tedy mělo být „politické“ v řeckém smyslu slova. Osoba, jež se vyvinula jako jedinec zcela neschopný připojení ke společnosti, by byla podle Aristotela buď bohem, nebo zvířetem. Vzdělaná lidská bytost musí být bytostí společenskou.

Takový nebyl jen náhled starých Řeků. Takto uvažoval i člověk, kterého ctím jako největšího Čecha minulého století. Ve svých *Ideálech humanitních* T. G. Masaryk napsal:

*„Přede vším je naším úkolem starat se o výchovu a sebevýchovu. ‚Jsme národem Komenského‘, kolikrát jsme tuto frázi opakovali. Budme tedy národem Komenského. Naši starosti musí být školství, je-li pravda, co říkal Komenský, že teprve vzděláním se člověk stává člověkem . . . výchova musí být naší národní starostí . . . výchova utváří charakter . . .“*

Lubor Velecký

# Zprávy a informace

---

---

## **Významné životní jubileum univerzitního profesora PhDr. Bohumíra Blížkovského, CSc.**

Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., se narodil 25. 5. 1929 v Ivančicích. Maturoval v roce 1947 s vyznamenáním na Amerlingově mužském učitelském ústavu v Praze. Mimořádné nadání, píle a cílevědomost provázely nadšeného mladého učitele k dalším studijním metám. V roce 1951 absolvoval Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze s aprobacemi pro vyučování historie, geografie, občanské nauky a v roce 1957 ukončil svá studia na Vysoké škole pedagogické v Praze s odbornou způsobilostí pro pedagogiku, psychologii a logiku. V průběhu těchto studií se začaly rýsovat nepřehlédnutelné předpoklady Bohumíra Blížkovského pro akademickou dráhu. Absolvoval nástavbové vědecké studium pedagogiky a psychologie pod vedením akademika Otokara Chlupa a univerzitního profesora Vladimíra Tardyho. Kandidátskou disertační práci obhájil na pedagogickém ústavu J. Á. Komenského v Praze v roce 1963, doktorem filozofie se stal v roce 1966 a v roce 1968 se habilitoval jako docent pedagogiky na PdF UK v Praze a působil na Pedagogické fakultě v Brně, kde byl s více než dvacetiletým odstupem jmenován v roce 1990 univerzitním profesorem.

V průběhu své pedagogické dráhy působil jubilant v celém spektru terénních, odborných a výzkumných pedagogických institucí. Učitelskou práci zahájil na základních školách v Železném Brodě a v Zásadě. Zkušenosti středoškolského učitele získával a rozvíjel na pedagogickém gymnáziu a střední pedagogické škole v Liberci. Počátky soustředěného celoživotního výzkumného a publikačního působení prof. Blížkovského v oblasti pedeutologie jsou spojeny s jeho působením v Krajském pedagogickém ústavu a na Pedagogickém institutu v Liberci a posléze na Pedagogické fakultě v Brně. Po srpnové okupaci v roce 1968 a následujících normalizačních krocích byl B. Blížkovský zbaven možnosti pracovat na PdF v Brně jako vysokoškolský učitel. Teprve po několika letech nachází adekvátnější prostor pro svoje odborné uplatnění

v Bratislavě, a to postupně ve Výzkumném ústavu životní úrovně, Ústavu učitelského vzdělávání a na Pedagogické fakultě Univerzity Komenského (1974–1988). Po mnohaleté vynucené odmlce byl v roce 1990 na PdF MU v Brně rehabilitován, jmenován profesorem a vrací se na tuto fakultu Masarykovy univerzity jako vedoucí katedry pedagogiky a Laboratoře pedagogického výzkumu (1990–1994).

Výčet odborných, výzkumných a organizačních aktivit profesora Blížkovského je tak obsáhlý, že můžeme při této příležitosti upozornit pouze na některé z nich:

- předseda a místopředseda České pedagogické společnosti při ČSAV (AV ČR), 1990–1994
- člen-expert podvýboru pro vědu a výzkum Parlamentu ČR, 1992–1996
- člen Grantové agentury ČSAV (AV ČR), 1992–1994
- člen Vědecké rady MŠMT ČR, 1990–1993
- redaktor časopisů Pedagogika, Pedagogická revue a Pedagogická orientace
- iniciátor, garant a spoluorganizátor deseti celostátních pedeutologických seminářů s mezinárodní účastí, 1977–1996
- garant a organizátor čtyř polistopadových odborných konferencí ČPdS, 1991, 1992, 1994, 1995
- předseda Rady Dědictví Komenského od roku 1993
- člen světové asociace pedagogických věd (WAER) se sídlem v Bruselu
- člen předsednictva Světového kongresu srovnávací pedagogiky, Praha 1992
- předseda a člen předsednictva Česko-slovenského výboru, od roku 1993 přednášející na mezinárodních kongresech v Polsku, Německu, Rusku, Maďarsku, Bulharsku, Rakousku, Francii a Švédsku
- expert na evropské konferenci ve Fuldatale (SRN) pořádané kulturní komisí Rady Evropy ve Štrasburku 1992
- předseda mezinárodního odborného předsednictva pěti konferencí a publikací o naší pozici a roli v Evropě (1993–2004)

Adekvátní bohaté tvůrčí, výzkumné a organizační práci jubilanta je také přehled jeho publikační činnosti, která zahrnuje více než deset monografií a čtyři sta odborných článků, studií, recenzí a expertních zpráv. V Pedagogické orientaci, odborném čtvrtletníku a zpravodaji České pedagogické společnosti, 1996, č. 20, s. 165–191, byla uveřejněna podrobná profesionální bibliografie prof. Blížkovského do roku 1996. Její pokračování se připravuje. Vzhledem k této skutečnosti se omezíme pouze na zmínku o několika dílech tohoto autora.

Stěžejním dílem jubilanta je monografie o otevřeném a celistvém pojetí

výchovy a vzdělávání „Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi“ (Ostrava: Amosium, 1992, 303 s.). Druhé, upravené a doplněné vydání vyšlo tamtéž v roce 1997.

Na přelomu tisíciletí inicioval unikátní pedagogickou komparativní profesiografii Blížkovský, B.; Kučerová, S.; Kurelová, M. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století. Vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky*. Brno: Konvoj, 2000, 252 s. V roce 75. výročí jubilanta vyšla shrnující publikace o naší identitě, svébytnosti a vzájemnosti ke společnému vstupu ČR a SR do EU: Kučerová, S.; Blížkovský, B. (ed.) *Česká a slovenská otázka v soudobém světě*. 2. doplněné vydání. Brno: Konvoj, 2004, 443 s.

