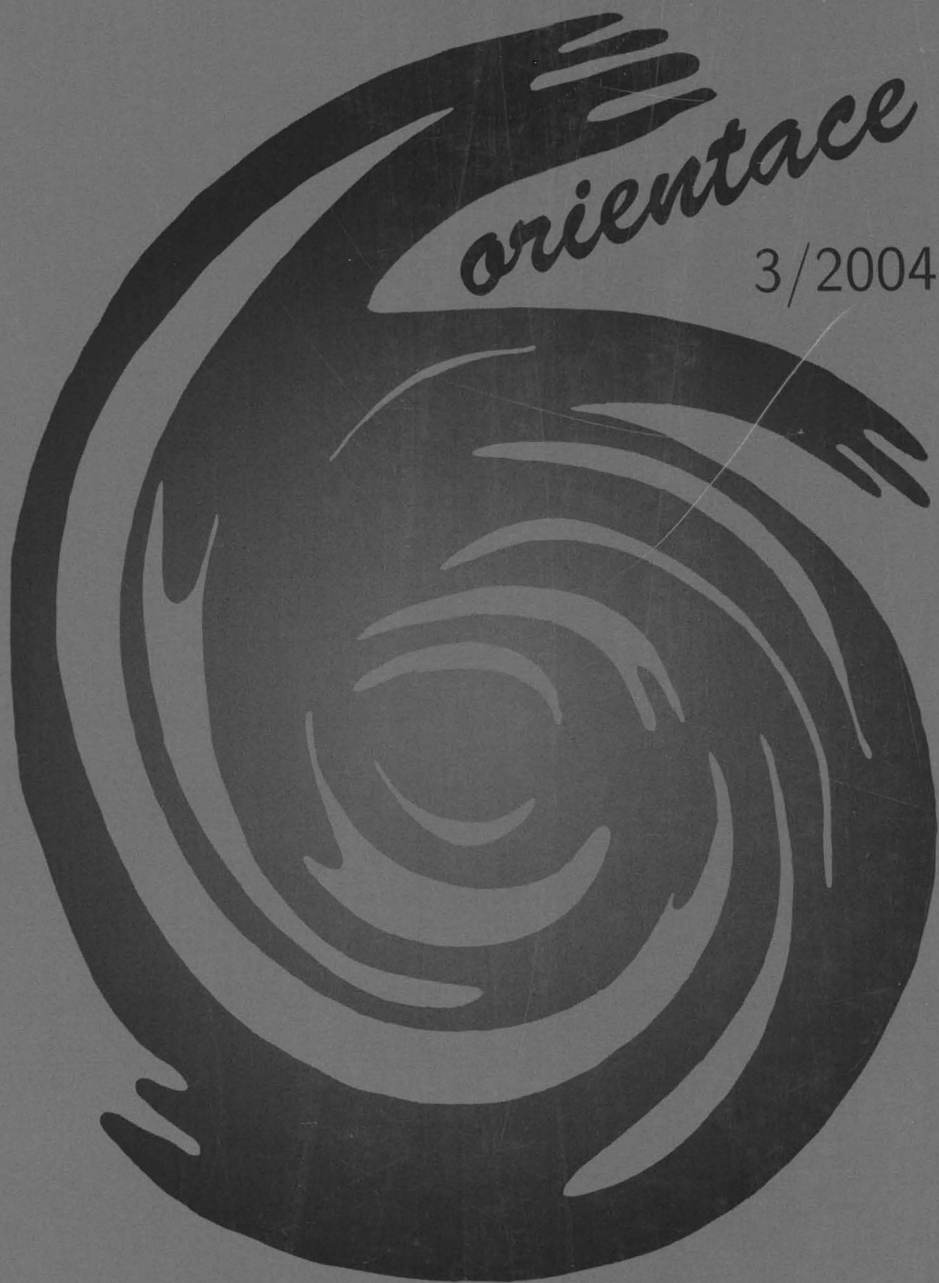


# PEDAGOGICKÁ

*orientace*

3/2004



# Obsah

<b>Proměny školy, vzdělávání a výchovy</b> _____	<b>2</b>
BENDL, S.: Vliv výchovy v rodině na kázeň žáků ve škole . . . . .	2
SKALKOVÁ, J.: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – dlouhodobý úkol . . . . .	21
SOUČEK, V.: Utváření evropské identity: Možnosti vzdělávací politiky EU	36
DVOŘÁČEK, J.: Morální výchova v současné společnosti a v pedagogice	46
ORAVCOVÁ, J.: Etnické postoje a výchova k toleranci . . . . .	53
BALVÍN, J.: Osobnosti národnostních menšin v multikulturní výchově .	62
KARGEROVÁ, L.: Výchova k sebehodnocení ve škole . . . . .	68
VAŠTATKOVÁ, J.: Autoevaluace jako prostředek k trvalému rozvoji školy	73
<b>Proměny didaktiky a didaktických prostředků</b> _____	<b>79</b>
FELLNER, R., SCHLÄFEROVÁ, H.: Vyučování jazyků v jejich kulturním kontextu . . . . .	79
KOPŘIVA, V., MALOTA, L., SMUTNÁ, M.: Využití informačních technologií v pedagogické práci vysokoškolského ústavu . . . . .	87
HAVELKA, P., PROKEŠOVÁ, L., STUHLÍKOVÁ, I., MAN, F.: Model výkonových cílů ve vztahu k atribučnímu stylu . . . . .	92
<b>Proměny v přípravě učitelů</b> _____	<b>98</b>
FRANIOK, P.: Některé aspekty vzdělávání učitelů v otázkách speciální pedagogiky . . . . .	98
TICHÁ, Z.: Profesní příprava specialistů v oblasti volného času na Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci . . . . .	102
BALCAROVÁ, A.: Postoje učitelů k přílivu nových technologií do škol . .	106
BREBERA, P.: Student učitelství a zkušenost stávky . . . . .	111
<b>Zprávy a informace</b> _____	<b>120</b>
Ke stému výročí narození Františka Lýska ( <i>Vladimír Spousta</i> ) . . . . .	120
Bridges Across Boundaries – zpráva o pracovním semináři ( <i>Jana Vašátková, Martin Skutil</i> ) . . . . .	125
<b>Recenze</b> _____	<b>127</b>
Terzis, Nikos P. (ed.) <i>Teacher Education in the Balkan Countries.</i> ( <i>Karel Rýdl</i> ) . . . . .	127
Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (ed.) <i>Pedagogika 1, 2.</i> ( <i>Jiří Prokop</i> ) . . . . .	129
Novák, T. Proč jsi stále tak neklidný?! Aneb i dospělí mohou být jak z hadích ocásků. ( <i>Dita Janderková</i> ) . . . . .	133
Ondrejkovič, P. <i>Socializácia v sociológii výchovy.</i> ( <i>Jiří Prokop</i> ) . . . . .	134

# Proměny školy, vzdělávání a výchovy

---

---

## Vliv výchovy v rodině na kázeň žáků ve škole

Stanislav Bendl

**Abstrakt:** Nekázeň žáků představuje velký problém dnešního školství. Jako hlavní příčina, resp. rizikový faktor školní nekázně se často označuje rodina. Předkládaná studie si klade za cíl odpovědět na otázku, zda existuje statisticky významná souvislost mezi způsobem výchovy v rodině a kázní dítěte ve škole. Provedené matematicko-statistické testy prokázaly statisticky významný vztah mezi školní ukázněností žáků i žákyň a způsobem výchovy v rodině.

**Klíčová slova:** kázeň, rizikové faktory školní kázně, způsob výchovy v rodině, měření kázně ve škole

**Abstract:** A lack of discipline represents a great problem of contemporary schools. Family is often considered one of the main causes and factors which might lead to it. This study attempts to answer the question whether there is a connection between upbringing in family and discipline at school or not. Mathematical and statistical analyses of the results proved that a statistically relevant connection between the measured variables really exists.

### Úvod

Řada studií a výzkumů (Bloch, 1978; Blížkovský, Kučerová a Kurelová, 2000) opakovaně zjišťuje, že *učitelé označují zvládnutí rušivého chování žáků či studentů jako hlavní stresor v jejich profesi*. Pravidelné výzkumy veřejného mínění prováděné Gallupovým ústavem (USA) ukazují, že kázeň představuje tzv. top problém, pokud jde o zájem americké veřejnosti o školy (Rose a Gallup, 1998).

Z šetření realizovaných v České republice vyplývá, že *učitelé základních škol hodnotí udržení kázně při vyučování jako činnost, která jim činí velké obtíže*. To se týká jak začínajících učitelů (Šimoník, 1994), tak učitelů obecně (Bendl, 1997).

K dispozici jsou rovněž výzkumy, které potvrzují nelichotivou kázeňskou situaci na českých školách, ať už se týkají problematiky šikanování (Říčan, 1995; Kolář, 2001) nebo široké škály projevů neukázněného chování (Bendl, 2001). Nekázeň žáků v některých školách, resp. třídách brání samotnému vyučování. Situace dochází někdy tak daleko, že se do školy bojí chodit nejen někteří žáci, ale dokonce i někteří učitelé. Nekázeň žáků – nikoli nízké platové ohodnocení – patří k hlavním důvodům, proč učitelé opouštějí školy.

Existuje celá řada *definic kázně* i různých druhů a odstínů kázně (vnější, vnitřní, uvědomělá, kritická, vojenská, školní, dopravní, platební). Obecně můžeme *kázeň* chápat jako *vědomé dodržování zadaných norem* chování. *Školní kázeň* potom rozumíme *vědomé dodržování školního řádu a pravidel* (pokynů) *stanovených učiteli*.

### **Rodina jako faktor ovlivňující chování žáků ve škole**

Paleta *příčin neukázněného chování* je velice široká. Můžeme hovořit o multifaktorové podmíněnosti kázně. *Faktory, které se mohou podílet na neukázněném chování žáků ve škole lze strukturovat následovně:*

- biologické (faktory genetické a fyziologické povahy);
- duchovní (postmoderní étos, absence smyslu života);
- sociální (rodina, škola, kamarádi, mediální násilí);
- biologicko-sociální (obecná inteligence, sociální inteligence, zdravotní stav);
- hygienické (přísun tekutin, výživa, pohyb, odpočinek, teplo, světlo);
- fyzikální (počasí, hladina olova v ovzduší, barva stěn ve třídě, estetika prostředí);
- situační (okamžitá atmosféra ve třídě, událost v předchozí vyučovací hodině);
- kombinované (vzniklé kombinací některých skupin faktorů);
- neznámé (některých „příčin“ nekázně si nejsme dosud vědomi).

Těžko lze příčiny nějak přesně hierarchizovat či „vážit“, nicméně panuje shoda v tom, že mezi hlavní příčiny, resp. faktory neukázněného chování dětí ve škole patří vrstevníci (závadové party), vývojové poruchy chování, nevábné prostředí školy, pohybová deprivace (nedostatek příležitostí k pohybu), nevhodný přístup učitelů k žákům, nedostatečná motivace žáků k učení, špatná úroveň výuky, málo mužů mezi učiteli, rostoucí míra násilí ve společnosti, včetně prezentovaného násilí v médiích.



Nejčastěji se však za hlavní příčinu neukázněného chování žáků považuje špatná výchova v rodině (Sadker a Sadker, 1991; Gatzemann, 2000). Tak tomu bylo i v našem výzkumném šetření (Bendl, 2001, s. 171), kde 68,5 % učitelů uvedlo jako jednu z hlavních příčin nekázně žáků rodinu (příliš tolerantní výchova; rodinné rozvraty; neúplná rodina; vzory agresivního chování v rodině; zaneprázdněnost rodičů; nedostatek citových vazeb).

Z hlediska námi zkoumaného problému je důležité, že *rodina poskytuje dítěti základy socializace a po celý život je člověku významnou referenční skupinou*. Rodina, do které se dítě narodí, je jeho orientační rodinou. Ta vytváří socializační základ individua a poskytuje mu určitý sociální a kulturní kapitál.

Na vývoji osobnosti dítěte, jeho školní úspěšnosti a chování, včetně ukázněného chování, se podílí řada charakteristik rodiny a rodinného prostředí. Může jít o složení (strukturu) rodiny, sourozenectví, vzdělání a zaměstnání rodičů, kulturnost a vybavení rodinného prostředí, ale také o způsob výchovy uplatňovaný v rodině. Učitel by si měl být vědom, že rodina není pouze vnějším prostředím dítěte, ale že vstupuje do nitra dítěte, že se prostřednictvím jeho intenzivního prožívání promítá do jeho postojů, názorů, nálad, životních rozpoložení, osobnostních vlastností, jakož i předpokladů pro školní úspěšnost a kázeň. Proto znát rodinné prostředí svých žáků, rozumět žákům skrze jejich rodinné prostředí a vstupovat do kontaktů s rodiči dětí by mělo patřit k základní kompetenci dobrého učitele.

Dítě vidí v rodičích hned zpočátku vzory jednání. Ty vycházejí z určité hierarchie hodnot, cílů, které jsou předvojem tohoto jednání. Dítě zprvu prostřednictvím svých rodičů přejímá různé morální hodnoty a normy, začíná rozeznávat a učí se, co je dobré a zlé, co je správné a špatné, vhodné nebo nevhodné. V nefunkční rodině hrozí nebezpečí, že některé hodnoty, normy či vzorce chování, které dítě přejímá od svých rodičů, mohou vyústovat v nevhodné agresivní či asociální chování a jednání.

Zdá se tedy přirozené, že působení rodiny má mimořádný vliv na kázeň, zodpovědnost, uvědomělost a mravní profil jedince, a to jak v kladném, tak záporném smyslu.

Právě proto, že se rodině všeobecně přisuzuje velký význam pro chování žáků ve škole, rozhodli jsme se zjistit, zda existuje statisticky významná souvislost mezi výchovou dítěte v rodině a jeho chováním ve škole.

### **Výzkum vztahu rodinné výchovy a kázně žáků ve škole**

Přestože panuje shoda v tom, že se rodina výrazně podílí na chování dětí ve škole, a tím i na jejich ukázněnosti, nevíme o studiích, které by toto všeobecně přijímané tvrzení exaktně potvrzovaly. Jsou sice k dispozici práce, které mají vztah ke zvolené tematice (Dodge a Pettit, 2003; Hawkins, Ca-

talano a Artur, 2002; Locke a Prinz, 2002), nicméně není nám nic známo o studii, která by se přímo – a navíc za použití námi předkládaných výzkumných nástrojů – zabývala hledáním vztahu mezi způsobem výchovy dítěte v rodině a jeho kázní ve škole.

Navíc jsou zde problémy metodického, resp. definičního rázu. Rodina či rodinná výchova jsou široké pojmy. Je proto nutné najít charakteristiku, která by byla poměrně přesná, tedy výzkumně uchopitelná. Podobně je tomu s operacionalizací kázně. Pouze v případě jasně definovaných veličin lze testovat jejich vzájemné vztahy.

Výše uvedená kritéria v případě rodiny (rodinné výchovy) podle nás splňuje pojem „způsob výchovy v rodině“, jak jej vymezuje Jan Čáp se svými spolupracovníky. V případě operacionalizace kázně, resp. určování stupně ukázněnosti žáků jsme pro daný účel zkonstruovali a ověřili vlastní metodu hodnocení (měření) kázně.

### **Přehled použitých výzkumných nástrojů**

#### **a) Metody získávání dat**

- dotazník způsobu výchovy v rodině D 13 (Čáp a Boschek);
- anketní list vzájemného hodnocení ukázněnosti žáků (vlastní konstrukce).

#### **b) Metody sestavování získaných výsledků z dat**

- modifikování dvanáctipolní tabulky podle Čápa (rozdělením jednotlivých polí podle ukázněnosti žáků).

#### **c) Metody statistické analýzy**

- $\chi$ -kvadrát;
- dvojné třídění;
- dvojné třídění s interakcí;
- jednofaktorová analýza rozptylu;
- dvoufaktorová analýza rozptylu;
- dvouvýběrový test Kolmogorovův-Smirnovův;
- kvartilový graf.

### **Vymezení charakteristik, jejichž vztah chceme zkoumat**

Každá výzkumná studie předpokládá co nejpřesnější definování základních pojmů, tedy jejich operacionalizaci.

### **Typologie způsobů (stylů) výchovy v rodině**

Způsob výchovy představuje poměrně komplexní charakteristiku výchovného působení, neboť vyjadřuje obecnější a zároveň podstatnější charakteristiku výchovného působení, než jsou jednotlivé výchovné metody a jejich aplikace v jednotlivých pedagogických situacích. Obsahuje v sobě podstatné charakteristiky jak záměrného, tak bezděčného působení na dítě. „Zahrnuje

postoje dospělých (učitelů, rodičů nebo jiných vychovatelů) k dětem, vzájemné emoční vztahy dospělých s dětmi, míru a způsob kladení požadavků a jejich kontroly, druh a množství odměn a trestů, celkové emoční klima či ladění v rodině.“ (Čáp, 1990, s. 112) Projevuje se volbou, frekvencí a modifikací dílčích výchovných postupů, zároveň ale patří k faktorům, které podstatně ovlivňují účinky dílčích výchovných metod a prostředků.

V odborné literatuře se můžeme setkat s následujícími základními modely způsobu (stylu) výchovy v rodině:

1. K poznání a analýze celkového způsobu výchovy významně přispěl *K. Lewin*, který se svými spolupracovníky realizoval těsně před druhou světovou válkou experimentální výzkum v této oblasti. Aby prozkoumal účinky odlišných stylů výchovy na chování dětí, uspořádal experiment v přirozených podmínkách, během něhož se skupiny desetiletých až jedenáctiletých dětí scházely jednou týdně ke společné zájmové činnosti, během které byly vždy po dobu šesti týdnů vedeny jiným stylem. Na základě Lewinových experimentů se rozlišují *tři základní styly výchovy*, resp. styly vedení (řízení):

- *autokratický* (autoritativní, dominativní);
- *liberální*;
- *sociálně integrační* (demokratický).

Každý z uvedených stylů se vyznačuje specifickými charakteristikami a každý vytváří u dětí odlišný způsob chování a prožívání.

Jelikož nám prvoplánově nejde o detekování nejvhodnějšího způsobu výchovy v rodině ve vztahu ke kázní dětí ve škole, nebudeme blíže charakterizovat jednotlivé styly výchovy a jejich účinky na chování dětí. Připomeneme pouze, že odborná literatura hodnotí nejlépe tzv. sociálněintegrační (demokratický) způsob výchovy, a to jak ve vztahu k pracovním výsledkům (výkonnosti), tak v souvislosti s chováním a kázní dětí. Jelikož je kázeň situační kategorie, záleží efektivita uplatňování příslušného stylu výchovy na daných podmínkách, na situaci a prostředí, ve kterém se vychovatel a vychovávaný nacházejí. Za určitých situací (např. při vypuknutí požáru) může být vhodnější užití autokratického způsobu výchovy než stylu demokratického či liberálního.

Rozlišit různé styly výchovy není v typologii jednoduché. Některé komponenty uvedených stylů se vzájemně překrývají, a proto je těžké rozhodnout, zda se ještě jedná o styl sociálně integrační, či zda už by nebylo vhodnější mluvit o stylu liberálním. Sociálně integrační styl se neobejde bez uplatnění určitých dominantních forem v podobě napomenutí, příkazů, zákazů či trestů. Naopak autoritativní učitel používá též prvky integračního způsobu chování. Z tohoto důvodu je původní Lewinovo schéma rozšiřováno

o tzv. *přechodné styly*, a sice autoritativní s integračními prvky a sociálně integrační s liberálními prvky.

2. Za účelem překonání nedostatků typologického přístupu používají někteří badatelé způsob výchovy *modelem dvou dimenzí*, a to dimenze emočního vztahu k dítěti (láska, kladný postoj – nepřátelství, záporný, chladný, zavrhuje postoj) a dimenze řízení (autonomie, minimální řízení – přísná kontrola, maximální řízení). Kombinací uvedených dimenzí se vyjadřuje celkový způsob výchovy vychovatele (rodiče, učitele).

K překonání nedostatků v dosavadních modelech způsobu výchovy byly navrženy další modely, resp. korekce modelů stávajících, jejichž autorem byl J. Čáp se svými spolupracovníky (Rotterová, Čechová, Boschek):

- *model čtyř komponentů výchovy a jejich kombinací* (rozlišují se dvě dvojice protikladných komponentů výchovy: kladný a záporný, požadavků a volnosti);
- *schéma rozlišující tři stupně emočního vztahu k dítěti a čtyři formy řízení* (jejich kombinací vzniká dvanáct forem způsobu výchovy);
- *analyticko-syntetický model*, který je též nazýván model devíti polí (kombinací čtyř stupňů emočního vztahu a čtyř stupňů řízení vzniká model šestnácti polí, který je sloučením některých; „sousedních“ polí redukován na konečný počet devíti polí).

3. *Maccobyová a Martin* (1983) vytvořili zajímavý *model stylů rodičovské péče*, který popisuje dvě hlavní dimenze chování rodičů. První dimenze je založena na kontrastu péče vyžadující (ovládající) a péče nevyžadující (neovládající). Druhá dimenze staví proti sobě péči přijímající (reagující, na dítě orientovanou) a péči odmítající (nereagující, orientovanou na rodiče). Kombinací těchto dvou dimenzí dospívají autoři ke čtyřem stylům péče o děti:

- *autoritativnímu*,
- *autoritářskému*,
- *shovívavému*,
- *zanedbávajícímu*.

Přes nepochybný posun ve zdokonalování výzkumných nástrojů v oblasti týkající se způsobu výchovy v rodině, navzdory stále větší propracovanosti této problematiky musíme brát v úvahu, že způsob výchovy v rodině nepůsobí ve vztahu ke zkoumaným charakteristikám osobnosti, školní úspěšnosti, inteligenci, ukázněnosti přímo, samostatně, nepůsobí v umělém prostředí izolovaném od ostatních vlivů, ale v interakci s ostatními podmínkami, vlivy, faktory, které mohou ve vztahu ke způsobu výchovy působit podpůrně, kompenzačně nebo rušivě. Způsob výchovy není izolovaným fak-

torem působícím na vývoj dítěte. Je to jedna z mnoha, i když nepochybně velice významných, determinant.

*Ke zjišťování způsobu výchovy se nabízí hned několik metod (pozorování, rozhovor, projektivní techniky). Pro zjišťování způsobu výchovy v rodině jsou k dispozici rovněž standardizované dotazníky autorů Matějčka a Říčanová (1983 – ADOR = Dotazník rodičovského jednání a postojů pro adolescence), Matějček a Vágnerová (1992 – Rohnerova metoda rodinné diagnostiky), Čáp a Bosček (1994 – D 13), Čáp, Čechová a Bosček (2000 – modifikace dotazníku D 13 pro mladší děti ve věku 8 až 12 let).*

*Pro účely naší studie jsme ke zjištění způsobu výchovy v rodině použili dotazníku D 13. Důvod této volby spočívá zejména ve skutečnosti, že se jedná o standardizovanou techniku, která se používá v pedagogicko-psychologické praxi. Navíc se jedná o techniku, která v poměrně krátkém čase umožňuje diagnostikovat způsob výchovy v rodině. Dotazník, jehož autory jsou Čáp a Bosček (1994), obsahuje celkem čtyřicet položek ke zjišťování komponentů výchovy (komponent kladný, záporný, požadavků, volnosti). Hlavní formy způsobu výchovy jsou graficky vyjádřeny tabulkou, jejíž jednotlivá pole vznikají kombinací dimenze řízení a emoční dimenze. Celkový počet polí v tabulce se odvíjí od „jemnosti“ členění jednotlivých dimenzí (např. řízení: silné, střední, slabé rozporné).*

K vyhodnocování dotazníku výchovy byl použit příslušný manuál. Nejprve byly vyhodnoceny hrubé skóry jednotlivých komponentů výchovy, poté emoční vztah jednotlivého rodiče k dítěti, dále emoční vztah k dítěti v rodině jako celku, následovalo určení výchovného řízení jednotlivého rodiče a výchovného řízení v rodině jako celku.

## Měření kázně

Pokud je nám známo, neexistuje nějaká obecně uznávaná metoda hodnocení žáků z hlediska jejich ukázněnosti. Pro účel této studie jsme se pokusili zkonstruovat a ověřit vlastní metodu měření kázně (podrobněji: Bendl, 2002).

Ukázněnost jednotlivých žáků ve škole chápeme jako dodržování ustanovení školních řádů. Bylo proto nutno nalézt „jádro“ pro posuzování kázně žáků ve škole. Na základě analýzy 100 školních řádů jsme identifikovali celkem 23 ustanovení řádů základních škol („přestupků“). Tato ustanovení byla předložena expertům, tj. ředitelům ZŠ, kteří hodnotili jejich závažnost z hlediska školní kázně. Hodnocení vah jednotlivých kázeňských „přestupků“ ze strany expertů se ukázalo jako velmi spolehlivé a přesné. Z hodnocení ředitelů vyplynula sestava sedmi nejzávažněji hodnocených „přestupků“ z hlediska kázně, a to: toxické látky (s váhou 1,0), šikana (1,0), porušování bezpečnostních příkazů (0,93), neslušné chování (0,91), hraní hazardních her (0,91), poškozování školního a veřejného majetku (0,91), neplnění úkolů

uložených učitelem (0,89). Jako váhu jednotlivých přestupků jsme použili vypočítaný aritmetický průměr z hodnocení všemi experty dělený deseti.

Výše uvedených sedm identifikovaných „přestupků“ (ustanovení školních řádů a jejich váha) jsme použili jako podklad pro měření kázně žáků. Vycházíme z názoru, že znalost žáka, včetně jeho chování, je nejlepší u jeho spolužáků. Z tohoto důvodu bylo základem pro hodnocení ukázněnosti jednotlivého žáka hodnocení od všech spolužáků. Za tímto účelem jsme sestavili příslušný formulář, který vyplňovali samotní žáci. Jelikož se jednalo o hodnocení anonymní, hodnotil dotyčný žák i sám sebe a své chování.

Velký důraz jsme kladli na stanovení spolehlivosti hodnocení (statistická analýza podobnosti/odlišnosti hodnocení provedených jedním hodnotícím). Jako nejvhodnější metodu jsme zvolili analýzu rozptylu jednoduchého třídění, kde jednotlivé výběry jsou tvořeny variačními koeficienty, které jsou definovány jako podíly směrodatných odchylek a výběrových průměrů základních souborů – hodnocení všech spolužáků jedním žákem, vždy pro jeden typ přestupku.

Kvůli ověření relativní objektivity vzájemného hodnocení žáků jsme analýzu jednoduchého třídění doplnili metodou mnohonásobného porovnávání podle Tukeye. Takto byla porovnáním 1 036 dvojic hodnotících prokázána statisticky významná odlišnost v hodnocení spolužáků u devíti dvojic, tj. u 0,87 % párů. Uvedenou hodnotu považujeme za dostatečný důkaz objektivity použité metody pro hodnocení ukázněnosti žáků.

### **Charakteristika zkoumaných souborů**

Respondenty byli žáci sedmých a osmých ročníků pěti základních sídlištních škol v Praze 6. Pro výzkumné šetření jsme zvolili sídlištní školy ze dvou důvodů. Jednak kvůli velkému počtu žáků (reprodukovatelnost výsledků), jednak pro srovnatelný typ školy, tj. podobné studijní podmínky – z našeho hlediska především podobné školní řády, přibližně stejná velikost škol, podobné složení žactva.

### **Organizace výzkumu**

Po předvýzkumu provedeném ve čtyřech třídách (dvě osmé a dvě sedmé) na dvou základních školách v Praze 6 jsme koncem devadesátých let realizovali vlastní výzkum. Šetření probíhalo bez přítomnosti učitelů ve třídách. Přednost tohoto postupu spočívala jednak v tom, že výzkumník mohl na místě a navíc jednotně zodpovědět dotazy žáků, jednak v eliminaci strachu žáků z prozrazení svých odpovědí učitelům, vedení školy nebo rodičům (žákům byla výzkumníkem garantována anonymita).

Každému žákovi byl rozdán jeden dotazník D 13, pomocí kterého se zjišťoval způsob výchovy v rodině a jeden anketní list určený ke vzájemnému

hodnocení ukázněnosti žáků. Oba „dotazníky“ vyplňovali žáci v rámci jedné vyučovací hodiny.

Pokud se jedná o dotazník D 13, bylo školákům rozdáno celkem 711 dotazníků (343 žákyním a 368 žákům). Návratnost činila 100 %. Celkově bylo využito 709 dotazníků (342 od žákyň a 367 od žáků).

V případě anketního listu určeného ke vzájemnému hodnocení ukázněnosti bylo školákům celkem rozdáno 711 listů (343 žákyním a 368 žákům). Návratnost činila 100 %. Celkově bylo využito 699 (337 od žákyň a 362 od žáků) anketních listů. Tyto listy, na rozdíl od dotazníku D 13, vyplňovali školáci anonymně.

### Formulace problému

V naší studii se snažíme zjistit, zda existuje statisticky významná souvislost mezi způsobem výchovy v rodině a kázní žáka ve škole.

#### *Modifikované dvanáctipolní tabulky podle J. Čápa*

Jako výslednou sestavu z provedeného průzkumu, tj. dotazníkového šetření, které zjišťovalo způsob výchovy v rodině jednotlivých žáků, a anketního šetření, které zjišťovalo stupeň ukázněnosti jednotlivých žáků ve škole, jsme vyhotovili tabulky 1 a 2.

Všechna pole jsou rozdělena do tří buněk (podle stupně ukázněnosti), obsahujících počty respondentů kategorizovaných podle dvou faktorů: stylu řízení a emočního vztahu rodičů k žákovi (žákyni). Pod označením „1“ (nadprůměrná kázeň) jsou uvedeni žáci (žákyně) od prvního do třicátého třetího (včetně) percentilu podle hodnocení všemi žáky. Pod označením „2“ (průměrná kázeň) jsou uvedeni žáci (žákyně) od třicátého čtvrtého do šedesátého šestého (včetně) percentilu. A konečně pod označením „3“ (podprůměrná kázeň) jsou uvedeni žáci (žákyně) od šedesátého sedmého percentilu.

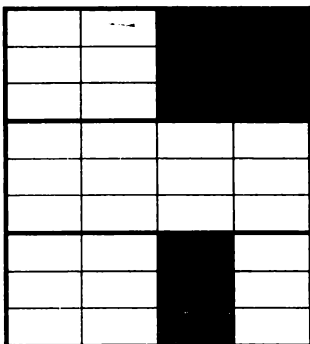
Tab. 1: *Zařazení žáků do modelu dvanácti polí*

Výchova v rodině – emoční vztah		Řízení			
		Silné	Střední	Slabé	Rozporné
Záporný	1	12	3	19	19
	2	4	3	16	37
	3	11	2	29	30
Střední	1	0	1	4	0
	2	1	1	3	3
	3	0	0	3	1
Kladný	1	1	4	53	9
	2	3	6	33	14
	3	2	6	26	8

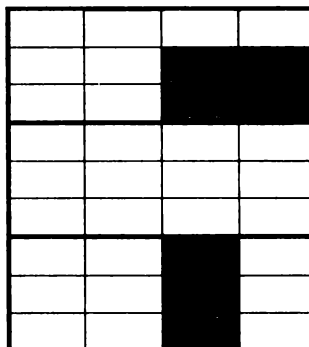
Tab. 2: Zařazení žákyň do modelu dvanácti polí

Výchova v rodině - emoční vztah		Řízení			
		Silné	Střední	Slabé	Rozporné
Záporný	1	3	3	14	16
	2	5	1	20	34
	3	5	4	19	25
Střední	1	0	0	0	1
	2	0	0	5	2
	3	0	2	11	0
Kladný	1	1	14	49	7
	2	9	8	36	7
	3	3	5	28	5

I když frekvenční hodnoty v jednotlivých buňkách dostatečně informují o významnosti vztahů sledovaných výchovných faktorů a stupně ukázněnosti žáků, pokusili jsme se o jejich grafické znázornění následující formou (obrázky 1 a 2)<sup>1</sup>.



Obrázek 1: Žáci - znázornění obsazení buněk sytostí



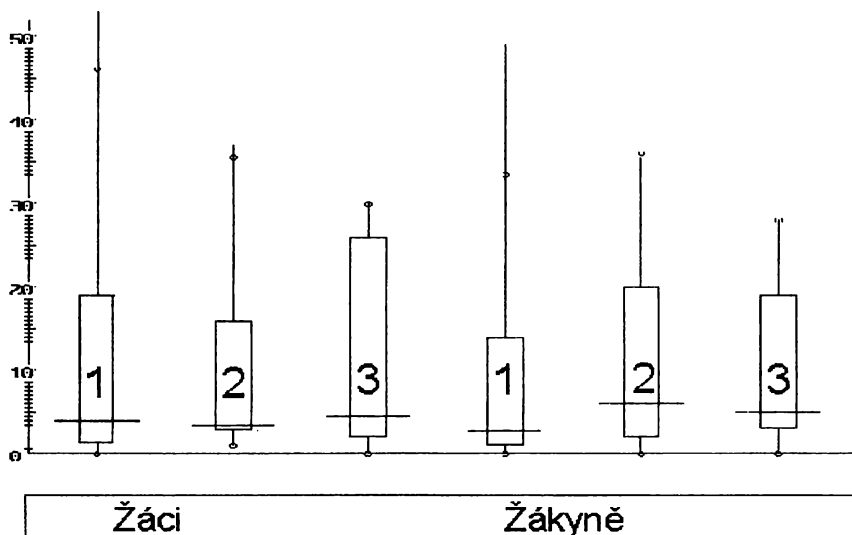
Obrázek 2: Žákyňe - znázornění obsazení buněk sytostí

I při letném pohledu je patrná podobnost obou obrázků v sekcích znázorňujících záporný a kladný emoční výchovný vztah rodičů k dítěti a jejich střední, slabé a rozporné řízení. Nízké frekvence obsazené v obou obrázcích v sektorech středního emočního vztahu (u žáků 4,63 % a u žákyň 6,14 % z počtu respondentů/respondentek) nám dovolují, v případě potřeby, tento sektor vynechat jako irrelevantní.

<sup>1</sup>Pro znázornění bylo použito devět sytostních odstínů šedé barvy, které jsou přiřazeny jednotlivým decilům souborů.



Získané výběry (počty žáků, resp. žákyň) podle stupně ukázněnosti a v rozdělení na žáky a žákyně jsme znázornili v grafu.



Obrázek 3: Kvartilový graf k dvanáctipolním tabulkám. Jednotlivé boxy znázorňují žáky (ukázněnost 1 až 3), žákyně (ukázněnost 1 až 3)

Z grafu je patrná podobnost souborů:

- žáci 2 (žáci s průměrnou ukázněností), žákyně 1;
- žáci 1, žákyně 2 a 3.

Protože si plně uvědomujeme možnost různých interpretací získaných hodnot v kontextu panujících rozdílných názorů na ovlivnění výchovy dětí rodinou, resp. školou, věnovali jsme poměrně velkou pozornost matematicko-statistickému posouzení obsahu tabulek 1 a 2 (souborů). V případě potřeby jsme také sloučili obě tabulky do jednoho souboru. Naší snahou bylo zejména dokázat, že se nejedná o náhodná čísla a že mezi jejich polohou v tabulkách je logický řád.

Vzhledem k tomu, že Čápův model, ze kterého v práci vycházíme, obsahuje dimenzi řízení a dimenzi emoční, přičemž kombinací různých stupňů a forem těchto dimenzí vznikají jednotlivá pole modelu způsobu rodinné výchovy, rozhodli jsme se podrobit zkoumání následující otázky:

1. Existuje statisticky významná souvislost mezi zařazením jednotlivých žáků (žákyň) do polí modelu a jejich kázní ve škole?

2. Existují významné rozdíly mezi žáky a žákyněmi, které vyplývají z výzkumu?
3. Existuje statisticky významná souvislost mezi emoční dimenzí rodinné výchovy a kázní žáka (žákyně) ve škole?
4. Existuje statisticky významná souvislost mezi dimenzí řízení v rodinné výchově a kázní žáka (žákyně) ve škole?

Při práci se způsobem výchovy v rodině je nutné brát v úvahu rozdíly mezi pohlavími. Proto jsme odděleně zkoumali soubory chlapců a dívek. Výzkumy v této oblasti totiž ukazují, že některá pole modelu způsobu výchovy jsou příznivější pro chlapce, jiná zase pro dívky.

### Analytické zpracování vyslovených otázek výzkumu

Jako analytické metody jsme použili testy uvedené v části „C“ (Použité výzkumné nástroje). Pokud není u jednotlivých testů uvedeno jinak, jsou provedeny na hladině významnosti  $P = 0,95$ .

**Otázka č. 1:** Existuje statisticky významná souvislost mezi zařazením jednotlivých žáků a žákyň do modelu polí a jejich kázní ve škole?

Pro posouzení závislosti ukázněnosti ve škole na způsobu výchovy v rodině jsme použili test nezávislosti  $\chi^2$ . Vzhledem k nevýznamnosti frekvencí v řádkovém faktoru středního emočního vztahu jsme tento řádek nezahrnuli do testovaných tabulek. V průběhu testu došlo ještě k eliminaci buněk, které nesplňovaly kritérium  $E_{ij} \geq 5$ , takže konečná velikost obou tabulek (žáci a žákyně) byla 6 řádků a 3 sloupce.

Výsledek testu pro žáky:  $\chi_{\text{vypočtený}}^2 = 63,39 > \chi_{\text{kritický}}^2 = 18,48$  a normalizovaný koeficient kontingence  $C_n = 0,49$ .

Výsledek testu pro žákyně:  $\chi_{\text{vypočtený}}^2 = 68,05 > \chi_{\text{kritický}}^2 = 18,48$  a normalizovaný koeficient kontingence  $C_n = 0,53$ .

Můžeme tedy u obou souborů předpokládat, že existuje závislost mezi sledovanými výchovnými faktory (emoce a řízení), tudíž obsazení jednotlivých buněk není náhodné. Hodnoty  $C_n$  ukazují, že zkoumaný vztah u žákyň je těsnější než u žáků.

Dále jsme provedli test  $\chi^2$  nezávislosti žáků a žákyň rozdělených podle stupně ukázněnosti na způsobu výchovy v rodině. V souladu s požadavkem na hodnotu teoretické četnosti  $E_{ij}$  bylo nutno opět z tabulek vypustit hodnoty pro střední emoční vztah rodičů k žákům. Protože vypočítané hodnoty testového kritéria jsou vyšší než  $\chi_3^2$ , pokládáme závislost ukázněnosti na výchově za prokázanou.

Tento test jsme doplnili ještě výpočty normalizovaných koeficientů kontingence, které jsou seřazeny do následujících tabulek 3 a 4.

Z uvedených hodnot je patrné, že nejtěsnější vztah mezi výchovnými faktory u žáků je v kategorii nadprůměrné ukázněnosti, zatímco u žákyň se

Tab. 3: Žáci – sestava normalizovaných koeficientů kontingence

Ukázněnost	Normalizovaný koeficient kontingence
nadprůměrná	0,614
průměrná	0,509
podprůměrná	0,471

Tab. 4: Žákyně – sestava normalizovaných koeficientů kontingence

Ukázněnost	Normalizovaný koeficient kontingence
nadprůměrná	0,584
průměrná	0,623
podprůměrná	0,515

nachází v kategorii průměrné ukázněnosti. Nejvolnější vztah je u žáků i žákyň podprůměrně ukázněných.

**Závěr č. 1:** Z provedených testů vyplývá, že existuje statisticky významná souvislost mezi ukázněností žáků i žákyň ve škole a způsobem výchovy v rodině.

**Otázka č. 2:** Existují významné rozdíly mezi žáky a žákyněmi, které vyplývají z výzkumu?

Pro posouzení podobnosti vlivu způsobu výchovy v rodině na ukázněnost žáků a žákyň jsme zvolili dvouvýběrový test Kolmogorovův-Smirnovův. Matematicko-statistické operace ukázaly pro soubory žáků a žákyň výsledek:  $D_{36,36} = 0,167 < 0,32$ . To znamená, že nemůžeme zamítnout hypotézu, že distribuční funkce obou testovaných souborů se od sebe statisticky významně neliší.

**Závěr č. 2:** Lze mít za prokázané, že vliv způsobu výchovy v rodině na kázeň žáků a žákyň není rozdílný.

**Otázka č. 3:** Existuje statisticky významná souvislost mezi emoční dimenzí rodinné výchovy a kázní žáka (žákyně) ve škole?

Za účelem posouzení souvislosti mezi emoční dimenzí rodinné výchovy a kázní dětí ve škole jsme zvolili metodu dvojného třídění. Analyzovali jsme tabulku, ve které stupně ukázněnosti tvořily 3 řádky (ukázněnost), zatímco sloupce byly tvořeny emoční dimenzí pro žáky a žákyně dohromady ( $p = 2$ ). Výsledky analýzy uvádíme v tabulce 5.

Tab. 5: Hodnoty z dvojného třídění

Variabilita	S	f	S/f	F
Řádková (a)	14,78	2	7,39	0,80
Sloupcová (b)	9 275,49	11	843,23	95,31
Interakcí (ab)	1 078,56	22	49,02	5,54
Reziduální (e)	318,50	36	8,85	–
Celková (t)	10 687,32	71		

Z tabulky 5 vyplývá přítomnost interakcí mezi emočními dimenzemi, které působí na žáky i žákyně. Vliv emočního faktoru je významný pro oba zkoumané soubory. Vliv řádkového faktoru (ukázněnost) nebyl prokázán.

Pro případné odmítnutí výše uvedeného závěru jsme použili dvoufaktovou analýzu rozptylu. Jedná se v podstatě o kvantifikaci hodnot pravděpodobnosti platnosti výše uvedeného výroku o vlivu emoční dimenze výchovy na ukázněnost ve škole. Toto jsme provedli analýzou rozptylu frekvenčních hodnot z dvanáctipolních tabulek (1 a 2) pro žáky a žákyně.

V obou případech testy prokázaly, že na zkoumané hodnoty nemá řádkový faktor (styl řízení) statisticky významný vliv, zatímco sloupcový (emoční vztah) ano. Vypočítané hodnoty  $F$  řádkové ( $F_r$ ) i  $F$  sloupcové ( $F_s$ ) jsme použili pro stanovení distribuční  $F$  funkce s tímto výsledkem:

**Žáci:** Vypočítanému  $F_r = 2,04$  odpovídá  $P = 0,915$ . Případný výrok o významném vlivu emočního vztahu je zatížen pravděpodobnou chybou 8,85 %. Pro  $F_s = 6,872$  je obdobný výrok zatížen chybou 0,2 %.

**Žákyně:**  $F_r = 2,021$ , což odpovídá chybě 7,8 % ( $P = 0,922$ ). Pro  $F_s = 7,00$  představuje možnost chyby 0,2 %, vše při zaokrouhlení na dvě desetinná místa.

Jako součást uvedených testů jsme mnohonásobným porovnáním podle Tukeye ještě stanovili sloupce, které se od sebe výrazně neliší. U žáků se jedná o sloupce 1–2, 1–4, 2–4, 3–4; v případě žákyně o sloupce 1–2, 1–4, 2–4, 3–4. Mezi oběma soubory tedy není z tohoto hlediska významný rozdíl.

Podobně jako v předcházejícím testu jsme pomocí dvojného třídění bez interakce testovali vliv výchovy v rodině na ukázněnost žáků i žákyně. Ve shodě s dvanáctipolní tabulkou jsme označili faktor řízení jako sloupce a faktor emočního vztahu jako řádky. Vypočítané hodnoty jsou patrné z následující tabulky 6.

V rozdělení na žáky a žákyně, nadprůměrnou, průměrnou a podprůměrnou ukázněnost jsme k vypočítané hodnotě  $F$  stanovili distribuční funkci a tuto jsme uvedli ve dvou sloupcích pod označením „ $F$ -rozdělení (1)“.

Z těchto hodnot můžeme soudit, že vliv emočního vztahu na ukázněnost je statisticky malý (u žáků 33,9 % až 69,2 %; u žákyň 62 % až 78,5 %).

Vliv řízení je dominantní, neboť u žáků je dán statistickou zabezpečeností správnosti mezi 97,96 % a 99,57 %. U žákyň jsou mezní hodnoty 81,54 % a 99,9 %, kde u průměrně ukázněných je vliv obou složek výchovy velmi malý.

V tabulce 6 jsou dále uvedeny dvojice sloupců (způsoby řízení), které se na hladině významnosti 0,95 liší.

Tab. 6: Dvojné třídění v rozdělení podle ukázněnosti

ukázněnost	F vypočítané		F-rozdělení (1)		liší se sloupce (2)
	řádky	sloupce	řádky	sloupce	
<b>žáci</b>					
nadprůměr	0,544	9,95	0,339	0,99	1-4;2-3;2-4
průměr	1,444	7,222	0,692	0,9796	1-3;2-3
podprůměr	0,694	13,728	0,464	0,9957	1-3;2-3;3-4
<b>žákyně</b>					
nadprůměr	2,007	18,254	0,785	0,998	1-3;1-4;2-3;2-4
průměr	1,141	2,236	0,62	0,8154	
podprůměr	1,83	23,414	0,76	0,999	1-3;2-3;3-4

(1) distribuční funkce, (2) na hladině významnosti 0,95

Když porovnáme výsledky z třídění podobnosti (rozdílnosti) sloupců stanovené podle výše uvedené dvoufaktorové analýzy rozptylu a nyní provedeného dvojného třídění, můžeme prohlásit, že i v tomto případě se jedná o podobnost, přestože předmětem testování jsou soubory dílčí a celkové.

**Závěr č. 3:** Z provedených testů je patrné, že existuje statisticky významná souvislost mezi emoční dimenzí rodinné výchovy a kázní žáků i žákyň ve škole při posouzení souborů žáci a zvláště žákyně. Pokud jsou tyto soubory posuzovány v rozdělení podle stupně ukázněnosti, je vliv emoční dimenze výrazně větší u žákyň.

**Otázka č. 4:** Existuje statisticky významná souvislost mezi dimenzí řízení v rodinné výchově a kázní žáka (žákyně) ve škole?

Souvislost mezi dimenzí řízení v rodinné výchově a ukázněností dětí ve škole byla posouzena souběžně s vlivem emoční dimenze a je patrná z již uvedených tabulek 5. Jedná se o hodnoty uvedené pod označením „a“, tzn. řádková variabilita. Jako výsledek můžeme uvést, že se nepodařilo prokázat vliv dimenze řízení na ukázněnost žáků na hladině významnosti  $P = 0,95$ . Proto jsme podrobili soubory „žáci“ a „žákyně“ dvojnému třídění. Získané výsledky jsou uvedeny v tabulce 6 pod označením „sloupce“ (viz Otázka č. 3).

