

# PEDAGOGICKÁ

*orientace*

1/2000



## Slovo redakce

Vážení přátelé, naši čtenáři a přispěvatelé,

vstupujeme letos do významného, přelomového časového období, které předznamenává nejen nové století, ale je umocněno také vstupem do nového tisíciletí. Toto krátké přechodné období, jak jsme svědky, je naplňováno celou řadou aktivit, které nemají pouze oslavný ráz, ale je pro ně charakteristické, že se snaží vyjadřovat ke stávajícímu stavu společnosti, k jejím problémům, že se snaží tento stav posunovat kupředu, zlepšovat ho, a kde je to nutné, ho také změnit.

Ani Česká pedagogická společnost nechce nečinně přihlížet k tomuto kvasu, ale chce „přiložit rovněž ruce k dílu“, k našemu dílu, kterým je oblast školství, výchovy a vzdělávání, a tak napomoci jejímu zkvalitnění. Slouží jí k tomu řada prostředků, jedním z nich je náš časopis Pedagogická orientace. Tentokrát bude jeho obsah podřízen významnému počínu – Sjezdu českých učitelů, který naše Společnost organizuje a svolává na dny 30. a 31. srpna letošního roku do Brna. Hlavním předmětem zájmu na Sjezdu bude problematika, která je vyjádřena v jeho podtitulu. Tato tematika se vztahuje jednak ke škole jako sociální instituci, jednak k učiteli, žákovi, rodině a širší veřejnosti. Chceme tímto jednáním přispět k tomu, aby se práce ve škole zlepšila ve všech parametrech, chceme přispět k tomu, aby škola byla „dílnou lidskosti, kde práce vře“, kde si navzájem všichni věří a podporují se, projevují si vzájemnou úctu, učí se spolupracovat, navzájem se poznávat, spoluúčastnit se všeho, co je možné, a v takové podobě a míře, která odpovídá postavení jednotlivců v této instituci a která přísluší určitému věku, schopnostem, nadání a pokročilosti. To vše a mnoho dalších aspektů by mělo přispět k vytváření takového klimatu školy a třídy, které bude příznivé pro všechny zúčastněné aktéry jak uvnitř, tak i vně této instituce, tj. pro učitele, žáky, rodiče i širší veřejnost.

Vážení přátelé, v těchto intencích chceme letos časopis strukturovat, aby se jeho jednotlivé části k uvedené problematice vyjadřovaly, a tak přispěly k upřesnění nové koncepce školské politiky, která se v současné době na základě celostátní diskuse připravuje a zpracovává do konečné podoby. Tohoto záměru můžeme dosahovat pouze za přispění Vás a s Vaší pomocí, kterou doposud našemu časopisu v hojně míře poskytujete. Naším přáním proto je, aby se naše spolupráce rozvíjela a prohlubovala také v letošním roce. Protože jsme přesvědčeni, že tomu tak opravdu bude, předem za pomoc a spolupráci děkujeme.

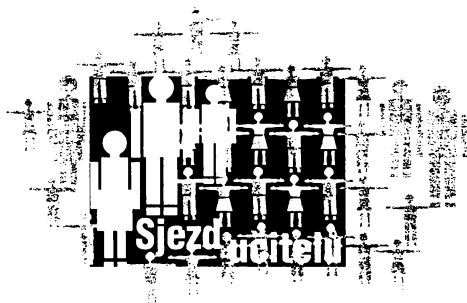
*Vaše redakce*

Česká pedagogická společnost  
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně

pořádají

# Sjezd učitelů

u příležitosti 80. výročí  
konání 1. sjezdu učitelstva v roce 1920



**30.–31. srpna 2000**

**Janáčkovovo divadlo**

**a Pedagogická fakulta MU v Brně**

# Hlavní téma Sjezdu:

## Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí

### Záštitu převzali:

- Mgr. Eduard Zeman, ministr školství, mládeže a tělovýchovy ČR
- RNDr. Petr Duchoň, primátor města Brna
- prof. RNDr. Jiří Zlatuška, CSc., rektor Masarykovy univerzity v Brně
- doc. RNDr. Ota Říha, CSc., děkan Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně

# Program

---

## **Středa 30. srpna 2000 – Janáčkovovo divadlo**

---

- 8.00–10.00    *prezence*
- 10.00–10.15    *oficiální zahájení* (předseda ČPdS, primátor města Brna, děkan Pedagogické fakulty MU v Brně)
- 10.15–12.30    *vystoupení ministra školství E. Zemana*  
*hlavní referát* prof. J. Kotáska, koordinátora Bílé knihy  
*vystoupení hostů* – poslance P. Mareše, senátorky J. Moserové,  
předsedy ČMOS I. Rösslera  
*klavírní vystoupení* doc. Petra Haly – L. Janáček: V mlhách  
(výběr)  
*vystoupení* prof. Jiřího Zlatušky, rektora Masarykovy univerzity v Brně,  
*vystoupení* doc. Vlastimila Švece, předsedy České pedagogické společnosti
- 12.30–14.00    *přestávka na oběd*
- 14.00–14.30    *vystoupení dětského pěveckého sboru Kantiléna*
- 14.30–17.00    *přihlášená vystoupení delegátů, diskusní příspěvky*
- 17.00–18.00    *společenské setkání* ve foyeru Janáčkova divadla

---

## **Čtvrtek 31. srpna 2000 – Pedagogická fakulta MU v Brně**

---

- 9.00–12.30    *jednání v sekcích podle typů škol*
- 12.30–13.00    *zakočení Sjezdu učitelů v sekcích*

Výsledkem jednání bude společné prohlášení učitelů – delegátů adresované MŠMT a všem učitelským asociacím a organizacím.

---

Těšíme se na setkání s Vámi a doufáme, že tato ojedinělá akce osloví učitele a další pedagogické pracovníky v celé republice.

Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc.  
místopředsedkyně  
České pedagogické společnosti

Doc. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
předseda  
České pedagogické společnosti

# Obsah

<b>K filozofii výchovy</b> _____	<b>6</b>
SMETÁČEK, V. A KOL.: Změny v postavení člověka a společnosti, výchovy a pedagogiky . . . . .	6
KLIMEKOVÁ, A.: K problematice autenticity člověka a etické výchovy . .	22
<b>Škola, učitel a žák</b> _____	<b>27</b>
MUSIL, J. V., MUSILOVÁ, M.: Škola je zrcadlem státu . . . . .	27
SKÁCELOVÁ, J.: Vitae non scholae discimus . . . . .	33
ŠTĚPÁNEK, F.: O řízení pedagogických procesů ředitelem školy . . . . .	37
VACEK, P.: Analýza školních řádů a její pedagogicko-psychologické souvislosti . . . . .	45
ŠTURMA, J.: Poznámky k situačnímu výcviku nastávajících učitelů . . . . .	56
KOHOUTEK, R.: Sebepoznávání a sebevýchova studentů . . . . .	62
PROKOP, J., PROKOP, P.: Partnerství ve výzkumu žáka . . . . .	72
KLUIBER, Z.: Pro odborný rozvoj studentů gymnázia . . . . .	85
HANÁKOVÁ, A.: Z dějin gymnaziálního školství na Moravě a ve Slezsku . .	88
<b>Vzdělávání dospělých</b> _____	<b>97</b>
POSPÍŠIL, O.: Tematický celek a jeho expozice . . . . .	97
<b>Recenze</b> _____	<b>106</b>
Romové – Reflexe problému ( <i>Marie Bednaříková</i> ) . . . . .	106
Serfontein, G. Potíže dětí s učením a chováním ( <i>Dita Janderková</i> ) . . . . .	108
Rýdl, K. Eduard Štorch. Český průkopník moderní zážitkové pedagogiky ( <i>Josef Cach</i> ) . . . . .	110
Horká, H., Hrdličková, A. Výchova pro 21. století – koncepce globální výchovy v podmínkách české školy ( <i>Ludmila Prokešová</i> ) . . . . .	111
Švec, V. Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace ( <i>Milena Kurelová</i> ) . . . . .	113
Nešpor, K., Pernicová, H., Csémy, L. Jak zůstat fit a předejít závislostem ( <i>Vladimír Jůva, jun.</i> ) . . . . .	114
Šlipko, T. Hranice života. Dilemy současnej bioetiky. ( <i>Anna Klimeková</i> ) . .	116
Biddulph, S. Tajemství výchovy šťastných dětí ( <i>Vladimír Jůva, sen.</i> ) . . .	118
Portmannová, R. Hry pro posílení psychické odolnosti ( <i>Jiří Němec</i> ) . . . .	120
Hunterová, M. Účinné vyučování v kostce ( <i>Bohumíra Fabiánková</i> ) . . . . .	121
<b>Ze života ČPdS</b> _____	<b>124</b>
Rozhovor s docentem Vladimírem Spoustou v čase jeho sedmdesátin ( <i>Josef Maňák</i> ) . . . . .	124
Životní jubileum doc. PhDr. Rudolfa Kohoutka, CSc. ( <i>Karel Ouroda</i> ) . . .	129
Erratum . . . . .	131