Rozsáhlá pedagogická a organizační činnost prof. Blížkovského byla oceněna v roce 1989 stříbrnou medailí Univerzity Komenského v Bratislavě. V roce 1992 převzal z rukou místopředsedy vlády ČSFR pamětní medaili J. A. Komenského. Jubilant byl zařazen agenturou „Kdo je kdo“ k významným osobnostem České republiky a je také navržen do mezinárodního adresáře 5000 vynikajících osobností světa, vydávaného každých třicet let Americkým biografickým institutem. Při jeho odborných zkušenostech, pracovitosti a bohaté autorské invenci není tento výčet rozhodně uzavřen, a tak na závěr připojujeme jen přání pevného zdraví a dobré životní a pracovní pohody.

*Hana Horká, Jan Štáva*

## **Neměli bychom obnovit Radu pedagogických věd?**

Vážná krize výchovy v současné české společnosti mne vede k návrhu obnovy polistopadové svépomocné Rady pedagogických věd (RPV) z řad našich předních odborníků, která by z pozic nezávislé odborné autority posuzovala, připomínala, podporovala a snad i trochu prosazovala nejvýznamnější nápravy v zájmu všech.

V podstatě jde o to, aby důležité kompetentní hlasy ČPdS a celé pedagogické obce i společnosti byly více slyšet, aby se zrna neztrácela v plevách, aby se hlavní strategické návrhy neopomíjely jako dosud. I když by se svépomocná RPV opírala jen o logiku, etiku a erudici vybraných dobrovolníků, mohla by snad časem aspirovat i na potřebné autonomní reprezentativní inovační centrum. Celostátní duchovní potenciál zkušenějších (včetně žádoucích spolupracovníků z nejbližšího Slovenska a Polska) by mohl přispívat k tomu, aby naše úsilí bylo cílevědomější, koncepčnější, prozíravější, celistvější, otevřenější i účinnější, aby naše pedagogické dění nebylo tak živelné



i chudé na podstatnější kroky vpřed, abychom je zkrátka spojenými silami kultivovali fundovaněji i produktivněji.

*Stále je totiž v sázce celková orientace budoucího vývoje.* Budeme nadále směřovat k anachronické duální společnosti a duálnímu školství, v němž se hodnotnější a vyšší vzdělání omezuje jen na úzkou elitu, nebo se konečně dáme demokratickou cestou J. Á. Komenského: učit všechny všemu podstatnému celoživotně, učit dobře se učit každého ve shodě s vyspělými zeměmi světa? Nemálo času jsme již ztratili, není nás ani tolik, abychom hazardovali vlastním vylučováním, štěpením i upadáním. V počtu maturantů se středním všeobecným vzděláním jsme již propadli na poslední místo zemí OECD. Je jich necelá jedna pětina dospívající populace ČR! Jsme navíc jen 2% menšinou superintegrovaného vysoce konkurenčního evropského společenství.<sup>1</sup> Podstatně náročnější kultivace všech lidí je naší hlavní nadějí. Spoléhat se na naše státní orgány a politiky zřejmě nestačí, seriózní odborná oponentura oficiálních návrhů je stále naléhavější.

*Nedostatečně odborná a demokratická správa našeho školství trvá již déle než půl století.* Na komplexnější hlubší kvalitativní demokratickou pedagogickou reformu podloženou adekvátním zákonem o výchově a vzdělávání čekáme i po listopadu marně již patnáctý rok. Prvá polistopadová expertíza k demokratické reformě byla přitom předána čl. decizním orgánům právě před 14 lety, v lednu 1990. *Navázat na to nejlepší, na demokratickou 12letou vnitřně funkčně diferencovanou školu pro naprostou většinu populace, ke které jsme směřovali již po 2. světové válce a která se ve vyspělém světě osvědčuje dodnes, jsme dosud nedokázali.* Polsko nastartovalo tuto reformu pro 21. století již r. 1999.

Náš nepořádek je již tak bezmezný, že nemáme řádně vymezené ani maturitní požadavky. Rovněž ověřování absolventů VŠ má již často s opravdivými státními závěrečnými zkouškami společně jen jméno. Naprostá většina ze 400 studijních oborů VŠ si je koncipuje více méně po svém.

Dobrovolní iniciátoři a experti prvých nápravných pokusů RPV před deseti lety jsou ještě mezi námi. K dispozici jsou i základní bližší informace v prvých pěti číslech Pedagogické orientace. Neměli bychom proto s kontinuitou dobrého otálet. Tvůrčí základní tým autonomní RPV ČR by se mohl ustavit ještě před vstupem do EU. Po neodpovědném zrušení Pedagogického ústavu J. Á. Komenského ČSAV je svépomocné posuzovací, inovační,

<sup>1</sup>O našich kvalitativně nových šancích i rizicích v EU kriticko-realisticky pojednává unikátní pokus stovky předních odborníků o „Českou otázku“ pro 21. století, shrnující hlavní výsledky pěti mezinárodních mezioborových konferencí uplynulé dekády – Česká otázka v soudobém světě. Brno: Konvoj, 2004, 443 s. Druhé, upravené a doplněné vydání. Možno objednat u autora příspěvku: Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, Csc., Milénova 12, 638 00 Brno

synergické a koordinační centrum pro kritické bilance a spolehlivé výhledy nezbytné. Jsem si samozřejmě spolu se skeptiky dobře vědom nemalých omezení a překážek. Společnost roztráštěnou, ovládanou partikulárními zájmy i apatickou a dezorientovanou odcizenými médii lze léčit jen velmi pomalu, po krůčcích. Již Komenský však radil: „*Hubme nevědomost, aby nevědomost nehubila nás.*“ Jde i o naše profesní svědomí, o naši oborovou prezentaci a odpovědnost. Někdy může povzbudit nové iniciativy pouhé pohlazení i pár spolehlivých slov a perspektiv.

*Bohumír Blížkovský*

## **Seminář Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů**

V Brně se 24. 2. 2004 na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity pod záštitou katedry pedagogiky a Centra pedagogického výzkumu PdF MU konal seminář s mezinárodní účastí zaměřený na problematiku praxí studentů učitelství. Zúčastnili se jej pracovníci fakult vzdělávajících učitele, zejména vedoucí praxí (především studentů učitelství 1. stupně), cviční fakultní učitelé a kolegové garantující praxe na slovenských pedagogických fakultách. Poněkud však chybělo více oborových didaktiků, kteří vedou odborné praxe u studentů učitelství 2. a 3. stupně.