Abychom upřesnili případný vztah mezi dimenzí řízení a kázní dětí, vytvořili jsme tabulku 7 pro sloučené soubory žáků a žákyň, porovnávající odlišnost sloupců (dimenze řízení) zjišťovanou Tukeyovou metodou mnohonásobného porovnávání.

Tab. 7: *Odlišnosti polí (žáci a žákyňe v jedné buňce)*

	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	E
A	O		X	X	X						X		7
B		O	X	X							X		8
C			O	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0
D				O	X	X	X	X	X	X	X	X	0
A					O						X	X	5
B						O				X	X	X	6
C							O				X		8
D								O			X	X	7
A									O		X		8
B										O	X		6
C											O	X	0
D												O	5

Legenda: A – řízení silné, B – řízení střední, C – řízení slabé,  
D – řízení rozporné, E – frekvence podobnosti sloupců,  
X – sloupce se statisticky liší

V prvé čtveřici řádků (ABCD), která platí pro žáky a žákyňe nadprůměrně ukázněné, se ukazuje největší shoda výsledků silného a středního řízení.

Druhá čtveřice, reprezentující žáky a žákyňe průměrně ukázněné, prakticky nepreferuje dominanci žádného způsobu řízení.

Ve třetí čtveřici, platné pro žáky a žákyňe podprůměrně ukázněné, je nejmenší shoda při slabém řízení.

Jako výsledek tohoto testu můžeme konstatovat, že chování žáků a žákyň je nejvíce ovlivněno silným a středním způsobem řízení (ne však k žádoucí ukázněnosti), méně rozporným a nejméně slabým řízením.

**Závěr č. 4:** Pomocí provedeného testování byla prokázána statisticky významná souvislost mezi dimenzí řízení v rodinné výchově a kázní žáků a žákyň jako celku, v rozdělených souborech žáci/žákyňe: ukázněnost. Výrazně se statisticky významná souvislost projevuje u řízení silného a středního pro sloučené soubory a je výrazně vyšší u žákyň nadprůměrně a podprůměrně ukázněných a žáků podprůměrně ukázněných. Nebyla však prokázána statisticky významná souvislost pro oba zbývající druhy řízení.

## Diskuse

Předložená stať se týká možnosti výzkumu závislosti ukázněnosti žáků ve škole na způsobu jejich výchovy v rodině, která je determinována formou řízení a emočním vztahem mezi žákem a rodiči.

I když se jedná o obecně uznávaný a používaný způsob klasifikace výchovy, připouštíme možnost jeho nižší vypovídací schopnosti vzhledem k „ignorování“ podílu prarodičů sdílejících společnou domácnost s žáky-respondenty. Z tohoto důvodu by bylo vhodné provést rozšíření dotazníku D 13 i na žijící prarodiče. Porovnáním výsledků v současnosti používaného způsobu s uvažovaným rozšířením by bylo možno zvolit variantu, která by dávala větší spolehlivost při vyhodnocení obecné účinnosti rodinné výchovy.

Námětem do diskuse může být rovněž tzv. efekt sociální žádoucnosti. V případě dotazníkového šetření tohoto typu je vždy otázkou, do jaké míry vypovídali respondenti, v tomto případě žáci, o tom, jak to „doopravdy chodí v jejich rodině“. V úvahu je nutno brát i možnost, že někteří dospívající mohou vidět své rodiče hyperkriticky, jiní mohou být zase až příliš shovívaví.

Použitý způsob zkoumání „dopadu“ rodinné výchovy na ukázněnost dětí ve škole nepředstavuje konečnou fázi tohoto stylu hodnocení. O tom svědčí i další práce J. Čápa, který v průběhu svého zhruba třicetiletého bádání v oblasti způsobu výchovy v rodině dospěl k několika modifikacím námi použité dvanáctipolní tabulky (např. devíti-, resp. šestnáctipolní tabulky).

Při statistickém vyhodnocování základních sestav dat (ve formě dvanáctipolních tabulek) jsme záměrně používali více variant. Žáci a žákyně jako soubor, žáci a žákyně odděleně, rozdělení podle ukázněnosti a v jednom případě žáci a žákyně jako dvě pozorování. Jsme si vědomi, že základní problém je formulován jako vztah výchovy k žactvu, ale pestrostí použitých metod jsme chtěli získat maximum informací pro konečné rozhodnutí o výsledku výzkumu.

## Závěr

Rodina představuje instituci, která se na výchově a socializaci dětí a adolescentů podílí podstatnou měrou. V souvislosti s nekázní žáků ve školách, rostoucím násilím mezi dětmi, vandalismem, vulgárností a drzostí žáků vůči učitelům a dalšími projevy školní nekázně se opakovaně poukazuje na krizi rodiny. Především v nedostatečně rodinné výchově se hledají příčiny dnešního neutěšeného stavu ve školách.

Účelem tohoto příspěvku bylo proto odpovědět na základní otázku, zda existuje souvislost mezi způsobem výchovy dětí v rodině a ukázněností dětí ve škole. Výzkumné šetření řešilo problém, zda existuje statisticky významná souvislost mezi způsobem výchovy v rodině a kázní žáků ve škole.

Základem pro statistické analýzy byly dvanáctipolní tabulky podle J. Čápa obsahující frekvence žáků a žákyň se stejnou ukázněností (tři stupně) na průsečících dimenzí výchovy v rodině – emočního vztahu a řízení.

K řešení tohoto ústředního problému jsme formulovali čtyři dílčí otázky. Jejich řešením, za použití matematické statistiky, jsme získali čtyři odpovědi, které jsou uvedeny jako závěry k jednotlivým otázkám.

**Statisticky významný vztah mezi ukázněností žáků i žákyň ve škole a způsobem výchovy v rodině se předloženým výzkumným šetřením prokázal.**

Přestože rodina nepochybně představuje významný faktor, který se podílí na podobě kázně žáků ve školách, není faktorem jediným, a nepůsobí navíc ve vztahu k projevům nekázně izolovaně. Kázeň není monokauzálním jevem. Školní (ne)kázeň je multifaktorově podmíněna, na její výsledné podobě se podílí řada faktorů. Do budoucna je proto nutné pokusit se předložit jasný model působících vlivů, uspořádat působící vlivy do určité hierarchie a naznačit pravděpodobnou váhu jednotlivých proměnných a podmínek, za kterých působí. Námětem pro další studie může být pokus analyzovat další důležité vlivy, které se podílejí na podobě školní kázně: vliv učitelů na chování žáků, vliv klimatu školní třídy na chování žáků, vliv vrstevníků na chování žáků.

## Literatura

- BENDL, S. Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností. *Pedagogika*, 1997, roč. 47, č. 1, s. 54–64.
- BENDL, S. *Školní kázeň. Metody a strategie*. Praha: ISV, 2001.
- BENDL, S. Příspěvek k hodnocení kázně žáků. In SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. (ed.) *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Výstupy řešení výzkumného záměru PedF UK za rok 2001*. II. díl. Metody a výsledky empirických výzkumů. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002, s. 127–140.
- BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M., a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj, 2000.
- BLOCH, A. M. Combat neurosis in inner-city schools. *Psychiatry*, 1978, 135, s. 1189–1192.
- ČÁP, J. *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Praha: SPN, 1990.
- ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996.
- ČÁP, J., BOSCHEK, P. *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině*. Příručka. Bratislava, Brno: Psychodiagnostika, 1994.
- DODGE, K. A., PETTIT, G. S. A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 2003, roč. 39, č. 2, s. 349–371.
- GATZEMANN, A. *Schule und Gewalt*. Bamberg: WVB, 2000.
- HAWKINS, J. D., CATALANO, R. F., ARTUR, M. W. Promoting science-based prevention in communities. *Addictive Behaviors*, 2002, roč. 27, č. 6, s. 951–976.
- KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001.
- LOCKE, L. M., PRINZ, R. J. Measurement of parental discipline and nurturance. *Clinical Psychology Review*, 2002, roč. 22, č. 6, s. 859–929.



- MACCOBY, E. E., MARTIN, J. A. Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In HETHERINGTON, E. M. (ed.) *Handbook of Child Psychology: Socialization, personality and social development*. Volume 4. New York: Wiley, 1983.
- ROSE, L. C., GALLUP, A. M. The 30th Annual Phi Delta Kappa/ Gallup Poll of the Public's Attitudes Toward the Public Schools. *Phi Delta Kappan*, 1998, roč. 80, č. 1, s. 41–56.
- ŘÍČAN, P. Agresivita a šikana mezi dětmi. Praha: Portál, 1995.
- SADKER, M. P., SADKER, D. M. *Teachers, Schools and Society*. New York: McGraw-Hill, 1991.
- ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno: MU, 1994.

BENDL, S. Vliv výchovy v rodině na kázeň žáků ve škole. *Pedagogická orientace* 2004, č. 3, s. 2–20. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Doc. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D., katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta UK v Praze, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, stanislav.bendl@pedf.cuni.cz

# Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – dlouhodobý úkol

Jarmila Skalková

**Abstrakt:** Studie podává analýzu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Charakterizuje jeho pozitivní přínos a zároveň obsahuje kritické hodnocení některých jeho stránek. Vysvětluje uzlové pedagogické problémy spjaté s realizací daného dokumentu.

**Klíčová slova:** Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, kompetence, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, vzdělávací obory (předměty), pojetí všeobecného základního vzdělání, tvorba učebních plánů a osnov, pedagogické promyšlení látky učiteli, etapy realizace Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

## Úvod

Materiál „Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání“ vydal Výzkumný ústav pedagogický v Praze v červnu 2002 jako pracovní verzi pro potřeby pilotních škol. Zpracoval jej (jde o druhou verzi) široký kolektiv autorů – pracovníků VÚP s externími spoluautory a spolupracovníky. Podnětem pro jeho vznik byl dokument o dalším rozvoji naší vzdělávací soustavy s názvem „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice“ (Bílá kniha), vydaný MŠMT v r. 2001. Ten je chápán jako krok k realizaci systému státního programu vzdělávání (národního kurikula), který má vyjadřovat hlavní zásady kurikulární politiky státu. (Národní program . . . , s. 37)

Porada vedení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy projednala dne 3. února 2004 třetí verzi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. 23. srpna 2004 pak byla zveřejněna závěrečná (čtvrtá) verze RVP ZŠ. MŠMT jej chápe jako rámcový programový dokument, jehož hlavním smyslem je „*vymezit výsledky vzdělávání a soubor učiva k jejich dosažení, které je škola povinná zařadit do svých školních vzdělávacích programů a nabídnout k osvojení všem žákům jako závazné*“. (Rámcový vzdělávací program, 2004)

Již dříve jsem se pokusila o rozbor druhé pracovní verze RVP ZŠ, která byla vydaná Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze v červnu 2002. Tento rozbor byl publikován (Skalková, 2004, s. 146–154).

Nyní si kladu především otázku, co se dělo mezi druhou a třetí variantou, v čem se liší obě verze, k jakému posunu došlo. Jádrem dané studie se pak soustředí na formulaci a rozbor několika pedagogických problémů, které považuji za základní, a to z hlediska teoretického i praktického.

Je možno doložit, že se v mezidobí rozvinula diskuse, která reagovala na druhou variantu návrhu. Byla organizována jednak příslušnými institucemi, jednak vznikala spontánně na základě zájmů a potřeb jednotlivých učitelů,

škol, školských pracovníků. To se odráží v pedagogickém tisku (Učitelské noviny, Učitelské listy) i na internetových stránkách. Byla vyjádřena celá řada kritických postojů i podnětných myšlenek. Týkaly se rozsáhlého spektra otázek: od konstatování stále nedostatečné informovanosti učitelů a škol, přes kladné i negativní zkušenosti z tvorby školních vzdělávacích programů až k oprávněným námitkám proti krátkosti období, jež se předpokládá pro plošné zavádění dokumentu do praxe všech škol.

Přesto *diskuse neodpovídá závažnosti dokumentu*, který je předkládán, a to ani z hlediska šíře a kontinuitnosti, ani z hlediska hloubky přístupu.

Co se změnilo v třetí verzi? Byly především provedeny některé úpravy, které přiblížily předložený materiál formě školského dokumentu, kterým chce být. Je přehlednější. Je přesněji vysvětleno, jak autoři chápou pojem „obor vzdělávacích oblastí“, které jsou vyučovány v samostatných předmětech, a problém integrace vzdělávacího obsahu na úrovni témat, tematických celků, případně tematických okruhů. Byly upraveny některé formulace týkající se realizace kompetencí apod. Ovšem k podstatným změnám nedošlo. Co se koncepčně skrývá za změnami jako nahrazení výrazu kompetence výrazem „očekávané výstupy“, ukáže až další rozpracování, zvláště v návaznosti na problematiku hodnocení těchto výstupů. Nutno také přivítat zmínky o proměnách procesu vyučování, které původně nebyly v textu dokumentu obsaženy. I když jde pouze o zmínku, otevírá prostor pro další nutné rozvíjení těchto otázek.

## 1. Obecné výchozí ideje RVP pro základní vzdělávání

a) Základní pojetí RVP ZŠ spočívá v tom, že neklade těžiště především na organizační struktury vzdělávacího systému, ale *těžiště vidí v obsahové stránce vzdělávání*. Tento záměr je koncepčně obsažen v rámcovém vymezení funkce vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který je společný pro veškerou 6–15letou populaci, tedy pro žáky základních škol a nižšího gymnázia.

Tím se RVP začleňuje do soudobého mezinárodního usilování, které se snaží vyjádřit společenské nároky na veškerou populaci daného věku v nové úrovni a kvalitě vzdělávání. Zároveň tím usiluje i o zajištění práva na plnohodnotné vzdělávání každého jedince. Mají-li se totiž ve světě „učící se společnosti“ vytvářet předpoklady pro zvyšující se počty populace, která končí vyšší sekundární stupeň, dosahuje různých forem vysokoškolského vzdělávání a bude ochotna i schopna se vzdělávat různými formami po celý život, má-li se idea celoživotního vzdělávání stát skutečně realitou, roste naprosto zásadním způsobem význam kvality vzdělávání veškeré populace na primárním a nižším sekundárním stupni. Je prioritním úkolem poskytnout skutečně plnohodnotný vzdělávací základ všem dětem na úrovni základní

školy, a to nejen z hlediska určitého množství solidních poznatků, ale spolu s tím i z hlediska jejich osobnostního rozvoje.

b) Idea Rámcového vzdělávacího programu je zároveň vnitřně spojena s předpokladem, že *bude realizována větší autonomie a pružnost škol v oblasti vzdělávání*. Opouští se praxe celostátních, podrobných, pro všechny školy společných, shora daných a zcela závazných osnov a předpokládá se aktivní samostatná činnost jednotlivých škol při vytváření vlastních školních programů v daném společném rámci, který představuje dokument RVP.

Vedení škol i sbory vyučujících získávají oproti dosavadnímu stavu větší možnost rozhodovat v řadě aspektů při obsahovém utváření školního vzdělávacího programu. Získávají větší prostor pro samostatnost, pro rozvinutí vlastní aktivity a iniciativy. Zároveň ovšem podstatně vzrůstá jejich odpovědnost za výsledky práce, za kvalitu vzdělání, které škola poskytuje.

Předpoklady pro větší autonomii a pružnost také zajišťuje nový návrh rámcového učebního plánu, který je součástí dokumentu. Ten uvolňuje striktní určování počtu hodin, jak v celku systému, tak pro každý stupeň a každý předmět. Škola se nyní může pohybovat v mezích celkového minimálního a maximálního ročního počtu hodin. V rámci vzdělávacích oblastí dotuje hodiny pro jednotlivé oblasti, má i určitý volný počet hodin, kterými disponuje sama škola podle svých potřeb, cílů, záměrů. Tato pružnost a otevřenost rozšiřuje možnosti nabídky pro žáky, vytváří větší prostor pro vlastní profilování školy.

c) Důležitým koncepčním rysem, který rovněž rozšiřuje možnosti pro tvořivou činnost učitelů v konkrétních školních podmínkách, je takové řešení, kdy *látka vzdělávacích oblastí i oborů (předmětů) není členěna podle ročníků rok po roce, ale dělí se na tři období*:

- 1. období 1.–3. ročník,
- 2. období 4.–5. ročník,
- 3. období 6.–9. ročník.

(Ve 3. verzi se pro tento věk už nepoužívá pojem období, ale označuje se jako druhý stupeň).

d) Další významnou koncepční ideou je *akcent na výsledky vyučování a jejich určitou úroveň, na dovednosti aplikace a jejich praktického využívání*. To je mimo jiné vyjádřeno využitím pojmů kompetencí a klíčových kompetencí, které se nově zavádějí do pedagogické terminologie, a hlavně ve formulacích očekávaných výstupů za každé období.

Zdá se však, že v souvislostech shora uvedených progresivních rysů není vždy důsledně řešena otázka kontroly výsledků učení a vyučování, jeho výstupů. Na to také upozorňuje diskuse k RVP pro základní vzdělávání. Její

účastníci například vyžadují srovnatelnost a kontrolovatelnost výstupů škol, které budou mít vlastní vzdělávací programy do určité míry odlišné.

e) Důležitým pozitivním krokem jsou i *snahy o zdůraznění syntézy, mezioborových souvislostí, jisté integrace poznání*. Tyto snahy o integraci jsou zajišťovány tím, že obsah vzdělávání se rozděluje do devíti tzv. vzdělávacích oblastí. Do rámce těchto vzdělávacích oblastí jsou pak zařazovány tzv. obory vzdělávacích oblastí (předměty).

První vzdělávací oblast „Jazyk a jazyková komunikace“ zahrnuje český jazyk a literaturu, cizí jazyky.

Druhá vzdělávací oblast je „Matematika a její aplikace“.

Třetí vzdělávací oblast představuje „Informační a komunikační technologie“.

Čtvrtá vzdělávací oblast je nazvána „Člověk a jeho svět“.

Pátá vzdělávací oblast „Člověk a společnost“ zahrnuje předměty výchova k občanství a Dějepis.

Šestá vzdělávací oblast je představena názvem „Člověk a příroda“. Jsou tam zařazeny fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis (geografie).

Sedmou vzdělávací oblast „Umění a kultura“ tvoří hudební výchova a výtvarná výchova.

Osmou vzdělávací oblast „Člověk a zdraví“ reprezentují výchova ke zdraví a tělesná výchova.

Devátou vzdělávací oblast tvoří „Člověk a svět práce“.

Dále je zařazena i neobligatorní oblast vzdělávání, a ta je představena oborem „Dramatická výchova“.

Syntézu akcentují i tzv. průřezová témata. Jsou to: Výchova demokratického občana, Osobnostní sociální výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova, Výchova myšlení v evropských a globálních souvislostech, Interkulturní výchova. Předpokládá se, že budou probírána ve všech ročnících, a to formou projektů, přiřazením k některým předmětům apod.

Každá vzdělávací oblast má formulovanou obecnou charakteristiku a vymezuje společné cíle a klíčové kompetence jednotlivých etap, k jejichž utváření a rozvíjení daná oblast přispívá. To posiluje syntetizující pohledy při přemýšlení o jednotlivých oborech, které náleží do příslušné oblasti.

Rámcový vzdělávací program, jak výslovně zdůrazňují autoři 3. verze, předpokládá, že obory vzdělávacích oblastí „budou v ŠVP koncipovány a na školách vyučovány v samostatných předmětech“. Bude tedy záležet na učitelích, případně kolektivu učitelů, jak budou s to syntetizujících možností využít.

V této struktuře výkladu po formulaci očekávaných výstupů následuje popis učiva. Děje se tak ve výčtu termínů a v pojmových systémech daných předmětů, které mají žáci zvládnout. Tyto seznamy učiva jsou prostě přiloženy. Není ani naznačen pokus o nějakou didaktickou analýzu, která by například provázala charakterizované kompetence a očekávané výstupy či pokusila se v encyklopedizujícím lineárním výčtu poznatků zvýraznit vedoucí ideje, základní učivo.

Jak bylo uvedeno, Rámcový vzdělávací program je chápán jako východisko k tvorbě vlastních vzdělávacích programů jednotlivých škol. V první etapě šlo asi o 56 tzv. pilotních škol, které se k ověřování projektu přihlásily dobrovolně.

## **2. Otevřené pedagogické problémy spjaté s realizací RVP pro základní školy**

### **a) Zavádění Rámcového vzdělávacího programu do praxe**

Alarmujícím problémem je způsob zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání do školní praxe. Nebyl rozvinut – a to od samého počátku práce na Rámcovém vzdělávacím programu – širší dlouhodobý dialog autorů, příslušné instituce s širokou odbornou, pedagogickou i nepedagogickou veřejností. Nebyly rozvinuty mnohostranné aktivity na různých úrovních, v nichž by byly nastolovány základní věcné problémy, spjaté s výchozími ideami a s realizací dokumentu, formulovány priority, hypotézy. Nebyly utvářeny platformy, kde by docházelo k věcné a argumentované dlouhodobější výměně názorů, diskusím atd. Nejde totiž pouze o pár seminářů pro zasvěcené nebo pouze o to, dát na Internet „manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů“, vypisovat interní granty nebo poskytnout izolované dílčí informace tisku apod. Pochopitelně tato opatření, pokud byla provedena, jsou potřebná a naprosto je nepodceňuji. Avšak při realizaci tak závažného dokumentu, který se konec konců týká každé školy a každé rodiny, mám na mysli širokou participaci odborné i neoborné veřejnosti. Je to totiž spolehlivá cesta, která umožňuje nejen překonávat informační chudobu, ale zároveň umožňuje ovlivňovat postoje otevřenosti ke spolupráci, prohlubovat citlivost pro nově otevírané problémy, naslouchat zdůvodněním přinášených inovací a posilovat vstřícnost pro jejich přijímání.

O tom, že existuje tato potřeba kultivace společenského vědomí v dané oblasti, svědčí řada konkrétních situací. Jestliže ředitel víceletého gymnázia vyžaduje, aby i pro nižší stupeň gymnázia byl vydán specifický rámcový program, svědčí to, že problematika nebyla hlouběji vysvětlena. Různá krajní zjednodušení dokumentuje celá řada tvrzení a formulací, nezdůvodněných, zato velmi emotivních, v běžném tisku. Štefflová (2003) v Učitelských novinách oprávněně burcuje titulkem „Jak se šíří informace o utajeném programu“. Podobně Sárkozi (2003) na internetových stránkách Česká škola poznamenává o přístupu k Rámcovému vzdělávacímu programu: „Pokud se k němu chcete na Internetu dopídit, dá vám to značnou práci. Tuto informační strategii opravdu nechápu. Jejím výsledkem totiž může být, že až vstoupí reforma v platnost (předpokládá se, že to bude v září 2004), tisíce ředitelů a učitelů budou nevěřícně zírat na to, co pro ně reformátoři připravili.“ (Štefflová, 2003; Sárkozi, 2003; Valeš, 2003; Tomášek, 2003; Kratochvílová, 2004)

Nejde ovšem pouze o širokou komunikaci autorů dokumentu s jeho realizátory a co nejširší veřejností (pedagogickou, rodičovskou, akademickou, žurnalisty aj.). V oblasti školství, podle mého názoru, chybí dlouhodobě

skutečně široká a soustavná komunikace odborníků a pracovníků decizní sféry. Nedaří se aktivizovat intelektuální kapacity odborné veřejnosti, která k dané problematice z pozic různých oborů má co říci. To se projevovalo i v minulých letech, jak jsem se snažila ukázat, v souvislosti s řešením otázek naší vzdělávací soustavy. (Skalková, 1997, 1998, 2000, 2002, 2004; Mezera, 2004) Projevuje se to i nyní v souvislosti s Rámcovým vzdělávacím programem.

## **b) Kategorie základního vzdělání, pojem kompetence a jejich vztah**

Pojem kompetence, klíčové kompetence se začal široce používat v souvislosti s analýzami obsahu školního vzdělávání evropských školských systémů. Chce orientovat školskou politiku jednotlivých zemí k takovým kompetencím, které by uznávaly všechny země EU a které by si měli osvojit všichni jejich občané.

Jeho základní význam a koncepci objasňuje studie s názvem „Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání“. Byla vydána za finanční podpory Evropské komise Evropským oddělením Eurydice, informační sítí o vzdělávání v Evropě v r. 2002.

*Pro pochopení termínu a pojmu „kompetence“ je důležité zohlednit širší společenský kontext.* Tento termín a pojem se utvářel a byl přijat v rámci školsko-politických úvah s tím, že reflektuje vzdělávací situaci soudobé sociálněekonomické a sociálněpolitické etapy společenského vývoje. Jde o období, kdy „znalosti jsou tím nejcennějším zdrojem ekonomického růstu“. Obecně se poukazuje na význam zvyšování kvalifikace pracovní síly a význam vzdělání pro řešení problematiky zaměstnanosti. V těchto souvislostech se orientuje pozornost na vztah mezi ekonomikou a základním vzděláváním. Klade se otázka, „zda základní vzdělávání skutečně dokáže mladé lidi účinně připravit na úspěšnou integraci do hospodářského systému společnosti“. (Klíčové kompetence, 2002, s. 11) Zároveň se sleduje význam vzdělání pro odstranění sociálního vylučování. Projevuje se úsilí sladit aspekt soutěživosti ve společnosti, který zdůrazňuje kvalitní výkony, tvořivost s aspektem spolupráce, sociální spravedlnosti, solidarity a tolerance.

V těchto souvislostech se vymezuje pojem kompetence. *Rada Evropy pohlíží na kompetence jako na „obecnou schopnost založenou na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích, jež jedinec rozvinul během své činné účasti na vzdělávání“.* (Tamtéž, s. 13)

Francouzský pedagog P. Perrenoud soudí, že vytváření kompetencí má umožnit jedincům „aby mobilizovali, uplatňovali a zapojovali osvojené poznatky v složitých, rozmanitých a nepředvídatelných situacích“. Definuje proto *kompetence jako schopnost „účinně jednat v určitém typu situací, schopnost založenou na znalostech, která se však neomezuje jen na ně“.* (Tamtéž, s. 12–13)

*Přívlastek „klíčová“ kompetence, tj. „základní“ či „podstatná“ kompetence, znamená, že tato kompetence musí být pro každého jedince i pro celou společnost prospěšná a nezbytná: „Musí jedinci umožnit, aby se úspěšně začlenil do řady společenských sítí, ale zachoval si při tom i svou nezávislost a byl schopen efektivně fungovat ve známém prostředí stejně jako v nových a nepředvídatelných situacích. Protože všechna prostředí a situace podléhají změnám, musí nakonec klíčová kompetence lidem rovněž umožnit, aby své znalosti a dovednosti neustále aktualizovali, a udrželi tak krok s nejnovějším vývojem.“ (Tamtéž, s. 10.)*

Odborná pracovní komise Evropské rady na základě diskusí dospěla k návrhu osmi klíčových kompetencí:

- komunikace v mateřském jazyce,
- komunikace v cizích jazycích,
- informační a komunikační technologie,
- matematická gramotnost a kompetence v oblasti matematiky, přírodních a technických věd,
- podnikavost,
- interpersonální a občanské kompetence,
- osvojení schopnosti učit se
- všeobecný kulturní rozhled.

*Jak je patrné, termín kompetence v podstatě reprezentuje široký střechový pojem, který zahrnuje znalosti, dovednosti i postoje. Orientuje na nové aspekty, které jsou spjaté s celoživotním vzděláváním a týkají se především sociálněekonomických a sociálněpolitických souvislostí, významných pro soudobý obsah vzdělávání.*

Nutno zároveň uvést, že pojem kompetence, klíčová kompetence není zatím zcela jednoznačně vymezen. V systému pedagogických pojmů se vyvíjí a postupně zpřesňuje. Původně byl spjat především s odborným vzděláváním a odbornou přípravou, se získáváním odborných dovedností a byl používán zejména v kontextech zaměstnanecké politiky.

V současné době se posunul do sféry všeobecně vzdělávací jako jedna z charakteristik všeobecného vzdělávání dětí, mládeže i dospělých. Protože není ustálený, používá se v různých zemích v různých spojeních a významech. Souvisí to i s konkrétním vývojem školských soustav v jednotlivých zemích EU i s jejich tradicí.

Pro zpřesňování pojmu kompetence a jeho včleňování do systému pedagogických pojmů je podle mého názoru velmi přínosný průzkum organizovaný Evropskou komisí. Jednotlivé země Evropské unie analyzovaly na základě jednotného dotazníku, jak se v jejich vlastních vzdělávacích soustavách realizují požadavky vyjadřované klíčovými kompetencemi. Ukazuje se, že řada z těchto požadavků se průběžně uskutečňuje, aniž daná vzdělávací soustava používá explicitně pojem kompetence, případně synonymně používá jiných ter-



mínů. Některé země uvádějí, že pojem klíčové kompetence není součástí pedagogické terminologie, což ovšem neznamená, že se dané problémy neřeší (Švédsko, Rakousko), případně se uvádějí termíny používané synonymně.

Zároveň daný průzkum podněcuje prohlubování pohledů na soudobé problémy ob-  
sahu vzdělávání. Aktivizuje debaty o měnící se roli vzdělání a jeho koncepci v současné a perspektivní etapě společenského vývoje.

V pedagogickém kontextu pojem kompetence přináší některé další významné progresivní podněty. *Především v nových souvislostech aktualizuje důraz na formativní význam vzdělávání.* Opakovaně se zdůrazňuje, že rozvíjení kompetencí se klade proti pamětnímu osvojování množství poznatků v jednotlivých předmětech, že nejde „o předávání faktů ve výuce“, ale o aktivní utváření určitých dovedností, postojů, vlastností subjektu, které mají obecný význam, nejsou spjaty s jedním předmětem, mají „nadpředmětový“ charakter.

Oživuje se zde v soudobém světle tradiční pedagogicko-didaktický problém vztahu koncepcí tzv. formálního a materiálního vzdělávání, který má své kořeny v minulých stoletích. Je to vskutku aktuální, neboť přes veškerá dlouhodobá úsilí pedagogů různých generací v teorii i praxi se stále prosazuje v realitě školního vzdělávání jednostranný encyklopedismus, mnohovědění a s tím související scientismus na úkor osobnostního rozvoje každého jedince. V současnosti se otázky formativního významu vzdělávacích obsahů někdy včleňují do pojmu „skryté kurikulum“, který je spjat s překonáváním behaviorálních přístupů k procesům učení.

V nových souvislostech se akcentuje dále problém *zvyšování kvality vzdělávání*, zjišťování jeho výsledků a spolu s tím hledání cest zjišťování této kvality v dimenzích mezinárodní kooperace.

Pro tvorbu koncepce Rámcového vzdělávacího programu je ovšem důležité ujasnit si vztah kategorie vzdělání k pojmu kompetence.

### **c) Pojem základního vzdělávání a klíčové kompetence v RVP ZŠ**

Zveřejnění informací z průzkumu realizace klíčových kompetencí ve vzdělávacích systémech evropských zemí je podnětné mimo jiné i proto, že demonstruje, jak jednotlivé země analyzovaly obsahy svých vzdělávacích systémů, jejich cíle i pojetí. Ukazuje, jak konfrontovaly problém kompetencí s národními vzdělávacími cíli i obsahem svých vzdělávacích systémů na nižším sekundárním stupni.

Ve Francii oficiální vzdělávací programy koncipované ministerstvem školství kompetence „dělí do dvou skupin, a to na kompetence všeobecné a kompetence předmětové, přičemž všechny jsou vymezeny ve vztahu k prioritní kompetenci osvojení jazykových dovedností“.

V Německu se setkali představitelé spolkové vlády a spolkových zemí s akademickými pracovníky a zástupci sociálních partnerů, církví, studentů a učňů na Forum Bildung. Přijali myšlenku o osvojování kompetencí, k nimž patří:

- osvojování schopnosti učit se,
- provázání poznatků spadajících do určitého oboru se schopností je uplatnit,
- metodické a funkční kompetence, zejména v oblasti jazyků, médií a přírodních věd,
- sociální kompetence,

- systém hodnot.

Švédský školský systém neužívá termín kompetence. Uvádí se, že „švédský školský systém usiluje o to, aby všichni žáci během povinného vzdělávání dosáhli všech cílů stanovených v kurikulu a učebních osnovách jednotlivých vyučovacích předmětů“. Ty jsou podrobněji charakterizovány. Patří k nim i čtenářská gramotnost, matematická gramotnost, demokratické hodnoty a schopnost učit se.

Na rozdíl od nich u nás podle mého názoru nebyla provedena hlubší analýza koncepce kompetencí ani jejich vztahů k existujícímu obsahu vzdělávání. Autoři ve třetí verzi Dokumentu uvádějí následující kompetence:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní.

Spíše se k nově přijatému pojmu kompetence dosavadní obsahy vzdělávání jednoduše přičlenily.

Z hlediska Rámcového vzdělávacího programu má především zásadní význam *vymezení pojmu základní vzdělání*, vymezení jeho cílů a pojetí. Formulace v třetí verzi Rámcového programu je zúžená a jednostranná. Uvádí se totiž, že základní vzdělávání má žákům „pomoci získávat a postupně zdokonalovat klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání, orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání“. (Rámcový vzdělávací program, 2004)

Jde o pragmatické vymezení. Ve výchozí definici nutno především zdůraznit, že funkcí základního vzdělání je poskytnout solidní a pevný základ vedoucí k všestrannému rozvoji žáka a tvořící předpoklady pro další vzdělávání a sebezvzdělávání veškeré populace.

Vždyť i rozvíjení kompetencí se musí opírat o věčný poznatkový základ. Ten nelze v jednostranném zaujetí kompetencemi podceňovat. Ani jej nelze potlačovat jen proto, že se v některých představách chybně ztotožňuje s pamětním encyklopedismem. Podobně název úvodu „Od znalostí ke kompetencím“ ve zmiňované studii „Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání“ (Klíčové kompetence, 2002, s. 12) nelze desinterpretovat jako protikladné kategorie a klást jedno proti druhému.

*Zdůrazňujeme-li oprávněně význam tzv. klíčových kompetencí, neznamená to, že zužujeme spektrum cílů vzdělávání. Z tohoto hlediska se například švédský rozbor dané problematiky snaží uvést pojmy kompetence do širších souvislostí a uvádí, že pro koncepci vzdělávání ve švédském vzdělávacím systému jsou „základní demokratické hodnoty obecnější než klíčové kompetence.“*

*Nastoluje se tak zcela zásadní problém konceptce všeobecného základního vzdělávání. V pedagogických souvislostech nelze na vzdělávání pohlížet pouze v ekonomicko sociálních dimenzích, i když je plně uznáváme a respektujeme. Vzdělávání není jen „investice do vlastní budoucnosti“, nejsou to jenom výkony, které se dají měřit, činnosti, jejichž úspěšnost se dá vykazovat, není to pouze schopnost něco se naučit a umět své poznatky kompetentně aplikovat.*

*V koncepci vzdělávání se uplatňují významné antropologické dimenze. Jde o kultivaci osobnosti mladého člověka, obohacování jeho vnitřních zkušeností, ať už plyne z pochopení či prožití látky nebo mezilidských vztahů, které škola a její vyučování poskytují. Sem patří utváření základů hodnotové orientace, chápání smyslu lidského poznání. Rozvíjení hodnotové orientace zahrnuje jak v současnosti zdůrazňované hodnoty, jako je lidská solidarita, tolerance, schopnost empatie atd., tak i dávno známé lidské vlastnosti, jako je odpovědnost, poctivost, ohleduplnost, trpělivost, statečnost, schopnost přičítat si důsledky vlastních činů aj.*

Antropologické dimenze předpokládají všestranný rozvoj osobnosti, to znamená mimo jiné i překonávání jednostranného scientismu, kterým soubodné vzdělávací obsahy často trpí. Je pochopitelné, že tyto dimenze, které mají pro koncepci všeobecného základního vzdělávání zcela zásadní význam, nelze většinou měřit testy, ani se vždy nemusí projevat bezprostředně a krátkodobě.

Zásadní koncepční otázky obsahu vzdělávání, jeho cílů i pojetí je nutno mít na paměti v nejrůznějších souvislostech. Jestliže se nahradí termín „vzdělávání“ termínem „učení“ na nevhodných místech, unikají obsahové a koncepční aspekty vzdělávání.

Že nebyl pedagogicky hlouběji promýšlen vztah kompetencí a obsahu vzdělávání, je patrné i ve struktuře dokumentu, jak jsem již uvedla. Po prostudování partií týkajících se učiva vzniká dojem známé přetíženosti látkou a obtížné realizovatelnosti, mají-li školy postupovat předpokládanými inovativními cestami vyučování. Nic nenasvědčuje tomu, že by se autoři dokumentu daným problémem podrobněji zabývali.

V dalším výkladu se pokusím naznačit některé okruhy pedagogických a didaktických otázek, u kterých by se měli zastavit všichni, kdo se zamýšlejí nad konkretizací Rámcového-vzdělávacího programu pro vlastní školu.

#### **d) Pedagogický prostor mezi návrhem a jeho realizací**

*Úkol zpracovat školní vzdělávací programy je po mnoha stránkách velice náročný. Prostor mezi návrhem a jeho realizací je nasycen celou řadou zcela zásadních problémů, o nichž by učitelé měli být hlouběji informováni.*

Především školy a jejich učitelé musí řešit otázky dvou rovin transformace vzdělávacích obsahů do svého školního dokumentu, a to:

- a) do školního učebního plánu,
- b) do vlastních programů (osnovy) pro učitele.

Obojí představuje různé problémy a vyžaduje různé přístupy.

*Tvorba učebního plánu, případně jeho úprava, ani tvorba učebních osnov, není pouhá technická záležitost.* Tyto dokumenty působí především jako celek a představují z hlediska školního vzdělávání určité základy kultury, kterou žákům otevírají. Sledují dva základní spolu spjaté cíle: zprostředkování kultury a rozvoj osobnosti žáků. Těmto cílům by měl odpovídat obsah vzdělávání, vyjádřený v školním učebním plánu a věcné náplni vlastních učebních osnov, podle nichž budou učitelé postupovat.

Vzdělávacím programům a jejich zpracovávání se v zahraničí trvale věnuje velká pozornost. Zároveň je ale třeba říci, že v dané oblasti panuje značná terminologická nejednotnost. Slyšíme zde pojmy jako vzdělávací programy, učební plány, učební osnovy, kurikulární dokumenty, obsahy vyučování, sylaby. Proto je třeba vždy uvádět, co se daným termínem myslí. Nejednotnost terminologie má své úskalí. Spočívá v povrchním vnímání a přejímání nových termínů bez hlubší analýzy jejich obsahu a konotací. (Rassek a Vaideanu, 1987, s. 14, 311; Mialaret, 1991, s. 198)

Mají-li školy a učitelé s náležitou odborností dotvářet své učební plány, je důležité, aby se mohli opírat o poznatky v této oblasti, k nimž dospěla pedagogická teorie i praxe tvorby učebních plánů.

*Co se týká učebních plánů, lze konstatovat, že se vytvořily v historickém vývoji dva základní modely.*

V tradičně centralizovaných školských soustavách vznikaly závazné učební plány pro jednotlivé stupně a typy škol, centrálně schválené a kontrolované. Takové učební plány existovaly v Československé republice, existují v řadě dalších zemí jako Rakousko, Francie.

Naproti tomu se jinak vyvíjelo řešení vzdělávacích obsahů v těch zemích (severské země, USA, Anglie), kde se školská soustava vytvářela „zdola“, snahou jednotlivých obcí o vzdělávání svých členů. (Jelínková, 1992; Národ v nebezpečí, 1985; Gouliová, 2003) Volba obsahu vzdělávání se do značné míry ponechávala na místních orgánech a jednotlivých školách.

Kritika přílišné centralizace na jedné straně i přílišné autonomie na straně druhé vede v současnosti k překonávání jednostrannosti a postupnému sblížení obou modelů. V centralizovaných koncepcích snaha o zkvalitnění školského systému směřuje k oslabování centralizačních tendencí, zatímco táž snaha o zkvalitnění školské soustavy v liberálních koncepcích směřuje k posílení centrálního vlivu.

*Také v tvorbě učebních osnov se vyvinuly různé typy programů, o něž se opírá školní praxe.*

Jde za prvé o podrobné programy, přesně určující obsah. Tyto programy mohou mít v zásadě dvě různé formy. Mohou být koncentrovány k disciplíně, tj. v podstatě logicky rozvíjet systém příslušných pojmů dané disciplíny. Lze jít do různých úrovní podrobnosti.

Nebo mohou být koncentrovány k žákovi. To znamená, že jejich obsah je především vázán na vývoj mentálních struktur žáků, na psychologické charakteristiky, např. zájem žáků.

Za druhé mohou být programy koncipovány rámcově, takže určují pouze obecně obsah, ale nezabývají se tím, jak se rozvíjejí pojmové systémy, ani věkovými zvláštnostmi žáků.

Ponechávají svobodu vyučujícímu, aby probíral určité problémy podle situace, podle zájmů žáků. Ale je důležité, aby na konci každého cyklu školní docházky žáci splnili jasně formulované cíle.

Každé z těchto pojetí tvorby kurikulárních dokumentů má vnitřní souvislosti s celým systémem a vývojem školské soustavy země, ve kterých se realizuje. Pochopení těchto širších souvislostí je nezbytné, máme-li předcházet mechanickému přejímání různých řešení nebo neorganickému vnášení jednotlivých prvků do jiných systémů.

Tvorba učebních osnov je do značné míry činnost odborná. Je důležité, aby tvořiví učitelé při této činnosti spojovali své zkušenostní vědění, moudrost získané praxe s určitým odborným poučením.

Zcela zásadní je při tvorbě jakýchkoliv kurikulárních dokumentů, jak při tvorbě učebních plánů, tak osnov, uplatňování hledisek psychologických. Mělo by jimi být ovlivněno zařazování určitých předmětů ve struktuře učebního plánu i pojetí učiva. V souladu s vývojovými zvláštnostmi se totiž mění i charakter procesu poznávání žáků: od konkrétního, epizodického poznávání, blízkého životu dítěte, se dospívá k vědění, jež je transformováno do systémů v rámci jednotlivých vyučovacích předmětů. Uplatňování těchto hledisek znamená například ptát se, zda je přechod, který se přibližuje k systému myšlení a jazyku věd skutečně přiměřený, zda není v některých případech předčasný.

Přijetí progresivního přístupu k učivu po určitých věkových etapách, které dokument obsahuje, nebylo bohužel podpořeno dostatečnou vývojově psychologickou a pedagogickopsychologickou argumentací, například jak se rozvíjejí pojmové systémy ve vztahu k věku žáků, jejich předcházejícím zkušenostem. A tak je většinou vnímáno jako pouhé administrativní opatření nebo „nápad reformátorů“.

Hledisko psychologické se také mělo uplatnit v konkrétních formulacích kompetencí a výstupů. Především v základním vzdělávání lze realizovat pouze základy očekávaných kompetencí. Na jejich rozvíjení se bude podílet veškeré další vzdělávání. Nelze si nevšimnout, že formulace kompetencí nejsou často přiměřené věkovým etapám, s nimiž materiál pracuje.

Lze se dočíst například pro 2. období (žák devíti- až jedenáctiletý) ve vzdělávací oblasti „Člověk a jeho svět“, že žák má získat následující kompetence: „Hodnotí a srovnává postavení a jednání lidí ve společnosti a způsoby řízení společnosti v minulosti a současnosti, používá s porozuměním základní pojmy vztahující se k hospodářskému, kulturnímu a politickému životu.“ Podobně na s. 80 dokumentu se uvádí u žáků tohoto věku jako očekávaná kompetence, že si žák „uvědomuje různorodost interpretací téhož vizuálně ob-

razného vyjádření, přemýšlí o nich, zaujímá k nim svůj postoj a hledá v této rozrůzněnosti zdroj inspirace“. A ptám se: viděli autoři v životě jedenáctileté dítě?

Podobně například formulace očekávaného výstupu v historii „moderní doba“ je uváděna podle mého názoru bez zřetele k vývojovým možnostem žáka základní školy, jestliže praví: „Zhodnotí postavení ČR v evropských souvislostech a jeho vnitřní sociální, politické, hospodářské a kulturní prostředí.“ Podobných formulací v některých dalších předmětech lze uvést celou řadu. (Rámcový vzdělávací program, 2004)

Realizace školních programů klade mimořádné nároky na pedagogické promyšlení látky učiteli. Na učiteli zůstávají otázky, jako: jak vybrat to nejpodstatnější, co je základním a rozšiřujícím učivem, jak se budou rozvíjet určité obecné principy (např. vývoje v přírodopise), ideje, dovednosti, od třídy ke třídě, jak zajistit vnitřní koherenci učiva, postupné rozšiřování vědomostí (ve vertikálním směru) od třídy ke třídě, jeho souvislý charakter (v horizontálním směru) a j., jak budu uvádět dekontextualizovaný obsah do životních souvislostí, spojit je se zkušenostmi a samostatnými činnostmi žáků různého věku, čímž se učivem bude stávat i oblast společenské praxe, jak budu dosahovat toho, aby učivo nebylo chápáno pouze z hlediska kognitivního, ale aby se uplatnila i hlediska hodnotová, která ukáží žákům, jak obtížné a náročné jsou procesy tvorby poznávání, která jim na příkladech velkých osobností jednotlivých vědních oblastí otevřou spolu s poznáním i pohledy do mravní a citové sféry lidského vědění a lidských dimenzí života. Teprve za těchto podmínek se látka přetváří v učivo v plném smyslu.

Pochopitelně, že v tomto pedagogickém přemýšlení o látce je učitel nenahraditelný. Je také zřejmé, že odpovědi na tyto otázky nemohou být plně obsaženy ve školském dokumentu. Bylo ale důležité včas se zamýšlet nad tím, jak učiteli v této činnosti pomoci. Vytvořit k tomu celou řadu vhodných nástrojů a i finančně takovou pomoc zajistit. Obávám se, že při absenci této pomoci a naopak při existenci nátlakového kontextu, jako jsou zkoušky na nižší sekundární stupeň (nižší gymnázium) a vyšší sekundární stupeň, nebude překonán známý encyklopedizující přístup.

### **e) Rytmus činností při realizaci Rámcového vzdělávacího programu**

Tvorba Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy není více méně jednorázový akt, který lze vyřešit za 2–3 roky. Pro administrativu a úředníky jsou 2–3 roky doba dlouhá, pro školu a vědu je to doba krátká.

Realizace této tvorby předpokládá nastolení určitého rytmu práce, formulaci určitých etap uvádění rámcového vzdělávacího programu do školní reality.

První fází je teoretická příprava na základě týmové spolupráce odborníků (představitelů jednotlivých vědních oborů, psychologů, pedagogů, představitelů praxe). Ale do této první fáze náleží i realizace vytvořeného mate-

riálu ve školní praxi s jasně formulovanými cíli, které lze kontrolovat. Je to významný krok ke sladitelnosti projektu s jeho realizovatelností, který umožňuje odstranit ve spolupráci autorů a vyučujících a v přímém střetu s realitou nejvýraznější nedostatky, a připravit tak zdokonalenou verzi a předat ji praxi, tj. pilotním školám.