# K filozofii výchovy

---

---

## Změny v postavení člověka a společnosti, výchovy a pedagogiky

V. Smetáček a kol.

### Úvod

V této práci<sup>1</sup> neřešíme okamžité problémy českého školství vyplývající z hospodářské a společenské krize, v níž se právě Česká republika nachází. Pokud hovoříme o krizi, myslíme tím dlouhodobější a obecnější jev týkající se nejen české společnosti. Podstata dnešních problémů spočívá především v napětí mezi rozvojem školství a společností. Znovu se tu projevuje věčně existující rozpor mezi rozvojem společnosti (ekonomickým, sociálním, vědním, náboženským, politickým aj.) a možnostmi školy držet s tímto rozvojem krok. To neznamená, že jsou škola a pedagogika věčně v krizi – jsou v ní tehdy, jestliže se tento rozpor stane podstatným a škola a vzdělání přestávají plnit svou hlavní úlohu – předávat společensko-historickou zkušenost alespoň přibližně toho stupně, na kterém se společnost právě nachází.

K pocitu krize a následně k výrazným posunům v pedagogické teorii a školství, případně ve školství a v pedagogické teorii docházelo, jak se zdá, v obdobích, kdy se ve společenském vývoji vytvořila situace, která tento pocit vyvolávala. Hovořit o takové situaci je poměrně vágní, neboť pro dobré uchopení problematiky vždy musíme situaci popisovat, jako by se skládala z různých, vzájemně propojených a na sebe působících prvků. Tyto prvky nejsou statické. Proto dále budeme hovořit o trendech, neboť právě ty vyvolávají především pozornost. Základním trendem je informatizace, která vede ke vzniku znakového chápání skutečnosti. Přemíra znaků a informací vytváří „umělý svět“.

---

<sup>1</sup>Stat' vznikla na základě projektu RS 96 047, MŠMT.

## Základní problémy našeho a světového školství

Dále popsany problém umělého světa je celosvětový a projevuje se ve všech rozvinutých zemích. U nás není zatím pocítován tak silně, neboť naše specifické problémy vyplývající z určité zaostalosti v oblasti techniky a z potíží přechodu od totálně řízené společnosti a hospodářství ke společnosti relativně demokratické a volnému trhu překrývají otázky obecnější. Úvahy o cestě pedagogiky ale nemohou vycházet z našich místních problémů, neboť by vedly pouze k místním a dílčím řešením.

Musíme tedy jasně rozlišit mezi krizí školství u nás a krizí školství v celosvětovém měřítku. Jen tak se dokážeme vyhnout příliš partikulárním řešením a současně přizpůsobit řešení globální i našim podmínkám a potřebám.

Nejvíce si veřejnost uvědomuje *finanční problémy*. Ty sice na učitele a školu dopadají nejvýrazněji a v našich transformačních a relativně chudých podmínkách působí mnoho nepříjemných situací, ale z hlediska školství jako celku jsou přece jen sekundární. Odrážejí totiž celkové postavení školství a tedy i učitelské prestiže ve společnosti. Tam, kde je většina společnosti zaměřena na krátkodobý zisk, potřebuje mít školství, přinášející své plody „neviditelně“ a s posunem deseti a více let, především politickou podporu. Jeho prestiž v přechodném období nemůže být založena na jakési obecné podpoře společnosti, neboť ta ve své většině vidí, že se vyplácejí jiné životní hodnoty než vzdělání. Získat politickou podporu veřejných činitelů ovšem předpokládá dlouhodobý proces, v němž se pracovníci školství budou chovat tak, aby se jejich společenská úloha stala stejně jasnou jako je například úloha bankovních úředníků nebo lékařů.

Dalším z problémů je *problém ideologický*. Řada veřejných činitelů vytýká školství ideologickou poddajnost v období do roku 1989. Tyto ideologické aspekty by se vůbec neměly brát v úvahu, neboť ideologickou poddajnost lze vyčítat až na malou část společnosti naprosté většině obyvatelstva všech bývalých socialistických zemí, a při pohledu do celkem nedávné minulosti i celému národu německému, italskému, japonskému, španělskému, portugalskému a jiným.

Za velký problém současné školy lze označit *neřešení problémů vzdělávacích obsahů* – ve prospěch často nefunkčního samoučelného experimentování v oblasti metod a organizačních forem. Tento problém, pomineme-li jeho pro nás specifické odstíny (boj o pojetí všech společensko-vědních předmětů, nedostatek financí na vybavení škol složitějšími pomůckami, nedostatek důrazu na řešení mezipředmětových vztahů, nedostatek v informačně-komunikačním vybavení škol), je společný pro celý svět. Odpověď na něj není možná bez odpovědi na otázku, co je konečným cílem školství v současné době. Neboť školství má připravovat žáka k tomu, aby byl v určitém



historickém období schopen co nejspokojenějšího života ve prospěch svůj i celé společnosti. Aby bylo možno určit, co učit, je tedy třeba vytvořit model společnosti, v níž bude dnešní žák žít, z tohoto modelu pak vyvodit ty osobnostní a znalostní rysy, které budou s co největší pravděpodobností optimálně odpovídat době a potřebám společnosti.

### *Rozpor mezi technickým stavem a vzdělaností společnosti*

Vedoucí vrstvy společnosti (především vojáci, manažeři, obchodníci, průmyslníci a politici) zjišťují, že dosavadní úroveň nebo směr vzdělání obyvatelstva jako celku, nebo jeho důležitých skupin, neodpovídá nárokům moderní techniky, vojenství, řízení. Dochází proto k pokusům najít způsoby jak zvýšit, případně změnit vzdělání obyvatelstva v žádoucím směru. Bez uvědomění si potřeb přechodu od prostého feudálního hospodářství k modernější organizaci vznikajícího průmyslu a pokročilejší zemědělské výroby by nebylo snadné vysvětlit, proč byl Jan Ámos Komenský zván do tehdy se prudce proměňujících zemí. Bez pochopení významu prohraných válek o Slezsko a nástupu strojové výroby by nebylo možno plně vysvětlit školské reformy Marie Terezie a jejího syna.