Účastníci jednali o významu a postavení praxe v rámci přípravy budoucích učitelů a o potřebě jejího zkvalitňování jako nikdy nekončícího úkolu. Představeny byly modely pedagogické praxe na jednotlivých fakultách a formy vedení studentů na praxích. Diskutovalo se o aktuálních problémech praxe – o vhodnosti, resp. nevhodnosti konsektivního modelu praxí oproti modelu souběžnému, o právním podložení spolupráce s fakultními školami, o formách spolupráce se cvičnými učiteli, o jejich nízkém ocenění a zlepšení kontaktu s učiteli, kteří studenty na praxe přijímají, o požadavcích na kompetence cvičných učitelů, o systémovosti praxí a jejich gradaci, o zkušenostech s využíváním portfolia či možnostech využití videotréninku interakcí, o problémech se zprostředkováním významu pedagogické praxe pro vedení univerzit a fakult, o financování praxí či o problémech souvisejících s velkým počtem studentů. Představeny byly také nové výzkumy týkající se praxí studentů či plánované *webové stránky pro cvičné učitele* na stránkách Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Z příspěvků prezentovaných na semináři bude vydán sborník.

Mezi nejvýznamnější závěry semináře patří usnesení účastníků zřídit pracovní skupinu (komisi), která by prosazovala společné potřeby a zájmy fakult v oblasti zkvalitňování pedagogické praxe a vytvářela odborný tlak na pochopení významu praxí v učitelském vzdělávání a zlepšení podmínek pro

praxe, podporu financování praxí, spolupráci s fakultními cvičnými učiteli, popř. fakultními školami či právní ukotvení vztahu fakulty a cvičného učitele vázaného na profesně-odborný růst.

*Kateřina Vlčková*

## **Šikana – naléhavý problém dnešní školy**

Dne 30. března 2004 se v aule Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci konala 1. celostátní konference s tématem „Školní šikanování“, kterou pořádala katedra pedagogiky s celoškolskou působností PdF UP, Česká pedagogická společnost v Olomouci a celostátní sdružení Společenství proti šikaně. Konference se zúčastnili především zástupci základních a středních škol, pedagogicko-psychologických poraden, výchovných zařízení a jiných organizací věnujících se práci s mládeží. Mezi vážené hosty pak patřili mimo jiné profesorka Magdalena Kohout, členka Evropské a mezinárodní observatoře násilí ve školách v Bourdeaux ve Francii, doc. PhDr. Bohumil Stejskal, CSc., a Mgr. Naďa Holická z MŠMT ČR, zástupci krajských úřadů, České školní inspekce a Výzkumného ústavu pedagogického v Praze.

Konferenci zahájil prof. PhDr. Miroslav Chráska, CSc., vedoucí katedry pedagogiky s celoškolskou působností PdF UP v Olomouci, který účastníky přivítal a zdůraznil význam projednávaného tématu. Dr. Michal Kolář, předseda sdružení Společenství proti šikaně a významný odborník na danou problematiku, přečetl dopis ředitele Mezinárodní observatoře násilí ve školách profesora Erica Debarbieux.

Dle Metodického pokynu ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, č.j. 14 514/2000-51 (platný od 1. 1. 2001) je šikanování „jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit jedinci, ohrozit nebo zastrašovat jiného žáka, případně skupinu žáků. Je to cílené a obvykle opakované užití násilí jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí druhé osobě, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Může mít i formu sexuálního obtěžování až zneužívání. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako nápadné přehlížení a ignorování žáka či žáků třídou nebo jinou skupinou spolužáků. Nebezpečnost působení šikany spočívá zvláště v závažnosti, dlouhodobosti a nezřídka v celoživotních následcích na duševním a tělesném zdraví.“

Zmíněný metodický pokyn uvádí v přílohách i znaky, podle nichž je možno šikanování identifikovat, např.:

- Posměšné poznámky na adresu žáka, pokořující přezdívka, nadávky, po-

nižování, hrubé žerty na jeho účet. Rozhodujícím kritériem je, do jaké míry je daný žák konkrétní přezdívkou nebo „legrací“ zranitelný.

- Honění, strkání, šfouchání, rány, kopání, které třeba nejsou zvlášť silné, ale je nápadné, že je oběť neoplácí.
- Žák je o přestávkách často osamocený, ostatní o něj nejeví zájem, nemá kamarády.
- Působí smutně, nešťastně, stísněně, mívá blízko k pláči. Stává se uzavřeným.
- Jeho věci jsou poškozené nebo znečištěné, případně rozházené.
- Stále postrádá nějaké své věci.
- Odmítá vysvětlit poškození a ztráty věcí nebo používá nepravděpodobné výmluvy.
- Mění svoji pravidelnou cestu do školy a ze školy.  
Začíná vyhledávat důvody pro absenci ve škole.
- Dítě ztrácí zájem o učení a schopnost soustředit se na ně.
- Dítě žádá o peníze, přičemž udává nevěrohodné důvody (například opakovaně říká, že je ztratilo), případně doma krade peníze.
- Dítě je neobvykle, nečekaně agresivní k sourozencům nebo jiným dětem, možná projevuje i zlobu vůči rodičům.
- Dítě si stěžuje na neurčitě bolesti břicha nebo hlavy, možná ráno zvrací, snaží se zůstat doma. Své zdravotní obtíže může přehánět, případně i simulovat (manipulace s teploměrem apod.).

Metodický pokyn doporučuje pedagogům následující strategii pro vyšetřování:

1. Rozhovor s oběťmi a s těmi, kteří na šikanování upozornili.
2. Nalezení vhodných svědků.
3. Individuální, případně konfrontační rozhovory se svědky (nikoli však konfrontace obětí a agresorů).
4. Zajištění ochrany obětem.
5. Rozhovor s agresory, případně konfrontace mezi nimi.

V případě podezření se mohou rodiče obrátit na pedagogicko-psychologickou poradnu, případně na poradnu Společenství proti šikaně. Bližší informace o tomto problému je možno načerpat i na internetových stránkách a v odborné literatuře uvedené v závěru naší zprávy.

O Specifickém programu se zmínil dr. Kolář ve svém příspěvku s názvem „Český speciální školní program proti šikanování“. Ověřování tohoto programu bylo po dvou letech ukončeno v prosinci roku 2003. Výzkum prokázal, že samotný preventivní program šikanu nesnižuje. Je nutno propojit jej se školním vzdělávacím programem, a rozvinout tak příznivé školní klima. Takto koncipovaná strategie může šikanu výrazně snížit. (Dr. Kolář uva-

žuje asi o 42 % snížení z celkového počtu asi 600 tisíc šikanovaných žáků na základních a středních školách.) Na tento významný příspěvek navazovali i další účastníci ve svých vystoupeních, která byla rozdělena do dopoledního a odpoledního bloku, moderování se ujal Antonín Bůžek, Ph.D., z katedry pedagogiky s celoškolskou působností PdF UP v Olomouci. Z dalších zajímavých příspěvků zazněl na konferenci referát prof. Magdaleny Kohout, která nás seznámila s činností Evropské a mezinárodní observatoře násilí ve školách a uvedla informace o mezinárodním výzkumném projektu. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D., z katedry speciální pedagogiky PdF UP se ve svém vystoupení věnoval právním otázkám souvisejícím se šikanováním.