Aplikace na pilotních školách představuje druhou fázi. Prověřování návrhu se obohatí o variabilitu podmínek, za nichž se programy škol utvářejí a realizují (různé kulturní a rodičovské zázemí, různé vybavení škol, kvalifikace a tvořivost učitelů aj.). I pilotní výzkum je výzkum. Proto je třeba formulovat cíle, k nimž se směřuje, určit systém, jak bude práce sledována, formulovat hlediska a nástroje vyhodnocování. Je třeba také včas zajistit systém opatření, která budou poskytovat škole pomoc, a určit, jak budou výsledky jejich práce dokumentovány. Je nezbytné formulovat hlediska, kritéria a nástroje vyhodnocování.

To vše by mělo být doprovázeno aktivním odborným dialogem mezi příslušnými pilotními školami a navrhující institucí, dialogem s autory návrhu. Měla by být rozvinuta celá škála pozitivních opatření, která budou prohlubovat odbornost zúčastněných (např. texty věnované jednotlivým odborným či didaktickým problémům, semináře, diskusní fóra pro zúčastněné pilotní školy i další zájemce, systematické další vzdělávání učitelů, kteří se účastní realizace projektu v pilotních školách, ale i ostatních zájemců).

Je nutno přemýšlet i o žácích v tomto procesu tvorby a zavádění nových programů. Stávají se vlastně subjekty experimentování. (Shulman, 1987)

Současná situace relativní nepřipravenosti terénu pro širší realizaci školních vzdělávacích programů je součástí obecnější problematiky. Dnes už se konkrétně ukazuje, co ztrácíme tím, že u nás je dlouhodobě v oblasti vzdělávání a výchovy podceňována role vědeckého poznávání a základní a aplikovaný výzkum. Je to v zásadním rozporu s trendy současné doby, kdy se stále zdůrazňuje význam vědeckého poznávání pro všechny oblasti společenské praxe. Tento nežádoucí jev má negativní důsledky pro obě strany. Do vědomí širší veřejnosti nedostatečně pronikají odborné informace o teoretickém i praktickém řešení aktuálních pedagogických otázek či trendů rozvíjení významných problémů školských soustav v zahraničí. Odborná pedagogická veřejnost zase není vystavena nutnosti reagovat na nejrůznější podněty praxe, prověřovat teoretické poznání a soudobé vývojové tendence v nejrůznějších praktických souvislostech a konkrétních specifických podmínkách škol.

## Literatura

- GOULIOVÁ, K. Kdo rozhoduje o penězích pro školství? *Učitelství* 2003, č. 16, s. 19.  
JELÍNKOVÁ, V. Zavádění celostátně závazných učebních osnov ve Velké Británii. Praha: UIV, *Aktuality*, č. 5, 1992.

- Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání.* Eurydice. Informační síť o vzdělávání v Evropě. Brussels, říjen 2002. Český překlad UIV, 2003. [cit. 10. dubna 2004]. Dostupné na: <http://www.eurydice.org/Documents/survey5/cs/CCCS.pdf>
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání očima studentů. *Komenský*, 2004, roč. 128, č. 3, s. 2–5.
- MEZERA, A. *Změní nové vzdělávací programy výuku?* [cit. 10. dubna 2004]. Dostupné na: <http://www.ceskaskola.cz>
- MIALARET, G. *Pédagogie générale*. Paris: PUF, 1991.
- Národ v nebezpečí. Správa národnej komisie USA o stave školstva. *Expresná informácia*, č. 3, 1985.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: UIV, 2001, s. 37.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* Dostupné na: <http://www.vuppraha.cz>
- RASSEKH, S., VAIDEANU, G. *Les contenues de l'éducation*. Paris: UNESCO, 1987.
- SÁRKOZI, R. *Co přinesou rámcové a školní vzdělávací programy* [cit. 20. května 2003]. Dostupné na: <http://www.ceskaskola.cz>
- SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching. *Harward Educational Review*, sv. 57, č. 1, February 1987, s. 1–22.
- SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004.
- SKALKOVÁ, J. Vzdělávání mládeže v nových kontextech. *Pedagogická orientace* 2002, č. 1, s. 18–30.
- SKALKOVÁ, J. Bílá kniha a její čtenáři. *Informatorium* 2001, 31, s. 8–10.
- SKALKOVÁ, J. Výchova a vzdělávání v kontextu soudobých globalizačních tendencí. *Pedagogika* 2000, roč. XLX, č. 1, s. 13–22.
- SKALKOVÁ, J. Potřeba didaktického zamyšlení nad učebnicemi. *Pedagogika* 1998, roč. XLVIII, č. 1, s. 4–8.
- SKALKOVÁ, J. Vzdělanost a obsah vzdělávání – prioritní vědní témata. *Pedagogika* 1997, XLVIII, č. 3, s. 203–211.
- ŠTEFFLOVÁ, J. Jak se šíří informace o utajeném programu. *Učitel'ské noviny* 2003, č. 10, s. 9.
- TOMÁŠEK, F. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – zkušenosti, úskalí, pochybnosti. *Komenský*, 2003, roč. 128, č. 2, s. 2–7.
- VALEŠ, K. Názor na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Učitel'ské noviny*, 2003, č. 15, s. 19.

SKALKOVÁ, J. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – dlouhodobý úkol. *Pedagogická orientace* 2004, č. 3, s. 21–35. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** Prof. PhDr. Jarmila Skalková, DrSc., Na Chodovci 56, 140 00 Praha 4



# Utváření evropské identity: Možnosti vzdělávací politiky EU

Václav Souček

**Abstrakt:** Na přelomu století dochází ve vzdělávací politice k posunu od původních humanistických, emancipačních a demokratických cílů směrem k zájmům reprezentovaným technokratickou racionalitou. Nové pojetí vzdělávací politiky EU se projevuje i ve vznikající tenzi v dalších dílčích aspektech evropského vzdělávání. Evropská snaha o vytvoření tzv. vzdělanostní společnosti je tak protkána celou řadou protikladů, které bude možné vyřešit jen s největšími obtížemi, neboť cíle v nich obsažené slouží ve své podstatě neslučitelným technokratickým, humanistickým a emancipačním zájmům.

**Klíčová slova:** vzdělávací politika, celoživotní vzdělávání, vzdělanostní společnost, identita, Evropská unie, kompetence, emancipace, systém, technokratická racionalita, humanismus, aktivní občanství, seberealizace, demokracie

**Abstract:** The EU educational policy had executed some significant shifts from the original humanist, emancipatory and democratic concerns towards concerns governed by technocratic rationality at the end of the 20th century. This has produced certain tensions in other particular aspects of European education. The EU's efforts to create a learning society are thus marked by contradictions that are difficult to resolve, as they attempt to serve fundamentally irreconcilable technocratic, humanistic and emancipatory interests.

**Key words:** education policy, lifelong learning, lifewide learning, learning society, identity, European Union, competence, emancipation, system, technocratic rationality, humanism, active citizenship, self-realization, democracy

## 1. Úvod

Evropská unie vznikla a utváří se, mimo jiné, a to obzvláště ve vztahu k tradici sociálně orientovaného přístupu k problémům spojeným s hospodářským, politickým a kulturním rozvojem, i z potřeby vytvořit jakýsi *ochranný krunýř* proti mezinárodní hospodářské konkurenci, především ze strany USA a dalších zemí z oblasti Pacifiku. (Leborgne a Lipietz, 1992; Lipietz, 1992). Představa EU v otázkách volného trhu se sice příliš neliší od představ výše zmíněných zemí, nicméně sociální dopad jednotného volného trhu je zde částečně zmírněn stávající Sociální dohodou.

Součástí evropského projektu byla a zůstává i *vzdělávací politika* EU, která od svého počátku klade důraz na dva klíčové prvky: *celoživotní vzdělávání* a kultivování *vzdělanostní společnosti*. Klíčovou podmínkou pro úspěch tohoto projektu bylo i utváření takových materiálních a vzdělávacích podmínek, které by pomohly občanům jednotlivých členských států rozvíjet evropskou identitu. Nicméně i v rámci vzdělávací politiky EU dochází na přelomu století k významnému posunu vstříc zájmům administrativního a hospodářského subsystému.

Tento zjevný posun ve vzdělávací politice EU lze dobře postihnout porovnáním relevantních klíčových dokumentů, které se touto otázkou zabývají: Faureho zpráva pro UNESCO z roku 1972, *Učit se žít (Learning to Be)*, kde pojem *celoživotní vzdělávání* sloužil ke zdůraznění aspektu osobnostního a politicky emancipačního vospívání a celé řady dokumentů publikovaných například lisabonskou a stockholmskou Evropskou radou v letech 2000 a 2001, včetně *Memoranda o celoživotním učení* (CEC, 2000), které vyšlo ze závěrů dokumentu *European Year of Lifelong Learning*, publikovaného Evropskou radou v roce 1996. Základní posun ve vzdělávací politice lze rozpoznat již v samotném názvu těchto dokumentů – původně humanistický koncept *celoživotního vzdělávání* se stává *celoživotním učním*. Nové pojetí vzdělávací politiky EU se projevuje i ve vznikající tenzi v dalších dílčích aspektech evropského vzdělávání: kompetence související s aktivním občanstvím a sociálním začleněním se stávají především pracovními kompetencemi a životní svět člověka, jeho přirozeně lidské zájmy jsou ve vzrůstající míře kolonizovány světem globálního hospodářského subsystému. Evropská snaha o vytvoření tzv. vzdělanostní společnosti je tak protkána celou řadou protikladů, které bude možné vyřešit jen s největšími obtížemi, neboť cíle v nich obsažené slouží ve své podstatě neslučitelným technokratickým, humanistickým a emancipačním zájmům.

Tento příspěvek se pokusí kriticky zamyslet nad současným vývojem vzdělávací politiky EU, a to obzvláště ve vztahu k problematice celoživotního vzdělávání a vzdělanostní společnosti. V této souvislosti bude zvláštní péče věnována i otázce kultivování evropské identity. A právě k této otázce se nyní obrátíme.

## **2. Otázka kolektivní identity: kultivovat či přikázat?**

Hovoříme-li o něčem, jako je kolektivní (např. evropská) identita, je nutné vzít v úvahu především kulturní, sociální a politický kontext, ve kterém se utváří. Dovolte mi v této souvislosti učinit několik poznámek před tím, než se dostaneme k samotné podstatě otázky procesu historického utváření a přetváření kolektivní a individuální identity.

V prvé řadě bychom se měli vyhnout zjednodušenému náhledu, že pro-

blém evropské identity lze řešit pouze prostřednictvím rozšiřování a zvládnutí informačních technologií. Problém věci tkví spíše ve vnitřním rozporu samotného utváření jednotného společenského systému (tzv. network society), který by měl propojit jednotlivé identity vyznačující se svojí vlastní historickou pamětí, osobními problémy a individuálními ambicemi. Na jedné straně je tedy systém, na druhé životní svět individuálního jednotlivce. Aby mohlo dojít ke spojení těchto dvou fenoménů, je třeba rozšířit již tak vrstevnatou identitu jednotlivce o další osobnostní vrstvu – kolektivní identitu. To je možné jen tehdy, kdy jednotlivec bude na své prožitkové rovině cítit a vnímat užitečnost takové identity. Jinak řečeno, vznik evropské identity je podmíněn vznikem hegemonního evropského projektu, který by byl jednotlivými občany chápán jako materiálně zvýhodňující a jehož by se současně každý jednotlivec cítil plnohodnotným aktérem. Otázkou tedy je, do jaké míry dokáží evropské instituce, kultura a technologie vytvořit takovou společnost, která by na individuální prožitkové rovině oslovila každého Evropana přibližně stejnou mírou. Mluvíme tedy v prvé řadě o působení systému na jednotlivce.

V druhé řadě jde o to, že ze strany jednotlivců se projevuje určitá odolnost vůči tomuto systémovému působení, která vychází právě z individuálního zakotvení v etnické, náboženské, regionální, sociální, ale i osobnostní rozdílnosti. Jak Castells (2000, s. 114–125) poznamenává, člověk nebuduje svoji budoucnost na základě kolektivní identity, ale především prostřednictvím své vlastní identity.

To, do jaké míry zde může docházet k nežádoucímu tření mezi působením systému a individuální identitou, bude záviset také na charakteru, poslání a činnosti institucí, které jsou a budou k tomuto účelu ustanoveny. Mluvíme zde tedy o základní dialektice mezi systémem a identitou jednotlivce – transformující sítí systému a individuální lidskou snahou vtisknout smysl vlastním prožitkům v sociálním světě. Identitou lze tedy chápat snahy jednotlivých sociálních aktérů utvářet smysl z toho, co se ve společnosti děje v souvislostech se sociálně významnými důsledky, které vyplývají z působení společenských institucí a jejich představitelů. Identita se totiž neutváří verbálně, ani na základě nějakých pocitů či nálad, ale především na základě materiálního prožívání výše zmíněných důsledků – identita, která nevychází z životních skutečností a prožitků zůstává vždy pouhou iluzí. Lze tedy tvrdit, že jak individuální, tak kolektivní identita jsou utvářeny prostřednictvím lidského jednání a sdílených prožitků v rámci kulturního, sociálního a politického života společnosti. Podobně i evropská identita může být utvářena pouze na základě těchto skutečností.

Je zřejmé, že při utváření evropské identity by měl hrát rozhodující roli evropský stát – Evropská komise, Evropská rada a Evropský parlament.

Jaká role by to měla být? Historická zkušenost nám říká, že příkazem skutečnou kolektivní identitu nelze vytvořit. K tomu je třeba občanské společnosti. Občanskou společností můžeme rozumět systém politických a sociálních institucí, které spojují společnost se státem, a tak umožňují participaci jednotlivců na životě společnosti (Gramsci, 1971). Otázka evropské identity tedy neodvratně souvisí s tím, do jaké míry se může evropská občanská společnost stát skutečným vyjádřením plurality identit a současně do jaké míry se mohou jednotliví občané cítit, že jsou takovou kolektivní identitou plnohodnotně osloveni.

Jaká je ale dosavadní skutečnost? Průzkumy veřejného mínění v otázce evropské identity jednoznačně potvrzují dvě věci. Zaprvé, že Evropa je třídně rozdělena. Ti, kdo se považují za Evropany, přináležejí povětšinou k vyšším sociálním třídám. Jde hlavně o lidi s profesním povoláním a vyšší střední stav. Většina ostatních stavů se Evropany necítí, a to platí pro všechny státy Evropské unie (Castells, 2000).

Vyvstává i otázka, co vlastně obnáší být Evropanem či Evropankou? Přestaneme se cítit Evropany v případě, že EU z nějakých důvodů zanikne? V první řadě takovou identitu neutvoříme na základě nějakého konsensu, kde bychom se všichni dohodli na tom, kdo jsme, co nás činí Evropany. Kolektivní identitu nelze utvářet ani na základě rasového přináležení a odlišnosti, neboť dnešní Evropa je vskutku pluralitním etnickým společenstvím. Jediné, co zbývá, je utvoření nějakého fyzického, hmatatelného mechanismu, prostřednictvím kterého by mohly jednotlivé vlády vyzvat své občany k takovému jednání, které by mohlo usnadnit formování vědomí a pocitu toho, že jsou součástí evropského dění, aniž by při tom docházelo k přímé indoktrinaci.

Tyto mechanismy, či chcete-li občanské instituce, by měly především předejmut vznik možných konfliktů a zaměřit se na hledání a utváření kulturně sdíleného smyslu evropského směřování a společného sdílení života. Castells (2000) uvádí deset základních mechanismů, které by k tomuto účelu mohly sloužit:

1. sdílené či společné vzdělávací instituce,
2. výuka evropských jazyků,
3. utvoření podmínek pro vznik kvalitních evropských médií,
4. podpora internetové komunikace,
5. utvoření jednotného a rovnoprávného evropského trhu práce,
6. poskytnutí hlasovacího práva podle bydliště,
7. možnost poskytnutí občanství,
8. sdílená zahraniční politika,
9. vlastní obranná politika,

## 10. společná sociální politika zakotvená v Chartě lidských práv.

Dodatkem lze ještě uvést dvě zásady, které by měly tuto snahu doprovázet. První zásadou by mělo být to, že nově utvářená identita by vyvěrala z již existující identity, aby tedy nevznikala v protikladu vůči ní, či ji dokonce vylučovala. Druhá zásada se týká nezbytnosti utváření materiálních předpokladů, které by takový posun mohly umožnit v tom smyslu, že jednotlivec bude přirozeně vtažen do participativního jednání místo toho, aby byl k participaci nucen sankcemi ze strany evropského či národního státu.

Sdílené vzdělávání tak bude nutně hrát nezaměnitelnou roli při utváření evropské identity. Jak si na tom v této souvislosti Evropa dnes stojí?

### 3. Tenze v současné evropské vzdělávací politice

Pojem **znalostní společnost** spolu s myšlenkou **celoživotního vzdělávání** má své kořeny v Číně, Indii, antickém Řecku a v renesanční Evropě. Nejde tedy o žádný revoluční objev. *Hlavní rozdíl spočívá v tom, že dnes se myšlenka celoživotního vzdělávání dotýká všech občanů* (Gelpi, 1985, s. 18).

V roce 1972 publikovalo UNESCO dokument *Učit se žít*, známý jako Faureho zpráva. Tento dokument pojímal otázku vzdělávání ve smyslu osvobozující praxe zaměřené na posilování občanských kompetencí a demokracie. Myšlení autorů *Zprávy* bylo zjevně ovlivněno pedagogikou Johna Deweye a Paulo Freira, jakož i soudobým kulturním liberalismem, hnutím za odškolování a radikální kritikou školských systémů vycházejících z výzkumů Bowlese a Gintise, Pierra Bourdie a dalších proponentů nové sociologie vzdělávání. Ústřední myšlenkou bylo přesvědčení, že kromě *ryze utilitárních a ekonomických zájmů by měl vzdělávací systém zajistit i přístup všem občanům ke kvalitnímu vzdělávání, které by posílilo jejich občanské, demokratické a sociální vědomí a kompetence*. Nový vzdělávací systém měl také usnadnit spravedlivější přerozdělování zdrojů, a tím přispět k vytváření skutečné a nepředstírané meritorní společnosti. Pojem celoživotního vzdělávání byl vyjádřením snahy přehodnotit vzdělávací politiku jako reakci na všeobecné znepokojení se stavem evropského školství. V tomto smyslu představuje Faureho zpráva výchozí bod současné debaty o evropském vzdělávání. Další vývoj v otázce vzdělávací politiky EU však znamená podstatný odklon od původního humanistického a demokratického směřování.

V roce 1983 vstupuje do diskuse o evropském vzdělávání Evropský kulatý stůl průmyslníků tím, že vnáší do debaty představu znalostní společnosti a celoživotního vzdělávání téměř výhradně jako snahu budovat kolektivní schopnost ekonomického rozvoje a individuální schopnost přizpůsobovat se podmínkám pracovního trhu. Demokratické občanství začíná být pojímáno ve smyslu flexibility, schopnosti efektivně působit současně ve více oborech a v neutuchající motivaci přizpůsobovat své dovednosti a kvalifikaci potře-

bám pracovního trhu. V tomto duchu publikuje v druhé polovině devadesátých let Kulatý stůl následující publikace: *Vzdělávání pro Evropany: Směrem ke znalostní společnosti a Investice do vzdělávání: Integrace technologií v evropském vzdělávání*. O tom, že aktivita Kulatého stolu nezůstala bez povšimnutí svědčí dokument *Směrem ke znalostní Evropě (Towards a Europe of Knowledge)*, publikovaný Evropskou komisí o dva roky později. Obsahová shodnost těchto dokumentů dokazuje, že současná vzdělávací politika EU je vskutku úzce integrována s investičním zájmy evropského kapitálu.

V obdobném duchu publikuje Evropská komise v roce 2000 *Memorandum o celoživotním učení*. V tomto Memorandu stanoví hlavní cíl vzdělávání jako snahu vytvořit z Evropy „co nejvíce konkurenceschopnou a dynamickou znalostní společnost na světě“.

Memorandum je komplexním dokumentem a my se zde nebudeme zabývat jeho podrobnou analýzou. Zmíníme pouze ty jeho aspekty, které jsou z hlediska pojmání výchovy a vzdělávání závažné.

V prvé řadě je třeba zmínit proměnu původního pojmu *celoživotní vzdělávání* na *celoživotní učení*. Memorandum tím naznačuje určitý odklon od původního spojení mezi osobnostním vývojem jedince a nabýváním vědomostí k pouhému nabývání odborných vědomostí.

Je zde zjevný důraz na tzv. nové základní dovednosti (tzv. new literacy) – tj. dovednosti související s ICT, cizí jazyky, technologie, podnikavost a sociální dovednosti, kterými rozumí sebedůvěru, sebeřízení a ochotu brát na sebe rizika. Tyto znalosti a dovednosti jsou pochopitelně důležité. Podstatné však je to, že vzdělávání ke kritické gramotnosti a osobnostnímu vývoji zde již chybí.

Dále je kladen důraz na investice v lidských zdrojích, který je pak již zcela zaměřen na výcvik a školení ve vztahu k pracovním dovednostem.

Třetím klíčovým bodem je důraz na inovaci ve výuce a v učení. Memorandum specificky říká, že „vzdělávací systémy je nutné přizpůsobit tomu, jak se lidé v různých obdobích svého života učí“. To je velice důležitý a pozitivní bod zvláště v kontextu českého školství a vzdělávání. Důležitým bodem je i význam přisuzovaný rozšiřování poznatků a vědomostí prostřednictvím jiných než školních a dalších formálních vzdělávacích činností (tzv. lifewide learning). Záleží ovšem na tom, jak je tato inovace pojmána. V této souvislosti klade *Memorandum* snad přílišný důraz na využívání zdrojů informativní technologie. Výzkum v této oblasti (Apple, 1982a, b; Carlson, 1992) poukazuje mimo jiné na to, že tzv. výukové ITC materiály mnohdy jeví tendenci (v podobě skrytého kurikula) posílit v žácích představu vzdělávání jako neproblematické přejímání informací. V této souvislosti je třeba vzít i v úvahu, jaké informace jsou předkládány a jaké jsou opomíjeny a kdo a za jakým účelem tyto materiály připravuje. Z pedagogického hlediska je roz-

hodně nezbytné se zamyslet nad materiály poskytovanými technokraticky orientovanými společnostmi jako IBM, jejichž percepce vzdělávání vychází přímo z potřeb komerce a průmyslu.

Dodatkem bychom ještě měli zmínit dokument *Národní opatření pro zavedení celoživotního učení v Evropě* (Cedefop/Eurydice, 2001), a to zvláště Úvod (s. 5), kde komisařka Viviane Redingová výslovně ztotožňuje pojem celoživotního vzdělávání s hospodářskou konkurenceschopností:

„*Jestliže je naším cílem učinit vzdělávací standardy v Evropě těmi nejlepšími ve světě, nezbyvá nám než přizpůsobit vzdělávací systémy potřebám hospodářství a znalostní společnosti.*“ (překlad autora)

To, co bylo dosud řečeno, by ovšem nemělo být bráno v tom smyslu, že vzdělávací politika EU, jak je prosazována Evropskou komisí a Evropskou radou, je výlučně utilitární. Naopak, celá řada podnětů směřuje k posílení progresivních aspektů vzdělávání a výchovy. Za zmínku jistě stojí její deklarovaný cíl kultivovat občanské dovednosti a napomáhat sociálnímu začlenění znevýhodněných sociálních skupin. V této souvislosti je možné zmínit například program Gruntvig, *Active Citizenship and Social Inclusion*. Pravdou však zůstává, že se Evropská komise snaží začlenit do svého zvažování celou řadu protichůdných podnětů a tlaků a že se snaží najít kompromis a konsensus tam, kde inherentně k žádnému nemůže dojít.

K tomu, abychom lépe pochopili rozporuplný terén, na kterém se Evropská komise ve svém rozhodování pohybuje, nám může posloužit Habermasovo (1976) rozlišení mezi technokratickou, praktickou a emancipační racionalitou. V této souvislosti Habermas argumentuje, že životní svět člověka je postupně kolonizován *technickou* racionalitou, čímž se rozumí pozitivistický přístup k životu, kdy účel vždy svítí prostředky. V oblasti vzdělávání to může vést k tomu, že učení jako takové může být pojímáno především ve smyslu lidského kapitálu, tj. že vzdělávání slouží hlavně ke zdokonalování a rozvíjení administrativně hospodářského subsystému. Oproti této racionalitě staví Habermas tzv. *praktickou* racionalitu, kterou se člověk řídí ve snaze porozumět světu, člověku, přírodě, například utváření plnohodnotných mezilidských vztahů je vedeno touto racionalitou. *Emancipační* racionalita pak označuje takový druh myšlení, které přesahuje stávající *status quo* a které je vedeno přirozenými lidskými zájmy v humanistickém slova smyslu (viz např. Rogers, 1998). Z Habermasovy analýzy vyplývá, že jakákoli politická rozhodnutí by měla být pokud možno vyjádřením souladu mezi těmito rovinami racionálního rozhodování. V souvislosti například se vzdělávací politikou však kritická analýza (Giroux, 1997; Apple 1995, 2001 aj.) naznačuje, že se vzdělávací politika celosvětově dostává pod rostoucí vliv technokratické racionality.

Dnešní vzdělávací politika EU je tedy poznamenána četnými, obtížně ře-

šitelnými protiklady a ve snaze dosáhnout konsensu oslovuje ve své podstatě těžko slučitelné humanistické, emancipační a technokratické zájmy.

Následující znázornění naznačuje na teoretické rovině tenze obsažené v současném evropském pojednávání o vzdělávání:

<b>Životní svět</b>	↔	<b>Svět systému</b>
Učit se žít	↔	Získávat odbornost
		<i>Racionalita:</i>
emancipační ↔	praktická ↔	technokratická
		<i>Občanství:</i>
participace, seberealizace ↔		flexibilní výrobce

Tyto trendy v rámci evropské vzdělávací politiky by však neměly být chápány jako determinované. Sociolog Anthony Giddens (1984) v této souvislosti hovoří o procesu strukturace neboli strukturování sociálních vztahů napříč časem a prostorem v duchu strukturálního dualismu. Jinak řečeno, vzdělávací struktury, o kterých je zde řeč, jsou utvářeny vzájemným působením člověka jako tvořitele a činitele proměny na straně jedné a stávajícími sociálními strukturami na straně druhé. Těmito „determinujícími“ strukturami nechápejme v tomto případě nic jiného než nedokonalost našeho pobytu v tomto světě a jeho fragmentární charakter, který se ve své nedokonalosti může upínat k dílčím aspektům fragmentovaných prožitků a percepce. Tak jako se výchova vždy pohybuje v napětí mezi nárokem na profesionalitu, odbornost a sebekázeň a zároveň nárokem projevat se a zůstat ve své podstatě tvůrčím lidským vztahem, který překračuje hranice zvyklostí a návyků (Fink, cit. Pelcová, 2001), i směřování společnosti prochází krizovými obdobími tápání v neznámu, kdy se může upínat k výlučně pozitivistickému vnímání světa. Představa konkurenceschopnosti, technické odbornosti a technologického vývoje je objektivně uchopitelná a může nabízet zdání jistoty. Naší snahou by mělo být navrátit současné dominantní, ale i radikálně fragmentované percepci světa a vzdělávání něco o tázajícím duchu poznávání a o ceně, kterou člověk platí za nedokonalost svého rozhodování, o hluboké problematičnosti tohoto světa a lidském pobytu v něm. Pojem *vzdělanostní společnost* pak nabývá rysů odlišných od těch naznačených v *Memorandu o celoživotním učení*. V rámci tenzí, o kterých jsme hovořili, pak jde o znovuzačlenění představ o člověku jako tvora otevřeného, nehotového a nedokonalého, který je postaven před úkol dát si formu výchovou, a to takovým způsobem, který by obnášel i úkol porozumět sám sobě (ibidem).



#### 4. Závěr

Tento příspěvek se pokusil o kritické zhodnocení vývoje vzdělávací politiky EU za posledních třicet let. Naše teze naznačila, že během tohoto období došlo k určitému posunu ve směřování vzdělávací politiky EU vstříc technokratickým zájmům. Humanistické a demokratické ideje nejsou však znehodnocovány, spíše jsou podřizovány „vyšším“ systémovým zájmům. Nicméně stávající systém stále nabízí v oblasti vzdělávání vstup a prostor pro seberealizační impulsy ze strany pedagogických pracovníků a dnešních studentů. Programy Erasmus, Socrates či Gruntvig jsou toho důkazem. Ve hře je ale i důležitá otázka utváření evropské identity jako nutnosti k přežití v současném globálním světě, ve kterém dominují výrobní vztahy zakotvené právě v dílčí, technokratické percepci. Aby však mohla myšlenka jednotné evropské identity plně *rozkvést*, je nezbytné navodit mechanismy, které by ji umožnily a podpořily. K tomu je však zapotřebí více než roztržštěné snahy jednotlivých pedagogů – je zapotřebí politické vůle, která může čerpat svoji energii pouze z občanské společnosti, tedy z angažovaného přístupu všech Evropanů. A právě v tomto smyslu nabízí myšlenka celoživotního vzdělávání a znalostní společnosti určitou naději.

#### Literatura

- APPLE, M. Curricular form and the logic of technical control: Building the possessive individual. In APPLE, M. (ed.) *Cultural and Economic Reproduction in Education*. London: Routledge and Kegan Paul, 1982a.
- APPLE, M. Mandating computers: The impact of the new technology on the labour process, students and teachers. In WALKER, S., BARTON, L. (ed.) *Changing Policies and Changing Teachers*. Philadelphia: Milton Keynes, 1982b, s. 75–95.
- APPLE, M. *Education and Power*. New York: Routledge, 1995.
- APPLE, M. *Educating the „Right“ Way: Markets, Standards, God and Inequality*. New York: Routledge, 2001.
- CARLSON, D. *Teachers and Crisis. Urban School Reform and Teachers' Work Culture*. New York: Routledge, 1992.
- CASTELLS, M. *The Rise of the Network Society, the Net and the Self*. Oxford: Blackwell, 2000.
- A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: European Commission, 2000.
- National Actions to Implement Lifelong Learning in Europe*. Brussels: European Commission, 2001.
- FAURE, E., a kol. *Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO, 1972.
- GELPI, E. *Lifelong Education and International Relations*. London: Croom Helm, 1985.
- GIDDENS, A. *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press, 1984.
- GIROUX, H. A. *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling. A Critical Reader*. Colorado: Bolder, 1997.
- GRAMSCI, A. *Selections from the Prison Notebooks*. New York: International Publishers, 1971.

- LEBORGNE, D., LIPIETZ, A. Conceptual fallacies and open questions on post-Fordism. In STORPER, M., SCOTT, A. J. (ed.), *Pathways to Industrialization and Regional Development*. New York: Routledge, 1992, s. 332–348.
- LIPIETZ, A. *Towards a New Economic Order*. New York: Oxford University Press, 1992.
- MAYO, P. The EU Memorandum on Lifelong Learning. Diluted Old Wine In New Bottles. (Příspěvek prezentovaný na konferenci GENIE v Nichosii, 9.–13. července, 2003.)
- MANGALHAES, A. M., STOER, S. R. Performance, Citizenship and the Knowledge Society: a new mandate for European education policy. *Globalisation, Societies and Education* 2003, 1, s. 41–66.
- PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství. Filozofie o člověku a výchově*. Praha: ISV, 2001.
- ROGERS, C. R. *Způsob bytí*. Praha: Portál, 1998.
- SULTANA, R. G. The Learning Citizen in the Learning Society – a critical reflection on the construction of the Lifelong Learning Discourse in EU-funded research projects. (Příspěvek prezentovaný na konferenci GENIE v Nichosii, 9.–13. července, 2003.)

SOUČEK, V. Utváření evropské identity: Možnosti vzdělávací politiky EU. *Pedagogická orientace* 2004, č. 3, s. 36–45. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** PhDr. Václav Souček, katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta JČU, Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice, vsoucek@pf.jcu.cz

# Morální výchova v současné společnosti a v pedagogice

Jiří Dvořáček

**Abstrakt:** Příspěvek upozorňuje zejména na posun v hierarchii hodnot, na výrazný nárůst individualismu, negativně se projevující v životním stylu i mentalitě lidí. Morální hodnoty ustupují do pozadí a tento jev je příznačný pro většinu průmyslově vyspělých zemí. Autor doporučuje věnovat rozhodující pozornost morální výchově nejen v pedagogické praxi, ale současně i v pedagogické teorii.

**Klíčová slova:** hierarchie hodnot, individualismus, morální hodnoty, morální výchova

**Abstract:** The contribution attends especially at shifting hierarchy values, large grow individualism, negatively token in mentality of people. Moral values fall back and these situation is typical for the most industrial well-developed countries. Author recommends in pedagogy theory and practice give time attention moral education.

**Key words:** hierarchy values, individualism, moral values, moral education

Předkládaná stať je vedena snahou upozornit na úlohu morální výchovy v pedagogice v kontextu současných společenských proměn. Předně se pokusme odpovědět na otázku, o jaké proměny se jedná. Je jich samozřejmě mnoho, v politice, ve vědě, v kultuře atd. Při bližším pohledu zjistíme, že mezi těmito změnami dominuje výrazná změna v myšlení – jedná se o zásadní posun v hierarchii hodnot: ubývá společných ideálů a zbývající ztrácejí obsah, v myšlení a životním stylu vzrůstá výrazný individualismus, projevující se často nezakrytým egoismem. Zdá se, jako by česká společnost opakovala po uplynutí čtvrt století situaci, jakou popisuje v té době v Německu Brezinka (1996): „... *Intelektuálové... rozšířili oslavu autonomního, emancipovaného Já a upřednostnění soukromých přání před sociálními povinnostmi do téměř všech kruhů západní společnosti. U mnoha lidí to podpořilo mentalitu individualisticky hedonistickou, nepřátelskou k normám a vzdělání a kritickou vůči tradici a autoritě... V Německu a v sousedních zemích došlo přibližně mezi roky 1965–1975 k dramatickému ‚posunu v proměně hodnot‘ s dalekosáhlými důsledky. V subjektivních žebříčcích hodnot většiny obyvatelstva ztratily svůj primát dosud převládající ‚hodnoty povinnosti a akceptace‘, jako je disciplína, poslušnost, ochota ke službě a podřízení se, a to*

*ve prospěch tzv. ‚hodnot seberozvoje‘. Ty sestávají z požadavků a nároků na druhé – jsou tedy protikladem ctností, které člověk vyžaduje sám od sebe.“*

Důraz na autonomního, emancipovaného jedince upřednostňujícího soukromá přání před sociálními povinnostmi je zřetelně patrný i v návratu k ekonomickému liberalismu v Evropě v průběhu 80. let 20. století, v českých zemích v 90. letech. Na absenci etických hodnot upozorňují i někteří odborníci, věnující se ekonomické problematice. Například Seknička (2001) k tomu říká: *„V současné neoliberalní ekonomii převládá pojetí racionality pomocí vlastního zájmu, které souvisí s nedocenením etického pohledu na lidskou motivaci. Každé odbočení od striktní maximalizace vlastních zájmů musí zákonitě vést k podcenění role etiky v reálném rozhodovacím procesu.“* Takové upřednostnění vlastních zájmů má ovšem dramatické důsledky v každém rozhodování, ať již se jedná o populární „lobování“ při schvalování zákonů nebo o střet zájmů a zneužívání moci, korupci, podvody všeho druhu.

Jaké problémy vznikají z popsané situace, o tom svědčí nejen naše každodenní zkušenost. Potřeba morálky už začíná být vnímána jako součást problémů spjatých s globalizací světa. *„Naléhavost volání po znovunastolení morálky do globalizované společnosti a globalizované ekonomiky svědčí o jediném – o zániků rovnováhy mezi egoismem a altruismem v planetárním rozměru, o egoismu nezkráceném a až dosud velmi efektivně předstírajícím, že přináší nejvyšší dobro.“* (Klvačová, 2002) Podstatu převážné většiny problémů, které jsou spojeny s globalizací světa, tvoří vztahy – vztahy mezi lidskou společností a přírodou a vztahy mezi lidmi uvnitř společnosti. Již toto vymezení naznačuje těsnou souvislost s etikou. Příkladem by mohly být narůstající problémy životního prostředí a jejich globalizace od 60. let minulého století. Řada jednání odborníků na mezinárodní úrovni přiměla Světovou komisi pro životní prostředí již v roce 1987 k vyhlášení požadavku *„Trvale udržitelného rozvoje“ (definovaného jako „... takový rozvoj, při němž bude současná generace uspokojovat své potřeby tak, aby neomezila možnosti příštích generací uspokojovat jejich potřeby“* Jeníček, 2002). Význam etických hledisek tohoto procesu dobře vystihuje Seknička (2002): *„Při hodnocení globálních problémů budeme vycházet z prioritní a základní hodnoty – zachování lidského rodu. Tato hodnota je již ve své podstatě hodnotou v sobě, tj. nezdůvodnitelnou jinou vyšší hodnotou. V jejím základě je pud sebezáchovy, je však inspirován i dalšími zdroji. Jeden, jenž vzhledem ke svému ohrožení stojí za zmínku, je cit solidarity, sounáležitosti, který chováme k ostatním lidem. Jsme přesvědčení, že jedním z úkolů hospodářské etiky je i kritika stávající civilizace ve jménu solidárnosti člověka s člověkem.“*

Tento poněkud delší úvod si klade za cíl navrátit morálce místo, které

jí v lidské společnosti vždy náleželo. Aniž bychom zabíhali do historických podrobností, jedna věc je zřejmá. V názorech většiny myslitelů minulých dob tvořily právě morální hodnoty ústřední bod všech úvah o výchově. Sokrates usiloval o dosažení mravní dokonalosti a nazýval ji ctností, ctnost je to nejlepší, čeho je člověk schopen, je celkovým zaměřením člověka k dobru. Podobně Platon spatřoval ctnost ve směřování člověka k nejvyšší ideji, a tou je pro něho rovněž dobro. Aristoteles hledal podstatu ctnosti v rozumném životě a uspořádaném životě společenském, nejvyšší ctnost viděl v jednotě blaha individuálního a blaha obce. V řecké etice bylo na dosažení ctnosti zaměřeno veškeré vzdělávání a výchova, kdo o ni neusiloval, nemohl se uplatnit ani v intelektuálním, ani ve veřejném životě. Rovněž v období helénismu byla ctnost ústředním pojmem, zvláště u stoiků. Morální hodnoty byly významné po celý křesťanský středověk, idea spravedlnosti, rovnosti, solidarity, odpuštění, lásky a jako nový prvek úcta k lidské důstojnosti. Oslabení těchto ideálů vládnoucí církví a úsilí o jejich znovuobnovení byly i jedním z hlavních motivů náboženských reformátorů (vzpomeňme morálního odkazu Jana Husa). Období renesance přináší nové mravní ideály, v mnohých se vrací k antice. Humanismus se projevuje mimo jiné důrazem na práva lidské osobnosti a důsledky jsou patrné například v „humánnějším“ pojetí výchovy. I zde je etika ústředním pojmem (*jak tehdy výstižně řekl F. Rabelais: „Vědění bez svědomí je jen zkázou duševní.“*) Důraz na emancipaci člověka je zřejmý jak v dílech sociálních utopistů, tak například i v „pragmatických“ názorech Machiavelliho. Zcela mimořádnou osobností této doby byl J. Á. Komenský. Jeho humanistický postoj snad nejlépe dokumentuje pojetí školy jako „*dílny lidskosti*“. Dovolte alespoň jeden citát Komenského, z něhož by si měla vzít příklad moderní „společnost znalostí“, orientovaná na soutěž, výkon, na jednostranný rozvoj intelektu: „*Získáme-li na vědomostech a ztrácíme-li na mravech, více ztrácíme než získáváme.*“ (Velká didaktika, 1628)

Jistě by bylo možno připomenout další filosofy, kteří se zabývali výchovou, např. J. Locke, J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi, R. Owen, J. F. Herbart, a mnoho dalších, včetně představitelů české pedagogiky (např. G. A. Lindner) – u všech nalezneme zdůrazňování morální výchovy na prvním místě. Ke změně dochází v osvícenství, patrný je zejména vliv Rousseaua. I u něho je zřejmá dominantní snaha vychovat dobrého člověka, nikoliv však působením tradičních výchovných metod, ale, v souladu s přírodou, návratem k jeho „přirozenému stavu“. Důraz na přirozenost, vrozenost a svobodný rozvoj dítěte převzala později většina pedagogických koncepcí hnutí tzv. nové výchovy a trend k individualismu a liberalismu ve výchově zesílil po 2. světové válce v podobě mnoha alternativních pedagogických směrů,

např. v antiautoritativní pedagogice, v hnutí svobodných škol či v antipedagogice.

Pedagogika je vědou o výchově. Ústředním pojmem je výchova, k jejímuž vymezení byla vyslovena řada definic. Většina z nich se shoduje v názoru, že cílem výchovy je příprava dorůstající generace k převzetí odpovědnosti za dosažený stupeň společenského pokroku ve smyslu kontinuity přítomnosti s minulostí a zároveň anticipace budoucnosti, vytváření schopností obohatit tuto společnost vlastní tvořivou činností. Při zamyšlení nad výše uvedenými problémy nás musí nutně znepokojovat celospolečenský nárůst individualismu a ústup porozumění pro sociální citění a povinnosti vůči druhému. „*Za těchto okolností se výchovné cíle rychle proměnily ze samozřejmých norem v předmět veřejných a soukromých sporů,*“ říká Brezinka (1996), „*... dokonce se požaduje, aby byl každý nadindividuální výchovný cíl – dokonce i když má zákonnou platnost – ospravedlněn před soudcovskou stolicí omezeného individuálního rozumu zaměřeného především na vlastní užitek. Tak se stává snaha o uznání výchovných cílů prostřednictvím diskuse s ‚postiženými‘ krušným trvalým úkolem vychovatelů, který jakoukoli výchovu ruší a v posledku i ochromuje. V krajním případě se nutnost výchovných cílů úplně popírá...*“

Toto Brezinkovo hodnocení proměny německé společnosti 70. let se jeví velice aktuální pro naši českou současnost. Většina pedagogů, ať působí na kterémkoli typu a stupni školy či výchovného zařízení, se setkala s nechtí žáků či studentů podrobit se normám všeho druhu (mnohdy podporovanou vlastními rodiči), se skrytým či zjevným nepřátelstvím k jakémukoli řádu, se zdůrazňováním lidských práv a svobod na jedné straně a s odmítáním povinnosti a odpovědnosti na straně druhé. Zdá se dokonce, jako by nepřátelský postoj vůči pravidlům, normám chování a koneckonců vůči celé společnosti byl projevem jakési nereflktované infantilility. Rakouský etolog Lorenz již v 70. letech v souvislosti s tzv. biologickou neotenií říká: „*Nedosáhla genetická infantilizace už míry, kdy škodí? Vyhýbání se strastem, oploštění citů, netrpělivá touha po uspokojení pudů, nedostatek odpovědnosti a ohleduplnosti...*“ (Lorenz, 2000) Vedle liberalismu a individualismu pronikají do společenského vědomí, a tím i do pedagogiky rovněž ideje postmodernismu, kladoucí důraz na pluralitu a relativitu. Alternativnost moderní vědy se projevuje proměnlivostí a mnohočetností v lékařství, ekonomice, pedagogice, v umění. Zároveň jsou bagatelizovány a mnohdy přímo odmítány hodnoty a tradice, například v manželství a rodičovství, hodnoty estetické, etické a jiné, klesá zájem o rozvoj mateřského jazyka, o národní historii a národní tradice. Mnohými je zpochybňována racionalita, projevuje se zájem o iracionalismus, mysticismus apod. Výsledkem je nihilismus, rezignace, lhostejnost.

To vše má dopad na výchovné teorie i pedagogickou praxi. Měli bychom si

více vážit vzdělanostních tradic našich zemí. Nejsm si jist, zda je moudré, aby se pedagogika vzdávala vlastní terminologie a přejímala pojmy z jiných oborů a se zcela specifickým obsahem – hovoříme o „využitelnosti lidských zdrojů“, zkoumáme „lidský kapitál“, přemýšlíme o „užitné hodnotě člověka“. Již zmiňovaný Lorenz (2000) před čtvrt stoletím varoval před „... *ničivým bludem utilitarismu... , zaslepenou hrabivostí a zničujícím spěchem...*“ Kam zmizely skutečné hodnoty lidství, hodnoty lidského charakteru? Přistoupíme na ideu, vyjadřovanou oblíbeným bonmotem: „Peníze jsou až na prvním místě“? Pojmy se zaměňují, slušnost a skromnost je považována za neprůbojnost, etiketa je nahrazována asertivitou. Snad nejvíce zneužívaným pojmem posledních desetiletí je pojem svoboda. Co vše se dá za toto slovo skrýt, co vše lze jeho jménem ospravedlnit. Ve spojení s extrémním individualismem se všechny morální principy jakoby vytrácejí. A přitom se řešení nabízí samo – svoboda je možná pouze ve spojení s mravní odpovědností. Cíl nemůže ospravedlnit nemorální čin. Úspěch, užitek „neposvěcující“ použité prostředky (utilitární etika přinesla již mnoho zla, politický pragmatismus zpochybnily války, přesto jsou tyto principy pro mnohé přitažlivé). Mění se také role učitele a žáka. Učitel je označován za manažera, případně poradce (či dokonce „kouče“), rodiče a žáci se proměnili v klienty pragmaticky využívající služeb vzdělávacího zařízení. Nutně nás napadá otázka: Zůstává ještě škola onou „*dílnou lidskosti*“? Nebo ji vlastně už ani nepotřebujeme a nahradíme ji domácím vyučováním a aby byl individualismus dotažen do konce, umístíme pak dítě na elitní soukromou (nejlépe zahraniční) školu.