V současné době je rozpor mezi znalostmi obyvatelstva a neuvěřitelně rychlým rozmachem techniky a technologií stále výraznější. Ve Spojených státech si již před mnoha lety začaly stěžovat podnikatelské svazy na to, že absolventi všech stupňů škol nejsou schopni dobře pracovat s moderní technikou a začaly se obracet na vládu, aby s tím něco udělala. Podobné stížnosti se ozývají i z jiných zemí.

Sami učitelé a pedagogičtí pracovníci cítí, že proces výuky není optimální, a že je nutno změnit kromě jiného i didaktické postupy. Komenský se přiklonil k názornému vyučování, jímž překonal drilové učení středověkých klášterních škol a rozpracoval ho jako základní didaktický postup. V době osvícenství se stále hledaly nové didaktické metody, především zaměřené na prostý lid. V době průmyslové revoluce vznikají didaktické metody především pro speciální obory, tedy vždy tam, kde se škola dostává do největšího styku s reálným životem společnosti.

Didaktické principy Komenského měly oporu v uznávaných postupech vědy, jež byly vypracovány od konce 16. století. Za vědecké se považovaly poznatky založené na přímém názoru. Na začátku našeho století charakterizoval Rádl vědu jako systém, který analýzou skutečnosti vytváří pojmy, z jejichž pomoci pak vytváří svět nový.

Věda minulého století byla i základem etiky. Podle Jana Patočky osvícenství vneslo do zdánlivě zcela objektivních pojmů i hodnotové aspekty etického rázu a tím vznikající umělý svět humanizovalo.

Zejména ve druhé polovině tohoto století se zpochybňuje jednoznačnost

vědeckých pravd i obecné ideje humanismu, svobody a spravedlnosti založené na poznáných principech a vyjadřuje se skepsou vůči racionalitě, totalizujícímu myšlení, autoritě ve jménu eklekticismu, plurality pravd a hodnot, individuality člověka. To je kritikou starších základů evropské společnosti budovaných na křesťanství a osvícenství. Tento vývoj je možno chápat i tak, že je výrazem rozpaků a bezradnosti a snad předstupněm hledání nové jednotící osy poznání a kultury. Vývoj poznání a jeho aplikace do života mají důsledky pro uspořádání učiva a pro etické základy vyučování.

### *Pokusy o novou definici pedagogiky*

V posledních desetiletích, nejspíše pod vlivem demokratizace společnosti na jedné a technizace na druhé straně, se stále znovu objevují snahy nově formulovat pedagogiku a její úkoly, které přes alternativní metody vedou až k názorům antipedagogiky. Právě mnohost alternativních pokusů je snad svědectvím toho, že alespoň teoretici i praktici výuky cítí potřebu změnit didaktické postupy.

V posledních desetiletích se objevují zcela protichůdné trendy v pojetí pedagogiky od přemíry pedagogického působení s drastickými důsledky označovanými jako pedagogenní narušení dítěte až k ignoranci a zbavení se odpovědnosti v pojetí antipedagogiky.

Ještě výraznější změna přichází bez ohledu na světónázorové diskuse pedagogů v souvislosti s prudkým nástupem telekomunikační, výpočetní, audiální a vizuální techniky do života celé společnosti. Škola, ať chce nebo ne, musí tyto podněty absorbovat, musí nově definovat průběh učebního procesu a především úlohu učitele. Ten se stále více posunuje z role jedinečného předavatele znalostí a dovedností do role moderátora mnoha výchovných a vzdělávacích procesů, které zasahují žáka i mimo školu. Učitel musí hledat pomoc mimo jiné v technologiích, které začínají ovládat celou společnost.

Můžeme tedy shrnout, že všechny podmínky a příznaky krize pedagogiky jsou v současné době již velice výrazné a že tedy jde o hledání cesty, jak tuto krizi překonat a naopak využít trendů, které k ní vedly, k dalšímu rozvoji pedagogiky a školství.

### **Trendy vývoje společnosti**

V následujícím textu vycházíme z modelu vývoje trendů. Je možno diskutovat o tom, zda volíme skutečně závažné trendy a zda z nich vyvozujeme pro pedagogiku správné závěry. Přitom je dobré mít na paměti, že budoucnost, o níž uvažujeme, je v dosahu nejvýše dvou až tří generací (40–60 let) a že v ní zdůrazňujeme ty situace, které mohou člověka především ohrožovat, neboť právě s nimi se člověk musí vždy vyrovnávat.

Trendy, které se ve společnosti projevují, jsou natolik výrazné, že je můžeme chápat jako projev tohoto rozporu, jejich vznik a existence svědčí o tom, že tento rozpor je značný. Tento rozpor se neprojevuje především v obsazích a způsobech jejich prezentace, ale ve změně cílů výchovy. Společnost na každém stupni svého rozvoje obvykle žádá člověka jiného typu než je člověk, kterého vychovává současná škola. Např.: rozvoj ekonomiky na konci 19. století žádal člověka aktivního, podnikavé individuum, proto se ideál pracovitého, zbožného a mravného člověka, jak byl zakotven ve školských dokumentech v Evropě v 19. století, vyžil – a tak vznikla reformní pedagogika. Právě v ní byl obsah druhořadý, šlo o výchovu vlastností osobnosti – těžiště pozornosti byl ne v tom, co učit, ale jak učit, resp. v tom, jak naučit žáka učit se.

Tyto trendy mají dlouhodobý průběh a jejich působení je často dlouho skryto nebo překryto některými jinými aspekty. Lidé mají tendenci posuzovat tyto trendy z hlediska své okamžité situace a svého uvědomování si jejich působení na sebe sama a své okolí. Vzhledem k tomu, že celá úvodní část této práce je založena na předpokladech existence určitých trendů ve vývoji společnosti (ať už zprvu hovoříme o trendech vedoucích k pocitu krizového stavu v teoretické pedagogice a často i ve školství nebo později o trendech společenského vývoje, které budou formovat životní, sociální a duchovní prostředí člověka budoucnosti, tedy dnešního žáka) je třeba věnovat určitou pozornost otázce jejich chápání.

### *Definice trendu*

Trend můžeme pracovním způsobem definovat jako v čase probíhající narůstání nebo pokles množství jevů nebo vlastností, které lze řadit do určité třídy. Žádné narůstání nebo pokles množství jevů či vlastností neprobíhá nezávisle na okolí. Proto každý trend v určité míře ovlivňuje existenci a průběh jiných jevů.

Složitost práce s trendy společenského vývoje souvisí s obtížností stanovení řady jevů, v níž dochází k narůstání nebo poklesu množství určitých vlastností, v stanovení reálného průběhu trendu, v odhadu působení toho kterého trendu na okolí, v odhadu vzájemného působení trendů a konečně v odhadu působení kombinací trendů na své okolí.

Právě tato složitost je příčinou toho, proč odhad trendů je téměř vždy nepřesný a při pohledu do minulosti téměř vždy zjišťujeme, že všeobecně přijímané a očekávané průběhy a důsledky trendů se jen málokdy splnily. Současně však téměř vždy najdeme autory a skupiny autorů, kteří určili trendy poměrně přesně, málokdo však byl ochoten jim naslouchat.

*Neochota naslouchat negativním prognózám*

Lze se tu odvolat na řadu poměrně nedávných prognóz: Keynesovu vizi druhé světové války v důsledku chybných východisek Versaillského míru, Djilasovu vizi zhroucení komunistického režimu a rozpadu Jugoslávie v důsledku rostoucí rigidity vedení komunistických stran, Amalrikovu prognózu rozpadu Sovětského impéria v důsledku hospodářské zaostalosti a národnostního útlaku, Kahneovo očekávání růstu napětí mezi křesťanským a relativně rozvinutým severem a především islámským a relativně chudým jihem v devadesátých letech a především rozsáhlé modely možných budoucích světů (až do poloviny příštího století) z dílny Římského klubu, jehož odhad trendů můžeme ověřovat již dnes.