Velkou pozornost hostů vzbudily příspěvky samotných obětí šikany. Nejprve vystoupil Tomáš Petrůj a jeho matka Růžena Petrůjová s příspěvkem nazvaným „Zpověď oběti šikanování a její matky“. Přiblížili všem v sále pocity šikanované osoby a jejích rodinných příslušníků, kroky, které podnikli k nápravě situace, a reakce okolí, především učitelů a výchovných poradců. Na podobné téma hovořil i Jakub Čaněk, který byl požádán dr. Kolářem, aby přečetl svůj článek z LN s názvem „Mnoho učitelů beztretně psychicky týrá své žáky“.

Dva hlavní úkoly konference byly založit tradici konferencí a seminářů k problematice školního šikanování a vypracovat systémové kroky pro řešení šikany. Dr. Kolář uvádí následující doporučení pro pracovní kompetentní skupinu odborníků, kteří se podílejí na prevenci a řešení školního násilí:

- pravidelné setkávání v rozsahu alespoň dvou dnů,
- vzájemná spolupráce na národní i mezinárodní úrovni,
- seznámit odbornou i laickou veřejnost se závěry pravidelných setkávání,
- systematické vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti školního násilí a šikanování,
- renovace Metodického pokynu ministra k prevenci a řešení šikanování ve školách a školských zařízeních č. j. 28275/2000-22,
- zavedení standardní funkce školního psychologa a speciálního pedagoga,
- podpora zavádění Specifického programu proti šikanování a násilí ve školách a školských zařízeních.

Řešením by se mohl stát dokument, který by měl právní závaznost, jako například ve Švédsku, kde se v tamním školském zákoně říká, že všichni členové školního společenství mají bojovat každý den proti všem formám ponižení (šikana, rasismus).

Z konference vyplynulo, že je nutno této problematice neustále věnovat pozornost, neboť důsledky šikany jsou velmi bolestivé nejen pro samotnou oběť, ale i pro její rodinu. Společnost by neměla být lhostejná k žádnému

z projevů šikany a každá snaha o zlepšení stavu by měla být brána v úvahu. Hojná účast odborníků z nejrůznějších oblastí a institucí spolu s vysokým zájmem studentů svědčí o aktuálnosti tématu a o nutnosti tento palčivý problém systematicky řešit.

Věříme, že byla takto založena nová tradice pravidelných setkávání odborníků (ale nejen jich) na toto téma, kteří si budou každoročně vyměňovat své poznatky a zkušenosti.

## Literatura

*Český program proti šikanování.* [webové stránky]

Dostupné z URL <http://www.sikana.org/> [6. 4. 2004]

KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování. Cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách.* Praha: Portál, 2001.

KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách.* Praha: Portál, 1997, 2000.

KOLÁŘ, M. *Specifický program proti šikanování a násilí ve školách a školských zařízeních.* Praha: MŠMT, 2003.

KOLÁŘ, M. *První celostátní konference o školním šikanování.* [www stránky] Dostupné z URL <http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/> [14. 4. 2004]

*Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, č.j. 14 514/2000-51.* [webové stránky] Dostupné z URL <http://www.sikana.org/> [6. 4. 2004]

NOVOVNÝ, B. Šikaně je v základních školách vystaveno 41 procent dětí. *Právo*, roč. 14, č. 81, s. 1.

ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi.* Praha: Portál, 1995.

*Šikanování: Co mohou dělat rodiče?* [webové stránky]

Dostupné z URL <http://www.sikana.org/> [6. 4. 2004]

Vladimíra Loukotová, Jitka Kropáčová

## Zpráva o mezinárodním makarenkologickém semináři

Ve dnech 8.-10. dubna 2002 se v Poltavě (Ukrajina) konal mezinárodní makarenkologický seminář nazvaný „A. S. Makarenko a světová pedagogika“ k uctění 75. výročí komuny FED a 10. výročí založení Mezinárodní makarenkologické asociace v Poltavě. Zúčastnilo se ho kolem 100 odborníků nejrůznější úrovně. Cílem těchto setkání odborníků je prohloubit, a v tomto případě také i očistit od různých nánosů poznání osobnosti a díla A. S. Makarenka.

Tři dlouholetí významní zahraniční členové této asociace se semináře bohužel nemohli zúčastnit, přestože přinesli nemalý vklad pro řešení uvedených problémů. Byli to prof. Arpád Petrikaš (Debrecen), doc. PhDr. Libor Pecha (Olomouc) a prof. dr. hab. Aleksander Lewin (Warszawa).

Všichni tři pracovali na tomto poli ještě před vznikem asociace podle svých možností na základě svého zájmu a poté ve spolupráci a s oporou ně-

meckého Makarenko-referátu založeného v Institutu srovnávací pedagogiky (ředitel prof. dr. L. Froese) na univerzitě v Marburgu.

Připomeňme, že doc. PhDr. Libor Pecha, který se velmi zasloužil o očištění a polidštění Makarenkova obrazu, který byl ve stalinském období falešně propagandisticky zkraslován, a tím zneužíván. Makarenkologie i naše země přišla jeho smrtí o význačného pedagoga a znalce Makarenkova života a díla, který v posledních letech svého života napsal první české pravdivější a důkladnější vyličení Makarenka zbavené sovětské glorifikace.

Vraťme se však ke zprávě o semináři. Účastníků semináře bylo okolo stovky. Na rozdíl od jiných podobných setkání asociace byli přítomni většinou Ukrajinci a jedenáct Rusů. Zúčastnili se i zástupci Běloruska. Z jiných zemí se účastnilo semináře jen pět účastníků, a to po jednom z Německa, Itálie, České republiky a dvou zástupců Maďarska.