Vše, co zde bylo řečeno, si klade za cíl dosáhnout určité změny v myšlení současné společnosti ve smyslu většího porozumění pro skutečné etické hodnoty. Základní funkcí morálních pravidel je navodit ve společnosti řád. Tento řád vzniká tehdy, jsou-li dodržována pravidla. Záměrná a cílevědomá mravní výchova je nutná proto, aby omezovala přirozené instinkty takovým způsobem, který umožňuje existenci otevřené společnosti. Klvačová (2002) soudí: „*Potřeba morálky je dána vždy znovu a znovu tím, že egoistické motivy v každém z nás jsou nesrovnatelně silnější než motivy altruistické... Má-li kterýkoli živočišný druh, včetně člověka, přežít, musí si umět získat potravu a uhájit živobytí, musí dokázat bojovat za zájmy své a své rodiny. Pokud ovšem na druhé straně není vlastní zájem zmírňován respektováním jiných jedinců, je jakýkoli společenský život nemožný. Bez morálky by snad mohli lidé žít v malých tlupách v lesích, ale nikoliv ve vesnicích, městech a velkoměstech. Společnost nezdrženlivých egoistů by se navzájem pozabíjela nebo rychle rozpadla, společnost dokonalých altruistů by posléze zemřela hladu. Má-li společnost fungovat, musí vždy znovu a znovu hledat a nacházet rovnováhu mezi egoismem a altruismem, musí znovu a znovu vy-*

*tvářet pravidla, která smiřují zájmy jednotlivých členů a zájmových skupin v ní.“*

Systematická výchova je nezbytná z toho důvodu, že morální pravidla nejsou vrozená. Jestliže víme, že člověk se rodí jako neopakovatelné individuum s výrazným egocentrismem a teprve socializace a v jejím rámci především záměrná výchova (včetně vzdělávání) jej kultivuje do podoby lidské bytosti s kultivovaným vztahem k druhým lidem a ke světu, pak se pedagogika musí tohoto úkolu bez váhání ujmout. Morální praxe spočívá v redukci individuálního egoismu. Ten nelze zcela odstranit a nebylo by to zřejmě ani účelné, neboť sehrává určitou úlohu v motivaci k seberealizaci. Čeho je však třeba dosáhnout, je sladění zájmů individuálních se zájmy ostatních lidí. Co jsou platné sebelepší ekonomické teorie, budou-li vedeny pouze principem maximalizace zisku, respektive minimalizace ztrát? Kolik zmohou nové výrobní technologie k ochraně životního prostředí, nebude-li morální vůle a odpovědnost k jejich uplatnění. Jaký smysl budou mít právní konstrukce zaměřené na lidská práva a opomíjející občanské povinnosti? Komu bude prospěšný politik, který si nepřipouští svoji povinnost služby občanům? A právě zde by měla sehrát nezastupitelnou úlohu pedagogika. Dokonce se domnívám, že její význam dále poroste, a z hlediska „trvale udržitelných vztahů mezi lidmi“ (promiňte tuto parafrázi) je to pedagogika, která bude mít v budoucnu hlavní slovo, má-li lidstvo přežít. Je však třeba, aby tato věda o výchově znovu, tak jako po celá minulá staletí, zaměřila plnou pozornost na výchovu morální. Pedagogové by měli nalézt dostatek odvahy nejen respektovat žákovu svobodu, ale požadovat od něho zároveň i plnění jasně stanovených povinností, které jsou vyjádřeny v mravních normách. Nenechat se zmást extrémními a nevědeckými názory, nepřítakávat teoriím označujícím tradiční morální hodnoty za mýty, které jsou kulturním tradicím vyspělého národa cizí. A nebát se používat adekvátní pojmy, jako je kázeň, povinnost, odpovědnost, místo toho, abychom například morální výchovu cudně skrývali za příliš obecný, norem zbavený pojem socializace. Rozlišovat mezi těmi, kdo určená pravidla ctí a kdo nikoli. A dojde-li k porušení norem, projevit i jednoznačné odsouzení, ne hledat pouze omluvy a vysvětlovat příčiny.

Je jen potěšitelné, že se již objevují odborné pedagogické práce takto zaměřené (např. Bendl, 2001) a vzrůstá zájem mladých vědeckých pracovníků o tuto oblast. Zdůrazňováním mravní výchovy nechceme podcenit rozumový rozvoj osobnosti, ve výchovném procesu se vždy jedná o rozvoj všestrauný a zároveň harmonický. Z hlediska role člověka ve společnosti současné a zejména budoucí by však morální výchova měla mít dominantní a integrující postavení. Je více cest, jak tento nesnadný cíl naplňovat. V ideálním případě by na jednotlivce blahodárně působila svým příkladem do-



konalá společnost. Tento ideál je bezesporu krásný, ale historie potvrzuje, že s největší pravděpodobností není uskutečnitelný (vzpomeňme na Chelčického ideu „království božího na zemi“ či na ideje utopických socialistů). Mnohé lze dosáhnout vyšší všeobecnou vzdělaností, zvláště studiem historie a dalších humanitních oborů. Vzdělání přináší nejen osvojení vědomostí a dovedností, ale významně se podílí i na utváření postojů a hierarchie hodnot, vzdělání je téměř vždy hodnototvorné. „*Podstatným rysem vzdělání je hodnotová orientace, kdy člověk dává přednost v poznání i jednání hodnotnějšímu před méně hodnotným, a tím podněcuje pozitivní vývoj společnosti.*“ (Pařízek, 1996)

Hlavní roli v kultivaci jedince i společnosti by však měla sehrát morální výchova. Pedagogům je dobře znám rozhodující vliv rodinného prostředí i nedostatky v současné rodinné výchově. Avšak vytvořit takové podmínky, aby se rodina tohoto úkolu mohla úspěšně zhostit, přesahuje možnosti samotných pedagogů. Co je však možné okamžitě učinit, je zdůraznění morální výchovy v práci učitelů i vychovatelů. Pedagogika k tomu má metody i prostředky, mnohé překonané, jiné dosud nedocenené. Důležité je však tyto cíle správně definovat a bez dalšího otálení a s plnou odpovědností je začít uskutečňovat. Jsem přesvědčen, že toto by měla být odpověď na hledání místa výchovy v kontextu společenských proměn.

## Literatura

- BENDL, S. *Školní kázeň, metody a strategie*. Praha: ISV, 2001.
- BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. (Z německého originálu Moral und Erziehung. München-Basel 1992.)
- DVOŘÁČEK, J. Význam etických hledisek v procesu vyučování odborných ekonomických předmětů. *Pedagogická orientace* 2000, č. 2, s. 44–52.
- JENÍČEK, V. Trvale udržitelný rozvoj, etický princip budoucnosti. *Acta oeconomica pragensia, Etika a ekonomie*, 8/2002, s. 15–26. Praha VŠE.
- KLVAČOVÁ, E. Morální problém globalizované ekonomiky: Neviditelný nevidomý vlastník. *Acta oeconomica pragensia, Etika a ekonomie*, 8/2002, s. 27–38. Praha VŠE.
- KOMENSKÝ, J. A. *Velká didaktika*. Vybrané spisy I. Praha: SPN, 1960.
- LORENZ, K. *Osm smrtelných hříchů*. Praha: Academia, 2000. (Z německého originálu Die acht Todsünden der zivilisierten Menschheit. München 1973.)
- PAŘÍZEK, V. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: UK, 1996.
- SEKNIČKA, P., a kol. *Úvod do hospodářské etiky*. Praha: ASPI Publishing, 2001.

DVOŘÁČEK, J. Morální výchova v současné společnosti a v pedagogice. *Pedagogická orientace* 2004, č. 3, s. 46–52. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Doc. PhDr. Jiří Dvořáček, CSc., katedra didaktiky ekonomických předmětů, Fakulta financí a účetnictví VŠE Praha, Nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3, dvoraji@vse.cz

# Etnické postoje a výchova k tolerancii

Jitka Oravcová

**Kľúčové slová:** výchova k tolerancii, etnické postoje, utváranie etnických postojov a ich zmena, multikultúrna výchova

Výchova k tolerancii je dnes nedielnou súčasťou výchovy a vzdelávania na všetkých stupňoch škôl SR. Je dôležitou súčasťou Národného programu výchovy a vzdelávania v SR, ktorý je založený na systéme tvorivo-humánnej výchovy a vzdelávania ako výchovy k demokracii, tolerancii k menšinám, tolerancii k iným kultúram.

Vláda SR tiež v posledných rokoch prijala celý rad opatrení zameraných na boj proti diskriminácii vo všetkých rezortoch, vyjadrených v Akčnom pláne predchádzania všetkým formám diskriminácie, rasizmu, xenofóbie, antisemitizmu a ostatným prejavom intolerance na roky 2000/2001 a 2002/3. Súčasťou plánu je aj systematické vzdelávanie všetkých profesionálnych skupín, ktoré pri výkone svojho povolania majú vplyv na predchádzanie všetkým prejavom intolerance. K opatreniam v oblasti školstva patrí napr. zavedenie minimálne jednej vyučovacej hodiny venovanej problematike predchádzania javom intolerance do učebných osnov ZŠ a SŠ. Na VŠ sa odporúča zapojenie do medzinárodných projektov, spolupráca s UNESCO-CENTROM, zaradenie problematiky výchovy k humanizmu a ľudským právam do študijných programov a jednotlivých predmetov, organizovanie vedeckých konferencií a pod.

Ojedinelé výskumy realizované v našej kultúre u rôznych vekových skupín v edukačnom prostredí, ktoré však boli prevažne zamerané na etnické postoje k Rómom, priniesli tieto výsledky:

1. Prieskum Metodického centra v Prešove o postavení rómskeho dieťaťa a žiaka vo výchovno-vzdelávacom systéme v SR (2002), ktorý skúmal aj niektoré fenomény etnických postojov v dimenzii správania, ale z pohľadu pedagógov, zisťuje, že v rámci skúmaných MŠ sa rasistické konanie v MŠ nevyskytuje (zisťovali len 1 prípad). Tento prieskum však nehovorí o existencii či neexistencii etnických postojov predškolských detí.
2. Na ZŠ konštatuje Koteková (1998) odmietanie rómskych detí v etnicky zmiešaných triedach, viacerí autori (R. Koteková, J. Danko, V. Bačová) konštatujú na základe sociometrických meraní nepriaznivé vzťahy medzi rómskymi a nerómskymi žiakmi ZŠ. Ojedinelý výskum A. Svobodovej (1998) realizovaný v ČR zisťuje, že časť 14-ročnej populácie (40 %) demonštrovala rasové predsudky voči Rómom, Arabom a Vietnamcom, čo

by naznačovalo, že vo veku pubescencie sú interetnické postoje jednotlivcov aspoň sčasti sformované (neznačí to ale paralelu medzi postojom a správaním).

3. V prieskume MC Prešov sa respondenti–učitelia (94,9 %) vyjadrili, že postavenie rómskych stredoškóľákov a vzťah medzi rómskymi a nerómskymi študentmi je normálny až veľmi dobrý, ale zo strany rómskych žiakov sa prejavuje intolerancia k iným kultúram. Šišková (1998) pri skúmaní postojov českých stredoškóľákov k rôznym minoritám síce konštatuje vysoko odmietavý postoj stredoškóľákov k rasizmu, ale súčasne najodmietavejšie sa študenti stavali k Rómom (ďalej k Nemcom, Ukrajincom, prisťahovalcom a shieheads).
4. V našom vlastnom orientačnom výskume postojov budúcich učiteľov (poslucháčov PF a FHV UMB v Banskej Bystrici) sme pomocou modifikovanej Bogardusovej škály sociálnej vzdialenosti merali postoje k predstaviteľom desiatich etnických a rasových skupín (Kariková a Oravcová, 2003). Jednoznačne najodmietanejšou etnickou skupinou (miera odmietania 71,0 %) je skupina Rómov, druhou v poradí Vietnamcov. Najprijímnejším je etnikum Čechov a Nemcov. Najodmietanejšími boli predstavitelia jednotlivých ne-slovenských skupín pre vysoké politické posty, najnepriateľnejší je opäť Róm i do blízkeho príbuzenstva. Študenti FHV zaujímali mierne tolerantnejší postoj ku všetkým menšinovým skupinám okrem Rómov, kde sú študenti PF naopak tolerantnejší. K podobným zisteniam dospela Cichá (2002) pri meraní postojov študentov učiteľských fakúlt v ČR, kde konštatuje (na základe upravenej Bogardusovej škály) najnižšiu mieru prijímania u príslušníkov rómskej menšiny.
5. Konštatovanie negatívnych postojov učiteľov najmä k rómskemu etniku je opakovaným výsledkom aj inak ponímaných výskumov. Horňák (2000) zisťuje, že prejavy odlišnej kultúrnej identity rómskych detí sú učiteľmi často vnímané a prijímané ako cudzie, nepriateľské a negatívne, čo iste nie je obrazom pozitívneho postoja. Z výskumu postojov slovenských a maďarských učiteľov (etnickej menšiny) Zefovej a kol. (1992) vyplýva vysoká ochota prijatia príslušníkov vlastného etnika a českého etnika. Najnižší stupeň sociálnej akceptácie prejavili učitelia k rómskemu etniku, pričom akceptácia Rómov zo stany maďarských učiteľov výberu bola vyššia, ako u slovenských učiteľov.

Špecifickým javom súvisiacim s otázkami tolerancie či diskriminácie je problém pozitívnej diskriminácie, teda vytvorenie priaznivejších podmienok pre určitú znevýhodnenú etnickú skupinu – v našom prostredí sa hovorilo o pozitívnej diskriminácii Rómov v oblasti školstva. V prieskume Onderčovej (2001) sa väčšina učiteľov ZŠ a SŠ vyjadrila proti pozitívnej

diskriminácii rómskych žiakov, argumentujúc hodne emocionálne (čo by naznačovalo prítomnosť predsudkov) tým, že nebude účinná.

Tento obraz ladí s obrazom etnických postojov celej slovenskej spoločnosti, ktorá bola v posledných 10 rokoch podrobená viacerým sociologickým prieskumom etnických postojov, ktorých výsledky vo všeobecnosti hovoria skôr o negatívnych, diskriminačných až rasistických postojoch verejnosti predovšetkým k rómskemu etniku (v priemere 85 % opýtaných), v zmysle požiadaviek prísnejších zákonov, separácie, iného sociálneho systému, naopak o kladnom postoji k etniku českému a viac ľahostajnom k iným etnikám.

Otázka, či existuje priamy vzťah medzi postojom a správaním, v mnohých smeroch kľúčová, nebola doteraz jednoznačne objasnená. Ukazuje sa, že postoje, ktoré jednotlivci vyjadrujú verbálne, nemusia byť v súlade s ich skutočným správaním v konkrétnej situácii, skôr zakladajú pohotovosť k správaniu, ktorého realizácia však závisí od konkrétnych podmienok situácie. Negatívnym sa stáva až konanie, ktoré prekračuje hranicu vnímania odlišností a mení sa na nepriateľské aktivity voči príslušníkom inej rasy, ktoré sa prejavujú v diskriminácii, až agresívnom správaní (Průcha, 2001; Říčan, 1998). Rasizmus nie je možné stotožňovať s pocitmi sociálneho dištancu alebo s nízkou obľubou príslušníkov určitej rasy, faktom ale je, že prítomnosť negatívnych postojov predstavuje určitú mieru rizika, živnú pôdu pre vznik diskriminačného či rasistického správania. Výsledky skúmania ukazujú, že negatívne postoje sa premietnu do rasistického správania predovšetkým vtedy, ak sa vyskytne pre toto správanie priaznivá sociálna klíma.

### **Formovanie (utváranie) etnických postojov**

S vysokou pravdepodobnosťou môžeme povedať, že nenájdeme jednotlivca bez predsudkov, a to aj voči etnickým skupinám, hoci jednotlivci sami si svoje vlastné predsudky priznávajú len veľmi neradi. S troškou nadsádzky sa hovorí, že predsudky iných rozpoznáme veľmi ľahko, ale svoje vlastné považujeme za oprávnené, objektívne názory, hodnotenie ľudí. Predsudky majú v psychike človeka mnohé významné funkcie – slúžia na zdanlivo logické ospravedlnenie hostility, prijateľné odôvodnenie kultúrne neprijateľných želaní a správania, pomáhajú zvládať potlačené potreby, ospravedlniť a vysvetliť vlastné sebeckto, zachovať ohrozenú sebaúctu, čím v terminológii S. Freuda majú úlohu obranných mechanizmov pomáhajúcich zachovať psychickú rovnováhu.

Formovanie etnických postojov, resp. predsudkov sa usiluje vysvetliť viacero teórií. Podľa individualistického prístupu (T. W. Adorno, podľa: Hayesová, 1998) sú predsudky podmienené vlastnosťami osobnosti, ako je autoritárstvo, dogmatizmus, psychotizmus a pod. Známa Tajfelova (1978) teória

vysvetľuje vznik predsudkov internalizovanými vplyvmi sociálneho prostredia v procese utvárania sociálnej identity v skupine, ktorej je jednotlivec členom. Sociokultúrna teória chápe predsudky ako výsledok osvojenia si spoločenských noriem v procese socializácie. Zaujímavou je teória obetného barančeka, podľa ktorej sa etnické predsudky vytvárajú v sociálne a ekonomicky zložitých situáciách, kedy majú jednotlivci tendenciu hľadať vinníka tejto situácie (Rómovia u nás). Výskumy však naznačujú, že procesom výberu obetného barančeka sa skôr zvyrazňujú už existujúce predsudky, teória neplatí pre formovanie predsudkov vtedy, ak žiadne nejstujú.

Len ojedinele sa stretne s názorom, že postoje vo všeobecnosti sú sčasti vrodené (napr. Eysenck a Wilson). Naprostá väčšina bádateľov sa kloní k názoru, že postoje, teda aj etnické, sú naučenou dimenziou osobnosti, získanou v priebehu života, predovšetkým procesom sociálneho učenia – učenia cez iných ľudí, ktoré má pri utváraní postojov veľký význam.

Doteraz v podstate nezodpovedanou je otázka, v ktorom veku sa u jednotlivca objavujú etnické postoje, resp. predsudky. Průcha (2001) na základe analýzy doterajších výskumov svetovej literatúry konštatuje, že výskumov zameraných k tejto problematike je žalostne málo, osobitne v európskom priestore. Odborníci nie sú jednotní v náhľadoch, či sa etnické postoje utvárajú už v predškolskom veku, výskumy skôr naznačujú, že v tomto veku sa utvára vedomie etnickej odlišnosti, čo má však ďaleko k potvrdeniu existencie etnických predsudkov.

Pri formovaní etnických postojov je podmienkou dosiahnutie určitej úrovne vývinu etnického sebauvedomenia, odlišenia vlastného etnického spoločenstva od iného. Podľa Zefovej (1996, s. 135) sa utváranie etnických postojov ako „postupný komplexný proces diferenciacie a integrácie poznatkov, prežívaní a zámerov týkajúcich sa medzietnických vzťahov“, začína vo veku 3–4 rokov vývinom vedomia vlastnej etnickej príslušnosti a odlišnosti iných skupín a završuje sa v neskoréj adolescencii.

### **Možnosti utvárania pozitívnych etnických postojov, resp. zmeny postojov v procese edukácie**

V psychologickej definícii postojov ako relatívne trvalých dimenzií osobnosti je obsiahnutá možnosť ich zmeny. Táto zmena je však zložitá a obtiažna. Bolo vypracovaných niekoľko všeobecných modelov zmeny postojov, využívajúcich rôzne stratégie. K najznámejším modelom zmeny postojov patrí:

#### *1. Zmena postojov založená na sile presvedčania*

Model využíva silu presvedčania, argumentov, osobného pôsobenia, silu podávania nových, predsudkom odlišných informácií. Často, v realite, inú

možnosť proste nemáme. Účinnosť tejto metódy je rozhodujúco ovplyvnená viacerými dôležitými faktormi, týkajúcimi sa:

- a) *zdroja podávania informácií* (dôveryhodnosť, odborná kompetencia, atraktivnosť, možnosť sociálnej identifikácie s tým, kto presviedča);
- b) *štruktúry a obsahu informácií*, sily istoty argumentácie. Silnejší účinok má presviedčanie vtedy, ak zasahuje racionálna aj emocionálna príjemca;
- c) *osobnosti príjemcu informácií* – vysoká vyhranenosť názorov vedie k odmietnutiu kontrastných, úlohu zohráva miera sugestibility (ovplyvniteľnosť), inteligencia, vysoká sebaúcta a so sebaúctou spojená Rotterova „lokalizácia kontroly“, kedy sa ukazuje, že postoje sú ľahšie meniteľné u osôb s internou lokalizáciou kontroly, ktoré sú citlivejšie na dôsledky vlastného konania (Kollárik, 1993).

## 2. Zmena postojov založená na koncepcii kontaktnej hypotézy

Model vychádza z predpokladu, že priama interakcia členov rôznych etnických skupín je cestou k pozitívnej zmene postojov a zlepšeniu medzietnických vzťahov. Vychádza z presvedčenia, že v priamom kontakte členov rôznych skupín dôjde k dekategoriácii, čiže že jednotlivci nebudú vnímaní ako reprezentanti určitej skupiny (prestanú pôsobiť etnické stereotypy), ale budú vnímaní ako jedinečné osobnosti.

Táto myšlienka je úžasná, jej realizácia v praxi nesmierne zložitá. Aby vzájomná interakcia mala skutočne efektívny účinok v zmysle odstraňovania predsudkov a zlepšovania vzťahov, vyžaduje dodržanie viacerých podmienok pri utváraní tejto situácie, ku ktorým G. W. Stephan (podľa Zelovej, 1996) zaradil: zdôrazňovanie kooperácie a potlačanie súťaženia medzi skupinami, zabezpečenie rovnakého statusu a rovnakých kompetencií daných skupín, a to v rámci kontaktnej situácie aj mimo nej.

Na hypotézu kontaktu ako cesty zmeny medzietnických vzťahov a tým aj postojov nadväzuje snaha kontaktovať príslušníkov rôznych etník aj v simulovaných, výcvikových situáciách. Realizácia takýchto tréningov, ktoré sú nesporne užitočné, je však bez nádeje na úspech tam, kde je legislatívne zakotvené nerovnoprávne postavenie etnických skupín (apartheid a pod.).

Model kontaktnej hypotézy v rámci sociálno-psychologického tréningu vyskúšala v praktickom experimente Kundrátová (2003) u skupiny slovenských a rómskych detí mladšieho školského veku. O obtiažnosti efektivity tejto metódy svedčí výsledok experimentu – postoje detí sa síce zmenili, ale, žiaľ opačne – najmä u rómskych detí sa negatívny postoj k ne-rómskym deťom prehĺbil.

V pozadí modelov zameraných na zmeny postoja môžeme vnímať princípy **teórie kognitívnej disonancie** L. Festingera. Táto teória má svoje opodstatnenie, nakoniec túto teóriu v praxi celkom úspešne aplikujú nábo-

roví pracovníci náboženských kultov pri získavaní nových členov. Problém možno vidieť v tom, že v prípade silných, extrémnych a vnútorne pevne súdržných postojov sa jednotlivci bránia ich zmene tým, že nové informácie, zážitky proste ignorujú (vytesnia), skreslene vyložia (racionalizujú, intelektualizujú), účelovo si vyberú len určitú časť, či použijú (často nevedome) iný z obranných mechanizmov pre udržanie stavu vnútornej rovnováhy. Metóda je zameraná na zámerný rozklad identity jednotlivca a jej nahradenie novou identitou (metódu používali napr. Číňania voči americkým vojakom v období kórejskej vojny, nacistickí dôstojníci v 2. sv. vojne, ale tiež niektoré náboženské sekty).

V súvislosti s výchovou k tolerancii a otázkou kto a ako má túto výchovu realizovať sa objavuje pojem *multikultúrna výchova*.

Termín multikultúrna výchova vyjadruje podľa Průchu, Walterovej a Mareša (1998, s. 137) „snahy vytvárať prostredníctvom vzdelávacích programov spôsobilosť ľudí chápať a rešpektovať iné kultúry ako svoju vlastnú. Má veľký praktický význam vzhľadom k vytváraniu postojov voči imigrantom, príslušníkom iných národov, rás a pod.“. Do edukačnej praxe sa multikultúrna výchova (označovaná tiež pojmami interkultúrna výchova, interetnická/multi-etnická výchova, globálna výchova) premieta ako:

- a) *konkrétny vzdelávací program*, ktorý zabezpečuje žiakom z etnických, rasových, náboženských a iných minorít také edukačné prostredie a také vzdelávacie obsahy, ktoré sú prispôsobené špecifickým jazykovým, psychickým a kultúrnym potrebám týchto žiakov;
- b) *proces*, prestupujúci celý systém výchovy, prostredníctvom ktorého si majú jednotlivci utvárať spôsoby pozitívneho vnímania a hodnotenia kultúrnych systémov odlišných od ich vlastnej kultúry a na tomto základe regulovať vlastné správanie k príslušníkom iných kultúr.

Názory na postavenie a zaradenie multikultúrnej výchovy do procesu výchovy a vzdelávania sa rôznia. Multikultúrna pedagogika nemá dosiaľ presne vymedzený predmet a obsah vzdelania (Kominarec, Kominarecová, 2001). Stretneme sa s názormi, že by mala byť koncipovaná ako samostatný vyučovací predmet, ako aj s názormi, že musí byť súčasťou edukácie ako celku ako aj jednotlivých predmetov, tak ako je (alebo by mala byť) v súčasnosti realizovaná v praxi.

Z výskumu Kominarca a Kominarecovej (2001) vyplýva, že postoje učiteľov z praxe k multikultúrnej výchove súčasnosti sú veľmi rozporuplné – od odmietania až po aktívne úsilie realizovať multikultúrnu demokratickú výchovu v praxi. Podľa vyjadrenia učiteľov im bráni multikultúrnu výchovu realizovať to, že:

- pracujú na školách, kde prevládajú nedemokratické praktiky v riadiacej práci,
- svoje pedagogické vzdelanie získali na VŠ, kde prevládajú tradičné konzervatívne prístupy vo vyučovaní aj vo vzťahu učiteľ–študent, kde nie je podporovaná samostatnosť a tvorivosť študentov,
- efektívnosť multikultúrnej výchovy je závislá aj od osobnej angažovanosti učiteľa v jeho úsilí presadzovať demokratické princípy vo výchove.

Aj tieto vyjadrenia učiteľov nás vedú k presvedčeniu, že je nevyhnutné učiteľov, ako realizátorov multikultúrnej výchovy na jej aplikáciu pripraviť v rámci pregraduálneho a samozrejme aj špecializovaného postgraduálneho vzdelávania.

Otázka formy vzdelávania v oblasti multikultúrnej výchovy v rámci pregraduálneho štúdia pedagógov je dosiaľ nevyriešená. Zavedenie multikultúrnej výchovy ako špeciálneho predmetu ZŠ a SŠ považujeme za sporné, nezodpovedá princípom integrácie predmetov, znižovania počtu predmetov, vhodnejšie sa nám javí multikultúrna výchova ako nedielna súčasť iných predmetov. Domnievame sa však, že v rámci VŠ–štúdia budúcich učiteľov bude vývoj, okrem aplikácie multikultúrnej výchovy do jednotlivých odborných predmetov, vyžadovať vytvorenie samostatného špeciálneho vyučovacieho predmetu (možno aj špeciálneho študijného odboru a programu). Obsah multikultúrnej výchovy, pedagogiky ako špeciálneho vedného odboru je totiž veľmi široký a jeho ciele špecifikované a je ťažké ich dosahovať rozdrobene v rámci iných vedných odborov a iných predmetov, hoci aj to je, samozrejme, žiadúce. Cieľom multikultúrnej výchovy v pregraduálnej príprave musí byť jednak:

1. Poskytnúť študentom dostatok informácií a poznatkov o kultúre vlastnej a kultúrach iných etník.
2. Formovať študenta tak, aby sa stal autonómnou a zodpovednou osobnosťou s pozitívnym vzťahom k rôznorodosti okolia. Formovať percepčné, komunikačné, hodnotové, postojové, vzťahové dispozície ako výsledok internalizácie vedomostí a poznatkov.
3. Zabezpečiť, aby si študent osvojil (a vyskúšal) efektívne metódy pre prácu so žiakmi pre aplikáciu multikultúrnej výchovy v rámci pedagogického pôsobenia pri vyučovaní odborných predmetov, najmä aktívnych metód vyučovania založených na zážitku, ktoré sa ukazujú ako najvhodnejšie metódy pri formovaní pozitívnych postojov žiakov k iným kultúram.

Naši budúci učitelia proste musia skutočne objaviť Európu a nielen túto, ale aj iné kultúry, poznať hodnoty a problémy európskej a svetovej kultúry, čo nepochybne prispeje aj k sebareflexii a uvedomovaní si vlastnej osobnej



a národnej identity, ale nie úzkoprso, naopak v širokých európskych a svetových súvislostiach a v konečnom dôsledku aj k prehodnocovaniu vzťahu k menšinám a iným národom.

Domnievame sa, že akékoľvek opatrenia a nariadenia ostanú neúčinné, ak nie sú aplikované v prostredí, kde vládne duch demokracie a tolerancie vo všetkých oblastiach ľudskej činnosti a kontaktov. Nepopierame, že ani pôsobenie pedagóga zaujímajúceho pozitívne postoje k etnikám, nie je nenáročné. On aj jeho žiaci sú súčasťou širšej spoločnosti, ktorej pôsobeniu sa nedá vyhnúť. Napriek tomu, učiteľ je tým, kto realizuje multikultúrnú výchovu, kto silou svojej osobnosti prejavujúcou sa v jeho každom kroku, každodennom správaní, veľmi silne ovplyvňuje postoje svojich žiakov. Domnievame sa, že uplatnenie princípov a realizácie Národného programu výchovy a vzdelávania SR v oblasti školstva vytvára základné podmienky pre vychovávanie žiakov k tolerancii.

Multikultúrna výchova realizovaná v škole má samozrejme význam pre školu, jej prvým efektom je rozvoj medzikultúrneho porozumenia v triede a škole, čo je nevyhnutný predpoklad pre neobmedzovaný rozvoj detí z rôznych sociálnych skupín, ale v širšom pohľade má aj obrovský sekundárny význam pre fungovanie celej spoločnosti.

## Literatúra

- CICHÁ, M. Pripravenosť študentů pedagogických fakult v České republice na výchovu proti rasizmu. *Pedagogika* 2002, LII, č. 1, s. 76–89.
- HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998, 159 s. ISBN 80-7178-198-3.
- HORNÁK, L. Individuálny vzdelávací program ako prostriedok akcelerácie kognitívneho vývinu rómskych žiakov na špeciálnych základných školách. In *Rómske etnikum v systéme multikultúrnej edukácie*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Prešov: PF PU, 2001, s. 37–50.
- KARIKOVÁ, S., ORAVCOVÁ, J. Postoje vysokoškolákov k niektorým menšinovým skupinám v súčasnej slovenskej spoločnosti. In *Kořeny a vykořenění*. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. Olomouc, 2003.
- KOMINAREC, I., KOMINARECOVÁ, E. Problémy multikulturálnej výchovy z pohľadu učiteľov. In *Rómske etnikum v systéme multikultúrnej edukácie*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie Prešov: PF PU, 2001, s. 144–148.
- KOTEKOVÁ, R. Etnický kontext sociálnych kompetencií – sociálna akceptácia rómskych detí v škole. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa* 1998, roč. 33, č. 2, s. 119–134.
- KUNDRÁTOVÁ, B. Možnosti ovplyvňovania etnických postojov u detí. *Pedagogická revue* 2003, roč. 55, č. 2, s. 146–158.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*. Praha: ISV, 2001, 211 s. ISBN 80-85866-72-2.
- ŘÍČAN, P. S Romy žít budeme – jde o to jak. Praha: Portál, 1998, 149 s. ISBN 80-7178-410-9.
- ŠÍŠKOVÁ, T. (ed.) *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 1998, 203 s. ISBN 80-7178-285-8.
- TAJFEL, H. The social psychology of minorities. *MRG Report* 1978, č. 38.

*Vyhodnotenie prieskumu o postavení rómskeho dieťaťa a žiaka vo výchovno-vzdelávacom systéme SR.* Prešov: MC, 2002, ISBN 80-8045-266-0.

ZELOVÁ, A. Sociálna psychológia – makrosociálne javy a procesy. In VÝROST, J., ZELOVÁ, A., LOVAŠ, L. *Vybrané kapitoly zo sociálnej psychológie III.* Bratislava: SAV, 1996, s. 82–157. ISBN 80-224-0478-0.

Daľší informácie: [www.tolerancia.sk/formy.htm](http://www.tolerancia.sk/formy.htm)

ORAVCOVÁ, J. Etnické postoje a výchova k tolerancii. *Pedagogická orientace* 2004, č. 3, s. 53–61. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** Doc. PhDr. Jitka Oravcová, Ph.D., katedra pedagogiky a psychológie, Fakulta humanitných vied UMB, Banská Bystrica

# Osobnosti národnostních menšin v multikulturní výchově

Jaroslav Balvín

**Abstrakt:** Příspěvek se zabývá významem osobností národnostních menšin v multikulturní výchově. Seznamuje s výraznými osobnostmi romské komunity v různých oblastech společenského života.

**Klíčová slova:** osobnost, národnostní menšiny, romská komunita, multikulturní výchova

**Abstract:** The paper deals with the importance of the great people of national minorities in the multicultural education. It introduces celebrities of Bohemians' society in different parts of a social life.

**Key words:** individuality, national minority, Bohemian's society, multicultural education

Z hlediska výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám hrají ve společnosti velkou roli osobnosti. Jejich prezentace ve školní výuce jako jedna z metod školní práce může sehrát pozitivní roli jak při budování hodnotového světa žáka, kdy osobnost působí jako vzor hodný životního následování, tak při vytváření klimatu vzájemného pochopení mezi rozdílnými komunitami v případě, kdy učitel a vychovatel akcentují zejména snahu významných osobností nejen po emancipaci jejich národa, ale také po dorozumění a komunikaci s národy jinými.<sup>1</sup>

## Romská národnostní menšina a její osobnosti

Také při rozvoji emancipace romské komunity, při cestě za integrací romské menšiny do společnosti hrají velkou roli romské osobnosti. Každá škola, každá obec, která prozíravě přistupuje ke komunikaci s romskou komunitou, by se měla chlubit nejenom svými českými významnými osobnostmi, ale i osobnostmi romskými, v dalším vývoji multikulturní společnosti i osobnostmi jiných národů a národností. A nejenom chlubit, ale i kreativně využívat jejich schopností napomoci učitelům při ovlivňování školního klimatu.

---

<sup>1</sup>V tomto směru bude mít zřejmě význam nově založený časopis Slovo – bulletin pro cizince a o cizincích, který začal také uveřejňovat profily cizinců, kteří přicházejí do ČR a realizují se zde v určitém oboru. Najdete zde např. rozhovor s židovskou zpěvačkou ukrajinského původu (Jelínková, P.: Rozhovor s Katerynou Kolcovou-Tlustou. Slovo 2003, roč. 1, č. 1, s. 23–24) nebo profily Čechů, kteří se zabývají integrací cizinců, např. rozhovor s vedoucí Poradny pro uprchlíky (Oljaša Goranka: Základem tolerance je snaha naslouchat, pochopit druhé lidi. Portrét Dany Němcové. Slovo 2003, roč. 1, č. 1, s. 7–8).

Pouze první, nediferencovaný pohled na romskou komunitu nestačí. Ulpí na nerozlišené skupině, v níž na první obecný pohled převažují mnohdy negativní jevy. Oko nezasvěceného pozorovatele může ulpět pouze na povrchu věcí, na romské komunitě jako skupině, která má své požadavky, avšak uplatňuje je pouze jako spotřebitel, nikoliv jako tvůrce, který by byl prospěšný širšímu okolí a lidem obecně. Bližší a strukturovanější pohled však dokáže rozlišovat a nachází v původně nediferencované etnické skupině jednotlivé lidi, kteří mají svou tvář, své životní cíle, které často spojují nejenom s rozvíjením své vlastní komunity, ale i s celou společností, se zájmem o rozvíjení demokratických a rovných principů interetnické komunikace. Takoví lidé nejsou jen spotřebiteli, ale svou činností v různých profesích přispívají k rozvoji hodnot celé naší společnosti. Tímto přístupem se stávají skutečnými osobnostmi, se kterými může škola a město v zájmu výchovy a vzdělávání svých dětí nejenom komunikovat, ale také je pověřovat určitými úkoly celoměstského a celospolečenského významu. Prozíravá vládní politika ve vztahu k romské národnostní menšině využila této skutečnosti, a proto vytvořila podmínky pro zavedení míst romských asistentů a poradců na okresních a městských úřadech, romských pedagogických asistentů v českých školách atd. Takovým způsobem byla obec postavena před praktický úkol více diferencovat při pohledu na romskou komunitu, rozlišovat a koneckonců začít komunikovat se skutečnými romskými osobnostmi, které mají přirozenou autoritu jak mezi svými, tak i ve vztahu k obci, ke škole, k širší veřejnosti.

Také hlavní město Praha respektuje usnesení vlády z 29. 10. 1997, které rozhodlo o zavádění těchto potřebných míst pro romské osobnosti v zájmu optimální komunikace města s romskou menšinou. V roce 2000 bylo hlavním městem Prahou zřízeno místo romského koordinátora, který spolupracuje s romskými poradci v jednotlivých městských částech. Tito lidé, vyzbrojení četnými životními zkušenostmi z mnohdy ne zrovna příznivé komunikace mezi romskou minoritou a majoritou, naplňují společenský zájem – optimalizovat vztahy mezi občany v rámci obce a vyjadřují bytostné zájmy romských občanů v jednotlivých městských částech, zájmy romských dětí v pražských školách, volnočasových zařízeních apod.

### **Specifické charakteristiky romských osobností**

Na základě pozorování práce skutečně známých romských osobností je možno charakterizovat jako specialisty v určitém oboru, v němž se podílí svojí činností zejména na vytváření vědomí romství, romské identity, na vytváření optimálních podmínek pro komunikaci a spolupráci mezi Romy, Čechy a dalšími národy a národnostmi.

Specifickými charakteristikami takových osobností jsou:

- dlouhodobost zájmu o romskou komunitu;
- profesionální zájem o multikulturní výchovu se zaměřením na romské děti a mládež ale i na dospělou generaci;
- chápání problémů romské komunity v neširších souvislostech;
- schopnost tvořivého přístupu k řešení otázek souvisejících se vztahem Romů a jiných národů;
- profesionální étos, spočívající v ochotě poskytnout své schopnosti, dovednosti a vědomosti do služeb povznesení romské komunity;
- občanský étos, spočívající v ochotě rozšířit svůj profesionální obzor o občanský rozměr, o práci v romských, českých i multikulturních občanských sdruženích;
- schopnost dlouhodobé komunikace s romskou komunitou v místě bydliště nebo v blízkém okruhu svého působení;
- schopnost navázat dlouhodobou komunikaci s představiteli romské komunity v širším měřítku (což nutně nevyžaduje každodenní bezprostřední kontakt s představiteli romské komunity, ale sledování jejich práce, využívání jejich činnosti pro lektorskou práci apod.);
- schopnost permanentně získávat informace o romské komunitě i o vztazích mezi romskou minoritou a majoritou;
- zastávání korektního vztahu k romské i většinové komunitě, který bychom mohli vyjádřit romským příslovím: „Dáš úctu, dostane se ti úcty.“

Osobností je v tomto smyslu každý člověk, který je postaven před úkol vyjadřovat svůj názor o problematice romské komunity, o vztazích mezi Romy a jinými národy a národnostmi, o hledání cest k jejich optimálnímu řešení. Je to člověk, který získává informace a dále je předává širšímu romskému i neromskému publiku. Je to odborník v určitém oboru, který působí prakticky i teoreticky (na základě spojení svého oboru s informacemi o romské komunitě) na děti a mládež, na své kolegy, na dospělé Romy i Čechy a další národnosti s cílem:

- prohloubit informace o romské komunitě;
- přispět k optimálnímu řešení vztahů mezi romskou a neromskou částí společnosti;
- přispět k vytváření multikulturní občanské společnosti;
- přispět využitím efektivních metod ke zlepšování sociální situace Romů.

### **Romské osobnosti podle oblastí působení a profese**

Pokud hovoříme o osobnostech a jejich působnosti, o jejich vlastnostech a charakteristikách, nelze je odvozovat z oblasti mimo realitu práce samotných osobností. Pokusím se uvést některé nejznámější osobnosti, jejichž čin-

nost je spojená s Prahou, rozčlenit jejich působení podle oblastí a profese. Působení romských osobností můžeme rozdělit do několika sfér a oblastí:

### *Politika*

Ve sféře politické se stali nejznámějšími Romy v Praze i v České republice Ladislav Body, bývalý poslanec PČR a v současnosti pracovník MPSV ČR, Ladislav Goral, pracovník Rady pro národnosti Úřadu vlády ČR, Ing. Miroslav Holomek, bývalý poslanec PČR a předseda romské sekce HCI, Mgr. Monika Horáková, bývalá poslankyně PČR, JUDr. Emil Ščuka, předseda Romské občanské iniciativy a od roku 2000 prezident Mezinárodní romské unie, Marta Tulejová, spoluzakladatelka Romské sociálně právní střední školy v Kolíně, Ivan Veselý, místopředseda ROI a předseda občanského sdružení Dženo.

### *Státní správa (romští poradci a asistenti)*

Pro lektorskou práci v regionech a obcích mají velký význam noví romští poradci na okresních a místních úřadech. Jsou to lidé, kteří bezprostředně znají místní situaci mezi romskou komunitou a svým vystupováním dokáží komunikovat s místní samosprávou. Jejich zkušenosti mohou být využity školami a dalšími institucemi nejenom k rozšiřování informací o romské komunitě, ale i k praktickým pozitivním krokům při řešení aktuálních problémů.

V Praze se staly jako poradkyně v oblasti samosprávy nejvýraznějšími osobnostmi Božena Filová, která se po šestiletém působení v městské části Praha 13 stala v roce 2000 romskou koordinátorkou hl. m. Prahy. Božena Virágová působí po dlouholeté činnosti v městské části Praha 5 v romské zaměstnavatelské agentuře, Margita Lakatošová dlouhodobě působí v sociálním odboru v Praze 3. Práce prvních dvou poradkyň vychází z dlouhodobé zkušenosti sociálních pracovníků. Margita Lakatošová je příkladem potřeby celoživotního studia, které by romští poradci měli vedle své praxe absolvovat. Jako absolventka střední sociální školy studuje dále na vysoké škole, a rozšiřuje si tak svoji kvalifikaci. Významné je na jejím přístupu ke studiu, že patří ke skupině olašských Romů, o nichž je známo, že vzdělání nepřisuzují velký význam. Ale vše se mění.

V regionech a obcích působí převážně Romové, kteří se stali spolupracovníky státní správy na okresních úřadech a samosprávách (sociální asistenti a okresní romští poradci) nebo ve školách (romští pedagogičtí asistenti). Mnohdy jde vlastně o dvojjedinou, či spíše v některých případech trojjedinou roli. Tito lidé působí na svém postu jako političtí reprezentanti své komunity a zároveň jako specialisté – sociální pracovníci, kurátoři, asistenti ve školách. Kromě toho mnozí z nich působí i v neziskových organizacích.

### *Neziskové organizace*

Většina osobností, které usilují o reálné prosazování svých společensky prospěšných cílů, pracuje v nadacích a občanských sdruženích. Je to spíše logickým důsledkem přetvoření totalitního systému řízení společenských vztahů ve společnost občanskou, v níž má každý občan možnost projevit svou identitu a zájmy svého národa či národnosti a transformovat je do konkrétních výsledků. Romská občanská sdružení jsou praktickým prostředkem k prosazování společensky prospěšných zájmů. JUDr. Emil Ščuka by bez Nadace dr. Rajka Djuriče zřejmě neprosadil program středních škol pro romské studenty sociálněprávního zaměření, Ivan Veselý bez Sdružení Dženo by těžko organizoval odbornou přípravu romských žurnalistů. Také PhDr. Vládo Oláh velmi dobře ví, že bez občanského sdružení (Matice romská) není možno provádět evangelizační snahy mezi Romy. Velkou činnost má za sebou také obecně prospěšná společnost R-Mosty, vedená jejím prezidentem Ladislavem Goralem. Významnou se stala také činnost Mgr. Ivety Pape (rozené Godlové), absolventky Prešovské univerzity a dnes zástupkyně obecně prospěšné společnosti Nová škola.

### *Oblast umělecká*

V oblasti umělecké si během posledních let získaly kredit zejména tyto osobnosti, které žijí či působí v Praze nebo sní jsou spojeny: Emil Čina, básník, Rudolf Dzurko, malíř, Tera Fabiánová, spisovatelka, Jožka Fečo, primas a hudební skladatel, Vojtěch Fabián, zpěvák, Mgr. Antonín Gondolán, zpěvák a hudebník, Ladislav Goral, zpěvák a představitel filmových rolí, Jiří Korman, houslista a skladatel, Pavel Kroka, malíř, Mgr. Elena Lacková, nejznámější romská spisovatelka, první žena, která v romské komunitě vystudovala Univerzitu Karlovu v Praze a v Praze také vydala svá četná díla, Vojtěch Lavička, vynikající houslista a znalec romské hudby, Eduard Oláh, sochař, autor romského památníku v Hodoníně u Kunštátu, PhDr. Vládo Oláh, básník a filozof, šířitel evangelia mezi Romy, Margita Reiznerová, spisovatelka, první předsedkyně literárního svazu romských spisovatelů, Jan Rusenko, propagátor špičkového romského folklóru, dříve vedoucí souboru Perumos.

### *Oblast odborná*

V odborné oblasti se stali nejznámějšími Mgr. Jarmila Balážová, žurnalistka, Mgr. Bartoloměj Daniel, historik, absolvent FFUK v Praze, mjr. Stanislav Daniel, poradce ministra vnitra ČR, Hilda Pášová, učitelka, lektorka a velká propagátorka romství, Anna Poláková, rozhlasová redaktorka romského vysílání Českého rozhlasu, nástupkyně Mgr. Jarmily Balážové, Josef Suchánek, pracovník civilně právního sektoru Ministerstva vnitra ČR, Mgr. Albína Tancošová, bývalá koordinátorka romského vzdělávání MŠMT ČR, dnes učitelka Speciální školy v Kladně, odbornice v oboru speciální pedagogiky.

Odborná a umělecká sféra patří k citlivým teritoriím, protože v nich jsou tyto osobnosti vystaveny hodnotícímu pohledu romské i české veřejnosti nejvíce. Zároveň záleží na skutečné odborné kvalitě osobnosti, protože tyto romské osobnosti v současné době nejenom prosazují zájmy romské komunity, ale mnohdy plní i úkoly vlády České republiky a ministerstev, které jim jsou uloženy v souvislosti s vládním usnesením č. 686 z 29. října 1997.