Všem těmto odhadům trendů je společné mimo jiné to, že důsledky působení trendů formulují podmíněčně (pokud se nestane něco, co bude proti působení trendu efektivně působit) a důsledky trendů vidí jako relativně negativní.

V každém případě se ukazuje, že při odhadech trendů je menší nebezpečí mýlky, jestliže sociální trendy odhadujeme spíše na méně pozitivní části škály, zatímco technické trendy se skoro vždy vyvíjejí rychleji (i když často v modifikovaném směru proti původnímu odhadu), než bylo odhadováno.

#### *Potřeba odhadu trendů v pedagogice*

Může ovšem vzniknout otázka, proč je vůbec třeba v pedagogice uvažovat o trendech, které budou formulovat budoucnost a generace, které v ní budou žít. Na ni existují dvě odpovědi:

- Změny životního stylu a prostředí generací  
 Jelikož dnes všichni uznáváme, že svět se velice rychle vyvíjí, nelze připravovat budoucí generace tak, jako by měly žít dnes. Stačí se podívat na problémy, které mají starší lidé se zvládnutím většiny elektronicky ovládaných přístrojů, na rozdíly ve vnímání vztahů mezi národy v různých generacích atd.
- Potřeba obecného modelu člověka  
 Každá pedagogika je vybudována na základech určité představy o člověku a jeho úloze ve světě. Tato představa může být jasná nebo nejasná, může vycházet z obecně filozofického nebo konkrétně antropologického pojetí člověka, ale nemůže se modelu člověka vyhnout. Proč tedy nevzít za základ tohoto modelu člověka, který pravděpodobně bude žít v budoucnosti.

### **Současný stupeň vývoje společnosti**

#### *Postindustriální společnost*

Obecně se tvrdí, že americká a evropská společnost (částečně v jistém stupni některé společnosti v jihovýchodní a východní Asii) již vstoupily do

prvních etap postindustriální, informační společnosti, v níž jsou informace a komunikace pro výrobu důležitější než prosté hmotné vstupy, a organizace života jednotlivce i společnosti je dána především stupněm styku jednotlivců a skupin s informačně komunikačním prostředím.

### *Umělý svět*

I když samozřejmě najdeme mnoho dalších rysů, které charakterizují současný svět a jeho vývojové trendy, například chemizaci výrobních procesů a lidského života, rozvoj genetiky, který se již začíná projevovat na každodenních skutečnostech, růst napětí mezi velkými soubory států na severu a jihu zeměkoule, a mnoho dalších trendů a rysů, o nichž budeme podrobněji hovořit dále, globálně jsou největší změny nepochybně spojeny s jevem, který můžeme nazvat růstem významu umělého světa. Se zdůvodněním významu umělého světa přišel jako první filozof Karl Popper, který chápe lidský svět jako jednotu fyzické, biologicko-psychologické a znakové oblasti života. Historický vývoj lidstva lze z hlediska Popperovy teorie chápat mimo jiné jako vzdalování člověka od přímé praktické zkušenosti a růst významu zkušeností a poznatků získávaných pomocí znakových soustav.

### *Působení znakových systémů*

Pod pojmem znak není chápán jen znak jazykový, ale jakékoli zobrazení. Tento umělý, znakový svět stále více obklopuje většinu lidí a z mnoha hledisek jim zabraňuje ve styku se skutečností. Orientace ve skutečnosti je umožňována jenom těm, kdo dokáží uplatňovat určitá, do umělého znakového světa zabudovaná pravidla. Tento umělý svět má v zásadě podobu znakových souborů v elektronické podobě, které je možno telekomunikačně přenášet na velkou vzdálenost a zasahovat jimi velké množství lidí. Příklady působení tohoto umělého světa máme značné množství. Jen pár příkladů. Za války o Falklandy o potopení křižníku raketami vystřelenými ze vzdálenosti desítek kilometrů nerozhodl lidský činitel, ale třísekundový rozdíl v rychlostech elektronicky naváděných zbraní. Existuje veřejností neovlivnitelný výběr válek, které jsou nám předkládány televizními společnostmi jako velké (Kuvajt a Bosna), a válek, které jsou drženy mimo obrazovku, i když jsou mnohem katastrofálnější (Rwanda).

### *Umělý svět a socializace*

Nástup umělého světa znakového typu pokračuje. Hrací automaty se stávají v některých situacích stejně vážnou drogou jako drogy chemické. Příprava systémů virtuální reality může vést k vytvoření nepředstavitelných problémů pro socializaci, neboť tyto systémy dokáží lidem poskytnout obrovské možnosti pro útek z reality.

Řada odborníků předvídá, že nástup počítačové virtuální reality může působit jako duchovní droga. Totéž již potvrzují případy tzv. počítačové horečky a hráčská nemoc. Ve všech těchto případech znakový svět převáží nad světem reálným, ztíží nebo i znemožní socializaci a naruší tak existenci společnosti.

### *Umělý svět a kriminalita*

Velká pozornost, kterou věnujeme problému znakového světa, je zdůvodnitelná zásadním významem působení zvyšování jeho váhy na společnost a školu. Již dnes je například zřejmé, že dětská kriminalita má jiné kořeny než v minulosti. Současné děti vstupují do kriminálních a násilných akcí nikoli především z existenčních důvodů, ale v rámci nápodoby televizních pořadů, tedy právě znakového světa.

### *Škola v prostředí umělého světa*

Škola, která má sama potíže s překonáváním omezení daných znakovým světem (většina znalostí poznáných ve škole není podložena znalostí reality), byla dříve jedním z ostrůvků znakového světa v moři praktických zkušeností, dnes se však stává jen jednou z oblastí působení znakového světa na člověka. Je možno uvažovat, zda člověk nemůže déle existovat i ve světě, v němž znakový svět převažuje, ale nelze se řešení této otázky vyhnout. A to je pravděpodobně hlavní úkol pedagogiky v současné době.

Pro vzdělávání člověka se nabízí aplikace Haeckelova základního biologického zákona podle něhož „ontogenetický vývoj organismu je zkráceným a zeschematizovaným vývojem fylogenetickým“ nebo Comteova teorie o třech stádiích ve vývoji poznání. Jestliže vývoj poznání v naší civilizaci začínal antickým nazíráním přírody, společnosti a člověka v jejich přirozené podobě a po scholastice pokračoval objektivním pozorováním a analýzou přírodních jevů ke konstrukci umělých pojmů a umělého světa, je možným řešením stupňovitost individuálního poznání. V ní první stádia nemizí, ale včleňují se do vyšších abstrakcí jako jejich základ i vazba se světem skutečným.

Od roku 1994 zveřejňované plány na budování celosvětové sítě tzv. informačních superdálnic jasně ukazují, že svět se vydává cestou informačního sjednocování. I když nikdo nepochybuje o tom, že na této cestě budeme mít řadu problémů, že informační superdálnice narazí na chudobu a kulturní odlišnost některých zemí, je zřejmé, že alespoň země bohaté z nich budou profitovat a že způsob života jednotlivce i celé společnosti se jimi změní ještě více. Informační superdálnice totiž, i když se nepovedou v celém rozsahu, budou krokem k vytváření celosvětové jednotné komunikačně-informační struktury. A každý, kdo nebude mít k této struktuře přístup, každý, kdo nebude umět jejich výhod využívat, se dostane do stejných problémů, jako běžec, který se snaží na dálnici dohonit automobil.

## Optimální model budoucího člověka

Nikdo dnes nemůže říci, jaká bude budoucnost. Přitom však je nutno si budoucnost vždy představovat, neboť bez takové představy nelze rozhodnout, k čemu žáky optimálně vést. Mezi nutností budoucnost vidět a nejistotou, jaká opravdu bude, je jeden ze zásadních problémů nejen pedagogiky, ale lidské společnosti jako celku.