Věnujme se nyní obsahu vystoupení zařazených do sborníku. Je v něm publikováno 53 statí, z nich 30 rusky a 23 v ukrajinštině. Je třeba říci, že v řadě vystoupení i mimo ně se projevoval zvláštní národně vlastnický vztah Rusů i Ukrajinců k Makarenkovi. Je známo, že A. S. Makarenko byl po otci Rus a po matce Ukrajinec, žil ve smíšeném prostředí blízko hranice a netrpěl žádným vyhraněně nacionalistickým zatížením. Tento vlastnický vztah má ovšem i druhou stránku, která vede ke snaze upřednostňovat vlastní úsilí a podceňovat, až podezírat, případně přehlížet cizí úsilí směřující k hlubšímu poznání věci. Je otázkou, projevují-li se zde více zbytky či přežitky dlouhá léta pěstovaného „sovětského vlastnictví“ nebo jazyková nedostatečnost v ruské a ukrajinské společnosti. Rusové a Ukrajinci se na konferenci sice dohodli na dělení půl na půl, ale problém „vlastnictví“ přesto přetrvává, a měli by si to sebekriticky uvědomit.

Naproti tomu bych rád vyzdvihl některé příspěvky. Je to v první řadě příspěvek Götze Hilliga „Makarenko a moc“, stať A. A. Frolova o sporu výchovné a didaktické koncepce. Za přínosné pokládám vystoupení charkovské aspirantky O. V. Aljochiny, která zdůraznila často zapomínané spojení ekonomického života kolonie se společenskou ekonomikou, neboť i výchovatelská činnost se neskládá jen ze zvůčných idejí, ale stojí na hospodářském základu, jak poznal a ukázal Makarenko. Zdůraznění humanistického vztahu ve výchovatelství najdeme ve statí volgogradského profesora L. I. Gricenka, který se v ní opírá o psychiatra Frankla. Zajímavé jsou i příspěvky L. B. Obrazcové zkoumající vztah Makarenka k německé meziválečné reformní pedagogice a N. N. Oksy, který spatřuje Makarenkovo novátorství v odmítání normativní pedagogiky. Informativní charakter má zpráva o práci makarenkologické společnosti přednesená doc. dr. L. V. Kramuščenkem. Přínosná je i stať poltavského doc. dr. A. V. Tkačenka zabývající se vztahem kolonie a společenského systému.

Poslední dvě stati, o nichž bych se rád zmínil, mají další souvislosti. První je stať N. N. Taraseviče z poltavského Pedagogického institutu, která informuje o práci na dvoudílném vydání „Dokumentů o kolonii M. Gorkého v letech 1920 až 1926“, které pro konferenci připravili pracovníci Institutu a účastníci je obdrželi. Jde zčásti o dosud nepublikované dokumenty. O tomto vydání se rozběhla čilá mezinárodní diskuse. Druhou takovou statí pracovníka Institutu pedagogiky APN Ukrajiny z Kyjeva dr. N. P. Dičeka je stať, ve které srovnává Makarenkův kolektiv na základě práce finského makarenkologa Kari Murto s komunitou sociálního psychiatra M. Jonese z Illinois.

Na závěr cituji z anotace sborníku: „Autoři knihy si dali za cíl ukázat myšlenky, teoretické závěry a praktické zkušenosti A. S. Makarenka, ve kterých jsou vyjádřeny objektivní zákony a zákonitosti výchovy, a také vše, co je cenné pro současnou školu a pedagogickou vědu, co patří ke zlatému fondu světové pedagogiky. Autoři představují A. S. Makarenka očištěného od dogmatického oslavování i pomluv jako současného pedagoga-myslitele a praktika.“

*Jiří Haškovec*



# Recenze

---

---

**Pol, M., Rabušicová, M., a kol.**

## **Grantové nabídky a české školy.**

**Praha: Národní vzdělávací fond – Národní informační středisko pro poradenství (NISP) – Euroguidance, 2003. 1. vydání, 128 s. ISBN 80-903125-9-4.**

Publikaci s názvem Grantové nabídky a české školy vydal v roce 2003 Národní vzdělávací fond (Národní informační středisko pro poradenství – Euroguidance). Jedná se o studii, kterou vypracoval tým autorů pod vedením M. Pola a M. Rabušicové, působící v Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Autorský tým (Čiháček, Hloušková, Kunzová, Novotný, Šedová, Trnková, Václavíková, Zounek) realizoval v letech 2001–02 výzkumný projekt s názvem České a zahraniční grantové nabídky a jejich využívání školami sekundární a terciární úrovně. Jeho iniciátorem a zadavatelem bylo Národní středisko pro poradenství – Euroguidance, které je součástí Národního vzdělávacího fondu. Cílem projektu bylo analyzovat získávání a přístup ke grantovým nabídkám a zároveň upozornit na různé možnosti a úskalí při jejich využívání českými školami.

Text je přehledně a logicky rozčleněn, jednotlivé kapitoly (celkem osm) jsou doplněny praktickými přílohami, v nichž zájemci naleznou zajímavé informace vztahující se ke způsobu získávání a analyzování dat, dále seznam donátorů, včetně kontaktních adres, přehled internetových odkazů a seznam dostupných publikací. Autoři se v textu vyjadřují věcně a úsporně. Jeho součástí je značné množství tabulek a grafů.

Úvodní kapitola představuje projekt a jeho hlavní výsledky, od charakteristiky hlavních záměrů a postupů přechází ke stručnému shrnutí získaných výsledků. Druhá kapitola publikace předkládá zjištěný přehled grantových nabídek (celkem 309) nabízených rozmanitým spektrem domácích i zahraničních nadací a agentur určených na rozvoj škol v České republice. Autoři stanovili šest okruhů posuzovacích kritérií, podle nichž ve třetí kapitole analyzovali jednotlivá grantová zadání z hlediska vstupních, formálních a obsahových požadavků, zajímala je skladba finančních požadavků uvedených

grantových nabídek, výstupy ze zkoumaných projektů a možnosti komunikace s donátory zejména před podáváním žádostí. Ve čtvrté kapitole je předloženo hodnocení stávající grantové nabídky vedením oslovených škol sekundární a terciární úrovně. Autoři využili dotazníkové šetření, které doplnili strukturovaným rozhovorem a analýzou výročních zpráv škol. Průzkumu se zúčastnilo 600 zástupců vedení škol. Výsledky byly zpracovány v souladu se šesti stanovenými okruhy kritérií prezentovanými v předcházející kapitole studie. Pátá kapitola se zaměřuje na možnosti vyhledávání grantových nabídek, výběr a způsoby práce s těmito nabídkami na zkoumaných školách. Autorský tým hledal odpovědi na otázky, jak se školy dovídají o nabídce grantů, proč se zapojují či nezapojují do účasti na grantech, jakým způsobem s jednotlivými granty pracují a také co jim pomáhá nebo komplikuje práci s granty. Zajímavé výsledky obsahuje šestá kapitola, v níž je sledována a vyhodnocována úspěšnost škol při získávání grantů od domácích i zahraničních donátorů. Sedmá kapitola přináší odpovědi na otázky, co ovlivňuje úspěch při získávání grantů a jaké formy pomoci mohou ovlivnit jejich získání. Poslední osmá kapitola předkládá reálná doporučení vyplývající ze zjištěných skutečností pro školy sekundárního o terciárního stupně, která by příznivě ovlivnila úspěšnost škol při získávání i zpracování grantových nabídek. Dále se autorský tým obrací ve svých doporučeních k donátorům a dalším subjektům. Jejich realizace by pozitivně zasáhla do přijímání, zpracování a realizace grantových projektů při vzájemném porozumění všech aktérů.