### **Význam osobností pro výchovu**

Můžeme říci, že odbornost i politickou a občanskou angažovanost romských osobností v Praze, stejně jako v ostatních městech, je nezbytné využít pro společenskou práci, protože tito lidé znají nejlépe složité podmínky v romské komunitě v místě a mohou být hodnotným zdrojem informací pro rozhodování státní správy, samosprávy, kultury i školství v konkrétním společenském prostředí, v obcích a okresech. Stejně tak je nezbytné využít jejich zkušeností i v oblasti výchovy a vzdělávání ve školách. A to nejenom pro výuku romských žáků, ale i pro výchovu a vzdělávání žáků českých, kteří potřebují často velmi naléhavě prohlédnout onu slupku negativ, které se kolem romské komunity shromažďují a potřebují rozpoznat, že mezi Romy žijí lidé, kteří jsou osobnostmi srovnatelnými ve svých podmínkách i s osobnostmi, o kterých se točí či píše takový pořad, jakým je Feničův GEN. Čas od času se z takového pořadu dozvíme, že zde v Česku působí i romské významné osobnosti. Zatím jsou však tyto informace více méně skromné.

Je věcí také školy, aby na základě lepšího využití informací o romských osobnostech přispěla ke změně této situace.

### **Hodnotový obraz osobnosti národností menšiny jako metoda výchovné práce**

Využívání práce s osobnostmi národnostních menšin vyžaduje od učitele především velký vhled do historie a kultury národností. Ten je možno v současnosti získat nejenom studiem, ale také konkrétním kontaktem především se samotnými dětmi jiných národností i s jejich rodiči. I když zde hrají roli *závažné* jazykové, kulturní i věkové bariéry, vynalézaví učitelé používají metod, které jsou účinné a optimálně řeší „za pochodu“ hledání výchovných metod a vzdělávacího obsahu při seznamování se s lidmi a osobnostmi jiných národností. Znáám např. školu, kde pořádají pravidelně měsíce různých národů a národností. Sám jsem používal při své práci ve Studijním středisku pro jazykovou a odbornou přípravu Univerzity Karlovy v Zahrádkách u České Lípy metody dnů jednotlivých zemí, ze kterých pocházeli zahraniční studenti, kteří seznamovali ostatní se svou zemí i s osobnostmi, které v jejich zemích patřily k nejvýznamnějším.

Je zřejmé, že při poznávání možností práce s osobnostmi národnostních menšin nevystačíme pouze s obecnými teoriemi o jejich významu. Je potřebné zaměřit se na osobnosti samotné, na jejich konkrétní podobu. Dobrý učitel si podle místa svého působení najde svůj okruh možností, své zdroje informací.<sup>2</sup> Nejcenější je však osobní kontakt, který mohou zprostředkovat sami žáci. Jistě by to pro všechny bylo obohacením a dalším krokem k vzájemnému pochopení a přiblížení. Vždyť o to nám jde, aby si děti již od školních let zvykaly na odlišnosti, ale nacházely také to, co je nám všem společné.

BALVÍN, J. Osobnosti národnostních menšin v multikulturní výchově. *Pedagogická orientace* 2004, č. 3, s. 62–67. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** PhDr. Jaroslav Balvín, CSc., Magistrát hl. m. Prahy, Mariánské nám. 1, 110 00 Praha 1, jaroslav.balvin@cityofprague.cz

<sup>2</sup>Pro doplnění: Hlavní město Praha organizovalo v rámci třetího setkání národnostních menšin výstavu výtvarníků národnostních menšin, do které se zapojili profesionální malíři, v současnosti žijící v Praze, původem z Ruska, Ukrajiny, Řecka, Slovenska, Německa, Maďarska, Polska, Bulharska. Srov. Prohlášení. Výstava výtvarníků národnostních menšin. Vydala Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin. Praha 2003.



# Výchova k sebehodnocení ve škole

Lenka Kargerová

**Abstrakt:** Jestliže je naším cílem vychovat autonomní bytost, která je schopná samostatně koexistovat v reálném světě, je nezbytné do vyučovacích metod zahrnout takové, které podporují autonomní učení, včetně schopnosti studentů reflektovat proces učení a hodnotit sám sebe. Postupná a systematická příprava studentů k sebehodnocení vyhovuje novodobým požadavkům, které jsou na studenty, učitele a vyučovací systém kladeny. Jeho používání v hodinách má rovněž pozitivní vliv na klima třídy.

**Klíčová slova:** autonomní učení, sebehodnocení, klima třídy

**Abstract:** If we are supposed to bring our students up into the autonomous human beings, who are able to coexist independently in the real world, it is necessary to use the methods that inspire learning autonomy including reflection of the learning process and self-evaluation in our lessons. Gradual and systematic preparation for self-evaluation meets modern demands on learning and teaching. The use of self-evaluation has positive effect on classroom climate as well.

**Key words:** learning autonomy, self-evaluation, classroom climate

Škola a učitelé mají samozřejmě k dispozici množství prostředků a metod, jak výchovně působit na žáky a studenty, od vysvětlování, modelu, přes systém odměn a trestů, problémové učení až po projekty, situační učení atp. Otázkou však je, jak harmonicky propojit protiklady, které se ve výchově setkávají, jak s nimi pracovat, aby výchova byla systematická, postupná, přiměřená situaci, zralosti, schopnostem a celkové individualitě dítěte, abychom dosáhli výchovného cíle, kterým je harmonická osobnost schopná sebevýchovy.

Mezi protiklady, které se ve výchově a vzdělávání setkávají, patří například styl ve výchově: autokratický na jedné straně a liberální na straně druhé. Každý z nich má své nesporné klady i zápory a každý z nich má ve výchově své místo. Zajímavé je, že právě tato oblast nám nabízí i třetí alternativu, která tyto dva protipóly propojuje a dostává na jinou kvalitativně vyšší úroveň v demokratickém stylu výchovy.

Stejně tak můžeme poukázat na dva extrémy v jiných oblastech. Takzvané klasické školství obvykle akcentuje odlišné aspekty výchovy a vzdělávání než alternativní školství. Zatímco v prvním je uspokojována spíše

potřeba prestiže a individuálního úspěchu, ve druhém je to spíše potřeba afilace a sounáležitosti s ostatními, což potvrzují i výsledky výzkumů, které zkoumaly odlišnosti v sociálním klimatu. Ty prokázaly, že klima ve standardních třídách je vnímáno jako spíše soutěživé, zatímco v alternativních třídách žáci zažívají spíše pocit sounáležitosti (Průcha, 2001, s. 114).

Podobně se ve škole klade důraz buď na vědomosti, nebo dovednosti. Žáci alternativních škol vyjadřují své obavy z konfrontace znalostí s žáky klasických škol (Průcha, 2001, s. 91). Rozdílné kognitivní nebo psychosociální dovednosti se v kontextu zaměstnání nazývají moderními termíny z angličtiny. Mezi tzv. „hard skills“ (tvrdé dovednosti) patří například práce s počítačem, psaní na stroji, řízení vozidla. Na druhé straně „soft skills“ (měkké dovednosti) zahrnují dovednost argumentovat, spolupracovat, motivovat ostatní, jsou ale neméně důležité pro úspěšné plnění pracovních cílů.

Dalším kritériem pro rozdělení dvou extrémů je přístup k nadaným nebo méně nadaným žákům. Na jedné straně by stál argument, že v zájmu celé společnosti je třeba talentovaným jedincům vytvořit podmínky, kde by mohli maximálně rozvinout své schopnosti. A tudíž je nezbytné podporovat vnější diferenciaci. Na druhé straně je třeba vychovávat k toleranci, empatii, ochotě pomoci druhému, sociálnímu citění a snaha vytvořit rovné příležitosti i méně disponovaným studentům, a tak bychom měli podporovat integraci.

Na jednom pólu jsou akcentovány povinnosti studentů, na druhém je velká pozornost věnována právům dítěte. Nicméně každý extrém s sebou nese řadu negativ, která se dají omezit vyvážením v opačném směru. Je-li na jednom konci svoboda, na druhém musí zákonitě stát odpovědnost. Stejně jako na druhou stranu nelze převzít odpovědnost za rozhodnutí, která nečiníme svobodně.

Na tyto protipóly často nahlížíme jako na kladný a záporný, což ale nelze chápat ve smyslu dobrý a špatný (i když je často obtížné nalézt citově nezabarvené termíny, např. řád – chaos a naopak uniformita – pluralita). Otázkou tedy není, který extrém zvolit, ale jakým způsobem oba protiklady skloubit, abychom dosáhli výchovného cíle. Když bychom dva pohledy přirovnali k tradičně chápaným rolím matky a otce, můžeme říci, že každý z nás pro svůj harmonický rozvoj potřebuje jak matku, která ho bude mít ráda bez podmínek, tak otce, jehož respekt si musí zasloužit. Volba, kdo z obou je pro nás prospěšnější, by byla stejně absurdní jako volba mezi vzděláním a výchovou.

### Protiklady ve vzdělávání a výchově

autokratický	<b>výchovný styl</b>	liberální
klasická	<b>typ školy</b>	alternativní
prestiž	<b>potřeby</b>	afílace
autonomie	<b>klima</b>	sounáležitost
soutěživé	<b>dovednosti</b>	kooperativní
kognitivní	<b>práva a povinnosti</b>	psychosociální
diferenciace	<b>řešení</b>	integrace
zodpovědnost	<b>sociální role</b>	svoboda
uniformita	<b>hodnocení</b>	pluralita
otec		matka
vědomosti		dovednosti
neúspěch		úspěch
výsledek		pokrok
cíl		proces
trest		odměna
nominální		verbální
heteronomní		autonomní

Podobné protiklady existují i v oblasti hodnocení, které je v českém školství stále velmi nevyvážené. Často se ve škole hodnotí pouze vědomosti, které student během procesu učení získal, a opomíjejí se dovednosti, které si osvojil, přičemž jedno bez druhého se v reálném životě jen těžko uplatní.

Dále je hledání chyb, poukazování na to, co se studentovi nepovedlo, v protikladu s koncentrací na to, co se mu podařilo, v čem uspěl. Dvě zdánlivě stejná tvrzení „*půlku otázek máš špatně*“ a „*test jsi splnil na padesát procent*“, mohou být vnímána zcela odlišně.

Používání odměn a trestů je běžným výchovným prostředkem. Výzkumy naznačují, že lepších výchovných výsledků se zpravidla dosahuje při užití pozitivní motivace. Obava z trestu, který by samozřejmě měl být adekvátní situaci, je však nadále silným motivačním činitelem. Trestem může být i absence odměny, úspěchu, pozitivního hodnocení apod.

Budeme se tedy snažit studenty motivovat pozitivně, ale ponecháme si mechanismy, které nám umožní použít trest u méně zralých jedinců. Nechceme si totiž stýskat jako jedna švédská kolegyně na to, že je možné, aby student postoupil do dalšího ročníku s prospěchem nedostatečným, nebo jako její kolega na problém, jak motivovat studenty k tomu, aby chodili včas do hodin.

Klady a zápory slovního hodnocení a známkování (zajímavé je že i chování se hodnotí známkou) byly v odborné literatuře dopodrobna popsány, včetně marné snahy učitele vtěsnat do jedné známky množství aspektů žákova výkonu od vynaloženého úsilí, pokroku, aktivního přístupu, ochoty dávat si vyšší cíle, spolupracovat s ostatními až po úroveň dílčích znalostí a dovedností. Na druhou stranu studenti chtějí vědět, kdo byl nejlepší a s jakou normou se srovnávat. A navíc umělé potlačování soutěže neodpovídá rea-

litě, které budou nuceni čelit, až opustí školní lavice. „Nelze zapomínat, že velká část aktivit v našich společenských podmínkách je založena na principu soutěže a konkurence. Škola těžko může tento reálný fakt opomíjet – jeho kritika nebo snad zavírání očí před ním není pro žáka z hlediska jeho budoucího života mimo školu žádoucím řešením.“ (Slavík, 2003, s. 21)

Jednou oblastí hodnocení, na kterou se stále častěji upozorňuje v odborné literatuře a kde jsme ještě nedospěli k rovnováze, je poměr heteronomního a autonomního hodnocení. Jak tvrdí Jan Slavík: „Různé složky autonomního a heteronomního přístupu k hodnocení se v reálné výuce vzájemně nutně doplňují, neměly by se však navzájem vytlačovat a stávat se disproporční...“ (2003, s. 13)

Sebehodnocení je nezbytnou dovedností pro „autoregulaci učení“ (Čáp a Mareš, 2001). Ani sebevýchova a sebevzdělávání, které odpovídají našim výchovným a vzdělávacím cílům, nejsou úspěšné bez schopnosti hodnotit sám sebe. Proto se tomuto problému v odborné literatuře věnují mnozí autoři (např. Kraus, 2003; Čáp a Mareš, 2001; Kohoutek, 2001).

„Domníváme se, že by škola více než doposud měla žáky systematicky vést k jejich sebepoznání, sebehodnocení, sebevýchově a samostatnému sebevzdělávání, aby kladný postoj k sebevzdělávání a sebevýchově u nich během docházky do školy přerostl v trvalý celoživotní návyk sebevzdělávání a sebevýchovy.“ (Kohoutek, 2001, s. 188) Škola by se skutečně měla snažit v tomto směru studenta lépe připravit na přechod ze školy do reálného života a zmenšit rozdíl v tom, že ve škole je student zvyklý být neustále hodnocen ze strany učitelů a v reálném světě, kde hodnocení neprobíhá tak často a není tak explicitní, není schopen reflexe a sebehodnocení, které se od něj očekává.

Sebehodnocení je rovněž důležité neboť „...dalekosáhle ovlivňuje naši spokojenost a celý náš život“. (Kohoutek, 2001, s. 168) Významnou měrou se totiž podílí na úrovni sebevědomí, které je na druhé straně ovlivněno zkušenostmi a hodnocením ostatních lidí (Čáp a Mareš, 2001). Právě proto je třeba studenty postupně podněcovat k sebepoznání a hodnocení sebe sama, neboť se tím naučí poznat své silné a slabé stránky, budou si stanovovat reálné cíle, a tím se bude jejich sebevědomí upevňovat. Sebevědomí zralého člověka vykazuje určitou stabilitu a není tolik závislé na reakcích okolí, snáze překoná dílčí neúspěch.

Naší snahou opět bude propojit při sebehodnocení studentů různé výchovné a vzdělávací protiklady, učít je:

- Stanovovat si reálné cíle dosažitelné v přiměřeném časovém období.
- Vyhodnotit efektivní způsob, jak cíle dosáhnout.
- Zvolit kritéria pro zvládnutí úkolu.

- Reflektovat proces učení a hodnotit výsledky svého učení.
- Hodnotit vlastní schopnost propojit vědomosti a dovednosti.
- Sebehodnotit se slovně ve vztahu ke zvoleným kritériím.
- Soustředit se na pozitivní sebehodnocení a chyby chápat jako budoucí cíle.

Zabývat se sebehodnocením ve výuce je však obtížné, protože „... je jedním z nejcitlivějších (...) rysů člověka“ (Kohoutek, 2001, s. 169), obzvláště v období dospívání. Mnoho učitelů si uvědomuje, jak delikátní záležitostí sebehodnocení je, a možná proto se jeho používání vyhýbají.

Navíc je to v našem kontextu všeobecně poměrně nový fenomén (Little a Perclová, 2001). Každá změna je samozřejmě velice náročná pro všechny účastníky vyučování, a pokud se k ní nepřistupuje postupně a systematicky, hrozí neúspěch, který mnohé učitele, kteří nejsou zcela přesvědčeni o potřebě sebehodnocení, odradí.

Řezáč (1998, s. 59) zdůrazňuje, že úspěšné začlenění sebehodnocení do výuky předpokládá podpůrné klima třídy. Na druhé straně, jestliže se nám podaří postupovat při ovládnutí sebehodnocení studenty postupně a systematicky, dosáhneme pozitivních změn v různých aspektech psychosociálního klimatu třídy, např. spokojenosti v hodinách, pocitu úspěchu, zlepšení komunikace mezi učitelem a studentem či přiměřené obtížnosti učení. Toto tvrzení se snažím prokázat výzkumem ve školách.

## Literatura

- A *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment – A General Guide for Users*. Strasbourg: Council of Europe, 2001.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Portál: Praha, 2001.
- KOHOUTEK, R. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: CERM, 2001.
- KRAUS, B. *Výchova ve společenských proměnách na počátku nového století*. *Pedagogika* 2003, č. 3, s. 253–267.
- LITTLE, D., PERCLOVÁ, R. *Evropské jazykové portfolio*. Příručka pro učitele a školitele. Praha: MŠMT, 2001.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. Praha: Portál, 2001.
- ŘEZAČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998.
- Self-Evaluation in Learning: A Report on Trends, Experiences and Research Findings*. Paris: UNESCO, 1979.
- SLAVÍK, J. *Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe*. *Pedagogika* 2003, č. 1, s. 5–25.

KARGEROVÁ, L. *Výchova k sebehodnocení ve škole*. *Pedagogická orientace* 2004, č. 3, s. 68–72. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorů:** Mgr. Lenka Kargerová, Hotelová škola a VOŠ, Komenského 156/III, 290 60 Poděbrady, lenka.kargerova@seznam.cz

# Autoevaluace jako prostředek k trvalému rozvoji školy

Jana Vašátková

**Abstrakt:** Tento příspěvek se zabývá problematikou školského managementu, vedení lidí v organizacích za účelem neustálého sebezdokonalování se jak jedince, tak celého systému. Nutnost nepřetržité přípravy všech zaměstnanců školy, včetně manažerů, je uvedeno do kontextu autoevaluačních procesů školy. Celoživotní sebevzdělávání je pak považováno za nezbytný předpoklad úspěšné evaluace.

**Klíčová slova:** školní management, manažer, vedení lidí, evaluace, autoevaluace

**Abstract:** This article deals with the problematics of school management, leadership in organization for the purpose of continuous self-improvement of individuals as well as of the whole system. The necessity of continuous improvement of each individual, including managers, is presented in the context of school self-evaluation. The whole-life self-education is thus viewed as the necessary precondition of successful evaluation.

**Key words:** school management, manager, leadership, evaluation, self-evaluation

Škola jako systém určitých vztahů a pravidel reaguje na změny ve vnějším prostředí. Velkou změnu v práci škol přinese zavedení Rámcových vzdělávacích programů, jež budou více reagovat na měnící se vzdělávací potřeby a požadavky současné společnosti. Autoevaluační procesy, jejichž součástí je správné vedení lidí ve škole, představují cestu k účinnějšímu uspokojování potřeb všech svých žáků, k trvalému rozvoji školy. Jejich zavedení do života školy je nezbytným předpokladem pro vytváření kvalitních vzdělávacích programů jednotlivých škol.

Reforma státní správy, propad demografického vývoje spolu se zvyšováním konkurence mezi školami vyúsťují v tlak na školy, na jejich ředitele, který ještě bude zvýšen požadavkem na vytváření vlastních vzdělávacích programů. Inovace s sebou přináší změny a u lidí, za normálních okolností, převládá spíše odpor ke změně, neboť se obávají možných negativních důsledků (srov. Havlínová, 2003). K provedení žádoucích změn musí škola mít jasně stanovenou vizi a misi, které zmobilizují veškeré vnitřní zdroje školy.

Skutečně dobří vedoucí pak umí vhodně motivovat své podřízené, spoluvytváří příznivé, přátelské klima a stimulují své spolupracovníky k tvůrčí práci, k objektivnímu hodnocení apod.

### **Význam autoevaluace v životě školy**

Poznání skutečného, aktuálního stavu jak jednotlivce, tak i všech zaměstnanců a celé školy je výchozím krokem autoevaluačního procesu, což je nepochybně jeho přínosem. Každá forma evaluace znamená zveřejnění pracovních výkonů pracovníků ve škole a vnáší do školy transparentnost. Autoevaluace je i nástrojem dalšího rozvoje učitelů (Bolz a Rýdl, 2000, s. 27), přispívá k rozvoji jejich osobností, jejich komunikativních, sociálních a psychologických kompetencí. Při autoevaluačních procesech se někteří učitelé učí skutečné týmové spolupráci (zejména v malých týmech). Celkově lze tedy za významný cíl autoevaluace považovat změnu pracovní kultury školy (Roupec, 1997).

Znalosti a vědomosti lidí představují největší bohatství podniků, tedy i škol. Jakékoli praktiky určité školy mohou ostatní školy napodobit, převzít, přijmout za své. Toto tvrzení ovšem neplatí o tradicích školy, o chování jejich zaměstnanců a jejich přístupu k práci ve škole. Způsob a styl vedení lidí má vliv na efektivnost manažerské práce ředitele, na úspěšnost celé školy. Naděje na úspěšné vedení mají hlavně takoví lidé, kteří znají sebe sama, umí využívat své přednosti a zmenšovat své nedostatky.

### **Vedení lidí**

Existuje velké množství nejrůznějších teorií o vedení lidí, v novějších z nich se do popředí klade emociální stránka vedení lidí, podněcování jejich nadšení a zájmu o účast na změnách reality ve smyslu dosahování stanovených cílů atd. (Bělohávek, 2003, s. 13–21) „Lidé se neřídí, úkolem je lidi vést, a cílem je produktivní využití konkrétních předností a znalostí každého jedince.“ (Drucker, 2000, s. 28) Jinými slovy, vedení lidí směřuje, stejně jako autoevaluace, k neustálému zdokonalování, ke snaze odstranit vlastní nedostatky. Při volbě způsobu vedení lidí existuje řada *doporučení*, jež by měl školní manažer respektovat:

- styl vedení volit s ohledem na své postavení v organizaci, na situaci, na cíl organizace, vždy ale dodržovat zákonitost a profesionální etiku;
- styl vedení nemusí být jednotný vůči všem osobám;
- dlouhodobější styl vedení lidí si zaslouží adekvátní přípravu, konzultaci a písemnou formulaci;
- využívat svých předností. (Navrátilová, Polák a Šrámková, 2003, s. 270 až 271)

V oblasti vedení lidí neexistuje ideální vůdcovský styl. Samotná volba stylu je ovlivněna charakterem daného úkolu, osobností vedoucího, jeho vztahem k podřízeným, jeho schopností motivovat ostatní apod. Motivace pracovní činnosti je jedním z nejčastěji diskutovaných témat, kdy existuje velké množství přístupů k určování toho, co pracovníky motivuje – z klasických teorií lze zmínit „Teorii X“ a „Teorii Y“, další vycházejí z uspokojování potřeb pracovníků (velmi známá je Maslowova teorie hierarchie potřeb nebo Herzbergova dvoufaktorová teorie), motivace očekávanou odměnou je pak zastoupena ve Vroomově teorii očekávání atd. I z tohoto krátkého a neúplného výčtu je zřejmé, jak velmi se názory na to, co je primární při motivaci pracovníků, liší. Využívání co nejširší škály motivačních prostředků ke zvýšení výkonnosti a rozvoji pracovníka (ne jen finanční odměny, ale i poskytování prostoru k seberealizaci, k uspokojování potřeb, k rozšiřování znalostí a dovedností apod.) je nezbytným předpokladem kvalitního učitelského sboru i všech zaměstnanců ve škole. Autorita vedoucího je podmíněna fakty – zda se mu podařilo získat všechny spolupracovníky pro dosahování cíle a zda dokázal vytvořit vhodné podmínky pro jejich naplnění atd. Kvalita vedoucího je pak i nepřímou posuzována podle kvality jeho pracovníků (Bělohávek, 2003, s. 72).

Vedení lidí je tedy značně komplikované a jeho kvalitu mohou negativně ovlivnit následující fakta: *nerespektování faktu, že s nástupem do řídicí funkce se často mění osobnost vedoucího; obava, že podřízení přerostou vedoucího (příčemž jen schopný podřízený donutí, i při časovém nedostatku, svého vedoucího k dalšímu rozvoji, k celoživotnímu sebevzdělávání se); nevytváření prostoru pro další rozvoj podřízených; nesprávná komunikace (zahrnuje i umění kritizovat a přijímat kritiku); rozhodování bez ohledu na budoucnost školy* atd. (Navrátilová, Polák a Šrámková, 2003)

### **Vedení lidí při autoevaluaci ve škole**

Na počátku autoevaluačního procesu si škola sama stanoví oblasti, na které se zaměří v následujícím hodnotícím období. Obvykle to jsou oblasti, které jsou považovány školou za problematické, proto je pro školu i autoevaluaci nezbytné klima důvěry. Při volbě dvou až tří oblastí, sbírání všech dostupných informací při jejich vyhodnocování a při formulování závěrů pro budoucí vývoj se ředitel nemůže obejít bez delegování, bez určení dalších vedoucích. Jejich prvotním úkolem je vytvořit si kolem sebe týmy spolupracovníků pro jednotlivé fáze autoevaluačního procesu a tyto týmy vést. Ve škole tak přibudou z řad učitelů další manažeři i mimo vyučovací jednotku. Řídit školu, všechny její pracovníky a zvládat při tom všechny požadavky, které jsou na ředitele kladeny, není v silách žádného jednotlivého člověka, proto musí být pravomoci částečně delegovány (na zástupce či na učitele



samotné). Podle Šuleře (1997) se *delegováním* získá více času, vykoná se více práce za kratší dobu, dochází k většímu rozvoji pracovníků a k jejich motivování, zjednoduší se kontrola a hodnocení a manažeři se mohou setkat s novými nápady a přístupy k určité problematice. Překážkou pak může být nedůvěra ve schopnosti pracovníků, manažerův pocit nenahraditelnosti či nerespektování rozdělování moci při delegování funkcí (manažeři ruší nebo ovlivňují rozhodování svých podřízených poté, co jim delegoval pravomoci).

Delegovat lze jednotlivé činnosti, úkoly, pravomoci – co ovšem delegovat nejde, je *odpovědnost* – každý vedoucí je zodpovědný nejen za svou práci, ale i za práci svých podřízených. Na odpovědnosti všech subjektů je postavena i autonomie školy – čím více učitelů (učitelek) se podílí na rozhodování i ve smyslu vedoucích funkcí, tím je větší jejich profesní spokojenost a také profesionalita ve vztahu k evaluaci (Bolz a Rýdl, 2000, s. 34). Je velmi důležité, aby ředitel napomáhal při vytváření iniciativních skupin lidí, kteří se pokusí zavést do školy autoevaluační procesy a získat pro ni i ostatní pracovníky. Bez přesvědčení všech, bez považování autoevaluace za prostředek ke zlepšení a ne za hrozbu, při pouhém direktivním přikazování se z celé snahy stane jen prázdné, cynické uplatnění frázi (srov. Macbeath, 1991).

### Role manažera při autoevaluaci

Základním úkolem manažera je plnění požadavků vyplývajících z tzv. *analýzy 4E*, což jsou:

- účelnost (effectiveness), tj. dělat správné věci;
- účinnost (efficiency), tj. provádět věci správným způsobem;
- hospodárnost (economy), tj. dělat věci s minimálními náklady;
- odpovědnost (equity), tj. dělat věci spravedlivě a podle práva. (Lednický, 2000, s. 7)

Tyto zásady je třeba respektovat i při autoevaluaci práce školy. V počátcích asi bude těžké provádět všechny správné věci správným způsobem (tj. asi nebude možné zajistit stoprocentní zapojení všech pracovníků školy, ideální volbu nástrojů a stanovení indikátorů, jejich zcela správné použití, bezchybné vyhodnocování dat atd. – srov. Nezvalová, 2003, s. 31–33). Důležité však je s autoevaluací začít, postupně odstraňovat nedostatky tohoto procesu, a tím i práce školy. Naplní se tím *smysl autoevaluace*, což je pochopení, proč se ve škole odehrávají určité procesy, jak je možné je zlepšit, jak *zvýšit kvalitu*. Porovnáním se s ostatními subjekty, s výsledky jiných skupin škola může i svou *kvalitu objektivně prokázat*. Odstraní se tak pouze proklamativní tvrzení některých škol o jejich kvalitě, lhotejnost některých zaměstnanců vůči dění ve škole nebo i direktivní řízení některých ředitelů.

Manažer je člověk zodpovědný za dosahování cílů jemu svěřené organizační jednotky (Ladnický, 2000, s. 253). Tento člověk musí umět využívat

znalostí a schopností svých spolupracovníků pro tvůrčí stanovování a dosahování cílů, jeho úkolem je správně motivovat své podřízené k maximálnímu využívání mnohdy úzce specializovaných znalostí a schopností. Mohou mu chybět některé odborné znalosti specifických témat, která ovšem znají jeho spolupracovníci (srov. Drucker, 2000, s. 25–27). Manažer by však rozhodně měl mít všeobecný přehled prakticky o všem, co se může bezprostředně dotýkat jeho samotného nebo týmu. Všeobecného přehledu se dá, podle mého názoru, dosáhnout pouze celoživotním vzděláváním. Pro celoživotní vzdělávání je nutné získat a ovládat další z důležitých manažerských dovedností, např. sebeřízení, sebehodnocení, schopnost analýzy problému, jež jsou zároveň předpoklady nutnými pro jakoukoli evaluaci.

Pro kvalitní provádění autoevaluace je tedy nutné vynaložit značné úsilí v oblasti vzdělávání jak jednotlivců, tak i ve školení týmů. Možností je velká řada, nejen absolvování kurzů, studium literatury, benchmarkingu či pozorování. Pro získání přehledu a pochopení celé problematiky je nutné zamyslet se nad svými možnostmi, a to jak z hlediska personálního, tak z hlediska konkrétních podmínek dané školy. Je nutné slepě nepřijímat „dané vzory“, ale alespoň adaptovat osvědčené způsoby práce podmínkám konkrétní školy. Platí to například při vytváření indikátorů (Rogers a Badham, 1992), pro jejichž úspěšné používání je nutný konsensus všech pracovníků školy. Školy mohou indikátory přejmout, přijmout za své nebo si vytvářet své vlastní. Mohou si tedy skutečně již od počátku volit svou vlastní cestu autoevaluace.

## **Závěr**

Školy se v současné době stávají učícími se organizacemi, dovršení tohoto procesu nastane tvorbou školního vzdělávacího programu, jež u nás bude brzy realitou na všech základních školách. Odpovědi na to, jak byly školy úspěšné při vytváření a aplikaci kurikula, při naplňování stanovených cílů, jim přinese zavedení a zvnitřnění autoevaluačních procesů do jejich života. Ze zkušeností pilotních škol pracujících s RVP vyplývá, že nezbytnou podmínkou pro jeho tvorbu je vytvoření funkčního kolektivu učitelů (Tupý, 2003). V čele takového týmu stojí schopný manažer, nejen ředitel, který vhodně motivuje své spolupracovníky k dosahování společně stanovené vize školy. K autoevaluaci a k zastávání pozice vedoucího je nutné celoživotní vzdělávání pracovníků, udržování si všeobecného přehledu a osvojování si manažerských dovedností. Lépe se tak využije skrytý potenciál lidí, učitelů, který se dosud uplatňuje jen při práci s žáky. Správným vedením lidí se při autoevaluaci ještě znásobí snaha o neustálé zlepšování organizace.

## **Literatura**

BĚLOHLÁVEK, F. *Jak řídit a vést lidi*. 3. vyd. Brno: Computer Press, 2003. ISBN 80-7226-840-6.

- BOLZ, M., RÝDL, K. Učitel a ředitel jako manažeři kvality a zprostředkovatelé změny. In SEEBAUEROVÁ, R., KOLIDIAS, E., HELUS, Z. *Kvalita cestou kvalifikace*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-93-1.
- HAVLÍNOVÁ, M. Psychologická příprava na změnu, která prostupuje každou školu. *Učitelství listy* 2003, roč. 10, č. 10, s. 20–22.
- DRUCKER, P. F. *Výzvy managementu pro 21. století*. Překlad P. Medek. Praha: Management Press, 2000. ISBN 80-7261-021-X.
- MACBEATH, J. *Schools must speak for themselves. The case for school self-evaluation*. London: Routledge, 1991. ISBN 0-415-20580-8.
- NEZVALOVÁ, D. *School improvement in an Era of Change*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0690-X.
- NAVRÁTILOVÁ, J., POLÁK, P., ŠRÁMKOVÁ, D. *Průvodce rokem ředitele základní školy, včetně vzorů používaných dokumentů, 2004 a CD-ROM*. Ostrava: Anag, 2003. ISBN 80-7263-192-6.
- LEDNICKÝ, V. *Základy managementu*. Ostrava: Akademie Jana Ámose Komenského, 2000. ISBN 80-7048-017-3.
- ROUPEČ, P. Autoevaluace kvality a efektivnosti. In BRADA, J., TOMÁŠEK, F., a kol. *Vedení školy*. Praha: RAABE, 1996. ISBN 80-902189-0-3.
- ROGERS, G., BADHAM, L. *Evaluation in schools*. Routledge, 1992.
- ŠULEŘ, O. *Manažerské techniky*. 1 vyd. Olomouc: Rubico, 1995. ISBN 80-85839-89-X.
- TUPÝ, J. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Komenský* 2003, roč. 128, č. 1, s. 2–8.

VAŠŤATKOVÁ, J. Autoevaluace jako prostředek k trvalému rozvoji školy. *Pedagogická orientace* 2004, č. 3, s. 73–78. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** Mgr. Jana Vašátková, katedra pedagogiky s celoškolou působností, PdF UP Olomouc, Žižkovo nám. 5, 772 00 Olomouc, vastatko@seznam.cz

# Proměny didaktiky a didaktických prostředků

---

---

## Vyučování jazyků v jejich kulturním kontextu

Rostislav Fellner, Hana Schläferová

**Abstrakt:** Je běžný model výuky angličtiny coby „nízce kontextuálního jazyka“, zaměřený především na jazykový dril a výkon, vhodný pro výuku dalších cizích jazyků? Příklad čínštiny jako prototypu „vysoce kontextuálního jazyka“ i projektu IntCultNet, zaměřeného na zvládání odlišností mezi vysoce a nízce kontextuálními kulturními a komunikačními vzory, otevírají otázku, zda by nebylo vhodnější seznamovat s jazykem v kontextu kultury, s níž je spojen (na což poukazují i výsledky orientačního lingvistického dotazníku autorů).

**Klíčová slova:** interkulturní lingvistika, kontextuální lingvistika, kulturní sémantika, čínština, angličtina, interkulturní pragmatika

**Abstract:** Is the common model of teaching English (as a low context language) which is aimed at pure drill and performance the most suitable one for teaching other foreign languages? The illustrations of Chinese as an epitome of a highly contextual language and of IntCultNet project aimed at coping with the tension between high- and low-context culture and communication patterns impose a question whether it would not be more appropriate to teach a language within the underlying social and cultural context. The results of a linguistic survey realized by the authors support their conclusions.

**Key words:** intercultural linguistics, contextual linguistics, cultural semantics, Chinese, English, intercultural pragmatics

Vstoupili jsme do Evropské unie, do mnohajazykového politického a kulturního uskupení, a zjišťujeme, že angličtina v lecčem nestačí (Seidlhofer,

2004). Pro jazykovou připravenost občanů EU je do budoucna požadována výuka dvou cizích jazyků již na základní škole a v rámci jazykové politiky Rady Evropy a podpory jazykové diverzity byl vypracován návrh společného evropského referenčního rámce pro jazyky – jak se jim učíme, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme, a to od školních lavic až po celoživotní vzdělávání (*A Common European Framework of references for Languages*, 2001). Jak se postavit k situaci, že angličtina se prakticky stala „lingua franca“, a jakou strategii volit při studiu dalšího cizího jazyka?

Angličtina se bezesporu stala nejen v Evropě, ale i ve světě nástrojem všeobecné komunikace a dorozumívání. Tomu odpovídá nejen narůstající počet žáků a studentů ve školách, kteří se angličtinu učí jako svůj první cizí jazyk, ale i skutečnost, že angličtina je především a cíleně vyučována **na výkon** – je vysoce frekventovaným předmětem závěrečných zkoušek (maturitních, absolventských atd.), podmínkou dalšího profesního postupu či připravenosti (základní požadavek profesního CV, podmínka pro další studium v zahraničí, možnosti v souvislosti se začleňováním do EU atd.) a téměř nezbytností při trvale potřebném zvyšování osobních a pracovních kompetencí v oblasti informačních a počítačových technologií. Toto specifické postavení angličtiny s sebou přináší převážně dosti nesmlouvavé požadavky na způsob její výuky, v němž – vzhledem k časovému tlaku (a kde a kdy by nebyl?) – převažuje jednoznačně důraz na intenzivní **jazykový drill**. Neboť právě ten je nezbytný pro požadovanou „koncovku“ takto pojatého jazykového studia (např. připravenost na TOEFL test).

Uvažujeme-li o studiu dalšího cizího jazyka, zpravidla nastupují v otázce jeho výběru důvody osobní. Ale mezi těmito osobními důvody výrazně převažují motivace, které mají **kulturní základ**, i když na počátku to někdy může být jenom tzv. náhodné setkání se zajímavým člověkem ze země, pro studium jejíhož jazyka se poté rozhodneme. Ruku v ruce ale s těmito osobními setkáními jdou i setkání s kulturním prostředím dané země, byť někdy více například s její literaturou, jindy více třeba s praktickým způsobem života. Ale protože jazyk je svým způsobem nositelem kultury, jež se může stát takto středem našeho zájmu, je studium jazyka založené cíleně na poznání a pochopení jeho **kulturního kontextu**, spojeného se zemí jeho původu, nejpřiměřenějším způsobem naplnění naší původní motivace pro studium dalšího cizího jazyka. Naskytá se tedy otázka, zda by takové seznamování se s jazykem v kontextu rozkrývání kultury, s nímž je spojen, nemohlo být podstatou evropské nabídky studia dalších cizích jazyků i nosnou motivací, proč je uskutečňovat.

## Jazyky v kontextu vysoce či níže kontextuálních kultur

**Kontextuální lingvistika** není zcela jasně vyhraněnou disciplínou, nicméně je zřejmé, že se jedná o cílené studium jazyka v jeho historickém, sociálním a předmětném kontextu, s promítnutím do oblasti kultury, v níž se jazyk vytvářel a se kterou byl a stále je v úzké interakci. V evropském kulturním a historickém kontextu může být pro studenty cizích jazyků například velice inspirativní sledovat nejen společné kořeny slov a jejich původ, ale i jejich „migraci“, a to ruku v ruce s kulturními impakty, ke kterým v různých obdobích docházelo. Například kdy, jak a proč k nám doputoval z turečtiny *jogurt*, z malajštiny *gong*, ze staré keltštiny *vazal*, z francouzštiny *hotel*, z řečtiny *krize*, z hindštiny *šampon*, z italštiny *špagety*, z perštiny *bazar*, z ruštiny *pogrom*, ze španělštiny *armáda*, ze švédštiny *ombudsman*, z arabštiny *alkohol*, z finštiny *sauna* či z maďarštiny *guláš*, abychom uvedli jen namátkou některá vypůjčená slova celoevropského rozšíření.

Na **příkladu čínštiny** je možné snad nejnázorněji ukázat, jak je ve znakové podobě psaného jazyka obsažena informace o kulturním kontextu, a to díky sémantickému obsahu jednotlivých komponentů čínských znaků, respektive slov. Čínský znak, vzhledem ke svému piktografickému charakteru, funguje vlastně jako zpráva, která hovoří nejen o obsahu sdělení, ale často i způsobu výslovnosti. To platí zejména o složitějších znacích, kde můžeme sledovat určitý vzorec jeho uspořádání. Především v něm vystupuje radikál (někdy označovaný jako „kořen“), jenž zajišťuje základní kategorizaci znaku (např. tento znak se týká emocí; tento znak se týká něčeho, co je třeba udělat rukou; tento znak se týká něčeho vyrobeného z kůže). Radikálů existuje v čínštině klasicky 214 a v jediném složitějším znaku se jich může vyskytovat více, ale jen jeden má tuto klíčovou, kategorizující funkci – ta je zpravidla patrná již pozicí ve znaku (nejčastěji vlevo nebo nahoře, řidčeji dole, vzácně vpravo). Další původem radikály a složky složeného čínského znaku však mohou vytvářet další významové vazby, které vystupují opakovaně ve spojení s jinými kategorizujícími radikály v nových významech nadto/nebo mohou mít i funkci fonetika (navozují způsob výslovnosti). Pokud se pak tyto znaky snaží vyjádřit abstraktní slova, ideje, touhy a zejména nejrůznější činnosti (označované jako tzv. ideografy), stojíme při snaze o analýzu struktury znaku před materií, kterou lze interpretovat zřejmě jedině **kontextuálně**: v kontextu zvyků, tradic, náboženských představ atd. – tedy v kontextu kultury, jejíž byla součástí. Vzhledem k tomu, že mnoho čínských znaků má velmi pradávny původ a že jejich struktura je velmi konzervativní, v podstatě obdobná či identická jako podoba znaků používaných již ve 2. tisíciletí př. n. l. (tzv. písmo na kostech a želvích krunýřích), mohou i samotné tyto znaky být velice významným zdrojem k rozkrývání nejstarších představ,

způsobu života i myšlení a obecně kulturních specifik pradávných obyvatel dálněvýchodního regionu, byť může jít často o spekulativní pokus.

Jako příklad lze uvést prakticky každý čínský znak. Vezměme namátkou čínský znak, který se čte *dú*, a znamená *číst* nebo *číst nahlas* (často ve spojení *dúshū*, doslova *číst knihu*). V levé polovině znaku je obsažen radikál *yán* s významem *slova* (ta jsou v nezjednodušené podobě znaku zobrazena jako sada čar – kombinace aktivity jazyka a proudu dechu – vycházející z *úst kůu*), zbytek tvoří znak, který se samostatně čte *mài*, s významem *prodávat*. Ten se v nezjednodušené podobě skládá ze tří komponentů, jejichž nejběžnější překlad je 1) *učenec, voják* – tedy *expert*, 2) *sít, vrš, léčka* a 3) *mušle, lastura*; vzhledem k tomu, že lastury sloužily v nejstarší době v Číně jako platidlo, jeví se ten, kdo prodává, jako *mistr v chytání peněz, tedy lastur do sítě*. A celý koncept znaku *dú číst* ve spojení *prodávat slova* se může jevit méně kuriózní, představíme-li si, jak asi probíhalo již ve středověké Číně (ale dozajista i dříve) tak populární deklamování nekonečných příběhů z čínských bazarů a tržišť (srv. Průšek, 1947): vypravěč vždy v nejnepříjemnějším místě svou deklamaci přerušil a obešel naslouchající, aby vybral peníze. Ne nadarmo znak *dú číst* znamená vlastně *číst nahlas, tedy deklamovat*. A nutno ještě znovu dodat, že pro každou složku současného znaku *dú* nalézáme původní piktografickou podobu již v písmě na želvích krunýřích a kostech ze 2. tisíciletí př. n. l. (tzv. „*jiaguwen*“)

Skutečnost, že každý čínský znak může takto vystupovat sám o sobě jako příběh s mnoha kontexty, je dále posílen skutečností, že čínština, podobně jako řada dalších asijských jazyků, patří sama o sobě typicky k tzv. jazykům **vysoce kontextuálním** (high-context language). Tyto jazyky přenášejí často jen velmi málo informací ve formě explicitní zprávy, resp. způsob jakým je něco řečeno, a kontext, ve kterém je to řečeno, je podstatnou, ne-li přímo klíčovou součástí výpovědi (cf. Chaney a Martin, 2000). Jde pak samozřejmě o úplně odlišné styly komunikace (Hall 1976, 1984), spjaté zpravidla velice úzce se specifickou kulturní identitou (Myron a Koester, 1998; Varis, 2000) a velmi často i s odlišným konceptem individualistického nebo komunitárně-kolektivistického postoje jako její součástí (Hofstede 1991). „Members of collectivistic, high-context cultures have concerns for mutual face and inclusion that lead them to manage conflict with another person by avoiding, obliging, or compromising. Because of concerns for self-face and autonomy, people from individualistic, low-context cultures manage conflict by dominating or through problem solving.“ (Griffin 2000) Jako příklad nízce kontextuální kultury bývá typicky uváděna „západní kultura“, spojovaná s angličtinou (nebo například z holandštinou a dalšími blízkými evropskými jazyky). Středně a vysoce kontextuálních kultur přibývá – zjednodušeně řečeno – východním a jižním směrem, spolu s jazyky, jež jsou

s nimi spojeny. Je například uváděno, že v ruštině a polštině existují slova a fráze s vysoce emocionálním nábojem, které nemají ekvivalenty v angličtině (Wierzbicka, 1999), nebo že v kulturách Středomoří existují různé zdvořilostní obraty a rituály (např. v řečtině, abychom zůstali v hranicích Evropy), které na severozápadě a severu Evropy nenajdeme. To je komentováno například tím způsobem, že anglosaská kultura prostě pro určité psychické stavy nemá odpovídající výrazy (Harkins a Wierzbicka, 2001).

### **Interkulturní komunikace a jeho jazykový kontext**

Pro reflexi a zvládání situačních, sociálních a kulturních bariér či konfliktů, plynoucích z nepochopení či předsudků spojených s kulturní diverzitou, byla rozvinuta řada nástrojů, technik, kursů a projektů. Jedním z nich byl **projekt Interkulturní výchovy na Internetu (IntCultNet)**, jenž se rozběhl s podporou programu Minerva EU v roce 2002. Je koordinován z Finska a jako partneři v něm spolupracují Velká Británie, Řecko, Srbsko a Česko, externě též Izrael a Vietnam. Přestože akční výzkum, jenž je jeho součástí, teprve probíhá (srv. Varis a kol., 2003; Fellner a kol., 2004 aj.), lze předběžně konstatovat několik postřehů:

1. Problémy s jazykovou výbavou (tj. s angličtinou jako nástrojem společné komunikace v diskusních fórech i volných rozhovorech) se objevují v obdobné míře ve všech účastnických zemích, kde angličtina není věcí rodilých mluvčích, a to zejména tam, kde je snaha o **vyjádření pocitů, vnitřních stavů, pohnutek** apod.
2. Tématika **kulturních specifik**, odlišností v životním stylu, specifických zvyků apod. je jak v řízené, tak i ve volné komunikaci předmětem bezkonkurenčně nejvyššího zájmu.
3. V rámci vzájemného zájmu o kulturní specifika se často rozproudí diskuse na poli kulturní sémantiky, která otevírá otázky po **jazykovém vyjádření těchto specifik v jazykovém a kulturním kontextu** mluvčího (sauna, vasta-sauna, salmiaki – „A co to znamená?“).
4. V interkulturním dialogu dochází poměrně často k reflexi **odlišného chápání soukromí, či dokonce tabuizovaných témat**, resp. odlišných způsobů, jakými lze případně tato témata v různém kulturním, respektive sociálním kontextu otvírat.
5. Naprosto zřejmé kulturní a **jazykové souvislosti** při akceptování či naopak odmítání určitých témat či typu komunikace mají svůj výraz v interkulturně, kognitivně a sociálně pragmatických postojích, jejichž dešifrování leží do značné míry **mimo možnost využití angličtiny** jako prostředníka a nástroje komunikace.