Z minulosti víme, že všechny dokonalé a krásné prognózy budoucnosti se obvykle nesplní. Budoucnost lze krátkodobě připravovat, dlouhodobě odhadovat, ale nikdy nemůžeme mít jistotu, že naše plány a odhady se uskuteční. Proto musí být každý model budoucnosti velmi opatrný, obecný, musí brát v úvahu spíše trendy než situace. Při úvahách o budoucnosti je potřeba myslet především na nebezpečí, které mohou na mladou generaci čekat. Vycházíme přitom ze dvou předpokladů:

- Minimalizace negativních trendů

Nebezpečné trendy vedou ke zhoršování situace ve společnosti. Kdyby nebyla společnost neustále nucena řešit mnoho negativních problémů, byla by většina politiky a administrativy zbytečná. Právě vhodné řešení (již nebo potenciálně) nebezpečných jevů a trendů zaručuje klidnou existenci a vývoj společnosti.

- Nejistota kladných trendů

I kladné trendy nebo budoucí kladná řešení se mohou za určitých podmínek stát nebezpečnými. Vezmeme takovou vytouženou událost jako bude dosažení atomové fúze, která by vyřešila energetickou situaci lidstva. Nepovede tento objev k dlouhodobému energetickému a snad i vojenskému monopolu země, která objev učiní a využije? Nevedl snad objev DDT, který měl obrovský vliv na zvýšení produktivity zemědělství, k narušení ekologického prostředí?

### *Základní trendy ovlivňující budoucnost*

Ze současných trendů lze vyvozovat, že za dvacet až třicet let se budou nadále prosazovat určité trendy, z nichž plynou jistá nebezpečí, ale také jisté možnosti řešení těchto nebezpečí. Dnes ještě nemůžeme říci, zda se neobjeví nebezpečí další, stejně tak ale nemůžeme říci, zda se neobjeví další možnosti řešení těchto nebezpečí. Nemáme však jinou možnost, jak uvažovat o budoucím světě. Musíme volit cestu nejpravděpodobnější budoucnosti, přičemž stále budeme brát v potaz, že jedním z trendů je zvyšující se rychlost proměnlivosti technických, organizačních a postojových stránek života společnosti, a že tedy jedním z hlavních cílů školy (zde ovšem již předbíháme vlastní výklad), je naučit žáka tuto proměnlivost vnímat, přijímat a zvládat.

### *Ekonomicko-ekologické trendy*

Řešení řady ekonomických problémů se stále více dostává do rozporu s řešením narůstajících problémů ekologických. Navíc sama ekonomická řešení jsou omezována řadou skutečností, především snižováním dostupnosti některých komodit, růstem nákladů na jejich výrobu, zvyšující se celospolečenskou spotřebou, omezováním potřeby pracovní síly a jejím nahrazováním technikou atd. To vše vede ke zvyšujícímu se tlaku na omezování některých ekonomických aktivit. V rozvinutých zemích to vlastně může v blízké budoucnosti znamenat požadavky na omezování životní úrovně a v rozvojových zemích požadavky na zpomalení růstu životní úrovně tam, kde by mohla růst rychleji.

### *Biologicko-lékařské trendy*

Názory v této oblasti se značně různí. Na jedné straně se množí apokalyptické zprávy o tom, že lidský genetický fond, alespoň v rozvinutých zemích, je již dnes částečně ohrožen. Trvale se snižuje počet živých spermií u mužů a zvyšuje počet ohrožených porodů u žen, trvale klesá imunita a roste počet lidí postižených různými alergiemi, prudce roste počet postižených civilizačními chorobami atd. V souvislosti s tím stále rostou výdaje na zdravotnictví a sociální služby. To vyžaduje od společnosti, aby se problémům svého zdravotního stavu intenzivně a především preventivně věnovala a současně aby byla ochotna v případě nutnosti omezit své nároky v jiných oblastech, aby měla dostatečné množství prostředků na výzkum a ochranu ve zdravotnictví.

Položme si otázku, není-li toto jen jeden pohled na celou problematiku. Lidstvo má krátkou paměť a rychle zapomnělo na rozsáhlé epidemie, které Evropu sužovaly ještě v minulém století. V porovnání s nimi je dnešní rozšíření alergií nebo civilizačních chorob přece jen nezanedbatelný pokrok. Nelze přehlížet ani fakt, že průměrná délka lidského života byla ještě před sto lety méně než poloviční a opomenout nelze ani strašlivou kojeneckou a dětskou úmrtnost, která byla odstraněna jen před několika desítkami let. Podle zpráv v pedagogických časopisech z počátku století také značně ubylo dětí mentálně a duševně těžce postižených. Kolik jich vlastně tehdy bylo a jaký byl stupeň jejich postižení už není možné zjistit, protože to většinou byly děti z nejchudších vrstev, které nikdy nenavštívily lékaře a jejich případy nejsou podchyceny.

V současné době se spíš potvrzuje pravdivost výroku, že dnes už není na světě ani jeden zdravý člověk, protože diagnostické metody medicíny jsou natolik dokonalé, že na každém se něco najde, což je v některých systémech plateb ve zdravotnictví jak pro lékaře, tak úředníky státní správy závažný argument pro hierarchický přístup k populaci.



### *Trend zvyrazňování sociálně-finanční organizace*

V postkomunistických zemích je to zvláště markantní, neboť zde se vládnoucí vrstvy vytvářejí opravdu nově. Zvláštním rysem této organizace je její nadnárodnost. Řada těchto společností (a právě nejdůležitějších a nejmajetnějších) má podniky v mnoha zemích a jejich rozhodování často přesahuje hranice jednotlivých států.

Každé dělení společnosti na dvě nestejně velké a bohaté vrstvy samozřejmě zvyšuje nebezpečí možných společenských konfliktů, které mohou v případě nadnárodních společností přerůst v konflikty národnostní, rasové a náboženské. Kromě toho vzniká stále výraznější potřeba naučit lidi, jak v tomto novém typu organizace společnosti žít a fungovat. Až do vrcholného středověku byla organizace společnosti do tří, později čtyř stavů chápána jako daná, a většina obyvatelstva s ní byla smířena. K nepokojům docházelo většinou jen v těch případech, kdy vládnoucí třída zbavovala třídy nižší tradicí zaručeného statutu. V současných trendech však je často vzestup doprovázen snahou uchvátit z majetku a společnosti co nejvíce, a řadou zklamáných očekávání u těch, kdo se nahoru nedostávají. To vše velice snižuje stabilitu společnosti.

### *Neklid mezi mládeží*

Počátkem 90. let se zdálo (alespoň v ČR), že mládež bude v nové společnosti nejen spokojena, ale také do značné míry vedoucí silou. Nyní je zřejmé, že došlo k výraznému rozdělení mládeže na dvě skupiny: manažersky a ziskově zaměřené mladé lidi a (zde jsou označení jen přibližná a přechodná) filozoficky a vnitřně zaměřené mladé lidi. Právě do této druhé skupiny patří mnoho vysokoškoláků. I když zatím organizovaná hnutí v této skupině nehrájí rozhodující úlohu, lze tu vysledovat dva závažné trendy:

- vznik malých, ale odhodlaných hnutí odmítajících současnou společnost (mladí komunisté, militantní skinové, squateři)
- pocit ztráty důvěry ve společnost a stát u většiny mladých lidí (u ziskově orientované mládeže se to projevuje v příklonech k tvrdému individualismu, u filozoficky orientované mládeže v příklonech k vnitřním, mimospolečenským řešením vlastní existence).