Výsledky práce autorského týmu byly úspěšně prezentovány také na konferenci s názvem České školy a grantové nabídky pořádané v Praze 19. března 2003 Národním vzdělávacím fondem.

Získané výsledky potvrzují, že jsou úspěšné ty školy, které považují účast na grantových projektech za významnou součást svých odborných aktivit. Existuje však početná skupina škol (zejména v sekundárním sektoru), která se zatím v této oblasti neangažovala. Předložená studie analyzovala příčiny, které omezují či brání školám v účasti na grantových projektech. Zejména jsou uváděna nejasná pravidla přidělování, náročnost v požadovaných vstupních předpokladech, formálnost vstupních předpokladů zejména u zahraničních projektů, špatná podpora ze strany donátorů a dalších subjektů při podávání žádosti, ale také nedostatečná zkušenost a malá sebedůvěra škol.

Publikace může pomoci všem aktérům, kteří se zapojují do grantových nabídek může školy motivovat k zapojení do grantových projektů a zároveň prezentovanými doporučeními jim pomoci k úspěchům při výběru a realizaci grantů. Organizátory a donátory grantových nabídek vést k precizování grantových zadání a zlepšení komunikace se školami.

Školy v České republice se po očekávaném vstupu do Evropské unie ocit-

nou v novém prostředí, kde prostředky získané z grantových nabídek patří k významným zdrojům rozvoje škol. Recenzovaná publikace je právě z těchto důvodů velmi užitečná a potřebná.

Dana Knotová

**Beneš, M., a kol.**

## **Idea vzdělávání v současné společnosti.**

**Praha: Eurolex Bohemia, 2002, 110 s. ISBN 80-86432-40-8.**

V roce 2002 byl vydán nakladatelstvím Eurolex Bohemia sborník jednotlivých diskusních příspěvků, vycházející z přednáškového cyklu s názvem „Idea vzdělávání v soudobé společnosti“, který proběhl na Vyšší odborné škole publicistiky ve studijním roce 2000/2001 a který byl koncipován pod záštitou katedry andragogiky a personálního řízení FF UK v Praze.

Na vzniku tohoto sborníku se podílela řada významných odborníků, především z Filozofické a Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Autory jednotlivých příspěvků jsou doc. Dr. Milan Beneš a PhDr. Jiří Vymazal, CSc., z katedry andragogiky a personálního řízení FF UK, prof. PhDr. Jaroslava Pešková, CSc., z katedry občanské výchovy a filozofie Pedagogické fakulty UK, prof. PhDr. Milan Sobotka, CSc., z Ústavu filozofie a religionistiky FF UK a Mgr. Ivo Syříště, Ph.D., z Ústavu výzkumu a rozvoje školství Pedagogické fakulty UK v Praze.

Sborník, námětově a obsahově čerpající z výše uvedeného přednáškového cyklu, je možno považovat za zdařilou práci, vytvořenou na bázi styčných ploch jednotlivých vědních oborů – filozofie, sociálních věd, pedagogiky a andragogiky.

V úvodu se Pešková ve svém příspěvku zabývá hledáním předpokladů výchovného působení – filozofií výchovy – a zamýšlí se nad třemi základními otázkami:

1. Co vlastně znamená, že filozofie je láskou k moudrosti?
2. Co je ve filozofické tradici „láska“, co je míněno od dob Empedoklových až po Maxe Schellera „láskou“?
3. Co je obsahem pojmu moudrost?

Pešková ve svých úvahách vychází z řady významných představitelů klasičké filozofie jako Platóna, Feuerbacha, Locka, Berkeleyho, Huma, I. Kanta, Martina Heideggera, Husserla, sv. Augustina, Viktora Emanuela Frankla, Descarta a Jana Patočky. Jak Pešková správně na závěr svého příspěvku podotýká: „Čím dál více se objevuje jako *důležité téma jinakost individuů a nutnost setkání u společné věci*, téma dialogu a komunikace. To se promítá i do filozofie výchovy, do komunikativní pedagogiky a do řešení problémů

mezilidských vztahů, především antinomie individuality a odpovědnosti za druhého jako antropologické konstanty každého z nás. *Být sami sebou můžeme jen na základě vztahu k druhým jako druhým, jiným. Edukace nás na to má připravit.*“ (zvýraznil R. Vaněk)

Sobotka se v následujícím příspěvku zamýšlí nad oblastí výchovy bez vyučování – vzděláváním lidstva v Herderově, Schillerově a Hegelově filozofii dějin, který si klade za cíl připomenout teorii bezděčného vzdělávání člověka v občanskosti a lidskosti začínající už v antice. Jak autor správně uvádí, jako protiklad antické tradice pojetí výchovy je možno chápat společenské teorie novověku. Sobotka vychází, mimo jiné, ze Sókrata a jeho chápání morální autonomie lidského ducha a principu subjektivní svobody, židovství, křesťanství, Kantova kategorického imperativu, J. J. Rousseaua a jeho Emila (příklad výchovy, která pouze podporuje přirozený vývoj), Friedricha Schillera a jejich vztahem k výchově člověka.