Příklady čínštiny jako vysoce kontextuálního jazyka a projektu IntCultNet, který je v podstatě na reflexi a zvládání prnutí mezi vysoce kontextu-



álními a nízce kontextuálními kulturními a komunikačními vzory založeny, nebyly náhodné. Nacházíme se totiž v Evropě v situaci, kdy se všeobecným nástrojem komunikace – lingua franca – stala angličtina, jazyk, jenž je považován přímo za prototyp nízce kontextuálního jazyka (a ve vysoké míře konvenující nejen britskému, ale obecněji anglosaskému nízce kontextuálnímu kulturnímu a komunikačnímu stylu). Ale to není styl, který je zcela vlastní například kulturám Středomoří, případně jihovýchodní či východní Evropy. Pro Evropu je totiž charakteristická poměrně vysoká diverzita kultur a komunikačních stylů, které z velké části **nepatří** do kategorie nízce kontextuálních. Není to o důvod více, proč by model výuky dalšího cizího jazyka měl být založen na jiném modelu, než jaký je běžně uplatňován při výuce angličtiny?

O který další jazyk by vlastně studenti, studující již angličtinu, měli největší zájem? A byl by pro ně styl výuky zaměřený primárně na studium jazyka v sociálním a kulturním kontextu zajímavý? Dotázali jsme se v průběhu orientačního **lingvistického průzkumu** 34 studentů Svatojánské koleje – vyšší odborné školy pedagogické na několik otázek v tomto směru (stáří 19–27 let, průměrný věk 21,7 let). Pokud by studenti uvažovali o tom, zda se učit další cizí jazyk kromě angličtiny (např. v souvislosti s všeobecnými požadavky EU), volili by na prvním místě: 15 studentů **francouzštinu**, 8 studentů němčinu, 5 studentů španělštinu, 5 studentů italštinu a 1 student polštinu. Mezi hlavními důvody pro volbu právě tohoto dalšího jazyka uvedlo 18 studentů, že způsob, jakým se v zemi daného jazyka žije, **životní styl a kultura** je přitahují; 13 studentů, že jsou fascinováni speciálně historií a kulturními památkami dané země; 12 studentů, že zemi, kde se uvedeným jazykem hovoří (opakovaně) navštívili a prostě se jim tam líbilo; 10 studentů, že je příroda dané země okouzlující; 6 studentů, že mají v dané zemi přátele nebo příbuzné; 5 studentů, že je oslovila literatura dané země; 4 studenti, že znalost daného jazyka od nich bude zřejmě vyžadovat jejich budoucí zaměstnavatel. Žádný ze studentů však neuvedl jako důvod, že by se chtěl do dané země odstěhovat. Pokud se týká stylu výuky, jazykový dril vedoucí k rychlé praktické znalosti by jednoznačně preferovalo pouze 5 dotázaných studentů ze 34 (17%); naopak *cílené seznamování se s jazykem v sociálním a kulturním kontextu by jednoznačně preferovalo 14 studentů (41%)*; klasickou jazykovou výuku s fundovaným lingvistickým výkladem 11 studentů (37%); pouze 2 studenti (6%) by preferovali pasivní znalost na úrovni schopnosti číst trochu noviny a 1 student (3%) by výrazně preferoval pouze seznamování se s kulturou, historií, literaturou, náboženstvím a filozofií dané země a seznamování se s jazykem by uvítal jenom doplňkově.

I když mají – vzhledem k velikosti a výběru souboru respondentů – výše uvedená data z orientačního lingvistického průzkumu na Svatojánské ko-

leji jen omezenou platnost, lze je využít jako dobrý podpůrný argument. Především tu lze pozorovat velký zájem o studium románských jazyků, tedy jazyků spíše vysoce kontextuálních kultur s rysy komunitárního typu, přičemž motivací k jejich studiu je převážně právě „životní styl a kultura“ těchto zemí. (U dalšího často uváděného jazyka, němčiny, je většinou uváděna studijní motivace praktického charakteru typu: „už jsem se dříve němčinu učil několik let a chci se v tom zdokonalit“ nebo „jsou to naši sousedé“ nebo „bude to ode mě chtít můj zaměstnavatel“.) Ve stylu výuky je pak jednoznačně kladen důraz na cílené seznamování se s jazykem v sociálním a kulturním kontextu spolu s fundovaným lingvistickým výkladem (a to v tomto pořadí!), ale nikoliv na jazykový dril. Jinými slovy do popředí zájmu studentů se dostává více **kulturní a jazyková sémantika, interkulturní pragmatika a jazykové mody typu emocí, zdvořilostí, implicitní komunikace** apod.

Nevyžaduje ale tento styl jazykové výuky výrazně odlišnou strategii při sestavování běhu kursu, jeho zaopatření výukovými pomůckami a vyhodnocování studijních výsledků? Neměli bychom tedy uvažovat i o nabídce alternativních učebnic, které by uvedené priority více respektovaly?

Hovoříme přitom stále primárně o tzv. „druhém cizím jazyku“, o jazyku, který se již neúčímě téměř z existenční nutnosti a pod často těžkým časovým tlakem, ale pro který se rozhodujeme s radostí z možné volby: **tento** jazyk a **tímto** stylem. (Může jít samozřejmě i o šanci první volby, ale víme potom – bez předchozí zkušenosti – mezi jakými alternativami se rozhodujeme?)

Vzhledem ke zkušenostem ze zpětných dotazníků při výuce základů čínštiny na Západočeské univerzitě v Plzni a současně na Svatojánské koleji ve Sv. Janu pod Skalou jsme v posledních letech přistoupili k přípravě vlastních kontextuálně orientovaných studijních materiálů pro zájemce o čínštinu, s cílem jejich využití při realizaci „letní školy základů čínštiny“ ve Svatém Janu pod Skalou v červenci 2005 i při další běžné výuce. Uvažujeme o podobné orientaci i při přípravě dalších jazykových skript a uvítáme náměty, spolupráci i připomínky.

## Literatura

- A *Common European Framework of references for Languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe. Strasbourg: Cambridge University Press, 2001.
- FELLNER, R., KOBLIHOVÁ, H., SCHLÄFEROVÁ, H., VOTAVA, J. IntCultNet – projekt interkulturního vzdělávání na Internetu. In BALVÍN, J. (ed.) *Výchova a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Sborník z mezinárodní konference, 13.–14. 11. 2003, Praha (v tisku).
- CHANEY, L. H., MARTIN, J. S. *Intercultural Business Communication*. 2. vyd. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2000.
- GRIFFIN, E. *A first look at communication theory*. 4. vyd. Boston, MA: McGraw-Hill, 2000.

- HALL, E. T. *Beyond Culture*. Garden City, NY: Anchor Press, 1976.
- HALL, E. T. *The Dance of Life: The Other Dimension of Time*. Garden City, NY: Anchor Press/Doubleday, 1984.
- HALL, E. T., HALL, M. R. *Understanding Cultural Differences*. Yarmouth, Me.: Intercultural Press, 1990.
- HARKINS, J., WIERZBICKA, A. (ed.) *Emotions in Crosslinguistic Perspective*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2001.
- HOFSTEDE, G. H. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London, New York: McGraw-Hill, 1991.
- MYRON, W. L., KOESTER, J. *Intercultural Competence. Interpersonal Communication Across Cultures*. New York: Longman, 1999.
- PRŮŠEK, J. Podivuhodné příběhy z čínských tržišť a bazarů [překlad z čínštiny]. Praha: Fr. Borový, 1947.
- SEIDLHOFER, B. English for Europe or European English. In *English is not enough: Language learning in Europe*. Sborník z mezinárodní konference, 23.–25. 4. 2004, Olomouc. (v tisku)
- VARIS, V. *Approaches to Cultural Learning*. A case study of a vocational education development cooperation project in Vietnam. The Licentiate Thesis in Education. University of Tampere, Finland, 2000.
- VARIS, V., LINDH, K., GASHI, L. M., KUITTINEN, E. Loading the challenges of intercultural learning through the Internet. In *Proceedings of UNESCO 2003 conference on Cultural Education*, June 2003, Jyväskylä, Finland, 2003.
- WIERZBICKA, A. *Emotions across Languages and Cultures*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

FELLNER, R., SCHLÄFEROVÁ, H. Vyučování jazyků v jejich kulturním kontextu. *Pedagogická orientace* 2004, č. 3, s. 79–86. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorů:** PhDr. Rostislav Fellner, CSc., Mgr. Hana Schläferová, Svatojánská kolej – vyšší odborná škola pedagogická, Svatý Jan pod Skalou 1, 266 01 Beroun, info@svatojanskakolej.cz

# Využití informačních technologií v pedagogické práci vysokoškolského ústavu

Vladimír Kopřiva, Ladislav Malota, Miriam Smutná

**Abstrakt:** Příspěvek seznamuje s využitím informačních technologií v pedagogické práci vysokoškolského Ústavu biochemie, chemie a biofyziky Fakulty veterinární hygieny a ekologie Veterinární a farmaceutické univerzity Brno.

Využití informačních technologií je analyzováno na základě členění interakcí a prostředků výuky dle Lighta a Coxe (2001). Jedná se o vzájemné interakce akademických pracovníků a studentů, studentů navzájem, studentů a ostatních, včetně interakce ve vztahu ke studijním materiálům.

**Klíčová slova:** informační technologie, Internet, webové stránky, interakce a prostředky výuky, vysokoškolská pedagogika

Moderní informační a komunikační technologie našly své praktické uplatnění v řadě oborů lidské činnosti. Jednou z nich je i výuka, pedagogická práce a vzdělávací aktivity ve všech formách.

Informační technologie vstoupily i do vysokoškolské výuky, do oblasti vysokoškolské pedagogiky a jsou využívány ve svých aplikacích jak akademickými pracovníky, tak studenty vysokých škol.

Informační technologie se ve vzdělávacích systémech objevují již od sedmdesátých let, kdy začíná být výuka podporovaná počítačem (z anglického computer assisted learning). V našich podmínkách se rozvinuly do velké šíře na počátku devadesátých let, kdy vstoupily do řady projektů a vzdělávacích programů, včetně nových studijních programů vysokých škol.

Dnes jsou tyto technologie dostupné a využitelné ve všech formách studia (prezenční, kombinované a distanční) ve studijních programech magisterských, bakalářských, doktorských a v celoživotním vzdělávání. Jejich používání je v oblasti vysokoškolské pedagogiky spjato s rychlým rozvojem didaktické techniky.

Praktické využívání informačních a komunikačních technologií jako zdroje informací má v dnešní vysokoškolské výuce nezastupitelnou roli.

Značný přínos těchto informačních technologií ve vysokoškolské výuce spočívá v možnosti přístupu k dostatku informací, se kterými je třeba pra-

covat. Především je nutné se v nich orientovat, třdit a vybírat podstatné informace ke studiu.

Podle klasifikace Stracha (1996) je využití výpočetní techniky ve výuce následující:

- výukové programy,
- využití počítačové techniky,
- využití multimediálních a interaktivních prostředků.

Prostředky informační technologie se uplatňují ve značné míře ve studiu na Fakultě veterinární hygieny a ekologie Veterinární a farmaceutické univerzity Brno jako celku, ale i v rámci jednotlivých odborných vysokoškolských ústavů a pracovišť.

Při analýze využití informačních technologií jako didaktických prostředků ve vysokoškolské výuce zajišťované Ústavem biochemie, chemie a biofyziky vycházíme z typů interakcí a prostředků výuky dle Lighta a Coxe (2001). Jedná se o následující interakce:

- učitel (akademický pracovník vysoké školy)–student (posluchač vysoké školy),
- učitel (akademický pracovník vysoké školy)–studenti (posluchači vysoké školy),
- student (posluchač vysoké školy)–student (posluchač vysoké školy),
- studenti (posluchači vysoké školy)–studijní materiály,
- student (posluchač vysoké školy)–ostatní.

#### *Typ interakce „učitel–student“*

Z informačních technologií je využívána především elektronická pošta (e-mailové zprávy). Vhodné je využití textových zpráv pro vzkazy, odkazy a informace organizačního a studijního charakteru, včetně možnosti přihlášení a omluvy ke zkoušce z příslušné disciplíny. Tato komunikační technologie je velmi často využívána jak ze strany akademických pracovníků, tak samotných studentů.

Současně se v praktické aplikaci využívá webových stránek ústavu, včetně odkazů na vědecká a odborná pracoviště se vztahem k vybrané specifické problematice biochemie.

Samotné webové stránky však poskytují celou řadu možností prezentace pracoviště a vysokoškolského ústavu, jeho pedagogické a vědecko-výzkumné práce.

#### *Typ interakce „učitel–studenti“*

Zde se uplatňuje především videoprojekce odborných témat, prezentace výukových filmů k tématům praktické výuky zabezpečované ústavem, doplňkových učebních textů apod. V tomto typu interakce se informační technologie

uplatňují nejvíce. Jedná se o nejrozšířenější formu, neboť zahrnuje všechny formy tradiční vysokoškolské výuky. Informační technologie jsou aplikovány v teoretické i praktické výuce, tj. přednášky, praktická cvičení, seminární výuka a bloková výjezdní praktická cvičení ve veterinárně-hygienické a potravinařské praxi.

Také sem zahrnujeme využití Internetu jako informačního zdroje, kde jsou často prezentovány odkazy na webové stránky ústavu a vědecko-výzkumná pracoviště s návazností na odborné disciplíny zajišťované ve výuce ústavem v daném studijním programu.

Internetové informace k rozšíření svých znalostí využívají zejména studenti ke specializované problematice nebo s vyhraněnou profilovou orientací na budoucí pracovní uplatnění po absolvování vysokoškolského studia na fakultě, např. zájem o specializaci ve studijním oboru, zájem o doktorské studium v rámci postgraduálního vzdělávání apod.

### **Typ interakce „student–student“**

V této vzájemné interakci mezi studenty se z informačních technologií využívají e-mailové zprávy, přenos informací na disketových nosičích a nosičích CD-ROM. Samozřejmou součástí je dnes mobilní komunikace mezi studenty navzájem.

Využívání moderních informačních technologií studenty souvisí také se skutečností vysoké schopnosti komunikace s PC a jednotlivými programy, kdy základy pro tuto práci získávají dnes již na základní škole. Všeobecně jsou tyto komunikační schopnosti studentů podporovány i poměrně snadnou dostupností výpočetní techniky.

#### *Typ interakce „studenti–studijní materiály“*

Studenti využívají dnes ke studiu i materiály, které jsou dostupné v elektronické podobě. Jedná se zejména o:

- *studijní agendu ústavu* (sylaby přednášek, praktických cvičení a seminářů v jednotlivých semestrech, rozvrhy pro výuku v průběhu zimního a letního semestru a informace jednotlivých akademických pracovníků ústavu);
- *praktické studijní materiály* (výukové filmy k jednotlivým praktickým úlohám, včetně seminárních a demonstračních cvičení, přístup do informačních odborných databází a přístup k doporučeným studijním materiálům, event. anotačním záznamům těchto materiálů);

#### *Typ interakce „student–ostatní“*

V tomto typu interakce je opět nejvíce využívána elektronická pošta, internetové informace, popř. intranet.

## Praktické využití informačních technologií ve výuce

Informační technologie se uplatňují v teoretické i praktické výuce biochemie a biochemie potravin zabezpečované Ústavem biochemie, chemie a biofyziky pro integrovanou výuku studentů všech tří fakult Veterinární a farmaceutické univerzity Brno.

Důraz je kladen na uplatnění při:

- získávání teoretických znalostí, tj. výklad složitých specifických jevů formou rovnic, grafů, tabulkových údajů a biochemických schémat v rámci přednášek, seminářů a individuálních konzultací s našimi posluchači;
- získávání praktických dovedností posluchačů se zaměřením na správnou laboratorní praxi, kontrolu správnosti laboratorní práce posluchačů a práci v systému jakosti dle systému norem jakosti, např. virtuální zpracování konkrétní praktické úlohy ze sylabu praktických cvičení v daném semestru;
- využití v rámci vyhodnocování získaných výsledků v průběhu praktických laboratorních cvičení, včetně hodnocení modelových vzorků;
- opakování získaných znalostí jako součást teoretické přípravy ke složení zkoušky z dané studijní disciplíny.

Rozsah uplatnění informačních a komunikačních technologií zahrnuje v podstatě všechny uvedené oblasti, které jsou orientovány do oblastí označovaných jako „teoretická příprava“ a „praktická příprava“ v rámci studia biochemických disciplín vyučovaných ústavem.

V souvislosti se zvyšujícími se nároky, vyššími schopnostmi počítačové komunikace u našich studentů lze předpokládat i širší uplatnění v dalších oblastech. Perspektivně půjde o využití kontrolních testů, které předpokládají programové vybavení, umožňující modelování a vyhodnocování různých biochemických dějů a situací. Zde je třeba promítat „dynamický“ a „syntetický“ přístup v myšlení pro rozhodovací činnosti budoucích veterinárních lékařů a dalších absolventů magisterských, bakalářských a doktorských studijních programů.

Naše dosavadní poznatky a praktické zkušenosti z této oblasti vysokéškolské pedagogiky jsou kladné. Ohlas a zájem posluchačů o informační a komunikační prostředky je dán jejich přístupem a zkušenostmi. Využití moderní techniky a didaktických technologií na vysoké škole studenti očekávají v rovině teoretické i praktické výuky. Současně jim tyto moderní technologie poskytují neomezený přístup k odborným informacím.

Samotné praktické uplatnění prostředků informačních technologií se promítá i v rámci praktické výuky v aplikaci do instrumentálního vybavení. V řadě moderní přístrojové techniky, využívané v rámci praktických cvičení, jsou k dispozici výstupy v elektronické podobě. Spojení s „prostředky

informatiky“ je významné a nezastupitelné i při budování a zabezpečování laboratorní práce v systému jakosti a správné laboratorní praxe s využitím aplikace norem řady ČSN EN 4500.

Výhodou je i možnost využití programového vybavení vhodného pro studenty i pro pedagogickou práci učitele v teoretické i praktické výuce.

Využití těchto technologií ve výuce má výhodu zejména v dostupnosti informací, možnosti individuálního uspořádání času ke studiu a volnočasových aktivit posluchačů při náročném vysokoškolském studiu.

## Literatura

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000, 269 s. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktual. vyd. Praha: Portál, 2000, 488 s. ISBN 80-7178-631-4.

VAŠUTOVÁ, J., a kol. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 1999, 222 s. ISBN 80-86039-97-8.

VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-72990-100-1.

ZLATUŠKA, J. *Vzdělání pro informační společnost*. Praha: ČVUT, 1997. ISBN 80-01-01710-9.

ZLATUŠKA, J. Informační společnost. In *Evropská integrace a české vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1999, s. 28–58. ISBN 80-210-2187-X.

KOPŘIVA, V., MALOTA, L., SMUTNÁ, M. Využití informačních technologií v pedagogické práci vysokoškolského ústavu. *Pedagogická orientace* 2004, č. 3, s. 87–91. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorů:** MVDr. Vladimír Kopřiva, Ph.D., doc. MVDr. Ladislav Malota, CSc., prof. MVDr. Miriam Smutná, CSc., Veterinární a farmaceutická univerzita Brno, Fakulta veterinární hygieny a ekologie, Ústav biochemie, chemie a biofyziky, Palackého 1–3, 612 42 Brno, kopřiva@vfu.cz, malotal@vfu.cz, smutnam@vfu.cz



# Model výkonových cílů ve vztahu k atribučnímu stylu

Petr Havelka, Ludmila Prokešová, Iva Stuchlíková, František Man

**Abstrakt:** Zvládnutí kompetencí učitele do značné míry ovlivňuje nejen objektivně, ale i jako subjektivní prožitek reálnou úspěšnost pedagogů. Jedním z pedagogickopsychologických přístupů, které lze k těmto otázkám zvolit a který umožňuje zamýšlet se hlouběji nad učebními tendencemi budoucích učitelů, nabízí i posuzování jejich atribučního stylu. Na konferenci Asociace pedagogického výzkumu (ČAPV) jsme již referovali o vývoji a předběžné validizaci české verze Dotazníku zjišťování výkonových a učebních cílových tendencí. Na základě faktorové analýzy (EFA) jsme identifikovali tyto tři faktory –  $F_1$ : Získání souhlasu a vyhnutí se odmítnutí ze strany rodičů a učitelů,  $F_2$ : Dosažení pokroku a dobrých známek,  $F_3$ : Učební cílové tendence. Tento náš první pokus se ukázal jako zdařilý. To je důvod, proč s touto českou verzí i nadále pracujeme.

**Klíčová slova:** atribuční styl, studující učitelství, dotazník zjišťování výkonových a učebních tendencí

Dwecková (1986; též Dweck, 1999) postulovala existenci dvou druhů výkonových cílů (achievement goals), a to učebního cíle (learning goal) a výkonového cíle (performance goal). Preferují-li jedinci učební cíle, jde jim o zvýšení jejich kompetence. Naopak při preferenci výkonových cílů lidé usilují o získání příznivého hodnocení své kompetence. Kromě toho rozlišuje Dwecková dvě pojetí podle vzájemného vztahu inteligence a výkonu: teorii fixované inteligence (entity theory) a přírůstkovou teorii (incremental theory). Tyto teorie česky stručně charakterizují Man, Mareš a Stuchlíková (2000). Dwecková je přesvědčena, že pojetí přírůstkové inteligence rezultuje do učebních cílů, zatímco pojetí fixované inteligence je asociováno s výkonovými cíli. Jinak řečeno, cíle jsou ovlivňovány pojetím inteligence jedinců.

K hodnocení výkonových cílů identifikovaných Dweckovou vyvinuli dotazník Hayamizu a Weiner (1991). Škály byly konceptualizovány jako osobnostní proměnné a označeny jako výkonové cílové tendence. Autoři na základě exploratorní faktorové analýzy identifikovali tři dimenze. Jedna byla označena jako učební cílová tendence a dvě jako výkonové cílové tendence (získání souhlasu či vyhnutí se odmítnutí a dosažení pokroku a dobrých známek). Učební cílová tendence se velmi podobá učebnímu cíli diskutovanému

Dweckovou (1986). Byly však identifikovány dva výkonové cíle. Jedním z výkonových cílů je tendence studentů učit se, aby získali souhlas či vyhnuli se odmítnutí ze strany učitelů a rodičů. Druhým je tendence studentů dosáhnout pokroku a dostat dobré známky.

Jednou z cest k testování teorie může být využití Wienerových atribučních principů. Weiner (1986) se zabývá nikoli pouze percepcí schopností, ale také úsilím, obtížností úkolu, náhodou a dalšími příčinami, jako je determinantní motivace. Podle Weinerja to, čemu osoby přisuzují své výsledky, determinuje pak jejich očekávání, emoce a motivaci. Přesněji řečeno jde o dimenze, charakteristiky percipovaných příčin (Hrabal, Man a Pavelková, 1989; Pavelková, 2002). Takovými dimenzemi jsou ohnisko, stabilita a kontrolovatelnost. Ohnisko se týká umístění příčiny vzhledem k jedinci, a může být tudíž interní nebo externí.

Například schopnosti a úsilí jsou interními faktory a obtížnost úkolu a náhoda jsou faktory externími. Stabilita, resp. nestabilita označuje příčiny jako konstantní nebo variující v čase. Schopnosti a obtížnost úkolu jsou považovány za stabilní, zatímco úsilí a náhoda za nestabilní. Kontrolovatelnost je definována osobní zodpovědností nebo možností ovlivnit průběh vůlí. Úsilí je kontrolovatelné, protože se předpokládá, že jedinci mohou ovlivnit míru svého snažení. Schopnosti, obtížnost úkolu a náhoda jsou obvykle vnímány jako nekontrolovatelné.

Cílem této studie je zjištění souvislostí mezi modelem Dweckové a atribučním přístupem vnímané kauzality Weinerja. Před hlavním výzkumem bylo nutno zjistit, zda druhy výkonových cílových tendencí, které byly zjištěny v USA, jsou stejné u našich studentů. Dále byly zkoumány individuální rozdíly ve výkonových tendencích a percipované kauzalitě. Dwecková (1986) se domnívá, že percipované charakteristiky schopností (tj. implicitní teorie inteligence jedinců) ovlivňují výkonové cíle. Tato autorka u učebních cílů rovněž předpokládá, že pojetí schopností je nestabilní a kontrolovatelné, zatímco v případě výkonových cílů se na schopnosti nahlíží jako na stabilní a nekontrolovatelné. Na základě Weinerova motivačního modelu vlastnosti dalších příčin (úsilí, obtížnost úkolu, náhoda) mohou také ovlivňovat výkonové cílové tendence.

V předpokládaném výzkumu jsou zjišťovány vztahy mezi výkonovými cíli a kauzálními atribucemi zahrnujícími nikoliv pouze schopnosti, ale také další příčiny.

## **Metoda**

### *Výzkumný soubor*

Soubor pro korelační analýzu tvořilo 144 studentů, z toho 42 mužů, řádného studia na PF JU ve věku 21–27 let. Dotazníky byly administrovány

v seminářích z pedagogiky a psychologie. Vzhledem k nízkému zastoupení mužů bylo pro předběžnou statistickou analýzu pracováno se souborem jako celkem.

## Materiály

Byl použit *Dotazník ke zjišťování výkonových a učebních cílových tendencí*. O vývoji české verze tohoto dotazníku jsme informovali na konferenci ČAPV v Brně v r. 2003 (Havelka, Prokešová, Stuchlíková a Man, 2003). Proto uvedeme pouze velice stručně jeho charakteristiku. Dimenzionalita dotazníku byla provedena na základě exploratorní faktorové analýzy (EFA). V EFA se ukázal jako nejsilnější faktor ( $F_1$ ) Získání souhlasu a vyhnutí se odmítnutí ze strany rodičů a učitelů. Následují  $F_2$  Dosažení pokroku a dobrých známek a  $F_3$  Učební cílová tendence. Vnitřní konzistence celého dotazníku (Cronbachovo  $\alpha = 0,86$ ) a jednotlivé dílčí škály se pohybují v rozpětí 0,79 až 0,88. Výsledky našeho výzkumného vzorku ve srovnání s obdobným vzorkem vysokoškolských studentů v USA se liší pořadím faktorů. Nejsilnějším faktorem ( $F_1$ ) vysvětlujícím nejvíce variance je v USA Učební cílová tendence, následují Získání souhlasu a vyhnutí se odmítnutí učitelů a rodičů ( $F_2$ ) a Dosažení pokroku a dobrých známek ( $F_3$ ).

*Dotazník atribučního stylu* byl respondentům zadáván s touto instrukcí: Váš učební výkon ovlivňuje řada příčin. V dotazníku sledujeme skutečnosti, jako jsou nízké schopnosti, nedostatek úsilí, obtížnost úkolu, nepřesné vyjádření vyučujícího a smůla, když neuspějete. Jaké z těchto charakteristik, jež ovlivňují Váš výkon, byste přisoudil(a) modelovým situacím, které jsou uvedeny v dotazníku? Posuďte vždy šest charakteristik každé příčiny na sedmistupňové škále. Položky označují faktory, které mohou být stabilní–něco, co zůstává stejné v čase a v situacích; nestabilní–něco, co se mění v čase a situacích; kontrolovatelné–něco, co můžeš kontrolovat (mít pod vlastní kontrolou) a na základě své vůle změnit; nekontrolovatelné – něco, s čím nemůžeš nic dělat či to na základě své vůle změnit; interní–něco uvnitř tebe; externí–něco vně tebe (mimo tebe).

Šest párů adjektiv reprezentuje vnímané kvality příčin zakotvené takto: 1 = *stabilní–nestabilní*, 2 = *osobní – v prostředí (okolí)*, 3 = *kontrolovatelné–nekontrolovatelné*, 4 = *dočasné–trvalé*, 5 = *interní – externí*, 6 = *nezodpovědný–zodpovědný*.

Pokusné osoby odpovídaly ve všech šesti škálách po použití 7bodové stupnice pro těchto pět příčin: nízké schopnosti, nízké úsilí, obtížnost úkolu, nepřesné vyjádření učitele a smůla. Při vyhodnocování dotazníku byly sledovány následující dimenze: Internalita (ohnisko) – určena součtem položky 2 a 5; Stabilita – určena součtem položky 1 a 4 (R)<sup>1</sup>; Kontrolabilita (schop-

<sup>1</sup>R = reversed, tzn. skórováno opačně

nost kontroly) – určena součtem položky 3 a 6 (R). Aby studenti získali konkrétnější představu, byly pro každou z pěti příčin uvedeny konkrétní příklady. Například u příčiny *nízké schopnosti* bylo uvedeno: nezvládl (nepochopil) jsem vztahy mezi poznatky, neuměl jsem aplikovat, neuměl (nedokázal) jsem se přesně vyjádřit, těžko jsem hledal význam jevu.

### Postup

Studenti vyplňovali dva výše uvedené dotazníky v malých skupinách. Čas na zpracování obou dotazníků byl 60 minut. Dotazníky byly administrovány anonymně.

### Výsledky

V tabulce 1 jsou uvedeny korelační koeficienty mezi silou výkonových cílových tendencí a percipovanými dimenzemi pro každou příčinu.

Tab. 1: *Korelace mezi silou výkonových cílových tendencí a percipovanými dimenzemi proměnnými pro každou příčinu*

Příčina	Dimenze Proměnná	Získat souhlas či vyhnout se odmítnutí (PGapp)	Dosáhnout pokroku a dobrých známek (PGadv)	Učební cílová tendence (LG)
Nízké schopnosti	Interní	-0,102	0,031	-0,067
	Stabilní	0,042	-0,168*	-0,153
	Kontrolovatelné	-0,101	0,051	0,079
Nízké úsilí	Interní	-0,015	-0,040	-0,007
	Stabilní	0,113	-0,102	-0,129
	Kontrolovatelné	-0,116	-0,064	-0,122
Obtížnost úkolů	Interní	-0,007	0,095	0,066
	Stabilní	0,107	-0,267**	-0,378**
	Kontrolovatelné	-0,124	-0,036	-0,007
Nepřesné vyjádření učitele	Interní	-0,071	0,081	-0,130
	Stabilní	0,188*	-0,255**	-0,186*
	Kontrolovatelné	-0,077	0,047	-0,129
Smůla	Interní	0,105	0,146	0,006
	Stabilní	0,125	-0,196*	-0,116
	Kontrolovatelné	0,037	-0,035	-0,100

Pozn. \* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,001$

Nenalezli jsme žádnou signifikantní korelaci mezi výkonovými cílovými tendencemi a percipovanou internalitou nízkých schopností. Nicméně byla zjištěna signifikantní negativní korelace ( $r = -0,168$ ) ke stabilitě nízkých schopností mezi škálou Dosáhnout pokroku a dobrých známek a marginálně signifikantní korelace ( $r = -0,153$ ) ke škále Učební cílová tendence. Podle

Dweckové (1986) bychom sice očekávali negativní korelaci mezi Učební cílovou tendencí a percepcí dimenze stability u nízkých schopností, ale zároveň i pozitivní vztah této dimenze k Dosažení pokroku a dobrých známek a k Získání souhlasu a vyhnutí se odmítnutí.

Nebyly zjištěny žádné signifikantní vztahy AGT (Achievement Goal Tendency Questionnaire) k percepci kontrolovatelnosti schopností (česká verze Havelka, Prokešová, Stuchlíková, Man, 2003).

Připomeňme jen, že Dwecková očekávala, že schopnost kontroly bude pozitivně korelovat s Učební cílovou tendencí, ale negativně se škálami Získat souhlas a vyhnout se odmítnutí, jakož i Dosáhnout pokroku a dobrých známek.

Pokud jde o vztahy k nízkému úsilí, žádný z korelačních koeficientů nedosáhl úrovně statistické významnosti.

Následuje příčina obtížnosti úkolu. Studenti s vysokou Učební cílovou tendencí, jakož i studenti s vysokým skóre na škále Dosažení pokroku a dobrých známek považují obtížnost úkolu za faktor nestabilní. Nejvyšší je korelační koeficient mezi dimenzí stability u obtížnosti úkolu a Učební cílovou tendencí ( $r = -0,378$ ).

Zajímavé jsou korelace mezi dimenzí stability u příčiny „nepřesné vyjádření učitele“ a škálami AGT. Zatímco pro škálu Získat souhlas či vyhnout se odmítnutí je korelační koeficient pozitivní ( $r = 0,188$ ;  $p < 0,05$ ), u škál Dosáhnout pokroku a dobrých známek ( $r = -0,255$ ;  $p < 0,01$ ) a Učební cílová tendence ( $r = -0,186$ ;  $p < 0,05$ ) jsou vztahy negativní. Studenti s vysokým sociálním souhlasem považují nepřesné vyjádření učitele spíše za stabilní faktor, studenti skórující výše ve škále Dosáhnout pokroku a dobrých známek a Učební cílové tendenci považují nepřesné vyjádření učitele spíše za faktor nestabilní, variující v čase a v situacích.

Poslední z příčin – smůla – koreluje signifikantně záporně pouze s dimenzí stability pro škálu PGadv ( $r = -0,196$ ;  $p < 0,05$ ).

V budoucnosti pokládáme za přínosné analyzovat data na základě vícenásobných regresivních analýz. Percipované dimenze příčin budou považovány za nezávislé proměnné. Každá cílová tendence bude počítána pro všech 15 kauzálních proměnných (3 kauzální dimenze  $\times$  5 příčin).

Vyvstává otázka, proč je řada našich výsledků nekonzistentních s modelem Dweckové. Domníváme se, že význam výkonového cíle tak, jak jej definovali Dweck a Legett (1988), se poněkud liší od našeho pojetí. Jejich výkonový cíl je definován položkami jako: „Mám rád problémy, které nejsou příliš obtížné, abych neudělal moc chyb.“ Dwecková zdůrazňuje při měření výkonových cílů „výzvy vyhnout se“. To osvětluje nežádoucí aspekt výkonových cílů.

V námi užitém nástroji měření inspirovaným Hayamizu a Weiner (1991)

vyhýbání se negativním soudům o kompetenci nutně *nezahrnuje* výzvy vyhnutí. Nepředpokládáme, že učební cílová tendence je sociálně žádoucí, zatím co obě výkonové tendence (získat souhlas a pokrok ve škole) jsou nežádoucí.

Jiným důvodem rozdílných výsledků mohou být odlišné charakteristiky výzkumných vzorků, zejména věk studentů.

## Literatura

- DWECK, C. S. Motivational processes affecting learning. *American Psychologist* 1986, 41, s. 1040–1048.
- DWECK, C. S. *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press, 1999.
- DWECK, C. S., LEGGETT, E. L. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review* 1988, 95, s. 256–273.
- HAVELKA, P., PROKEŠOVÁ, L., STUHLÍKOVÁ, I., MAN, F. Vývoj a předběžná validizace české verze dotazníku, zjišťování výkonových a učebních cílových tendencí. *Sborník referátů z 11. konference ČAPV*, 2003.
- HAYAMIZU, T., WEINER, B. A Test of Dweck's Model of Achievement Goals as Related to Perceptions of Ability. *Journal of Experimental Education* 1991, 59, s. 226–234.
- HRABAL, V. ML., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1989.
- MAN, F., MAREŠ, J., STUHLÍKOVÁ, I. Paradoxní účinky učitelových motivačních postupů. *Pedagogika* 2000, 50, s. 224–235.
- PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v lidské motivaci*. Praha: UK PdF, 2002.
- WEINER, B. *Attributional theory of motivation and emotion*. Berlín: Springer, 1986.

HAVELKA, P., PROKEŠOVÁ, L., STUHLÍKOVÁ, I., MAN, F. Model výkonových cílů ve vztahu k atribučnímu stylu. *Pedagogická orientace* 2004, č. 3, s. 92–97. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorů:** PhDr. Petr Havelka, Ph.D., doc. PhDr. Ludmila Prokešová, CSc., doc. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc., prof. PhDr. František Man, CSc., katedra pedagogiky a psychologie PF JU, Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice, havelka@pf.jcu.cz

# Proměny v přípravě učitelů

---

---

## Některé aspekty vzdělávání učitelů v otázkách speciální pedagogiky

Petr Franiok

**Abstrakt:** Příspěvek se zabývá pregraduální přípravou učitelů pro 1. stupeň základní školy a pro 2. stupeň ZŠ, teoretickou a praktickou výukou, průběžnou pedagogickou praxí v rámci předmětu speciální pedagogika a reflexí vyučovacích hodin.

**Klíčová slova:** vzdělávání učitelů, učitelství pro základní školy, speciální pedagogika, pedagogická praxe

**Abstract:** This paper deals with some aspects of under-graduate teacher training in special education under-graduate teacher training for primary school and second level of elementary school, theoretical and practical graduate, practice period and reflection of lessons.

**Key words:** teacher training, teaching profession for elementary schools, special education, practice period

Sociální proměny zaznamenáváme na přelomu dvacátého a jednadvacátého století nemalé. Určitý pohyb v sociální sféře bychom mohli dokumentovat rovněž před sto lety – na přelomu století devatenáctého a dvacátého.

Vraťme se však k současnosti a podívejme se, byť nepřímo, na to, jaké jsou výchovné možnosti školy. Co dnešní, především základní škola zprostředkovává svým žákům prostřednictvím mladších učitelů, kteří prošli pregraduální přípravou pro výkon profese učitele základní školy v posledních deseti, třinácti letech na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity.

V komplexní pregraduální přípravě učitelů byl v průběhu celého dvacátého století (včetně období po 2. světové válce, kdy vzdělávání učitelů dostalo ucelený vysokoškolský charakter) zdůrazňován požadavek, aby současně s výukou teoretických předmětů probíhala praktická příprava studentů nejlépe ve fakultních školách (dříve cvičných školách), kde studenti formou náslechlů, ale později také dílčích výstupů či při výuce celých vyučovacích jednotek mají možnost prvního ověření čerstvě nabytých teoretických

vědomostí. Tak je tomu u studentů studijních oborů Učitelství pro 1. stupeň základní školy a Učitelství pro 2. stupeň základní školy v předmětu Speciální pedagogika. Možná by se mohlo na první pohled zdát, že právě tento předmět není pro studenty programu Učitelství pro základní školy dominantní, přesto právě moment, kdy studenti v rámci cvičení z předmětu Speciální pedagogika poprvé poznávají na vlastní oči a na vlastní kůži některé typy speciálních škol, činí tento předmět zcela rovnocenným k některým dalším obecnějším pedagogickým či psychologickým disciplínám. Jak jsem již naznačil, většina studentů se dostává do speciálního školského zařízení poprvé až v průběhu prezenčního studia programu Učitelství pro základní školy.

Studenti mají zájem právě o poznání podmínek výuky ve speciálních školách, zvláště v pomocných školách. Při výuce žáků mentálně retardovaných je evidentní vysoká míra speciálních vzdělávacích potřeb. Studenti, kteří jsou v průběhu svého magisterského studia připravováni na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity, aby zvládli výuku na prvním a druhém stupni základních škol, musí být obeznámeni s prostředím zvláště v pomocných školách, speciálních základních škol pro žáky se smyslovými poruchami. Dříve nebo později budou ve své vlastní učitelské praxi postaveni jako třídní učitelé do pozice toho, kdo stojí u zrodu návrhu na přeřazení žáka do některého typu speciální školy. O uskutečnění tak závažného kroku v životě dítěte (žáka), jako je přeřazení do speciální školy, budou spolurozhodovat odborníci v pedagogicko-psychologické poradně, speciálně pedagogickém centru, ředitel speciální školy, ale především rodiče žáka, kteří zpravidla jako jediní zákonní zástupci dítěte rozhodují prakticky s konečnou platností o vřazení svého dítěte do speciální školy. Bývá to právě učitel, učitelka základní školy, na kterého se budou rodiče handicapovaného žáka často obracet a je právě na učitele základní školy, do jaké míry dokáže, na základě průběžně prováděné diagnostiky vystihnout vzdělávací možnosti žáka, když vezmeme v úvahu motivovanost žáka, kvalitu rodinného prostředí a další činitele.

Jde o náslechovou, nepříliš rozsáhlou (4–5 hodin) praxi spojenou s rozbořením hospitovaných hodin a seznámením se s prostředím a kurikulem speciální školy. Studenti se seznámí s běžným provozem, s některými výchovnými a vzdělávacími problémy. Uvedená náslechová praxe je zařazena ve studijních plánech studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy do 2. ročníku studia a v případě studijního oboru Učitelství pro 2. stupeň základní školy do 3. ročníku studia. Ve třetím ročníku je již většina studentů schopna adekvátně reflektovat shlédnutou vyučovací hodinu. Studenti jsou schopni jednotlivé činnosti ve vyučovací hodině analyzovat a vyvodit alespoň dílčí závěry, které se vztahují k odlišným vzdělávacím postupům. Použití rozdílných speciálně pedagogických zásad a metod je typické pro žáky



se speciálními vzdělávacími potřebami. Písemným výstupem studenta z následkových hodin je hospitační záznam, v jehož závěru studenti shlédnutou výuku hodnotí.

Z hospitačních záznamů zejména ve zvláštní škole je patrné, že si studenti plně uvědomují určité odlišnosti školního klimatu od školy základní. Tempo výuky se jim jeví pomalejší, větší část z vyučovací hodiny je věnována procvičování učiva. Všimají si, že celá struktura vyučovací hodiny je jiná, poněkud volnější, s velkým prostorem pro motivaci, častým střídáním činností. Zcela výjimečně jsem se setkal ve studentských hospitačních záznamech v závěru s názorem, že hodina byla pro žáky nezajímavá, nudná, že učitel nebyl dostatečně připraven. Velká většina (85 %) shlédnutých hodin byla podle studentských záznamů hodiny zajímavá, pro ně samotné velmi podnětná s množstvím didaktických her. Práci učitelů speciálních škol (zejména zvláštních a pomocných škol) hodnotí studenti jako obtížnou až velmi obtížnou. Jsou si vědomi, že příprava učitelů speciálních škol na výuku je poněkud jiná. Učitel (učitelka) speciální školy musí dobře znát individuální zvláštnosti žáka, jeho individuální vzdělávací program a činnosti ve vyučovací hodině přizpůsobit jeho možnostem, schopnostem.

Můžeme konstatovat, že studenti ve studijních oborech Učitelství pro základní školy jsou v České republice dostatečně připraveni, pokud jde o předmětovou složku vzdělání. Avšak tito budoucí učitelé nejsou vždy dostatečně připraveni, aby se mohli vyrovnávat s úkoly, které rovněž spadají do kompetence školy a které školy musí řešit. Takovým požadavkem je schopnost reagovat na rozmanité potřeby a zájmy žáků, na nové požadavky, které společnost na školu klade ve smyslu nepřetržitého dynamického přizpůsobování učebních plánů, vzdělávacích programů a také metod výuky. Uvedené vyplývá z větší autonomie škol i jednotlivých učitelů. To, co se vyžaduje především, je schopnost a ochota učitelů být aktivní ve výuce; v komunikaci se svými žáky, kolegy, rodiči žáků, v obci. Seznamovat se s novými způsoby výuky a uplatňovat je ve svém pedagogickém působení.

Uvedené schopnosti a kompetence v kombinaci s dobrou znalostí svého oboru a zájmu o vše, co souvisí s komplexním pojetím výchovně-vzdělávacího procesu, tvoří nezbytný základ pro kvalitativní změny v pojetí výchovy a vzdělávání v současné době, kdy učitelé musí reagovat na změny a zároveň si podržet schopnost určitého kritického nadhledu v době, kdy se právě v důsledku sociálních proměn v české a evropské společnosti dožadujeme, aby česká škola více využívala výchovné možnosti, a to nejen ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a k oboru Speciální pedagogika.

## Literatura

- FRANIOK, P., KYSUČAN, J. *Psychopedie – Speciální pedagogika mentálně retardovaných*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2002.
- FRANIOK, P. *Kapitoly z teorie speciální pedagogiky*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2003.
- KRAUS, B. Výchova ve společenských proměnách na počátku nového století. *Pedagogika*, 2003, roč. 53, č. 3, s. 253–269.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001.
- Starting Competences Needed to be an Inclusive Teacher*. Dostupné na: <http://www.geocities.com/sencdi/>
- VÍTKOVÁ, M. *Integrativní školní (speciální) pedagogika*. Brno: MSD, 2003.
- Vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách.
- Vyhláška č. 291/1991 Sb., o základní škole.
- Vyhláška č. 9/2004 Sb., kterou se mění vyhláška č. 291/1991 Sb., o základní škole.

FRANIOK, P. Některé aspekty vzdělávání učitelů v otázkách speciální pedagogiky. *Pedagogická orientace* 2004, č. 3, s. 98–101. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** PaedDr. Petr Franiok, Ph.D., Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Dvořákova 7, 701 03 Ostrava, [franiok@osu.cz](mailto:franiok@osu.cz)

# Profesní příprava specialistů v oblasti volného času na Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci

Zuzana Tichá

**Abstrakt:** Příspěvek stručně informuje o studijních možnostech se zaměřením na oblast volného času na FTK UP v Olomouci. Vychází z teoretických východisek výchovy pro volný čas a ve volném čase. Autorka popisuje pojetí přípravy odborníků na konkrétní vysoké škole.

**Klíčová slova:** volný čas, výchova, profesní příprava

**Abstract:** This article briefly informs about studying possibilities for students in the area of leisure time activities at Faculty of Physical Culture. Its content arises from theoretical resources of education for leisure time. Author describes conception of professional training at particular university.

**Key words:** leisure time, education, professional training

Čas v obecné rovině je pojem, který prostupuje lidský život od okamžiku zrození do okamžiku smrti. Vztahují se k němu všechny osobní, pracovní, společenské i politické události. Času podřizujeme své chování a konání. Přestože vývoj neustále lidem usnadňuje práci a vytváří časový prostor chápaný jako volný čas, žije čím dál více lidí pod neustálým časovým tlakem. Namísto, aby lidé ovládali svůj čas, čas ovládá je a subjektivní pocit chronického nedostatku času je stále intenzivnější.

Co je to tedy volný čas? Všechny definice, resp. charakteristiky volného času, které najdeme v příslušné literatuře, jej vymezují jako časový prostor, kdy jedinec nemusí plnit žádné povinnosti a může se sám rozhodnout, jakým činností se v tomto disponibilním časovém prostoru bude věnovat (Pávková, 1999 a další).

Otázkou volného času se lidstvo zabývalo odpradávná. Již v Platónových „Zákonech“ se objevuje oddělení sféry volného času od sféry práce. Renesance považovala práci za hlavní smysl života, odpočinek byl povolen jen do té míry, aby byl člověk schopen dále pracovat. Protiklad práce a zahálky zdůrazňovala anglická klasická ekonomie. Požadavek volného času najdeme v „Utopii“ T. Mora, podle nějž má člověk pracovat jen 6 hodin denně. Campanella ve „Slunečním státě“ dokonce požaduje jen 4 hodiny práce denně,

zbytek času má člověk trávit studiem, čtením, psaním, rozhovory, procházkami. Marxistické pojetí volného času naznačuje vzájemnou souvislost mezi prací a volným časem. Člověk musí pracovat, aby mohl mít volný čas, ve volném čase musí reprodukovat svou pracovní sílu. Při detailnějším pohledu do historie bychom jistě narazili na další zajímavé názory a různá pojetí volného času.