### *Trendy v poznávání*

Zrychlující se poznávání světa, rychlý přenos poznatků a informací v prostoru, rychlé zastarávání dříve vytvořených poznatků a překrývání starších informací informacemi novými vedou k značné proměnlivosti postojů veřejnosti i řídicích složek veřejnosti na jedné a k nutnosti přijímat poměrně velmi rychlá rozhodnutí na straně druhé. Vědomí společnosti je díky tomu jakoby tekuté, stále se proměňuje (srovnej například s relativní stabilitou

společenských postojů a společenského vědomí ve středověku). Člověk se musí v této proměnlivosti naučit žít, aktivně ji zvládat, neboť mu jinak hrozí názorová a vědomostní nezakotvenost na jedné a rychlá ztráta styku s realitou na straně druhé.

### *Trendy vedoucí ke složitosti světa*

Svět je nejen po myšlenkové, ale především po technologické a organizační stránce stále složitější. Svět, ve kterém žijeme, je stále více umělý, a i když je pro většinu lidí tato umělost pohodlná (vodu získáváme otočením kohoutku, teplo nastavením radiátoru, světlo otočením vypínače, maso nákupem v obchodě, přesunujeme se pomocí automobilů, vlaků a letadel, nikoliv po vlastní ose atd.), je třeba tuto složitost udržovat. To činí stále více odborníci. Lékaře by ještě na počátku minulého století nenapadlo, že se bude specializovat na určitý druh operace, prodavače, že se bude specializovat pouze na určitý druh zboží, a že při této specializaci se od něj budou vyžadovat speciální znalosti. Svět je už dnes příliš složitý, aby jej zvládl i ten nejinteligentnější a neuvzdělanější člověk. Z toho plyne nejen nutnost dělbý práce a spolupráce mezi lidmi, skupinami a institucemi, ale také řada nebezpečí, z nichž jsou nejdůležitější, neboť s nejhoršími společenskými důsledky: nekompetentní řešení určitých společensky dosažitelných situací umožňované především společenským postavením toho, kdo o řešení situace rozhoduje, a rivalita mezi skupinami mající na řešení různé názory, která v řadě případů přerůstá do mocenského boje. Třetí důsledek již není tak viditelný, ale je společensky rovněž velice závažný a spočívá v tom, že řada velmi schopných lidí se raději vzdává podílu na řešení společensky závažných situací než by vstoupila do rivalitních bojů.

### **Nejpodstatnější vlastnosti budoucího člověka**

Škola nemůže žádný z těchto trendů odstranit, může však svým působením přispět k zmírnění jejich negativních důsledků, především dvěma procesy: přípravou žáka na kooperaci jako základní podmínku přežití lidstva a seznámením žáka s nebezpečími, s nimiž se může v dospělém životě setkat a způsoby jejich optimálního řešení.

Jestliže je pravda to, o čem jsme psali v předešlé kapitole, pak základním úkolem školy nemůže být žáka naučit jednotlivé předměty a jejich obsah, ale musí jím být příprava žáků na život ve společnosti, která bude ohrožována mnoha nebezpečími, která bude neustále hledat nové cesty a formy přežití a v níž musí člověk k tomu, aby přežil a byl současně v dostatečné míře šťasten, nalézt své dynamické a trvalé místo, které mu umožní od mládí do smrti žít bez pocitu přílišného ohrožení nebo ztráty víry v sebe sama. (Růst drogové závislosti, příklon k extremistickým politickým a sektářským

hnutím nelze celospolečensky vysvětlit bez ztráty hodnot, na nichž byla vybudována starší společnost a nedostatků systému, který by měl prosazovat reálné, skutečně potřebné a fungující hodnoty společnosti nové.) Je samozřejmé, že splnění tohoto základního cíle se nemůže podařit u všech žáků, je však třeba směřovat k tomu, aby jich bylo co největší procento. Dějiny století jasně ukazují, jakým směrem se ubírají dějiny, když se dostatečně velká část obyvatelstva cítí svým životem frustrována (kromě hitlerovského Německa a revolučního Ruska je možno uvést bezpočet menších států a národů, které si v našem století frustraci ze zhroutení budoucnosti zažily na sobě).

Konkrétně není tento základní cíl splnitelný jinak, než splněním řady dílčích cílů, které lze odvozovat z trendů, o nichž jsme hovořili v předešlé kapitole. Proto musí úvahy o budoucím školství a pedagogice vycházet z představa o tom, jaké vlastnosti by měl mít člověk v té době. Protože je velmi obtížné stanovit, jaké trendy se v budoucnosti určitě prosadí, nemůžeme si být ani stoprocentně jisti optimálními vlastnostmi člověka budoucnosti, které by měla škola vychovávat, ani znalostmi, které by mu měla zprostředkovat. Je však pravděpodobné, že dále uváděné vlastnosti budou potřebí, a to i v případě, že potřebné v jednotlivých zemích a případech nebudou, nemohou škodit.

### *Seznam vlastností*

Seznam těchto vlastností není řazen podle důležitosti, neboť jejich důležitost vlastně stanovit ani nelze – v reálném světě se uplatní plně jen ti, kdo budou mít odpovídající kombinaci těchto vlastností.

- Ekonomicko-ekologická uvědomělost

Člověk si musí uvědomovat, že ekonomika je propojena s dalšími směry lidské činnosti, především s ekologií. Každý zisk od přírody může za jistých okolností vést ke ztrátám v oblasti ostatních hodnot života. Prakticky to znamená, že ekonomické hodnoty nemohou stát výše než ostatní, a obecně, žádné podstatné lidské hodnoty nemohou stát jednoznačně výše než ostatní. Člověk, který bude chtít přežít dlouhodobě, se bude muset naučit včas obětovat určité hodnoty jiným hodnotám a hledat vždy a především včas mezi nimi jistý kompromis.

- Biologicko-zdravotní uvědomělost

Člověk si musí uvědomovat svůj zdravotní stav, stejně jako zdravotní stav lidí i živočichů kolem sebe. Člověk má vždy tendence se pohybovat mezi dvěma krajnostmi – naprostým prezíráním zdravotních aspektů své činnosti (to obvykle končí významným onemocněním a nakonec vede ke svému opaku) a naopak příliš starostlivým zájmem o své zdravotní problémy, který mu nakonec znemožňuje žít plnohodnotný život. Starost

o vlastní zdraví není již dávno chápána jen jako problém jedince – nemocný jedinec se totiž stává objektivně ekonomickou zátěží společnosti, jedinec hypochondrických dispozic je také zátěží společnosti, i když více skrytou. Jeho pracovní výkonnost je nízká, jeho osobní výdaje sice podporují farmaceutické firmy, nikoli však rozvoj mnoha dalších oblastí života. Člověk budoucnosti má proto ke svému zdraví a zdraví ostatních velmi pozorný, nikoli však přecitlivělý vztah.