Syřiště se v příspěvku s názvem „Postmoderna – Věk Proteů?“ věnuje v současnosti aktuálnímu tématu postmoderny a nastiňuje jeho základní měřítká, filozofický postmodernismus, utilitární postmodernismus, postmodernismus jako životní pocit a dochází k závěru, že „postmodernismus nelze nijak markantně definovat ani vymežit, existují však alespoň prozatímní indikátory, podle kterých ho lze identifikovat“. V závěru svého příspěvku Syřiště klade otázku: „Co zbývá učitelům po bankrotu smyslu, jazyka a autority, na kterou se může odkazovat, po ztrátě mýtů v akademickém prostředí a mýtů o dobrotě dětí, v situaci, kdy nemá k dispozici žádný hodnotový ani vědomostní kompas a musí dávat pozor, aby nepřekročil zákony a respektoval potřeby dětí a současně rodičů?“ Logicky odpovídá: „Snad jen vztahová závislost na lidech a dětech, se kterými pracuje, osobní odvaha, intuíce, možnost sdělit svůj pocit.“

Beneš v předposledním příspěvku sborníku rozebírá ideu vzdělání v souvislostech soudobého pojetí seberealizace v moderních společnostech ve vztahu k individualizaci života a možnosti založit nějakou obecnou ideu vzdělávání. Autor tohoto příspěvku vychází z myšlenkových konceptů amerického sociologa a kulturního kritika Daniela Bella, teleologických představ J. J. Rousseaua, Marie Montessori, J. Deweye, Kierkegaarda, Sartra, dále Th. Luckmanna, E. Durkheima, T. Parsonse, Descarta, Maxe Webera, Kanta a dalších. Odpovídá na otázky vztahující se k atributům vzdělání, rozvoji individuality a osobnosti, tvorbě identity, legitimaci vzdělání, úloze dialogu ve vzdělávání, problematice diskurzu ve vzdělávání atd. V závěru svého příspěvku vyzdvihuje hodnotu sebeřízeného učení jak jedince, tak kolektivů a zdůrazňuje úlohu „tvrdých“ a „měkkých“ kvalifikací, kvality, náročnosti, efektivity, eficienty a certifikace, ale i komunikativní stránku učení a nezastupitelnou úlohu zkušenosti, kontaktů, zážitků, prožitků, pomoci, solidarity

nebo terapie (chápání vzdělávací instituce jako sociálního prostoru) v praxi vzdělávacích organizací.

Poslední příspěvek ve sborníku je věnován českému vzdělávání dospělých ve světle tradice a při pohledu do budoucnosti. Vymazal zde podává v základních charakteristikách nástin formování českého vzdělávání dospělých a zdůrazňuje jeho sepětí s evropským kulturním kontextem s přihlédnutím ke zvláštním rysům českého vývoje vzdělávání dospělých. Autor správně na začátku zdůrazňuje, že „Pohled nazpět umožní lépe zvážit přítomnou situaci i české perspektivy do budoucnosti.“

Historická exkurze do hlavních milníků vývoje chápání výchovy a vzdělávání dospělých vychází z J. Á. Komenského (který vlastně první přichází s ideou celoživotního vzdělávání), úlohy osvícenství, romantismu, českého národního obrození, první světové války, zdůrazňování českobratrské tradice T. G. Masarykem a silné tradice lidové osvěty, druhé světové války a rozdělení světa po ní a pokračuje rozvojem andragogiky v 60. letech 20. století a charakterizuje i naše směřování po roce 1989. Důležité milníky v historii světové i národní významně poznamenávají vývoj českého chápání úlohy výchovy a vzdělávání v našich zemích.

Sborník „Idea vzdělávání v současné společnosti“ se zaměřuje na zdánlivě samozřejmá témata společensky relevantních problémů a s nadhledem autorům vlastním nabízí jiný úhel pohledu a možnost zamyšlení nad otázkami výchovy a vzdělávání. Jak je v úvodu zdůrazněno: „Diskuse o vzdělání je tedy vždy i diskusí s filozofickým rozměrem.“ Publikace nutí čtenáře k hlubší reflexi výše zmíněné problematiky. Na konci příspěvků jednotlivých autorů jsou uvedeny četné odkazy na domácí i zahraniční literaturu vztahující se k řešené problematice a umožňující čtenáři cíleně vyhledat publikace, které se dotýkají daných témat.

Kniha je určena primárně vysokoškolským studentům a zájemcům o problematiku výchovy a vzdělávání, ale přínosem bude jistě i zájemcům o filozofii a sociální vědy.

*Richard Vaněk*

**Střelec, S. (ed.)**

**Studie z teorie a metodiky výchovy.**

**Brno: MSD, 2002, 155 s. ISBN 80-86633-004**

Studie z teorie a metodiky výchovy volně navazují na Kapitoly z teorie a metodiky výchovy. Publikovaná práce je po delší době novinkou v oboru teorie výchovy. Tato disciplína byla v posledních letech značně opomíjena a zastíněna mladší sestrou – sociální pedagogikou. Na počátku devadesátých

let byla dokonce některými teoretiky odepisována jako disciplína, která se přežila a kterou by právě sociální pedagogika měla nahradit. Naštěstí se tak nestalo. S odstupem se ukázalo, že obě disciplíny mají právo na samostatnou existenci, protože mají nezastupitelný předmět bádání. Zatímco sociální pedagogika se vymezuje jako teorie prosociální výchovy, někdy také jako formování člověka prostředím s výraznou orientací na sociální skupiny, teorie výchovy je zaměřená na utváření tzv. individuálních výchovných kvalit, tj. vlastností, postojů, vztahů, světového názoru apod.

V tomto smyslu je koncipována i úvodní kapitola z pera editora knihy S. Štřelce. Autor vyjmenovává obsahové pilíře disciplíny: hodnotové základy, etické dimenze, kázeň a svoboda, krása a umění, profesně pracovní způsobilost, tělesná kultura, trvale udržitelný život apod. Nezůstává však pouze u obsahových otázek. Věnuje pozornost osobnostně procesuální a realizační rovině.

Za úvodní kapitolu je zařazeno dalších 13 kapitol, jejichž autoři jsou renomovaní odborníci převážně z Pedagogické fakulty MU v Brně. Následující kapitoly však tuto koncepci překračují. Pouze tři z nich spadají do klasické teorie výchovy. Ostatní leží někde na pomezí sociální pedagogiky a teorie výchovy. Proč se tak děje, zdůvodňují autoři potřebou vysokoškolské přípravy budoucích učitelů orientované na širokou škálu náročných výchovných úkolů. Publikovaná studie má přispět k utváření základů jednotlivých výchovných kompetencí učitelů.

Výchovou pro 21. století se zabývá H. Horká. Zdůvodňuje proměny cílové obsahové orientace výchovy v souvislosti se společenskými a individuálními potřebami člověka 21. století. Cíle a úkoly tělesné výchovy z hlediska zdravého životního stylu objasňuje kapitola V. Mužika. Morálním rozvojem, individuálními metodami mravní výchovy se zabývá studie P. Vacka. Projektem zdravé školy a utvářením klimatu ve školní třídě a výchovné skupině se v následujících studiích zabývá J. Svobodová. Socializací a interakčním učním se zabývá kapitola J. Řezáče. Autor věnuje pozornost otázkám postoje k sobě a k prostředí; analyzuje sociální kompetence a sociální posilování v kontextu zvládání problémů, které život mladým lidem přináší. Sebereflexí učitelova výchovného působení na pozadí výchovných kompetencí se zabývá V. Švec. V této souvislosti se čtenáři vnučuje otázka, proč byl v pedagogice nahrazen výraz způsobilost, používaný běžně v první polovině 20. století i později, výrazem stejně neurčitým.