Jako aktuální problém se volný čas dostává do centra pozornosti ve druhé polovině 20. století. Dynamicky prolíná sféru života a výchovy člověka, zejména u dětí a mládeže. Je důležitou složkou procesu socializace a celkového rozvoje osobnosti mladého člověka. Obsahová náplň volného času dětí mladšího školního věku je ovlivněna především rodiči. Již v tomto věkovém období má dítě nejen určité představy a tendence, ale zejména řadu možností využívat svůj volný čas na základě vlastního rozhodnutí. Pokud není v tomto svém rozhodování pedagogicky ovlivňováno, může dojít k tomu, že dítě bude svůj volný čas trávit nejen neefektivně, ale dokonce nežádoucím způsobem. Proto je dohled dospělých, zejména rodičů, na trávení volného času mladších školních dětí je nezbytný. Někteří rodiče se tuto svou odpovědnost snaží suplovat tím, že dítě přihlásí do mnoha kroužků a věc považují za vyřešenou. Převládá názor, že v kroužku přece s dětmi pracuje školený vedoucí, který ví, jak má s dětmi pracovat. Při tomto svém počínání si rodiče mnohdy ani neuvědomují, že svým dětem vlastně berou veškerý volný čas. Z výchovného i socializačního hlediska by jistě bylo vhodnější, kdyby místo přihlášení dítěte do kroužku přírodovědného, turistického a spousty dalších, rodiče sami podnikali s dětmi společné vycházky, jezdili na hory, společně sportovali apod. Právě v oblasti volného času jde o celkový životní styl rodiny, jehož vliv člověka provází po celý život.

Současná doba je však bohužel charakteristická svým hektickým tempem, důrazem na výkon, úspěšnost a ekonomickou prosperitu. V důsledku této skutečnosti nejen, že děti nemohou trávit volný čas společně s rodiči, ale stále více dospělých neumí svůj disponibilní čas efektivně využít a naplnit. Způsob trávení volného času je do jisté míry určován zájmy a zájmovou činností. Víme, že zájmy jsou ovlivněny věkem, pohlavím, prostředím, sociálními vztahy, výchovným působením a v poslední době rovněž finančními možnostmi.

Správná volba volnočasových aktivit je základem smysluplného trávení volného času. Tato zásada platí pro široké spektrum populace, nejen pro děti a mládež, ale i dospělé jedince bez ohledu na věk, profesi, zdravotní stav či společenské postavení.

Proto se v posledních letech na vysokých školách rozvíjejí studijní obory, které vychovávají kvalifikované odborníky pro oblast volného času. Fakulta tělesné kultury UP má akreditovaný studijní obor Rekreatologie, který je

koncipován buď jako jednooborový magisterský program s délkou studia 5 let v prezenční formě, nebo jako bakalářský program tříletý v kombinované formě. Základní filozofií celého oboru je výchova jedince k činorodému a kultivujícímu trávení volného času tak, aby tento uspokojoval potřeby a představy, které jsou od volnočasových aktivit očekávány. Důraz je kladen na harmonické utváření osobnosti člověka a její rozvoj v oblasti somatické, psychické a psychosociální.

Magisterský program je strukturován do dvou etap. První etapa trvá tři roky a student absolvuje předměty jednak ve společném základě kinantropologickém, jednak oborovém. Získání stanoveného počtu kreditů je podmínkou absolvování postupové zkoušky a poté postupuje student do druhé etapy studia. V průběhu druhé (dvouleté) etapy si student vybírá konkrétní specializaci: Management životního stylu nebo Management sportu a rekreace. V jejich rámci si povinně zapisuje předměty A. Ostatní předměty je možno kombinovat podle zvolené specializace. Studenti se zapisují například do předmětů Metodika vedení akcí, Historie výchovy a rekreace v přírodě, Filozofie přírody, Zahraniční systémy výchovy a rekreace v přírodě, Rekreace a věk, Sociologie, Management sportu, Public relations, Komunikativní dovednosti, Historie tělesné kultury, Testování tělesné zdatnosti v laboratoři, Marketingová analýza. Samozřejmostí je studium cizího jazyka a kurzy pobytu v letní a zimní přírodě. Součástí nabídky předmětů jsou také hudební, výtvarné a pohybové programy. V průběhu studia jsou studenti zapojeni do vědecko-výzkumné činnosti garantujícího pracoviště. Mají tak možnost podílet se na projektech, které se zabývají sledováním problematiky struktury, objemu a obsahu volného času, včetně ověřování účinnosti cíleně sestavovaných programů pro vybrané skupiny populace. Jedním z těchto projektů byl projekt Podpora zdravého životního stylu mládeže pohybovými tělocvičnými aktivitami volného času.

Celé studium je zakončeno státní závěrečnou zkouškou a vydáním magisterského diplomu a osvědčení o zaměření na příslušnou specializaci. Absolventi pak nacházejí uplatnění v zařízeních pro využívání volného času, která fungují v rámci škol, mimoškolních zařízení, výchovných institucí, cestovních kanceláří a pohybových studií. Dovednosti získané v rámci manažerských disciplín mohou uplatnit rovněž v programových a regeneračních centrech, v poradenské činnosti pro sportovní kluby a neziskové organizace. Jako vysokoškolsky připravení odborníci se v praxi zapojují do výchovných a vzdělávacích projektů, kde analyzují, navrhují a realizují programy působící na zlepšení kvality života a změnu životního stylu jednotlivců i celých skupin.

Bakalářské studium je na FTK UP realizováno v kombinované formě. Jde opět o akreditovaný obor Rekreatologie, v jehož rámci si již uchazeči a poten-

ciální studenti volí konkrétní zaměření. V případě bakalářského studia je to Pedagogika volného času a Management volného času. Cílem studia je připravit odborníky na úrovni bakalářského typu studia, kteří se uplatní v oblasti volnočasových center a sportovních klubů v rámci tělovýchovných a jiných organizací. Tomu odpovídá i skladba předmětů, která je koncipována do části teoretické i praktické. V teoretické části jde zejména o zvládnutí biologických základů zdatnosti a pracovní výkonnosti, regenerace, fyziologie zátěže, biomechaniky. Studenti se v rámci studia seznamují s teorií životního stylu, životního a pohybového režimu. Praktická část studia je zaměřena na zvládnutí teorie a adekvátní úrovně dovedností v některých vybraných činnostech, např. herních, plaveckých, lyžařských, úpolových, netradičních a nových sportech a jiných (dle zájmu studenta).

Podle našich zkušeností přichází převážná část uchazečů o kombinovanou formu studia Rekreologie, tj. zaměření na Pedagogiku volného času a Management volného času, přímo z praxe. Mají tedy již určité praktické zkušenosti, které si doplňují teoretickým studiem, aby svou práci obohatili nejen o nejnovější teoretické poznatky, ale aby zároveň naplnili myšlenku, že výchova pro volný čas, ve volném čase a volným časem je celoživotním procesem učení.

## Literatura

PÁVKOVÁ, J., a kol. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 1999. 229 s. ISBN 80-7178-295-5.

TICHÁ, Z. Profesní příprava specialistů v oblasti volného času na Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci. *Pedagogická orientace* 2004, č. 3, s. 102–105. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** Zuzana Tichá, Fakulta tělesné kultury UP, Třída Míru 115, 771 11 Olomouc, ticha@ftknw.upol.cz

# Postoje učitelů k přílivu nových technologií do škol

Anita Balcarová

**Abstrakt:** Příspěvek je zaměřen na vyhodnocení postojů samotných učitelů k informačním technologiím a multimediálním prostředkům a jejich využívání při výuce. Hledá cestu a způsob motivace učitelů k dosažení určitého stupně pedagogické kvalifikace v ICT, aby byli schopni zajistit dostatečnou integraci ICT do všech předmětů na všech stupních vzdělávání.

**Klíčová slova:** informační technologie, Internet do škol, pedagogická kvalifikace v ICT

**Abstract:** This contribution is aimed at the interpretation of teachers our attitude towards information technologies and multimedial devices their utilitation in teaching. It searches for the way and method of teachers motivation to reach a certain level of pedagogical qualification in ICT so as to be to able to provide sufficient integration of ICT ito all subjects at all levels of education.

**Key words:** information technologies, Internet to schools, pedagogical qualification in ICT

Pedagogická praxe je integrální součástí pregraduální přípravy. Studenti si pod vedením zkušených učitelů ověřují teoreticky nabyté znalosti v praktickém terénu, a získávají tak potřebné dovednosti pro výkon svého budoucího povolání.

Stále silněji se ozývají hlasy, že absolventi učitelského studia přicházejí do škol z pedagogického hlediska nepřipraveni, jsou zběhlými teoretiky a nemají představu o práci škol, neorientují se v moderních vyučovacích metodách.

Nelze nesouhlasit. Studentům chybí praxe. Většinou ale studentu, který se po absolvování pedagogické fakulty již opravdu rozhodl nastoupit cestu pedagoga, nechybí iluze a odhodlání, snaha vše změnit, zavést ty nejnovější způsoby výuky a být učitelem, jakého si sám jako žák přál mít. Umí toho školy využít?

V roce 2001 bylo studentům doporučeno využít v průběhu praxe multimediální a informační technologii školy k přípravě hodiny nebo k její realizaci. Málokterý ze studentů získal podporu.

Pro spolupracující učitele Centrum pedagogické praxe Pedagogické fakulty UJEP v Ústí nad Labem organizovalo a organizuje další odborné

vzdělávací kurzy, semináře, workshopy. Nyní se objevilo další potřebné téma – užití informačních technologií při vyučování.

### **Zjištění úrovně znalostí a dovedností práce s PC**

Koncem roku 2001 Centrum praxe provedlo průzkum na školách v regionu a bylo zjištěno, že 61 % učitelů ZŠ a 48 % učitelů SŠ neumí vůbec zacházet s výpočetní technikou. Část se již s počítačem setkala a pouze 8 % všech učitelů výpočetní techniku běžně využívá.

Všech 8 % učitelů uvádí, že má počítač doma.

#### *Jaký byl osobní důvod pro osvojení si práce s PC u učitelů*

dlouhodobý zájem o informační technologie	87 %
snaha o osobní rozvoj	6 %
snaha vyrovnat se partnerovi, dětem	5 %
zájem přišel s přítomností počítače v rodině	2 %

Centrem praxe byl počátkem roku 2002 připraven jednoduchý kurz základních dovedností práce s PC. Byl zjišťován zájem ze strany učitelů, osloveno bylo 128 učitelů základních škol Ústí nad Labem.

#### *Zájem o kurz základních dovedností obsluhy PC*

školení se zúčastní a zájem projevilo	4 %, prům. věk 40 let
školení se zúčastní s podmínkou konkrétní motivace	71 %, prům. věk 48 let
školení se nezúčastní	22 %, prům. věk 35 let
není rozhodnuto	3 %, prům. věk 46 let

(Věkový průměr odpovědí nepotvrzuje generační rozdíly v náhledu na potřebu vzdělávání v této oblasti.)

#### *Co by bylo dostatečně přesvědčivou motivací pro absolvování kurzů práce s PC?*

- jako nejžádanější se projevila motivace finanční,
- motivace pro absolvování školení ze strany vedení (jiné ohodnocení, příkaz),
- informační technologie bude dostatečně k dispozici.

#### *Jaké jsou důvody pro odmítání absolvování školení práce s PC?*

- zbytečnost školení, výpočetní technika na škole chybí,
- co se naučí, zapomenou, pokud nebudou používat,
- obavy, strach z techniky,
- obavy z neúspěchu při osvojování si dovedností, zesměšnění se,
- nevidí pro sebe význam ve využívání ICT.



## **Projekt Internet do škol**

V září v roce 2002 MŠMT vystoupilo s realizací projektu Internet do škol. Pro většinu školských zařízení znamenal projekt možnost získat rychle a relativně snadno potřebnou techniku a zapojit ji do výuky. Prioritní záměr, a to rovnoměrné vybavení základních a středních českých škol výpočetní technikou, byl jistě splněn. Sami učitelé uvádějí, že nebýt „Indošů“, neměli by počítače ani Internet na školách dodnes. Avšak někteří by to neviděli jako nevýhodu dodnes a bez počítačů a Internetu by se obešli jistě ještě mnoho let.

Září roku 2002 neznamenal jenom zahájení nového školního roku, ale také zahájení ostrého provozu nových počítačových učeben ve více než 3 600 školách po celé České republice. Pro mnoho učitelů a žáků to bylo první setkání s počítači a Internetem.

Projekt Internet do škol přinesl několik tisíc počítačových učeben spojených do školské sítě. Umožňuje více jak dvaceti pěti tisícům počítačů přístup na Internet a uživatelé používají své stále schránky elektronické pošty a vše ostatní, co s Internetem souvisí pro vlastní vzdělávání i práci.

Někde se nezapomnělo ani na vybavení kabinetů učitelstvámi koncovými stanicemi.

Drtivá většina učitelů je počítačově ngramotná. Probíhají školení. Mnozí učitelé jsou konzervativní, bojí se změn a nejsou k nim motivováni. Nejde o mechanické zavedení nového předmětu, ale o zásadní změnu přístupu ke vzdělávání.

Po absolvování školení Z stejně mnoho učitelů chodí kolem počítače obloukem a ani Internet zdarma je nepřinutí, aby k počítači občas zasedli. Chybí motivace k tomu, aby ovládali informační technologie a aby je implementovali do výuky. Ověření znalostí účastníků kurzu někde probíhá zcela formálně. Účastník školení obdrží certifikát o absolvování, a to aniž umí počítač samostatně zapnout, natož se například přihlásit do sítě.

Učitelé prošli kurzy uživatelsky nebo odborně počítačově zaměřeným. Didakticky orientované kurzy téměř vůbec nabízeny nebyly.

Učitelé by měli dosáhnout přiměřené, relevantní, měřitelné a sourodé pedagogické ICT kvalifikace tak, aby byli schopni zajistit dostatečnou integraci ICT do všech předmětů na všech stupních vzdělávání. Měli by se počítačovým dovednostem učit společně s tím, jak informační technologie skutečně zapojit do výuky svých předmětů.

## **Zjištěné výsledky projektu Internet do škol**

V polovině roku 2003 byl Centrem pedagogické praxe proveden průzkum na školách regionu zaměřený na aplikaci dovedností získaných v rámci školení Internet do škol MŠMT do výuky.

Bylo dotázáno 214 učitelů, kteří absolvovali školení Z, ke kterému využívají nově nabyté znalosti a dovednosti. Odpovědi byly srovnány podle četnosti sestupně.

#### *Využívání ICT učiteli ve školách*

1. vyřizování nezbytné školní administrativy (vysvědčení),
2. využití pro psaní dokumentů,
3. zdroj informací pro osobní potřebu,
4. zdroj informací pro pedagogickou práci,
5. naprostá absence práce s počítačem (administrativu zpracuje kolega),
6. využití při přípravě na výuku,
7. využití učeben PC při vyučování.

#### *Využití učeben ICT při výuce*

(nebyli dotazováni učitelé předmětu výpočetní technika)

učebnu využívá pravidelně s žáky, využívá další technologie	5 %
učebnu využívá občas – 1 až 2krát měsíčně	8 %
učebnu využil 1krát	12 %
učebnu nevyužívá, ale plánuje návštěvu	25 %
učebnu nevyužívá,	35 %
učebnu určitě nevyužije	15 %

*Z jakého důvodu část učitelů i po absolvování školení dosud své poznatky pedagogicky nevyužívá?*

1. nedůvěra v sebe sama,
2. vyloučení možnosti zsměšnit se před žáky, kteří umí více než učitel,
3. příliš náročná příprava,
4. nepochopení významu ICT,
5. nezvládnutí základní obsluhy PC.

#### **Projekt Centra praxe PF UJEP**

Centrum pedagogické praxe, vycházejíc z motivačních požadavků učitelů a návaznosti na projekt Internet do škol MŠMT, zpracovalo v programu PHARE Fondu rozvoje lidských zdrojů projekt „Další vzdělávání učitelů škol regionu SZ v oblasti informačních technologií“. Projekt je spolufinancován Evropskou unií a českým státním rozpočtem pod referenčním číslem CZ00.10.01.020023. Učitelé absolvují kurzy doplňující jim znalosti a dovednosti v praktickém užití ITC a multimédií ve výuce, kurzy jsou motivačně a obsahově směřovány i na užití počítače k osobnímu rozvoji učitele. Probíhající projekt bude ukončen v roce 2004.

V rámci projektu jsou realizovány didakticky zaměřené kurzy užití PC, přídatných zařízení multimédií při výuce. Učitelé se seznamují s výukovými

programy, portály, využitím techniky audio- a videozáznamu v digitální formě, využívání softwaru pro prezentace, dataprojektoru, interaktivní tabule, vizualizéru a dalších. Kurzy probíhají v několika úrovních na základě testovaných ověřených dovedností.

Učitelé jsou díky grantu dostatečně finančně motivováni k praktické aplikaci, mají při sobě studenta PF, který prochází svou pedagogickou praxí a navíc je prvním, který nový způsob výuky s dětmi zkusí tam, kde učitel má obavy.

Spolupracující učitelé připravují a realizují několik vyučovacích hodin za podpory ICT a multimédií, a to s 99 % úspěšností. Možnosti projektu jsou časově omezené, ale snad se podařilo překonat alespoň některé bariéry.

Projekt byl postaven s tím, že bude mít dále pokračování v dalším vzdělávání učitelů jako formy celoživotního učení, a to právě využitím informačních technologií formou e-learningu.

### **Technika a její cílené využívání**

Vedle problému s vybavením škol novými technologiemi vyvstává otázka schopnosti tyto technologie vhodným způsobem využívat.

O vlivu počítačů na studijní výsledky žáků víme jen velmi málo. Nikdo ale nepochybuje, že školy musí využívat technologie a žáci musí zvládnout základní operace.

Požadavky na učitele se obecně neustále zvyšují. Rostou nároky nejen na připravenost teoretickou, ale i na stránku praktickou. Současné vzdělávací trendy jsou jednoznačně spjaty s rozvojem možností komunikačních technologií, a to v takové míře, že již nelze tento vliv při vzdělávání přehlížet i přes určitou rezistenci jisté části populace vůči využívání ICT. Je tedy nutné vytvořit takový systém, aby se stal nejen běžnou součástí dalšího vzdělávání učitelů, ale který by učitele přesvědčil o nezbytnosti i výhodnosti využívání informačních technologií ve výuce.

BALCAROVÁ, A. Postoje učitelů k přílivu nových technologií do škol. *Pedagogická orientace* 2004, č. 3, s. 106–110. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** Mgr. Anita Balcarová, Centrum pedagogické práce Pedagogické fakulty UJEP v Ústí nad Labem, balcarova@pf.ujep.cz

# Student učitelství a zkušenost stávký

Pavel Brebera

**Abstrakt:** V mnohých debatách o sociálních proměnách české společnosti zaznívá v souvislosti s tématem prestiže učitelské profese jako jedna z otázek možnost stávký jako konkrétní formy prosazení profesních požadavků. V tomto příspěvku bude prezentována autentická zkušenost ze stávký učitelů 1. 9. 2003 z pohledu studentů učitelství na jejich dlouhodobé pedagogické praxi.

**Klíčová slova:** stávka učitelů, pedagogická praxe, reflexe

**Abstract:** The topic of strike as an integral part of the discussions of a status of teaching profession has become one of the major themes of the debates on social changes in contemporary Czech society. This text presents a specific experience of the strike of teachers on September 1st 2003, viewed from the perspective of students of a teaching programme on their long-term teaching practice.

**Key words:** teachers' strike, teaching practice, reflection

## 1. Úvod

V souvislosti se sociálními proměnami české společnosti se v rámci mediálních debat poměrně často operuje s výrazem „stávka“. Mnohdy však nezůstane pouze u spekulací a tato forma pokusu o prosazení požadavků formulovaných některými profesními skupinami je skutečně ve větším či menším měřítku realizována. Jednou ze skupin, které v poslední době k tomuto kroku přistoupily, byli i pracovníci ve školství, a to na různých úrovních českého vzdělávacího systému. Výchozím bodem této diskuse bude výstražná stávka pracovníků základních a středních škol 1. 9. 2003, událost samotnými odbory hodnocená jako „nejmasovější protest v dějinách republiky“, ke kterému se dle statistik odborové organizace připojilo 3 031 základních a středních škol, celkově pak 72 463 pracovníků školství. (Učitelské noviny 30/2003, s. 6)

Záměrem je v tomto případě nabídnout specifický pohled na stávku ze strany studentů učitelského oboru realizovaného Fakultou humanitních studií Univerzity Pardubice, a to těch, kteří byli v období předcházejícím stávce i v okamžiku jejího vyhlášení v rámci své roční asistentké pedagogické praxe fyzicky přítomni na jednotlivých školách a do dění okolo stávký často též více či méně zapojeni. Hlavním důvodem pro uplatnění tohoto hlediska je předpoklad, že i studentů učitelství jako osob oprávněně zahrnovaných již do kategorie „profesní a životní dráha učitele, etapa volba učitelské profese“ (viz Průcha 2002a, 2002b) se tato problematika logicky velmi těsně dotýká.

Témata prezentovaná a diskutovaná v rámci studijních předmětů pedagogickopsychologického bloku, např. problematika náročnosti a prestiže učitelské profese, současná vzdělávací politika a financování školství, totiž v tomto okamžiku pro studenty učitelství nabývají konkrétní reálné podoby. Autentická zkušenost stávky 1. 9. 2003 tedy z hlediska utváření vztahu k profesi obsahuje značný formativní potenciál.

Je tedy nutno zdůraznit, že tento pohled na stávku není primárně koncipován jako výzkumné šetření toho, „co se v našich školách v době stávky vlastně dělo“, čili z pozice studenta (a jeho vysokoškolského učitele), často negativně vnímaného jako „špiona“ v české škole (tyto role diskutovány Prokopem, 2003, s. 22), ale spíše právě jako pokus o praktické demonstrování působení různých možných vlivů na formování konkrétních postojů studentů učitelství, jejich subjektivních teorií či v procesu rozvoje toho, co je v různých významových odstínech považováno za tzv. kompetence. V této souvislosti i v kontextu současných trendů personalistické a konstruktivistické koncepce vzdělávání učitelů (Spilková, 2003) a s nimi spojených modelů pedagogických praxí je zde pak logicky klíčovým termínem „reflexe“.

## **2. Příprava učitelů na FHS Univerzity Pardubice a téma stávky**

Koncepce profesních modulů v rámci studijního programu učitelství anglického jazyka na FHS Univerzity Pardubice je v souladu s výše uvedenými trendy v současných modelech pregraduální přípravy učitelů založena na řízené reflexi praktické zkušenosti jako integrální součásti předmětů pedagogickopsychologického bloku. Již zmíněný „centrální bod“ této přípravy čili dlouhodobá asistentická praxe tzv. klinického roku logicky poskytuje velké množství příležitostí k profesnímu učení, které je ze strany univerzity podporováno jednak prostřednictvím reflektivních didaktických a lingvodidaktických seminářů probíhajících v rámci pravidelných sobotních setkání, dále participací ve speciálně zkonstruovaných on-line konferencích a samostatnou prací na tematicky různě zaměřených projektech, vycházejících z konkrétní zkušenosti studenta-asistenta.

Jelikož tento typ pedagogické praxe svou strukturou přímo kopíruje školní rok, studenti tudíž nastupují do škol již v období tzv. přípravného týdne a od samotného počátku se jistým způsobem podílejí na chodu konkrétní školy jako instituce, je základem prvního z řady povinných projektů, nazvaného Kultura školy, reflexe institucionálních faktorů. Používanými reflektivními technikami (Richards a Lockhart, 1996) jsou v případě tohoto projektu klinické (či reflektivní) psaní s konkrétním výstupem ve formě reflektivního deníku a polostrukturovaný rozhovor tutora (univerzitního učitele-didaktika) se studentem, který je z hlediska diskutovaných okruhů založen výhradně na obsahové analýze tohoto deníku. Uvedený Projekt 1 je z obsahového i me-

todologického hlediska takto koncipován záměrně, a to především na základě výsledků realizovaného výzkumu problémů začínajících učitelů, který v sobě zahrnoval i analýzu reflektovaných institucionálních faktorů spojených se specifiky vstupu do profese jako jedné z objektivních determinant činnosti učitele (podrobněji Píšová, 1999). Pro reflexi autentické zkušenosti stávky jako konkrétní formy „boje protestem“ (Podlahová, 2001) na samém začátku školního roku se tedy v rámci Projektu 1 právě díky jeho zaměření na kulturu instituce otvírá poměrně velký prostor. Charakter události okolo stávky 1. 9. 2003 mohl tedy pro studenty logicky znamenat přirozené rozšíření původně plánovaného rozsahu reflexe i mimo rámec konkrétní instituce, tj. mimo cíleně pozorované mikropodmínky determinující kvalitu výkonu pedagogických pracovníků konkrétní školy směrem k zamýšlení nad makroúrovni těchto podmínek čili širšího kontextu českého školství (Vašutová, 2001, s. 40–41) a s ním spojené často diskutované otázky prestiže učitelské profese.

Ačkoli použití reflektivního deníku je ve své podstatě technikou nestrukturovanou, v jistém smyslu z něj zde právě výše diskutované, předem stanovené zaměření Projektu 1 činí ten typ reflexe, který by podle Slavíka (1995) odpovídal reflexi tzv. předběžně strukturované, vymezené termíny „tvorba – systém“. Děje se tak především zásluhou předběžné pojmové strukturace různých aspektů kultury školy, která proběhla v rámci některých studijních předmětů, předcházejících této roční asistentské praxi, především v kurzu Začínající učitel. Konkrétní situace by za těchto okolností tedy měly být samotným aktérem reflektovány jako systémy, které obsahují takové typy proměnných, o jejichž existenci byli studenti v rámci přípravy na klinický rok již do jisté míry obeznámeni. Cílem studentů nyní již jako spolutvůrců reality konkrétní školy je proto v této počáteční fázi dlouhodobé pedagogické praxe primárně se v těchto systémech zorientovat.

Jako druhý pól Slavíkem prezentovaných typů reflexe je uveden tzv. typ „následně strukturovaný“, definovaný jako „příběh“. Takový příběh nemá předem stanovenou strukturu, je chápán jako „pamětní obraz, v němž hrajeme roli jednoho z hrdinů“ (Slavík, 1995, s. 58). Lze předpokládat, že tímto způsobem bude člověk reflektovat především na situace netypické, na které není připraven mnohdy ani předběžnou pojmovou strukturací. Taková reflexe pak bude primárně založena na „zažití, prožití, odžití“ a až druhotně povede k „rozebírání“. V případě stávky u studentů předchází záměrné vymezování předmětu reflexe v rámci přípravné fáze před klinickým rokem proběhnout ani nemohlo, a jejich náhled tak není zatížen ani zkreslen žádnou předběžnou strukturací. Lze tedy očekávat, že při zachycení této netypické situace v celé své komplexnosti se konečný výstup reflektivního psaní může přiblížit k pólu příběhu. Tento předpoklad je jedním z hlavních cílů zkou-

mání v obsahové analýze reflektivních deníků, konkrétně částí věnovaných stávce učitelů 1. 9. 2003.

### **3. Stávka 1. 9. 2003 očima studentů klinického roku – výsledky empirického šetření**

#### **3.1 Cíle a metodologie šetření**

Šetření s cílem zjistit jednak způsob a míru participace studentů na dění okolo výstražné stávky 1. 9. 2003 na jednotlivých školách, jednak jejich subjektivní percepce této specifické události proběhlo prostřednictvím analýzy zpětné vazby ze strany studentů v rámci Projektu 1 (jako prvního z kreditově ohodnocených předmětů profesního modulu Klinický rok), zaměřeného na téma školy jako instituce. Zvolenými metodami byly v tomto případě:

- obsahová analýza reflektivních deníků studentů (4 týdny, tj. přípravný týden + září 2003),
- dotazník (vyplněný 11. 10. 2003 v rámci prvního ze sobotních setkání).

Zvolený přístup lze primárně považovat za kvalitativní. Kvantifikovatelné údaje, získané prostřednictvím krátkého dotazníku, zde pak budou prezentovány jednak v souvislosti s rámcovým uvedením charakteristik zkoumaného souboru studentů, jednak v případě interpretace jejich postojů ke stávce, vyjádřených na škálách, které byly zkonstruovány přímo k tomuto účelu.

#### **3.2 Charakteristika zkoumaného souboru**

Zkoumaný soubor obsahoval celkem 27 studentů, kteří odevzdali reflektivní deník a z nichž se 25 zároveň zúčastnilo sobotního setkání 11. 10. 2003. Zde vyplnili příslušný dotazník (údaje z dodatečně vyplněného dotazníku zbývajících dvou nebyly z hlediska možnosti zkreslující interpretace jejich subjektivních percepce do výsledků šetření započítány, analýza reflektivních deníků však ano). Z celkového počtu 27 studentů bylo v rámci klinického roku přiděleno 22 studentů na základní školy, 4 z nich na střední školy a 1 student působí v rámci jedné instituce na obou výše uvedených stupních (základní škola a gymnázium). Z 27 studentů pak pouze 1 student působí na soukromé škole.

Z celkového počtu 26 škol, na kterých byli studenti umístěni (dva ze studentů totiž působí na téže škole), se přihlásilo ke stávce 15 z nich (58 %), zatímco 11 z nich (42 %) tento protest v té formě, jak jej navrhl ČMOS PŠ, nepodpořilo.

#### **3.3 Výsledky šetření**

##### **a) Stávka jako příběh**

Ve svých reflektivních denících nebyli studenti předem zatíženi žádnou strukturou. Mnoho z nich (především ti, kteří působí na školách, jež se ke

stávce nepřipojily) se ve svých reflektivních denících o této události ani jednou nezmiňuje. Ostatní však reflektují ve svých denících již události okolo stávky v průběhu přípravného týdne. Jejich záznamy lze pak rozdělit do tří kategorií a jejich autoři jsou pro účely tohoto příspěvku vždy prezentováni v mužském rodě:

1. Některé ze záznamů zůstávají na úrovni konstatování bez dalšího popisu či analýzy situace, např.:

„... 25. 8. – *Byla porada. Na programu byla stávka učitelů a diskuse.*“

„... 29. 8. – *Dostali jsme rozvrh na příští týden. Stávka v naší škole plánována není.*“

2. Většina z těch, kteří si události spojené se stávkou v průběhu přípravného týdne zapsali, ovšem nabízí dokreslující popis některých specifických okamžiků:

„... 26. 8. – *Potom jsme měli diskutovat stávku plánovanou na 1. září. Ředitel a zástupce řekli svůj názor a potom odešli ze sborovny, což všichni ocenili. Hlasovalo se o stávce. Většina sboru si myslela, že jeden den stávky nic nevyřeší (obzvlášť 1. září), a proto jsme se ke stávce nepřipojili. Jsme tedy jedna ze tří škol z celkového počtu sedmnácti v našem městě, které se ke stávce nepřipojily.*“

„... V 8:30 se konala schůze, kde jsme se měli vyjadřovat ke stávce. Dvě učitelky se nechtěly ke stávce připojit – jedna proto, že si nemůže dovolit přijít o peníze za ten jeden den, protože je samoživitelka se dvěma dětmi, a ta druhá jednoduše proto, že nesouhlasí s datem a cíli stávky.“

3. Někteří ze studentů však píšou v 1. osobě jednotného čísla, uplatňují sebereflexi a nabízejí vlastní pohled na jednotlivé události přípravného týdne (viz první z následujících příkladů), nebo dokonce jejich sled vnímaný jako příběh s vlastní rolí v něm (viz druhý z následujících příkladů):

„... 26. 8. – *V tu chvíli jsem viděl, že mě přijali jako člena sboru, protože jsem i já ve věci stávky mohl rozhodovat.*“

„... 26. 8. – *Přišel jsem do práce už v 7.45 kvůli poradě. Protože se všude hodně mluvilo o stávce, tak to ředitel nadhodil hned na začátku. Zdálo se mi, že se učitelé bojí vyjádřit vlastní názor. Ředitel z toho byl taky tak trochu nespokojený, a tak navrhl, že se to vyřeší zítra hlasováním. Když o tom ředitel mluvil, přitočil se ke mně jeden z učitelů a poznamenal, že tady žádná stávka nebude, že tihle lidi neradi vyčnívají z řady, nemluvě už o nějaké ochetě účastnit se stávky. Ačkoli tohle prostředí ještě neznám, připadala mi tahle poznámka nějak divná...*

27. 8. – *Předpoklad toho učitele se nenaplnil. Většina sboru zvedla ruku pro...*

29. 8. – *... Poslali mě domů a řekli mi, ať v pondělí nechodím. A prý si mám tu stávku užít. Tak jsem šel a měl jsem toho hodně k přemýšlení, snad nejdůležitější to, jak se připravit na své první hodiny.*“

4. Stejně jako v předchozích kategoriích (tj. konstatování bez dalšího vysvětlení, popis situace a příběh) lze identifikovat i v případě záznamů událostí přímo 1. 9. 2003:

„... 1. 9. – *Stávka.*“

„... 1. 9. – *Stávka. I přesto jsme museli jít do školy. Protože však nejsem zaměstnanec na plný úvazek, poslala mě mentorka domů s vysvětlením, že tam stejně není nic, co bych mohl dělat.*“

„... 1. 9. – *Stávka proběhla klidně, nikdo o ničem nemluvil. Já jsem si připravoval materiály pro své hodiny u sebe v kabinetě.*“



„... 1. 9. – Byla u nás stávka, ale do školy jsme museli všichni, jen ty děti tam zatím nebyly... Byl jsem tam do pěti hodin. Protože byla stávka, tak je to poněkud nepřiměřená pracovní doba, hlavně když vím, že za ten den nedostaneme peníze a stávka stejně nic asi nevyřeší, už proto, že se neúčastnilo zrovna moc škol. Aby to bylo alespoň symbolicky k něčemu, museli by stávkovat opravdu všichni učitelé.“

„... 1. 9. – Tak dneska byla na naší škole stávka, takže jsem tam nemusel. Nicméně jako součást školského systému jsem se cítil také součástí té stávky. Na druhou stranu musím přiznat, že takové jednání nepovažuji za příliš šťastné. Za prvé, protože se neúčastní všechny školy, je tenhle ‚radikální čin‘ dost oslaben. A co víc, jeden den v tomto případě rozhodně nestačí. Akorát to dětem prodloužilo prázdniny a rodičům, kteří neměli hlídání, přidělalo starosti. Podle mě by taková stávka měla smysl, kdyby trvala aspoň týden (což je však nepředstavitelné pro samotné učitele, protože by za celý týden nedostali ani halíř). Myslím, že se téhle stávce učitelů v té formě, jak proběhla, tak akorát všichni vysmějí.“

„... 1. 9. – Nevím, co si mám myslet o tom, že se naše škola nepřipojila ke stávce, organizované odbory. Myslím, že bychom měli být loajální vůči ostatním kolegům ve školách v celé zemi. Problém je v tom, že na konci června ředitel slíbil, že školu pro prvňáky otevře, ať už bude situace jakákoli. Bohužel to ale nezkonzultoval s ostatními členy sboru. Někteří by totiž do stávky asi šli, někteří zase ne. Co se týče mě, tak si myslím, že sliby by se opravdu měly dodržovat.“

„... 1. 9. – Není to zvláštní? Nastal první den mé učitelské kariéry a já trčím doma a vychutnávám si stávku. Na tenhle pozoruhodný začátek určitě nikdy nezapomenu. No, musím přiznat, že jsem docela šťastný, protože si ještě můžu projít své přípravy a udělat některé finální úpravy.“

V následujícím období se ve svých reflektivních denících nikdo ze studentů již k reflexi události stávky nevrátil.

## b) Postoje studentů ke stávce

Na první ze škál byli studenti požádáni vyjádřit případný názorový posun ve věci souhlasu či nesouhlasu s vyhlášením výstražné stávky učitelů. Tento posun měl být zaznamenán do škál Likertova typu (tj. úplný souhlas až úplný nesouhlas) s pohledem zpět do začátku přípravného týdne, dále do okamžiku vyhlášení stávky a nakonec vyjádření postoje k její realizaci v reálném čase vyplňování dotazníku (11. 10. 2003). Studenti jako skupina neprojevali žádný zvláštní příklon k některému z pólů. Zůstali spíše neutrální (pozice 3), ovšem s drobným posunem od menší míry souhlasu na začátku přípravného týdne (při přiřazení koeficientu 5 úplnému souhlasu a 1 úplnému nesouhlasu je zde průměr 3,32) směrem k souhlasu silnějším v době vyhlášení stávky (průměr 3,44) a následnému mírnému poklesu (3,4).

Zajímavějším se pak stal pohled na jednotlivé podskupiny, které byly v rámci souboru zkoumaných studentů identifikovány. Například skupina těch studentů, kteří již od samého počátku měli na základě potřeb školy a vlastního zájmu smluvně ujednaný úvazek vyšší než 10 hodin, vykazovali v otázce náhledu na stávku obecně vyšší míru souhlasu než studenti ostatní, tj. než ti, kteří měli vlastní úvazek do 10 hodin, či ti, kteří vy-

konávali v tomto prvním období v souladu s celkovým pojetím klinického roku výhradně asistentské činnosti, tedy zatím bez samostatné realizace vyučovacích hodin. Průměrný výsledek této skupiny 7 studentů s nejvyšším úvazkem (tj. 10+) totiž činil na začátku přípravného týdne 3,71, v okamžiku vyhlášení stávký 3,86 a v reálném čase vyplňování dotazníku 4. Jako možné vysvětlení vyjádřených postojů této skupiny studentů lze nabídnout spekulaci, že právě výše jejich placeného úvazku (v několika případech dokonce plného úvazku), přibližující tyto osoby reálné situaci řadových učitelů, mohla ovlivnit jejich vnímání požadavků ČMOS PŠ tak, že se nakonec projevila i v těchto škálách, a to nezávisle na tom, zda jejich škola do stávký vstoupila či nikoli.

Tab. 1: *Postoj studentů ke stávce*

	úplný souhlas	souhlas	neutrální postoj	nesouhlas	úplný nesouhlas
začátek přípravného týdne (průměr 3,32)	3 (12 %)	8 (32 %)	9 (36 %)	4 (16 %)	1 (4 %)
1. 9. 2003 (průměr 3,44)	4 (16 %)	8 (32 %)	9 (36 %)	3 (12 %)	1 (4 %)
říjen 2003 (průměr 3,4)	5 (20 %)	5 (20 %)	12 (48 %)	1 (4 %)	2 (8 %)

Na další škále měli studenti vyjádřit svůj postoj k jednotlivým aspektům protestní akce s cílem splnění požadavků určité profesní skupiny. Na škále 1–5 (1 = nevýznamné, 5 = velmi významné) pak nejvyššího průměru dosáhla důležitost jasné formulace požadavků (4,76), poté počet lidí zapojených do protestu (4,72), dále podpora široké veřejnosti (4,2) a nakonec volba stávký jako formy protestu (3,44).

Prostřednictvím poslední série bipolárních škál měli studenti za úkol vyjádřit, ke kterému z adjektiv se v případě hodnocení vlastní zkušenosti přítomnosti v reálném prostředí škol v době vyhlášení výstražné stávký 1. 9. 2003 přikloní. Tři ze studentů se rozhodli tyto škály nevyplnit, vesměs ti, jejichž školy do stávký nevstoupily. Hodnocení studentů pak probíhalo mezi póly příjemný vs. nepříjemný, povzbuzující vs. odrazující, pozoruhodná událost vs. nezajímavá událost. Žádný výrazný příklon k některému z vyjádřených pólů nenastal, nicméně v případě prvních dvou stupnic jsou postoje spíše negativní, zatímco v případě třetí z nich se studenti jemně přiklánějí k pozitivně formulovanému pólu pozoruhodné události.

V případě prvních dvou škál se pak obecně pozitivnější náhled objevuje u studentů s nejvyšším úvazkem 10+ (u obou škál průměrné hodnocení 3,17), naopak náhled skupiny 7 studentů bez úvazku je zde poněkud více negativní (první škála – 2,5; druhá škála – 2). U posledně uvedené sku-

piny studentů bez úvazku je i průměrné hodnocení 2,5 v případě třetí škály výrazně odlišné od skupin ostatních. Tato percipovaná nezajímavost stávky může být vysvětlena například tím, že tito studenti byli jako osoby, které nemají z právního hlediska žádnou vazbu ke škole, kde vykonávají roční praxi, 1. 9. 2003 obvykle posláni domů.

Tab. 2: *Hodnocení vlastní zkušenosti studentů*

	1	2	3	4	5	N		
nepříjemný	2 (8 %)	4 (16 %)	12 (48 %)	2 (8 %)	2 (8 %)	3 (12 %)	příjemný	průměr 2,91
odrazující	3 (12 %)	4 (16 %)	11 (44 %)	1 (4 %)	3 (12 %)	3 (12 %)	povzbuzující	průměr 2,86
nezajímavý	2 (8 %)	3 (12 %)	8 (32 %)	3 (12 %)	6 (24 %)	3 (12 %)	pozoruhodný	průměr 3,36

#### 4. Závěr

Nečekaná autentická zkušenost stávky profesní skupiny učitelů nabídla studentům učitelství anglického jazyka na Fakultě humanitních studií jednak příležitost k sebereflexi, ale často i možnost aktivně participovat na dění s ní spojeném. V současné době ani na základě jimi vyjádřených názorů a postojů rozhodně nelze říci, do jaké míry tato událost studenty „profiluje“ ve vztahu k profesi či jaký jiný konkrétní přínos pro jejich budoucí profesní rozvoj může znamenat. Na závěr je proto třeba uvést, že tato i další konkrétní zkušenosti, které mohli studenti získat v průběhu svého klinického roku, budou i nadále zpracovávány v rámci dalších reflektivních seminářů profesního modulu jejich studijního oboru za účelem maximalizace využití jejich potenciálu v procesu profesního učení.

#### Literatura

- PÍŠOVÁ, M. *Novice Teacher*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1999.
- PÍŠOVÁ, M., ČERNÁ, M. *Pro mentory projektu Klinický rok*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2002a.
- PÍŠOVÁ, M., ČERNÁ, M. Klinický rok. In ŠVEC, V. (ed.) *Profesní růst učitele*. Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS, Šlapanice u Brna. Brno: Konvoj, 2002b, s. 187–192.
- PODLAHOVÁ, L. Společenské zviditelnění práce učitelů. In EGER, L. (ed.) *Komunikace školy s veřejností*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2001, s. 79–82.
- PROKOP, J. Student a učitel praxe – naši výzkumníci? In MARKOVÁ, K. (ed.) *Pedagogická praxe*. Sborník příspěvků z III. celostátní konference, Praha 22. ledna 2003. Praha: PedF UK, 2003, s. 21–24.
- PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002a.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002b.
- RICHARDS, J. C., LOCKHART, CH. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: CUP, 1996.

- SLAVÍK, J. Mezi pedagogickou tvorbou a pedagogickou reflexí. In *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii*. Sborník příspěvků z celostátního semináře. Brno: Paido, 1995.
- SPILKOVÁ, V. Priority v praktické přípravě studentů učitelství – současný stav a perspektivy. In MARKOVÁ, K. (ed.) *Pedagogická praxe*. Sborník příspěvků z III. celostátní konference. Praha: PedF UK, 2003, s. 28–32.
- Učitelství 30/2003*
- V AŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. díl. Praha: PedF UK, 2001, s. 19 až 46.

BREBERA, P. Student učitelství a zkušenost stávky. *Pedagogická orientace* 2004, č. 3, s. 111–119. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Mgr. Pavel Brebera, Univerzita Pardubice, Fakulta humanitních studií, Studentská 84, 530 12 Pardubice, pavel.brebera@upce.cz

# Zprávy a informace

---

---

## Ke stému výročí narození Františka Lýska

Osobnost univerzitního prof. PhDr. Františka Lýska, DrSc., je jedinečná. Paleta jeho zájmů a oborů lidské činnosti, v nichž získal i mezinárodní uznání, je mnohovrstevná a neobyčejně košatá. Jejich naprostá většina má však i přes svoji vnějškovou rozdílnost společného jmenovatele: oscilují v prostoru hudebního umění. V ohnisku jeho profesionálních zájmů se ocitají hudební projevy člověku nejvlastnější – *projevy pěvecké*. Není náhodou, že ve svých metodických spisech staví hudebněvýchovné otázky na této bázi a že i při koncipování své intonační metody a propracovávání jejího nápěvkového systému vychází z bohatého fondu českých a slezských lidových písní.

Vždy živě a s porozuměním reagoval na reálné aktuální potřeby hudební praxe na školách. Protože mohl využít vlastních zkušeností učitele hudby a hudební výchovy, poučeně přistupoval k revizi v té době používaných intonačních metod, které byly založeny na solmizaci a byly neživotně aplikovány do intonačních praktik. Ve snaze přiblížit pěveckou a intonační praxi živé realitě hledá řešení v **nápěvkové intonaci**, jejíž efektivitu spolehlivě a úspěšně ověřila dlouhá řada učitelů hudby na školách v tehdejší Československu i v cizině. Životaschopnost této metody neoslabily ani bouřlivé diskuse provázející její uvedení do praxe. Na stránkách odborných časopisů *Hudební rozhledy* a *Hudební výchova* se ještě v 60. letech 20. století ozývaly hlasy obhajující tonální solmizační metody, přestože již na počátku 30. let si mnozí učitelé hudby uvědomovali jejich bezživotnost a volali po změně. Pěvecké aktivity s dětskými sbory se pak staly pro Lýska nejen nejvýznamnějšími podněcovateli vzniku jeho hudebněpedagogicky a metodicky orientovaných prací, ale i jejich pozdějšími korektory.

Lýsek nesporně náleží k mimořádným postavám **Masarykovy univerzity v Brně**, do jejíž historie se zapsal nejedním průkopnickým činem, a získal tak vysoký kredit a uznání vědecké komunity. Do kulturní historie českého národa vstoupil nejen jako vynikající hudební pedagog a sborníř mezinárodního věhlasu, ale proslul též díky své práci umělecké a vědecké. Jestliže „své“ děti ve sboru a studenty získával fascinujícím zjevením a podma-

nivním přístupem, svým vrstevníkům imponoval především bytostným nepokojem a typickou eruptivní povahou. Svými spolupracovníky a žáky (mezi něž se mohu díky příznivým okolnostem řadit též) byl vnímán nejen jako jeden z nejzanícenějších protagonistů dětského sborového zpěvu a zakladatelů dětské sborové interpretace, ale i jako energický a vášnivý bojovník za zkvalitnění školské hudební výchovy a hudební kultury vůbec. S odstupem let se jeví jako nepochybné, že se do jejich paměti zapsal natrvalo.