- **Rasově-náboženská uvědomělost**

Rychlé přibližování a na mnoha místech prolínání se různých ras a národů a lidí různé náboženské tradice a výchovy vede na jedné straně ke stírání rozdílů mezi lidmi, na straně druhé však zvyšuje dlouhodobé napětí v každé komunitě, kde poměrný počet lidí s jinou rasovou, národnostní a náboženskou identitou překročí určitou úroveň. Pro většinu obyvatelstva, která se například v našich podmínkách setkává s černochoy, mohamedány a dalšími minoritami, jsou tyto lidé odlišeni svým vzezřením, chováním a často je tato odlišnost zvýrazněna jejich obsazením některých lukrativních oblastí, činností a pozic, které byly dříve doménou domácího obyvatelstva. Nikdy nebude možno předejít všem konfliktům v této oblasti, jednak proto, že nově příchozí nebo nově se deroucí nahoru s jinou rasovou, národnostní nebo i třídní příslušností skutečně mohou ohrožovat blahobyt a dosavadní způsoby života domácí komunity, jednak proto, že způsoby chování nově příchozích mohou být opravdu v příkrém rozporu s tradicemi místního obyvatelstva. Aby se však tyto konflikty zmírňovaly a to nejen v místních poměrech, ale v celosvětovém měřítku, kde se celé národy a subkontinenty dostávají do podobných konfliktních situací, je třeba, aby si člověk budoucnosti jasněji než dnes uvědomoval rasové, společenské, kulturní a náboženské rozdíly mezi lidmi, byl schopen je chápat a v rozumné míře tolerovat. Neznamená to toleranci za každou cenu, ale právě především uvědomělost, která bude vše přijatelné tolerovat a vše nepřijatelné odmítat s pochopením, proč k tomu nepřijatelnému dochází.

- **Třídně-skupinová uvědomělost**

I když se v rozvinutých zemích formy třídního boje prudce mění a zdánlivě se zcela vytrácejí, jeho nebezpečí nepomíjí a může kdykoli znovu vypuknout. Nervozita nespokojených skupin se projevuje mimo jiné a nejvýrazněji v terorismu. V rozvojových zemích se skutečně velké třídní problémy teprve připravují a často dokonce mají charakter boje chudých národů proti národům bohatým. Člověk budoucnosti by se měl naučit s problémy, které vedou k antagonistickým třídním a skupinovým konfliktům, vyrovnávat. Jde především o to, naučit budoucí příslušníky vládnoucích vrstev jisté citlivosti vůči třídním a skupinovým vztahům,

tak, aby vládnoucí třídy dokázaly včas zachytit nebezpečí růstu třídních a skupinových antagonismů a co nejdříve přijímaly opatření na jejich zmírnění a na druhé straně naučit příslušníky nevládních nebo opozičních vrstev chovat se i pro ně dočasně v nevýhodných situacích klidně a nevyhrocovat problémy do konfliktu, pokud existují ještě další méně násilná řešení.

- **Společensko-organizační uvědomělost**

Po mnoho století byli lidé zvyklí žít v relativně velmi rigidní společenské organizaci. Nevolníkům, pokud se do nevolnictví narodili, stejně jako šlechtě, připadala organizace společnosti daná a bouřili se vůči ní pouze za nesnesitelných okolností. Člověk dnešní doby však má již mnohem větší možnosti sociální mobility a mnohem menší důvěru v božský a tudíž neměnný řád společnosti. U člověka budoucnosti lze předpokládat nejméně stejné postoje a spíše se pocit možné proměnlivosti může ještě zvýšit. Každá proměnlivost je ovšem záluďná v tom, že mnozí se pokoušejí o sociální mobilitu, ale jen málokterým se podaří ji uskutečnit opravdu v kladném smyslu a v dostatečném stupni. Člověk budoucnosti by tedy měl rozumět organizaci společnosti, i svému možnému místu v ní. Složitě je přitom to, že člověk budoucnosti by neměl trpět tím, že není na vrcholu společnosti, a pokud na něm je, měl by si uvědomovat povinnosti, které mu z toho plynou. Vyvolat v lidech budoucnosti tuto uvědomělost bude pravděpodobně nejobtížnější úkol ze všech, neboť rasové, náboženské i třídně-skupinové konflikty se v společensko-organizační uvědomělosti odrážejí nebo se s ní alespoň stýkají, a přitom má tato uvědomělost rozhodující význam pro psychickou, a tudíž i životní spokojenost člověka. Navíc nemáme k dispozici žádné modelové společnosti, kde by byl tento problém existence člověka ve společenských danostech uspokojivě pro všechny společnosti vyřešen. Například japonská společnost je založena na zásadách pracovitosti a věrnosti, je však velice tradiční a rigidní, americká společnost je založena na zásadách zaměřenosti na úspěch sám o sobě, a často pro něj pomíjí další hodnoty života, arabská společnost je založena na principech víry a síly, a je proto značně militantní vůči svému okolí i vlastním příslušníkům.

- **Vzdělávací uvědomělost**

Vstupem do prvních stádií informační společnosti se stáváme příslušníky světa, který bude mnohem více než kterýkoli předchozí záviset na rychlém vytváření, získávání a využívání informací. I když se dnes stále hovoří o celoživotním vzdělávání, jeho jednotlivé aspekty zdaleka nejsou uvedeny do praxe, na společenské úrovni se jednotlivé zdroje vzdělání

překrývají (například škola a televize) a zejména obyvatelstvo není dostatečně připraveno na trvalé získávání vědomostí a s tím spojenou nutnost vzdávat se vědomostí zastaralých.

SMETÁČEK, V. A KOL. Změny v postavení člověka a společnosti, výchovy a pedagogiky. *Pedagogická orientace* 2000, č. 1, s. 6–21. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorů:** V. Smetáček a kolektiv pracovníků katedry pedagogiky (R. Váňová, V. Pařízek, H. Marinková, J. Mojžíšová, I. Švarcová, I. Syříšřtě, J. Bendl, M. Hradečná, O. Nejedlá, J. Solfronk), Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta UK, Praha

# K problematike autenticity človeka a etickej výchovy

Anna Klimeková

**Abstract:** Štúdia rieši základné problémy autenticity človeka, jeho neopakovateľnosť, jedinečnosť, sebareflexiu, problém „distancie“ a spôsob, či je možné autentického človeka eticky vychovávať.

**Kľúčové slová:** človek, osobnosť, autenticita človeka, výchova, pro-sociálne správanie, empatia, atribúcia, asertivita.

„Správne vidíme len srdcom.  
Čo je dôležité, je očiam neviditeľné.“

*A. de St. Ezupéry*

Moje vstupné myšlienky začínajú známym výrokom V. E. Frankla, ktorý konštatoval, že „... človek je bytím, ktoré neustále rozhoduje o tom, kým je, kým bude – v každej chvíli života má v sebe rôzne možnosti: buď zostúpiť na úroveň zvierata, alebo povzniesť sa do kvalitatívne vyššej úrovne a roviny života...“ (Frankl, 1956, s. 92).

V konečnom dôsledku je možné s V. E. Franklom súhlasiť, pretože každý výchovný proces – a etický zvlášť – meritórne vychádza zo všeobecného základu poznania sociálnej reality, z medziľudských vzťahov a človeka a jeho neopakovateľnosti, jedinečnosti a autenticity, ktorý na strane jednej do týchto vzťahov vstupuje, na strane druhej ich dotvára a vytvára nové (Klimeková, 1995).

Ak nechceme ísť slepou cestou do neznáma a k možným neúspechom, musíme sa opierať tak o pravdivú filozofickú explikáciu sveta, ako i človeka v ňom, tým viac človeka autentického. Človeka, ktorého je možné kultivovať, dotvárať a *eticke* vychovávať.

Otázky človeka, jeho podstaty, bytia, utvárania individuálnych zvláštností, autenticity, sebaopotvrdzovania, sebanachádzania, perspektív, budúcnosti patrili a nesporne patria k *večným problémom filozofického myslenia* (Borg, 1970; Bloom, 1956; Buber, 1997; Klimeková, 1998; Kučerová, 1996; Pešková a Schlucková, 1991; Zelina, 1996; Žilínek, 1996).

Človek si nevyberá miesto, čas, ani spôsob vstupu na javisko života. Do života a dejín je „vrhnutý“ a je „odsúdený“ o seba v svete, v medziľudských a konkrétne morálno-etických vzťahoch bojovať.

Pravda, aby tento boj človek zrealizoval na adekvátnej a ľudsky primeranej úrovni, to závisí od mnohých momentov.