Škole jako součásti sociálního prostředí věnuje pozornost D. Knotová. Charakteristikou hry, jejími výchovnými aspekty se zabývá příspěvek J. Němce nazvaný „Edukativní význam hry a zážitku v postmoderní společnosti“. Dramatická výchova ve školní i mimoškolní činnosti je obsahem kapitoly M. Pavlovské.

Poslední tři kapitoly se týkají jednak kooperace ve výchovném působení učitelů a rodičů (S. Střelec), jednak diagnostikování problémových žáků ve škole (J. Faltýsková) a jednak školy a sociálně patologických symptomů v projevech žáků (T. Čech).

Autoři v úvodu konstatují, že chtěli-li budoucího učitele-vychovatele připravit na řadu činností vyplývajících z plnění výchovných úkolů, museli ponechat stranou celou řadu témat. Předložený materiál pak sami, s trochou nadsázky, nazývají „akční teorií“. Podle našeho názoru tím chtějí naznačit, že jim šlo o operacionalizaci teorie tak, aby vstoupila do reálné výchovně-vzdělávací praxe a přispěla k její regulaci. V tomto smyslu autoři jistě přinášejí nemalý vklad a zvláště některé kapitoly mohou být koncepčním nástrojem výchovně-vzdělávací praxe. Na druhé straně však lze jen litovat, že původní koncepční záměr obsažený v úvodní stati nebyl beze zbytku naplněn. Studie slibovala být svým pojetím ucelenou monografickou publikací, která by přinesla nový pohled na teorii výchovy. Snad se to podaří příště.

Co však zůstává faktem, je skutečnost, že předložený soubor studií je kvalitní sondou do vědecko-výzkumné dílny katedry pedagogiky PdF MÚ v Brně a úspěšným pokusem transformovat výsledky bádání do vysokoškolské učební pomůcky.

*Jiří Semrád*

**Obdržálek, Z., Horváthová, K. a kol.**

## **Organizácia a manažment školstva.**

**Terminologický výkladový slovník. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2004, 419 s., ISBN 80-10-00022-1.**

Na zpracování uvedeného výkladového slovníku pro oblast školského managementu se pod vedením prof. PhDr. Zdeňka Obdržálka, DrSc., podílelo v redakční radě a autorském kolektivu dalších 30 spolupracovníků. Jedná se o rozsáhlé dílo, které utřídí terminologii se zaměřením na řízení školství na 419 stranách textu.

Při zpracovávání pojmů je kolektiv autorů třídil, a to z hledisek filozofických, pedagogických, sociologických, ekonomických, právních a samozřejmě z hlediska teorie managementu. K vypracovaným pojmům se vyjadřovali i pracovníci řady institucí, které se podílejí na řízení školství na Slovensku.

Přínosem je postup redakční rady, která se mimo jiné soustředila na interdisciplinarnitu a integrovaný přístup, jež jsou pro uvedou oblast potřebné a typické. Podobně důležitá jsou další hlediska jako širší celospolečenský pohled na školu, výchovu a vzdělávání při formulování hesel. Dalšími důležitými přístupy bylo abstrahování od úzkého uplatňování a zjednodušeného

vidění některých pojmů a hesel a přejímání nových termínů z oblasti managementu do řízení školství. V práci je již také potřebný rozměr evropské integrace a kolektivu autorů se podařilo v poslední chvíli zařadit do odkazů i nejnovější legislativu pro školství ve Slovenské republice.

Slovník obsahuje úctyhodných 1060 hesel a dle sdělení vedoucího autorského kolektivu je určen širokému okruhu čtenářů – studentům vysokých škol – fakult připravujících učitele, ředitelům škol, pracovníkům veřejné správy na úseku školství a samosprávným orgánům.

V České republice podobná publikace neexistuje a terminologii pouze částečně utřídí například Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš), a to nejlépe v jeho 3. doplněném vydání z roku 2001. Pro jeho širší záběr se zde logicky nevyskytují některé nové pojmy z oblasti řízení škol.

Vzhledem k blízkosti češtiny a slovenštiny lze proto předložený terminologický výkladový slovník pro management škol jednoznačně doporučit pro lektory školského managementu v České republice i pro ostatní pracovníky, kteří se zabývají pedagogikou.

Zde je ovšem nutné také upozornit, že odkazy se týkají legislativy Slovenské republiky, která se dnes někdy již i značně liší od legislativy v ČR.

U některých nových pojmů z managementu zůstává k diskusi pravděpodobně vliv překladu či rozdílné pojetí. Příkladem prvního je SWOT analýza, zde silné, slabé stránky, možnosti a obavy, v ČR též silné a slabé stránky, ale příležitosti a ohrožení. Příkladem druhého rozdílu je diskusní pojetí benchmarkingu ve školství, které se v ČR v marketingové literatuře chápe především jako srovnání se s nejlepšími.

Na druhou stranu je nutné vysoce hodnotit utřídění a zavedení nových pojmů, které se již v oblasti školství sice používají, ale jejichž výklad, a to i v publikacích a článcích, jež jsou v ČR zaměřené na školský management, je někdy i chaotický. Jde o řízení kvality, včetně TQM, kulturu instituce, image (imidž školy) aj. Velká pozornost je také věnovaná modelům řízení školy a zkratkám a pojmům, které souvisejí s integrací do Evropské unie.

Pan prof. PhDr. Zdeněk Obdržálek, DrSc., představil předloženou publikaci na mezinárodní konferenci Riadenie škol po transformačnom procese II v dubnu 2004 v Bešeňové, kde byla přítomna celá řada odborníků pro oblast řízení škol ze Slovenské i České republiky. Publikace je aktuální a pro potřebné ujednání termínů nezbytná. Rozhodně ji doporučuji k využití pro školský management i v České republice.

*Ludvík Eger*



# Pedagogická orientace, Brno 2004, č. 2

Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS

*Řídí redakční rada:* prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc., předseda  
(e-mail: [predseda@cpds.cz](mailto: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. Vladislav 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](mailto:redakce@cpds.cz)

*Administrace  
a sekretariát:*

PaedDr. Marta Rybičková, Veletržní 3,  
603 00 Brno  
tel. (zázn.), fax: 543 23 27 22,  
e-mail: [sekretar@cpds.cz](mailto:sekretar@cpds.cz)

*Internet:*

[www.cpds.cz](http://www.cpds.cz)

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

ISSN 1211-4669