### Nástin životního úsilí Františka Lýska

Lýskův vztah ke zpěvu jako nejpřirozenějšímu hudebnímu projevu člověka je založen geneticky i sociálně. Narodil se 2. 5. 1904 v Proskovicích u Ostravy. Oba jeho rodiče byli prostí lidoví zpěváci. Učitelství vystudoval ve Slezské Ostravě (1919–23), hned po absolutoriu začal vyučovat na školách – ve Staré Bělé na Ostravsku, v Proskovicích, v Ostravě. Hudebně byl velmi činný již jako mladý učitel: ve Staré Bělé řídil smíšený a dětský sbor a malý orchestr a byl členem učitelského smyčcového kvarteta, ve svém rodišti dirigoval (1924–29) sokolský mužský sbor a trubačský sbor, s nímž vystupoval i v okolních obcích. V letech 1926–29 vyučoval na měšťanské škole v Moravské Ostravě (aprobaci pro vyučování na měšťanských školách získal v roce 1928).-

Deset let (1929–38) působil na státní menšinové měšťanské škole v Jistebníku nad Odrou, kde založil a řídil později velmi známý dětský sbor *Jistebníčtí zpěváci*. Absolvoval s ním řadu koncertních vystoupení v okolí, zvláště v Opavě a Ostravě (v roce 1931 hostoval sbor v rozhlase v Moravské Ostravě), ale též na Slovensku v Dolním Kubíně a Oravském Podzámku. Sbor míval asi padesát dětí, jejichž mimořádné intonační a hlasovou úroveň dosahoval Lýsek vlastní intonační metodou, kterou propracoval v *nápěvkovou intonaci*. Mezinárodní proslulost tomuto sboru přinesla až vystoupení na I. mezinárodním kongresu pro hudební výchovu v Praze v roce 1933 a 1936 a ve Vídni v letech 1935 a 1937. V oblasti dětského sborového zpěvu s ním dosáhl do té doby netušené úrovně – srovnatelné s vyspělými sborovými tělesy dospělých. Protože sbor pod jeho vedením vynikal nejen přednesem vícehlasých aranžmá lidových písní, které sám hojně upravoval, např. *Pomněnky*, *Pampelišky*, *Sedmikrásky*, ale i sborových skladeb českých skladatelů, nahráli *Jistebníčtí zpěváci* svoje dvě první gramofonové desky již v roce 1938. Řadu skladatelů podnítili k tvorbě dětských sborů a k úpravám lidových písní. Své vokální kompozice jim věnovali přední skladatelé – mistři sborového umění Josef Bohuslav Foerster, Jaroslav Kříčka, Zdeněk Blažek, Rudolf Wünsch aj. Činnost sboru byla ukončena po zabrání pohraničí.

Své základní hudební vzdělání Lýsek ukončil v Brně v roce 1932 státní zkouškou z houslí a sborového zpěvu. Na Filozofické fakultě Masarykovy

univerzity v Brně začal v roce 1936 studovat u Vladimíra Helferta a Jana Racka *muzikologii*, ale též *psychologii a pedagogiku*. Po uzavření vysokých škol nacistickými okupanty byl nucen studia přerušit. Pokračoval v nich až po 2. světové válce – v letech 1945–49. Lýskova neobyčejná zvědavost a šíře jeho zájmů ho přivedly k soukromému studiu neurologie a fyziologie. Nepřekvapuje proto, že vysokoškolská studia završuje až ve svých 45 letech doktorátem filozofie na základě disertační práce *Hudebnost mládeže školou povinné*.

V době okupace (1938–45) byl učitelem na pokusné škole v Otrokovicích (tehdejší Baťově), kde vedl dětský sbor, s nímž realizoval 36 veřejných koncertů, 13 rozhlasových pořadů a nahrál 5 gramofonových desek. Po válce působil na střední škole v Brně, kde roku 1945 založil dětský sbor, který se stal základem pozdějšího *Brněnského dětského sboru*, v jehož čele stál až do své smrti. Pod jeho vedením se sbor vypracoval mezi nejvyspělejší tělesa svého druhu v Československu (do povědomí hudební veřejnosti vešel jako Lýskův dětský sbor). Jako pamětník jeho koncertů mohu dosvědčit, že sbor fascinoval své posluchače nejen nevšední, vzácnou intonační čistotou a zvukovou průzračností, ale též vyspělou hlasovou technikou a promyšlenou dramaturgickou výstavbou svého programu. Díky svým kvalitám podnikl četná koncertní turné nejen po vlasti, ale i v zahraničí – v Rakousku, Maďarsku, Bulharsku, Itálii, tehdejší Německé spolkové republice a v Anglii, kde dosahoval mimořádného uznání a vysokého ocenění.

Brněnskému hudebnímu životu a školství zůstává Lýsek věrný až do konce svého života: v letech 1948–51 vyučoval psychologii a pedagogiku *na hudební a dramatické konzervatoři* i na nově založené *Janáčkově akademii múzických umění*, současně byl i členem brněnské komise pro státní zkoušky z hudby (1948–55). Jeho nejvýznamnějším vysokoškolským působištěm se stala Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, kde jako docent vybudoval *katedru hudební výchovy* a vedl ji až do roku 1970 (od roku 1951 na Vyšší škole pedagogické, od r. 1959 na Pedagogickém institutu a posléze opět na Pedagogické fakultě tehdejší Univerzity J. E. Purkyně). V roce 1961 byla jeho práce oceněna titulem *zasloužilý umělec*.

Na všech školách, kde působil, vždy vybudoval dětský sbor, a to prakticky z ničeho a bez tradic. Malé zpěváčky svých sborů systematicky a metodicky vedl k hudbě a kultivoval pomocí nápěvkové intonační metody. Všude rozvíjel bohatou hudební organizační a osvětovou pedagogickou a psychologickou činnost. V roce 1964 byl jako první v historii československého vysokého školství jmenován *univerzitním profesorem* pro obor hudební výchova. Jmenováním *národním umělcem* (1975) vyvrcholila dlouhá řada poct a vyznamenání, jimiž bylo oceněno rozsáhlé a významné celoživotní dílo prostého a poctivého českého kantora. Poprvé v historii české kultury byl tímto titu-

lem poctěn sbornistr. Jeho nesmírná pracovitost a nezdolná vitalita však neznaly mezí: ve svých 70 letech (v roce 1974), kdy již opustil řady vysokoškolských učitelů, získává hodnost *doktora pedagogických věd*.

Až do posledních dnů svého života (zemřel 16. 1. 1977) vystupoval jako zanícený pedagogický optimista: byl přesvědčen, že každé dítě je vybaveno hudebními dispozicemi schopnými dalšího rozvoje a že i děti na základní škole jsou již schopny zpívat vícehlasá hudební díla. Jako sbornistr mnohokrát prokázal oprávněnost tohoto tvrzení. Byl zapáleným a neúnavným hudebním pedagogem, učitelem s vrozeným hudebním i pedagogickým talentem. V historii hudební pedagogiky a didaktiky zaujímá nezastupitelné místo jako **tvůrce nápěvkové intonační metody**, která našla široký ohlas v řadách hudebních pedagogů a muzikologů a jejíž životaschopnost neúnavně dokazoval aplikací ve svých dětských sborech i jako vysokoškolský učitel v metodické přípravě příštích učitelů hudební výchovy. V odborných kruzích je znám i jako vynálezce intonační fonogestické pomůcky *Nápěvku*, která umožňovala zvukovou fixaci notového písma. Na mezinárodních konferencích otevíral aktuální hudebněpedagogické a didaktické problémy a za účasti hudebních pedagogů a muzikologů z celé Evropy nabízel jejich řešení.

Jako přední český *protagonista dětského sborového zpěvu a zakladatel dětské sborové interpretace* překypoval neobyčejnou vitalitou a energií, silným vnitřním zaujetím, osobitým projevem dirigentským a nesmírnou láskou k hudbě a k dětem (filmový dokument *Zpěváčci bez křidel* jedinečným způsobem zaznamenává osobitý styl jeho sbornistovské práce). Se sbornistovskou činností úzce souvisely jeho drobné práce kompoziční, umělé sbory i skladby nástrojové, četné úpravy lidových písní a stálá a plodná spolupráce s rozhlasem, televizí a filmem. V letech 1933–36 vedl v ostravském rozhlasu lidové besedy a proslovil četné rozhlasové přednášky. Zanedbatelná není ani jeho práce folkloristická: v letech 1936–37 vedl kurz lidové písně při lidové škole v Mor. Ostravě, byl členem moravskoslezského výboru *Státního ústavu pro lidovou píseň*, v *Ústavu pro etnografii a folkloristiku ČSAV v Brně* je uloženo na 1300 jeho zápisů lašských a slezských písní.

V oblasti vědeckovýzkumné je považován za *zakladatele hudebněvědeckých konferencí*, jejichž tradice se datuje od roku 1965. Systematicky rozvíjel jejich tematickou základnu, aby mohl pokrýt nejen sféru tvůrčí, ale i interpretační a apercepční. Inspirativním způsobem přispěl i k rozvoji muzikologického bádání a výzkumu. Své teoretické závěry konfrontoval s poznatky psychologie, fyziologie, neurologie a pedagogiky a na nich budoval svůj systém hudebněvýchovných metod. Věnoval se především pedopsychologickému výzkumu hudebnosti mládeže a dětského hudebního vnímání, a to v úzké návaznosti na hudebněvýchovnou praxi. Všechny své zájmy a akti-



vity sceloval v bohaté publikační činnosti přednáškové a redakční, a to doma i v zahraničí.

### Odkaz Františka Lýska

Těžiště Lýskova literárního odkazu spatřujeme v jeho muzikologických a hudebněpedagogických monografiích.<sup>1</sup> Pro jeho hudebněpedagogické dílo jsou příznačné tři skutečnosti. Vždy se klonil k názoru, že všechny problémy, které hudebněvýchovná praxe přináší, lze účinně řešit jen tehdy, budou-li nahlíženy:

1. ze široké *platformy teoretické*,
2. v *kooperaci* s příbuznými a hraničními vědními disciplínami, především s fyziologií, neurologií, muzikologií, psychologií a pedagogikou,
3. s vědomím subordinace a závislosti muzikologických a hudebněpedagogických oborů *na hudbě jako fenoménu uměleckém*.

Není pochyb o tom, že v jeho díle může i soudobá hudební pedagogika nalézt ne jeden podnět k řešení aktuálních problémů, které před ní vyvstávají v důsledku rozpadu hodnotových kritérií odrážejících rozpaky a úzkosti postmoderní společnosti a v souvislosti s nebyvalou výrazovou a žánrovou rozrůzněností novodobých hudebních proudů.

### Literatura

- HARTUNG, A. Zum 70. Geburtstag von František Lýsek. *Musik in der Schule* 1974, roč. 25, č. 10, s. 405–406.
- PEČMAN, R. Dílo Františka Lýska. *Hudební rozhledy* 1964, roč. 17, č. 8, s. 329.
- RAJMON, R. Nad publikacemi Františka Lýska. *Estetická výchova* 1967, roč. 9, č. 5, příl. Hudební výchova, s. 8–9.
- Sborník k nedožitým osmdesátinám národního umělce Františka Lýska*. Brno: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně, 1984. 57 s.
- Sborník pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně k 65. narozeninám Františka Lýska*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1969. 183 s.
- SEDLÁKOVÁ, L. *Národní umělec prof. PhDr. František Lýsek, DrSc.* Bibliografie. Brno: Státní pedagogická knihovna, 1976. 63 s.
- SPOUSTA, V. František Lýsek – umělec – vědec – pedagog. *Opus musicum* 1994, roč. 26, č. 5/6, s. 152–154.
- SPOUSTA, V. K Lýskovu hudebněvýchovnému dílu metodickému. In *Musica viva in schola XII*. Sborník Pedagogické fakulty MU, č. 13. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 169–171.
- SPOUSTA, V. K nedožitým devadesátinám Františka Lýska. *Universitas, revue Masarykovy univerzity v Brně* 1994, č. 1, s. 52–53.

Vladimír Spousta

<sup>1</sup> Úplnou představu o jeho mnohostrannosti a odborné erudici lze získat nahlédnutím do bibliografického soupisu jeho prací, který zpracovala L. Sedláková (1976).

## Bridges Across Boundaries – zpráva o pracovním semináři

Ve dnech 12.–14. května 2004 se v Brně uskutečnilo první pracovní setkání účastníků projektu „*Bridges across Boundaries, Cross-disseminating quality development practices in Southern and Eastern Europe*“. Jedná se o dvouletý projekt v rámci evropského programu Socrates (Accompanying Measures, Socrates Action 8), jehož cílem je „vystavění mostů přes hranice ve smyslu sdílení postupů a zkušeností v řízení kvality v jižní a východní Evropě“. Hlavním odborným garantem projektu je John MacBeath z univerzity v Cambridge, spoluautor známé publikace „*Self-evaluation in European Schools*“ (ISBN 0-415-23014-4), která se v mnoha zemích stala opěrným pilířem v péči o kvalitu při zavádění autoevaluačních procesů do života škol. Partnery projektu jsou zástupci pedagogických pracovišť z řady zemí – Itálie, Maďarska, Polska, Řecka, Slovenska, Švýcarska a také České republiky. Českou účast koordinuje Ústav pedagogických věd FF MU v Brně (vedoucím týmu je Milan Pol) a za českou stranu se ho budou účastnit také vybrané školy, které v následujícím roce budou pracovat podle rámce „SEP“ („Self-evaluation profile“) z výše uvedené publikace, který jim má napomoci implementovat autoevaluační procesy.

Výstupem projektu, který je plánován na 21 měsíců, bude vydání ekvivalentu této publikace v pěti východoevropských jazycích. Oproti originálu však nové překlady budou obohaceny o případové studie škol z jednotlivých participujících zemí, čímž bude naplněn *stěžejní cíl projektu* – zprostředkování poznatků a zkušeností s autoevaluací co nejširší veřejnosti, zejména v zemích, kde myšlenka autoevaluace vzdělávacích institucí není ještě pevně zakotvena. Výsledkem tak bude nejen příležitost porovnat situace v různých evropských zemích, ale zejména možnost stanovit měřítka a vytvořit vlastní autoevaluační nástroje vhodné pro daný sociokulturní kontext. Fakt, že se nebude jednat jen o pouhý lingvistický překlad, potvrzuje i skutečnost, že pro překladatele z jednotlivých zemí jsou připraveny dva společné pracovní semináře, na kterých budou vyjasňovány přesné významy vybraných odborných termínů. Poslední akce celého projektu, mezinárodní konference v maďarském Pilisborosjenu, se uskuteční na podzim 2005. Měla by pomoci zhodnotit dosažené výsledky projektu, ale také identifikovat další vhodné kroky potřebné pro rozšíření myšlenky a praxe autoevaluace škol. Na konferenci proto budou pozváni nejen zástupci jednotlivých participujících škol, ale i představitelé řady sfér odborné veřejnosti.

Jednou z platform komunikace účastníků projektu, ale také informování širší zainteresované veřejnosti, budou webové stránky. Jejich vytvořením byl pověřen Ústav pedagogických věd FF MU v Brně (dostupné na: [www.phil.muni.cz/ped/selfevaluation](http://www.phil.muni.cz/ped/selfevaluation)). Stránky budou obsahovat ma-

teriály zejména v angličtině, ale částečně také ve všech jazycích zúčastněných zemí. Pomocí Internetu tak budou zprostředkovány nejen informace o celém průběhu projektu, ale poskytovány i nejrůznější nástroje vztahující se k péči o kvalitu, k zavádění autoevaluace. Školy, které se projektu zúčastní, zde budou moci prezentovat své zkušenosti a postřehy ze zavádění autoevaluačních mechanismů.

Brněnský seminář se zaměřil zejména na vyjasňování otázek souvisejících s vlastní realizací projektu. První den účastníci představili školské systémy jednotlivých zemí. Z prezentace a následných diskusí vyplynuly podobnosti i rozdíly ve zkušenostech a úrovni jak při provádění autoevaluace, tak při celkovém hodnocení vzdělávacích systémů. V závěru vystoupil s přednáškou John MacBeath, jenž celou problematiku uvedl do globálnějšího kontextu. Poukázal zejména na skutečnost, že celá řada škol není připravena a někdy ani ochotna měnit styly své práce. Proto je nutné jim odpovídajícím způsobem přiblížit možnosti a výhody spjaté s autoevaluací, což představuje cestu k efektivnímu zavádění těchto procesů do škol i v případě, kdy okolní systém není dané myšlence ideálně nastaven. I proto vznikl tento projekt. Následující den směřoval zejména k otázkám způsobu výběru jednotlivých škol, projektování akčního výzkumu a k uspořádání národních seminářů, na kterých se vybrané školy budou prezentovat. Závěr tří denního semináře věnovali účastníci hledání konsensu při koncipování institutu „kritického přítele“ – stěžejní opory, rádce i konstruktivního kritika v celém procesu zavádění autoevaluace do škol v jednotlivých zemích. Podařilo se ustanovit nejen schéma vnitřních podpůrných vztahů, ale také vyjasnit si, na čem by měly být založeny: na důvěře, diskrétnosti, taktu a podpoře osobní i odborné. Kritickými přáteli účastníků z nových zemí EU se stali ti, kteří již s aktivitami autoevaluace, založenými i na uvedené publikaci, mají jisté zkušenosti (v případě českém jsou to kolegové z Řecka).

Přínos projektu vidíme v několika rovinách. Pro školy přímo zapojené se rýsuje možnost hlubšího posouzení jejich fungování, efektivity práce, studia i úrovně a možností vzdělávacího zařízení. Kladem bude i příležitost k navázání přímé spolupráce se zahraničními institucemi, sdílení zkušeností a poznatků nejen v průběhu projektu, ale i po jeho skončení. Pro ostatní školy se jeho výstupy mohou stát nejen důležitým zdrojem informací o možnostech zapojení se do mezinárodních grantů či projektů, ale umožní jim také pro vlastní potřebu získat a následně modifikovat evaluační nástroje a postupy. Projekt však může přinést i řadu širších poznatků o procesech zavádění autoevaluačních mechanismů, čímž může být zajímavý i pro školskou politiku, resp. pro výzkum a rozvoj škol.

*Jana Vašátková. Martin Skutil*

# Recenze

---

---

**Terzis, Nikos P. (ed.)**

**Teacher Education in the Balkan Countries.**

**Thessaloniki: House Kyriakidis Brothers SA, 2001, 262 s. ISBN 960-343-606-2.**

V průběhu svého přednáškového pobytu na univerzitě v Soluni (srpen 2002) jsem měl možnost seznámit se s činností velmi zajímavé organizace založené v roce 1998, která nese název „Balkánská společnost pro pedagogiku a vzdělávání“ (Balkan Society for Pedagogy and Education), jejíž současný předseda Nikos P. Terzis (zároveň autor recenzované publikace) je profesorem dějin pedagogiky a školství na Aristotelově univerzitě v Soluni. Tato společnost pořádá odborné konference, přednášky, vydává publikace a všemožným způsobem podporuje spolupráci jednotlivých balkánských zemí v oblasti výchovy a vzdělávání. V poslední době se významně orientuje na rozvoj srovnávacích studií jednotlivých aktuálních témat. První konference, orientovaná na vývoj balkánského vzdělávání a školství od osvícenství po vznik národních států, se konala v Soluni v roce 1999, druhá konference, týkající se srovnávání současných systémů vzdělávání v balkánských zemích, se konala v Istanbulu v roce 2000. Počátkem roku 2001 se v Soluni konala mezinárodní konference, jejíž téma bylo zaměřeno na problematiku přípravy učitelů v jednotlivých balkánských zemích. Několik měsíců po skončení konference již mohla i širší veřejnost využívat informace a podněty z konference, právě díky vydanému sborníku přednesených příspěvků.

Sborník konferenčních statí, který obsahuje celkem 23 rozsáhlejších studií, je rozdělen do tří tematicky uzavřených částí.

V úvodní části je velmi zajímavý příspěvek prof. Terzise o cílech, smyslu a dosavadních aktivitách Balkánské společnosti pro pedagogiku a vzdělávání, přičemž zdůrazňuje propagaci poznání nejen velmi bohaté pedagogické minulosti Balkánu, která výrazně ovlivňovala středo- a západoevropskou kulturu, ale zejména možnosti spolupráce v současnosti a budoucnosti v rámci vzdělávacích programů EU. V závěru autor polemizuje s přesnými geografickými vymezeními Balkánu a šířícím se chápáním balkánského prostoru jako oblasti neklidu, chudoby a nekulturnosti. Připomíná, že v i v té nejvyspělejší zemi světa lze najít neslušně se chovající lidi, nepořádek a projevy bezpráví. Právě v přípravě učitelů vidí prof. Terzis naději na prohlubování kultivace lidí a zemí.

Druhá část sborníku je věnována analýzám dosavadních systémů profesní přípravy učitelů pro různé druhy a typy škol v jednotlivých balkánských zemích.

Současnou situaci v přípravě učitelů pro povinné vzdělávání představil prof. P. D. Xochellis, vývoji počáteční přípravy učitelů od počátku 20. století a systémovému zvyšování jejich kvalifikace v Albánii se věnuje příspěvek profesorů tiranské univerzity V. Terpa a K. Kikinase, kteří ukazují nejen problémy organizační, ale i obsahové, jež jsou řešeny zvýšenou autonomií, která ale musí respektovat veřejný zájem, a zvyšováním podílu pedagogickopsychologické složky v současném kurikulu na univerzitách. Pedagogické problémy zvyšování kvality přípravy učitelů v Bulharsku prezentuje prof. D. Pavlov a organizaci počáteční přípravy učitelů a jejím obsahem v Makedonii se zabývá stať prof. D. Lakinske a prof. Z. Stojanovského. Jugoslávský systém počáteční přípravy učitelů na univerzitách přibližuje prof. M. Despotović, který poukázal i na snahy po systémovém řešení dalšího vzdělávání učitelů v Srbsku. Rumunskou tradici a současný stav přípravy učitelů líčí příspěvek M. Cerkeze a R. Šaftoiu a turecké zkušenosti představuje příspěvek prof. I. Erdogana a prof. O. Demirela.

Třetí a nejobsáhlejší část sborníku zahrnuje 15 příspěvků, týkajících se jednotlivých aspektů, koncepcí a postupů při počáteční i další přípravě učitelů. P. Sixsmith z Řecka věnuje pozornost zavedení dramatické výchovy v oblasti multikulturní a mírové výchovy budoucích učitelů, didaktickému ztvárnění řecko-tureckých vztahů se věnují K. Magos a A. Georgopoulos z Řecka, prof. Ch. Antoniou z Řecka představil argumentačně velmi dobře sestavenou studii o všeobecných hodnotách učitelského povolání a jejich zdůrazňování v jednotlivých balkánských zemích v různých historických obdobích, nutnost environmentální výchovy učitelů připomíná N. Christoudolou z Řecka a sociálně kulturním aspektům v přípravě učitele se věnuje A. Eskicumali z Turecka. Využití nedávných srbských událostí jako nutnou reflexi pro morální přípravu učitelů představil Z. Avramović z Jugoslávie a balkánské perspektivy přípravy učitelů pro úroveň předškolní výchovy prezentuje H. Meletiades z Řecka.

Celý sborník, i když je v angličtině, bude širší veřejnosti velmi obtížně dostupný. To ale nic nemění na faktu, že obsahuje velmi inspirativní poznatky a zkušenosti i pro země, které se zcela mylně domnívají, že jsou v přípravě učitelů mnohem vyspělejší než Balkán. Pro českou veřejnost by jistě byla zajímavá analýza zkušenosti s albánským systémem zaměřením přípravy učitelů výrazně méně na předmětovou a více na pedagogickopsychologickou stránku, dále zkušenosti s organizací dalšího vzdělávání učitelů pomocí regionálních center v Řecku nebo zkušenosti s hodnotovou výchovou učitelů v souvislosti se získáváním klíčových dovedností v oblasti multikulturní či mírové výchovy. Pro české badatele z oblasti dějin školství a pedagogického myšlení jsou pak inspirativní hodnocení dosavadního historického vývoje z hlediska velmi širokých společensko-ekonomických souvislostí. Značně aktuální a motivující je sborník pro srovnávací pedagogy. Každý příspěvek je opatřen bohatou bibliografií a celý sborník má i po stránce formální velmi reprezentativní podobu a úpravu.

*Karel Rýdl*

**Kweciński, Z., Śliwerski, B. (ed.)**

## **Pedagogika 1, 2.**

**Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2003. 496 s. a 416 s. ISBN 83-01-14118-2.**

Tato obsáhlá učebnice pedagogiky je určená studentům, kteří se připravují k profesi učitele; pro učitele, kteří si po letech obnovují pedagogické znalosti a pro studenty začínající studovat pedagogiku. Je tedy úvodem do pedagogiky.

Pedagogika je věda o výchově. O předmětu pedagogiky hovoříme jako o výchově, vzdělávání, edukaci. Tyto termíny – široce definované – mají velmi podobný význam. Rozumíme jimi různé podmínky, procesy i činnosti, podporující jedince v souladu s jeho možnostmi a aktivitami ve věci vlastního dobra a pro rozličné oblasti sociálního života. Všechny tři termíny jsou v publikaci používané, občas se překrývají.

Profesor Zbigniew Kweciński se v úvodu 1. dílu snaží uchopit výše zmíněné základní pedagogické pojmy:

- Pokud používáme termín „*výchova*“ v nejširším smyslu, tak kromě vyučování a učení (tj. činnosti směřující k získání vědomostí a dovedností) zdůrazňuje spontánní i cíleně získávané hodnoty, relativně stabilní kompetence k jednání neboli postoje, utváření správného chování a jednání dané osoby v různých etapách života a v měnících se situacích čili utváření lidského charakteru a identity.
- Pokud užijeme termín „*vzdělávání*“ také v širokém slova smyslu, tak zdůrazňujeme jednotu a nerozlučnost, aktuálnost i nutnost intencionálního rozvíjení vědomostí a rozumu; schopnost prožívat vyšší morální i estetické emoce s kontrolou negativních emocí, sebeovládání; motivaci a schopnosti úspěšně jednat v různých oblastech a obdobích (také kritických) osobního, sociálního, občanského a zaměstnaneckého života; utváření osobnosti spolu se světem bohatým na pozitivní prožitky, orientovaným, na osobní i sociální cíle, na permanentní rozvoj v současnosti, ale i plánovaný do daleké budoucnosti.
- Pokud používáme široce chápaný termín „*edukace*“, tak tím míníme ne pouze všechny výše jmenované procesy a činnosti, ale současně do tohoto pojmu zahrnujeme všechny organizované činnosti vyučování, učení i výchovy na všech úrovních: od státu až k organickým institucím, které tyto činnosti provádějí přímo (např. rodina, sousedství, vrstevníci, mateřská škola, škola, univerzita, poradna, místní společenství, samospráva, spolky, kluby, organizace, farnost), ale i nepřímo (např. vláda, parlament, ministerstva, správní a kontrolní instituce, obsahy a formy masového předávání informací v televizi, rozhlas, na Internetu, v tisku, knihách, při zábavných i rekreačních akcích, v reklamě, módě).

Obsahová blízkost těchto tří pojmů způsobuje, že vysoké školy a jejich katedry, které vzdělávají, do vzdělávání, školí učitele a pedagogy, mají ve svém názvu „pedagogika“, „pedagogické vědy“, „vědy o výchově“, „edukační studia“. Popularita

termínu „edukace“ v angličtině, která má charakter světového jazyka a je prostředkem mezinárodního dorozumívání, zapřičiňuje, že tento termín ve vědeckém i hovorovém jazyce začíná převládat – týká se to i těchto knih.

Učebnice pobízí všechny, kteří se chtějí zabývat nebo se již věnují edukaci, výchově či pečovatelskému, ke studiu pedagogiky. Na začátku prvního dílu čteme: „Stojí zato studovat pedagogiku! Neboť pedagogika je praktickou vědou, která podporuje či pomáhá jiným lidem v jejich učení a rozvoji.“ Je akademickou vědou, jejíž základní bohatství se v této učebnici pokouší kolektiv autorů obsáhnout. Studium pedagogiky je příležitostí k uchopení vztahů mezi jednotlivcem (jeho tělem a psychikou, jeho osobností a identifikací) a světem coby přírodním, sociálním, kulturním a politickým prostředím v užším i širším smyslu. Proto se musí pedagogika opírat o vědomosti z věd pro ni blízkých: filozofie – především z etiky, vývojové a pedagogické psychologie, obecné sociologie a sociologie edukace, kulturní antropologie, politologie a metodologie společenských věd. Tyto vědecké informace jsou obsažené v jiných publikacích. Autoři tohoto textu (19 spoluautorů) nemohli a ani nechtěli zastoupit odborníky těchto disciplín společenských věd.

V této části recenze stojí zato uvést myšlenky jednoho z redaktorů profesora Z. Kwiecińskiego: *„Pedagog a učitel, vychovatel a pečovatel – to je někdo, kdo podporuje rozvoj druhého, kdo vede k samostatnosti a vysvětluje složité významy událostí a prožitků, vyprávění a symbolů. Proto také základní vlastností těchto osob, jejich trvalým mentálním ‚vybavením‘ a zaměřením je a musí být vlídnost a obětavost k druhým lidem, citlivost k jejich problémům, soucítění s jejich pocity a emocemi, k jejich individuálním možnostem, tempu učení a rozvoji. Pokud takovouto základní náklonnost vůči jiným někdo necítí, tak ať odstoupí od úmyslu být učitelem, pedagogem, vychovatelem nebo poradcem. Bez této základní připravenosti a ochoty zůstane akademické vzdělání s možností získat znalosti ve vědě bez užitku. Pokud cítíš, že místo této bezpodmínečné a neprospěchářské náklonnosti a obětavosti vůči druhým častěji a silněji prožíváš závist a chtivost, sháníš a ponecháváš si majetek a blahobyt pouze pro sebe, zanech, prosím Tě, úmyslu získat diplom profesionála v oblasti edukace. Pokud se domníváš, že nemá cenu se pokoušet pomáhat dětem a mládeži v jejich rozvoji a učení, protože za nás učitele, vychovatele a rodiče to udělá masová kultura, trh a ulice, tak neztrácej čas studiem pedagogiky!“*

Tato dvoudílná učebnice obsahuje základní znalosti pro učitele a pedagogy, které jim mají pomoci při jejich vlastní orientaci v pedagogice. K základním a nezbytným znalostem pro tyto profese patří především dějiny výchovy a pedagogického myšlení, zde svěže představené nestorem a mistrem této pedagogické subdisciplíny, autorem několikadílných dějin výchovy – prof. S. Wołoszynem. Také úvod do pedagogiky jako společenské vědy od dr. K. Rubachy patří k základům pedagogických znalostí a také čtenáři otevírá cesty k samostatnému hledání v současných pedagogických směrech a proudech.

Výběr těchto proudů, zkoumání a hledání cest v současné pedagogice představuje větší část prvního dílu publikace a je koncipován a realizován pod redakcí prof. B. Śliwerského, známého autora učebnic, iniciátora mezinárodních konferencí

a publikací v oblasti edukace, mapujících různé alternativní návrhy, teoretické i praktické. Jde o výběr, ne o kompletní a plnou klasifikaci a charakteristiku všech současných vzorců pedagogického myšlení („pedagogik“) a typů edukačního působení („pedagogii“). Tím chtějí čtenáři – studentovi, učitelé, pedagogovi – dát možnost získat vědomosti k orientaci v současné pedagogice a vytvořit předpoklady a příležitost k samostatnému výběru a akceptaci jednoho nebo několika návrhů jako vzorců vlastní edukační profesionality.

Po celé 20. století v pedagogice probíhal spor mezi zastánci učení a výchovy ve formě předávání hotových vědomostí s jejich interpretací, spolu se zpracováním dětí podle stálých a pevných morálních, pracovních a občanských pravidel, s důrazem na učitele a školní program neboli „didaskalocentrismem“ (paradigma strukturálně funkcionalistické.) a zastánci svobodného růstu dětí podle jejich individuálních predispozic, zájmů a potřeb, za diskrétní péče a starostí dospělého pečovatele, v rozmanitých organizačních formách, kde je dítě v centru pozornosti, tzv. „pedocentrismem“. **Didaskalocentrismus** (tradiční škola, herbartismus, objektivismus, esencionalismus, sociologismus) reprezentuje prostřednictvím školy a učitelů zájmy existující moci a upevňuje její kulturní vědomí. Vedl k pedagogismu – bral pedagogiku a edukační praxi jako nástroj reprodukce a upevnění existujícího společenského pořádku spolu s funkcionální adaptací každého jednotlivce na jeho vymezenou pozici. **Pedocentrismus** (Nová výchova, individualismus, psychologismus, antipedagogika) redukoval roli pedagogiky a edukačních institucí spíše k vytváření podmínek sebezvývoje jedince. Objevuje se v mnoha uvedených pedagogických směrech v 1. dílu učebnice: Waldorfská pedagogika, pragmatismus, M. Montessori, J. Korczak, P. Petersen, C. Freinet a jiné pedagogické teorie 2. pol. 20. století až po antipedagogiku.

Během celého 20. století se také hledala „třetí cesta“: podpora rozvoje a naplnění možností každého dítěte s ohledem na jeho individualitu, ale současně s možností dát každému šanci využít blahobyt národní a univerzální kultury; kompetence k samostatnému, kritickému výběru mezi mnoha nabídkami životního stylu a kvality; schopnost samostatně komunikovat s jinými lidmi v široké oblasti kontaktů, citových prožitků a harmonického působení, kdy jedinec harmonizuje vlastní zájmy s přívětivým, přátelským, ale i s „rozdvojeným, zjizveným“ světem. Tuto „třetí cestu“ ukázal před 2. světovou válkou **progresivismus** a dnes **konstruktivismus**.

V tomto duchu mohou být v 2. dílu přínosné informace z teorie výchovy a o teoriích vyučování. Úvod k teoriím výchovy připravil prof. B. Śliwerski a dr. K. Rubacha. Je zde stručný přehled hlavních názorů a zásad účinné výchovy. Oživením diskuse nad touto problematikou je text od prof. Z. Melosika o globalizaci a amerikanizaci masové populární kultury coby důležitého činitele současné socializace a enkulturační. Místy je tato esej přímo učebnicovou postmoderní kritikou teorie výchovy.

Obzvlášť důležitou a podstatnou částí 2. dílu učebnice, mající charakter podpory praktických kompetencí učitele, jsou texty týkající se tématu zásad a metod učení ve školní třídě napsané dr. B. D. Gołębniakovou spolu s dalšími autory.



Výchova a vzdělávání pojímané **konstruktivisticky** směřuje k tomu, aby byli partneři výchovně-vzdělávacího procesu partnery a subjekty. A současně podněcují k tomu, aby byli aktivními a úspěšnými rekonstruktory vlastního sociálního světa, světa bezprostředních kontaktů, jakož i světa občanské odpovědnosti na třech úrovních: lokální, národní a globální. Přípravuje děti a mládež k porozumění kulturním tradicím, ale i k vnímání současné kultury, především k samostatnému kritickému výběru z mnoha nabídek masové kultury.

V protikladu k maximalismu a pedagogismu tradiční pedagogiky (didaskalocentrické) a současně v opozici k negativismu a redukcionismu pedagogiky Nové výchovy (pedocentrické) lze **konstruktivismus** vymezit jako pedagogiku minimální intervence, pedagogiku podpory, pomoci a vedení. Jeden z velkých polských pedagogů prof. K. Sośnicki již v roce 1933 napsal (*Podstawy wychowania państwowego*): „Pokud chceš vychovávat, tak vychovávej co nejméně“, ale současně doporučoval rozvíjení a cvičení samostatného kritického myšlení.

Díky textům prof. Z. Melosika a dr. M. Cylkowské-Nowak se dostáváme mimo Polskou republiku a získáváme informace o aktuálních problémech školství v zahraničí, o problémech tam aktuálně a různě řešených. V současnosti již nežijeme ve státě odříznutém od jiných národů a kultur. Naopak – svět se stal otevřeným a společným při uchování různosti společností a kultur. Proto musíme stále více vědět o sousedech, ale i těch vzdálenějších. I zde jde pouze o výběr problémů.

Profesor Z. Melosik, jeden ze znamenitých znalců americké a anglosaské pedagogiky a sociologie výchovy, za nejdůležitější okruh aktuálních problémů považuje debatu nad napětím a protiklady, které se objevují ve styku trhu se školstvím. Patří k nim:

- problematika opomíjené zásady rovného přístupu ke vzdělání spolu s principy trhu;
- konflikty masového usilování o diplomy, vytváření kompetencí k úspěšnému zvládnutí pracovních úkolů, které zajistí úspěch a rozvoj jedince i společnosti;
- otázky nerovných šancí v přístupu na dobré vysoké školy a také otázky začátku a doby trvání všeobecného vzdělání.

Polské změny ve směru demokracie a tržního hospodářství dělají z těchto rozvah i pro nás záležitost velmi aktuální a atraktivní. Tuto část učebnice uzavírá text prof. B. Śliwerského týkající se polských edukačních změn na přelomu století.

Představená dvoudílná učebnice pedagogiky je svým obsahem i v polském akademickém prostředí nová. Především ve své komplexnosti, s kterou se vypořádává s některými oblastmi pedagogického myšlení – v oblasti proudů pedagogického myšlení a teorie výchovy (v některých částech je především teorií výchovy). Pokud bychom chtěli mezi jednotlivými autory hledat ty nejvýraznější, velký vklad lze zaznamenat u profesora B. Śliwerského a vykladatele dějin výchovy profesora S. Wołoszyna. S potěšením můžeme zaznamenat v těchto publikacích i citování některých českých autorů, nejvíce profesora J. Průchy.

**Novák, T.**

## **Proč jsi stále tak neklidný?! Aneb i dospělí mohou být jak z hadích ocásků.**

**Šlapanice: ERA, 2003, 103 s. ISBN 80-86517-4.**

Kniha, kterou autor velmi trefně nazval, stojí jistě za vaši pozornost. Věnuje se jedincům s lehkými mozkovými dysfunkcemi (LMD). LMD je drobné, nepatrné poškození mozku, ke kterému může dojít při porodu nebo brzy po něm. Typické jsou pak symptomy jako nepozornost, hyperaktivita nebo naopak hypoaktivita, emoční labilita, poruchy řeči, myšlení a další. Není nijak rozsáhlá, což je právě pro jedince, kteří mají problémy s pozorností a potažmo i vytrvalostí, spíše výhoda. Autor knihu přehledně člení na jednotlivé kapitoly.

V první, nejrozsáhlejší kapitole se dozvídáme, co je vlastně LMD. Nemusíme se ale obávat, že nás autor zahltí odbornými termíny a přemírou teorie. Naopak, dozvídáme se právě to nutné k dalšímu pochopení textu. Další podkapitoly se věnují praktickým doporučením a radám, jež přivítají jak samotní jedinci s LMD, tak i jejich okolí. Za velmi přínosné pokládám zařazení jednotlivých testů, které si může čtenář vyplnit, a tak například zjistit, zda jeho dítě patří mezi rizikové s ohledem na zmíněnou diagnózu mozkových dysfunkcí nebo se ho problém už přímo dotýká. Mnohdy nás jako vychovatele dětí s LMD trápí, jak jim sdělit, že jsou poněkud jiné, že se v jejich chování vyskytují jisté nápadnosti. I tady autor podává pomocnou ruku a poradí nám. Stejně tak uvádí doporučení, jak se chovat k dětem s poruchou, co jim pomáhá. Velmi důležitá je také část věnovaná specifickým poruchám učení, které se často pojí s LMD a komplikují školní docházku.

Druhá kapitola s poetickým názvem Lásko, bože, lásko se zabývá partnerskými problémy dospívajících a dospělých jedinců. Je to téma nesmírně důležité, ovšem zatím stále málo zmiňované a zpracované. O to cennější je právě tato kniha. Poučení a zajímavé informace v ní naleznou jak samotní dospělí, kteří trpí lehkou mozkovou dysfunkcí, tak i jejich partneři. Velmi sympatické je, že autor připojil asi to nejdůležitější, co čtenář hledá, a to, jak s problémem naložit. Kapitola nazval Hledání východisek.

Kniha je doplněna i přílohami. Například Pokyn MŠMT ČR o specifických vývojových poruchách učení v základních školách, dopis klienta z poradenské praxe.

Autor se věnuje problematice LMD dlouhá léta. Pracoval a pracuje s dětmi i dospělými s lehkými mozkovými dysfunkcemi. Jeho doporučení jsou podložena mnohaletou praxí. Co velmi oceňuji, je i způsob, jakým se zhostil psaní. Text je svěží a vtipný a na mnohých místech přes závažnost problému dovede pobavit. Pro lepší přehlednost připojil autor i věcný a jmenný rejstřík, který usnadní orientaci v knize.

Doporučuji toto dílo pozornosti všem, kteří už narazili či snad i mohou narazit na problém LMD. Knihu by určitě neměli opomenout učitelé, vychovatelé, rodiče, ale i partneři jedinců, kteří trpí (a oni opravdu mnohdy sami trpí) LMD.

*Dita Janderková*

## Ondrejko, P. Socializácia v sociológii výchovy.

Bratislava: Veda, 2004, 200 s. ISBN 80-224-0781-X.

Socializace je termín používaný v různém vymezení, širší, hloubce a významových odstínech k označení procesu, jímž se obecně jedinec stává schopným sociálně žít v příslušné společnosti. Zprvu se termín socializace vztahoval k přizpůsobování dětí sociálnímu celku, v současné době je chápán jako proces, jímž jedinec prochází po celý život. Recenzovaná publikace se nazývá *Socializácia v sociológii výchovy*, a proto se dá předpokládat, že se bude věnovat socializaci v edukačním prostředí. Peter Ondrejko se zaměřil především na školní prostředí, včetně vysoké školy. Autor předkládané publikace již mnoho let publikuje v oblasti sociologie výchovy a je zde uznávanou osobností. Před vydáním knihy *Sociologie výchovy a školy* od autorů Havlíka a Koti (2002) byly jeho učebnice v této oblasti téměř jedinými, které mohli čeští studenti studovat v dostupném jazyce. Kniha navazuje na dosud vydané studijní texty autora – *Socializácia mládeže* (1997) a *Sociológia výchovy* (1999). Autorova nová publikace je na jedné straně tematicky užší, protože se zaměřuje „jen“ na oblast socializace v sociologii výchovy, především školy, ale vzhledem k předmětu zájmu je naopak komplexnější.

Publikace se skládá z pěti částí. První z nich má název *Namiesto úvodu*, druhá *Teórie socializácie*. Autor v nich analyzuje vývoj pohledů na fenomén socializace, jak se objevoval v dějinách sociologického myšlení a v jednotlivých paradigmatech a směrech. Jeho analýza a kritické hodnocení občas směřuje i do „vlastních řad“ slovenských sociologů edukace: „Na Slovensku doposud chybí empirické výzkumy v oblasti sociologie výchovy, potvrzující anebo vyvracející tvrzení... Helmuta Schelského... kde nazval školu pověstným výrokem ‚byrokratický aparát, přidávající životní šance‘.“ (s. 30) Je fakt, že to, o čem píše Ondrejko, má daleko hlubší příčinu. Slovenska, stejně tak jako nás, se nepřilíši dotkly teorie tzv. kritické či „nové“ sociologie edukace, spojené se jmény Illich, Bourdieu, Bernstein, Freire či Schelsky. Proto se nelze divit, že výzkumů zaměřených na tato témata je u nás „jako šafránu“.

V třetí části, nazvané *Agresia a násilie*, se dozvíme, jak tyto fenomény definovat a jak je definice tak napohled zřejmého sociálního faktu ovlivněna tím, ke kterému sociologickému směru se jednotliví autoři hlásí. Oživením teoretického povídání o patologických jevech je srovnání nejčastěji se vyskytujícími projevy násilí ve školních institucích v Německu a na Slovensku.

Problematikou sekundární socializace se zabývá v posledních dvou částech knihy. Kapitola pod názvem *Socializácia v škole* hovoří o tom, jaký je dějinný význam této instituce a jak nabýval v moderních společnostech na významu. A to nejen z pohledu expanze edukace co do množství (škol a let povinné školní docházky), ale i co do funkcí, které má škola ve společnosti plnit jako její společenský subsystém. A to ne pouze z pohledu individuálních potřeb jednatelce, ale i „... z hlediska svých vlastních potřeb vzdělanostního potenciálu společnosti, pracovní síly, ale i potřeb připravit pro život ve společnosti občana, jako přísluš-

nika občanské komunity, jako voliče a jedince příslušného politického systému“ (s. 122). V této kapitole se věnuje také žákovi jako nositeli sociálních rolí, školní socializaci z pohledu interakčních teorií a dalším konkrétním problémům vyplývajícím z interakce ve škole (utváření identity žáků, etiketování ve škole, skrytý školní program).

Kterému prostředí sekundární socializace se Ondrejkovič věnuje v poslední části knihy, vidíme již ze samotného jejího názvu: *Výchova a socializácia na vysokej škole*. Jde o ucelený teoretický pohled na socializaci ve vysokoškolském prostředí. Toto téma se objevuje v autorových publikacích často, i když ne tak podrobně pojednáno. Pro českého čtenáře jde o poměrně nové téma, protože z pohledu sociologie edukace se mu teoreticky nikdo z českých sociologů nevěnuje. Už v teoretickém vymezení této problematiky a jejího předmětu se autor zmiňuje o habitu v souvislosti s vysokou školou. Následně se věnuje právě habitu vysokoškoláka jako součásti subkultury vysokoškolských studentů a způsobu jejich života. Popisuje proces habituální výchovy, čili kultivace habitu, včetně jeho hlavních strukturních součástí (tj. akademického habitu a specificky odborného habitu). Analyzuje vysoké školy jako místa vědy, jako místa utváření subkultury mládeže ve vrstevnických skupinách. Všimá si problémů spojených s organizačními záležitostmi vysokých škol – řízení a správy vysokých škol, strategií vysokých škol, průběhu studia a jeho fázování. Při analýze závěrečné fáze studia na vysoké škole píše, že „často až v této závěrečné fázi studia na vysoké škole se projeví v celém rozsahu celé předcházející studijní úsilí, získané osobnostní vlastnosti a skupinová příslušnost v podobě názorů, postojů, hodnotových orientací a zvnitřněných norem“ (s. 170) Věřím, že pokud mají studenti možnost studovat z učebnic jako tato – mohou tohoto cíle v procesu socializace a utváření svého habitu dosáhnout.

*Jiří Prokop*

# Pedagogická orientace, Brno 2004, č. 3

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* PaedDr. Marta Rybičková, Veletržní 3,

*a sekretariát:* 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