Práca rieši dva základné problémy:

1. autenticitu človeka,
2. spôsob etickej výchovy osobnosti človeka.

K problematike autenticity človeka. Sú to problémy, ktoré sa vo filozofickom myslení vynárajú (pravda nielen v ňom) v historicky modifikovaných podobách a konceptuálnom vyjadrení. Každé dejinné obdobie si kladie s určitou naliehavosťou za cieľ riešiť problémy zaradenia, postavenia a významu človeka vo svete a medziľudských vzťahoch. Vo vzťahoch k sebe samému, výstavby ľudskej kultivácie, autenticity ale aj autonómnosti – a vonkajšej reality, pretože človek je spojený so svetom v rovine ontologickej (ktorá zásadne a meritórne funduje v človeku to podstatné), ale aj v rovine gnozeologickej, človek sa však od sveta „odlišuje“ bohatstvom a rozmanitosťou, variabilitou svojej zložitosti a komplexnosti.

V priebehu posledných päťdesiatich rokov sa predstava o tom, „kto je človek“, čo tvorí jeho autenticitu, viackrát zmenila. Všeobecne sa prijala téza, že problematika človeka sa vyhocovala predovšetkým v zlomových obdobiach ľudstva, t. j. v obdobiach, ktoré si vyžadovali maximálne vypätie všetkých duchovných i fyzických síl človeka v zápase o svoju budúcnosť.

Rozvíjať vedu o človeku – o človeku autentickom – v súčasnosti znamená a bude znamenať čím ďalej, tým viac všestrannú snahu porozumieť ľudskej bytosti vo svete, vedieť aké je jej miesto v celku sveta, do ktorého sme sa narodili, do ktorého sme včlenení, vedieť kam patríme a aké máme prostriedky na jeho osvojenie i na porozumenie sebe samým, akým spôsobom sme vychovateľní v tomto až príliš diferencovanom a vnútorne protirečivom svete.

Odpoveď na zdanlivo „jednoduché“ otázky „kto, resp. čo je človek?“ , „čo utvára jeho autenticitu?“ je oveľa náročnejšia a zložitejšia než jej postulovanie. Buber (1962, s. 56–70) prichádza s myšlienkou, „... že práve epochy (alebo len) osamotenosti človeka vypovedajú o človeku v tretej osobe, čím prehliadajú jeho špecifiku, neopakovateľnosť, zvláštnosť, autenticitu“.

Či už s uvedeným názorom súhlasíme alebo nie, napriek variabilite iných názorov a uhlov pohľadu, faktom zostáva, že v žiadnom dejinnom období nebol človek sám pre seba takým veľkým tajomstvom a problémom, akým je v súčasnosti, kedy o sebe nazhromaždil neuveriteľné množstvo poznatkov a záhad, než kedykoľvek predtým. Zároveň ale dnes vie o tom, kým a čím je, podstatne menej než v minulosti.

Ako vlastne chápať autenticitu človeka? Pri jej vymedzení je potrebné



pochopiť vystúpenie človeka v dvojjedinej úlohe, ktorá akoby vyjadrovala dva póly, či rozmery bytia človeka, jeho ontologického zastúpenia vo svete:

1. človek ako súčasť sveta,
2. človek ako autentický fenomén tohto sveta.

1. *K problému človeka ako súčasti sveta.* V tomto zástoji človeka vo svete – obrazne povedané – vystupuje človek ako jeho časť, súčasť – ako objekt medzi objektami, predmet medzi predmetmi. Tu nie je pravým človekom a autentickým rozmerom. Je to skôr pesimistický pohľad na človeka.

2. *K problému človeka, ktorý nie je len súčasťou sveta.* Človek je aj fenoménom presahujúcim seba i svet, v ktorom sa identifikuje a má v ňom špecifické ľudské postavenie.

Definujúc svoj konkrétny vzťah k sebe, svojmu vlastnému bytiu, k svetu v činnostnej podobe, prekračuje svoj rámec, poznáva seba i svet aký je. Tak sa otvára priestor k autenticite človeka, ktorý má konkrétny vzťah k prírode, spoločnosti, sebe samému, ktorý sa pýta na svoje miesto v tomto svete a uvedomuje si ho.

Sheller (1968, s. 50) hovorí: „Jedným z najkrajších plodov je fakt, kedy sa špecifickými základnými znakmi ducha stal ‚človekom‘ tým, že si uvedomil svet, seba a spredmetnil aj svoju psychofyzickú prirodzenosť. Ak sa človek vyčlenil z celku prírody a urobil ju svojim predmetom – patrí to k jeho podstate, je to sám akt vzniku človeka – musí sa ale poohliadnuť a spýtať sa: A kde stojím ja?, Kde je moje miesto?, Nemôže už totiž povedať: Som súčasťou tohto sveta, som ním obklopený.“

K autenticite človeka ako bytosti bio-psycho-sociálnej prináleží jeho vzťah k okoliu, prírode, sebe samému, inštitúciám atď., s tým, že človek „má vzťah“, vie o svojej povahe „vzťahovania sa“, vie o schopnosti „dištancie“, odpútania sa od bezprostredne daného a prekračovania – transcencie smerom k predpokladom, k predvídaníu. „Dištancia“ v zmysle autenticity človeka znamená schopnosť ľudskej bytosti vnímať a vnímané „zovšeobecňovať“. Zároveň i transcendovať, prekračovať vnímané a neustále sa pýtať na „vnímateľnosť vnímaného“ alebo na „vnímateľnosť vnímateľa“, na jeho predpoklady, možnosti a dosah. Práve prostredníctvom týchto momentov sa človek manifestuje ako bytosť autentická.

Čo však robíť v prípade, že tomu tak nie je? Dá sa k tomu vychovať? Akú úlohu na tomto mieste zohráva etika a etická výchova? Ako sa stáva človek človekom?

Výchova, tak ako ju chápe antropologická pedagogika, filozofia a etika si kladie za úlohu pomáhať človeku aby sa poľudštil, aby sa stal človekom v pravom zmysle slova. Je jasné, že bez tejto pomoci by sa človekom nestal – a autentickým už vonkoncom nie.

Slovami Kučerovej (1996, s. 20): „Výchovu môžeme chápať ako špecifické smerovanie k cieľom človeka, ako určitý spoločenský jav, ako praktickú úlohu.“ Skutočnosť etickej výchovy historicky vznikla, lebo bola potrebná, ale záleží na každom človeku, každej generácii, aby ju vždy znovu a znovu dotvárala a utvárala, formovala a kultivovala.

V histórii a súčasnosti pedagogiky možno nájsť rôzne prístupy k problematike cieľa etickej výchovy osobnosti človeka (Klimeková, 1995, 1999; Žilínek, 1996). Na jednej strane škály sú krajne negatívne prístupy, ktoré odmietajú sformovať cieľ výchovy, pretože vývoj osobnosti človeka na základe biologických daností a zákonitostí podľa nich sám speje k nejakému cieľu (slobodná výchova, psychoanalytická pedagogika etc.), alebo odkazujú riešenie tejto problematiky iným teoretickým disciplinám, napr. filozofii, etike, etickej výchove, filozofickej antropológii, experimentálnej pedagogike, andragogike atď.

Na druhej strane stoja pedagogické teórie, ktoré majú jednoducho apriórne stanovený, platný cieľ výchovy.

Cieľ etickej výchovy je naša predstava o budúcich výsledkoch výchovy na základe *empatie, asertivity, atribúcie, prosociálneho správania*. Tieto všetky momenty sú schopné človeka eticky vychovávať (Buda, 1992; Olivar, 1991). Vychádzajú vždy z ideálnej predstavy o „dokonalom“ človeku. Aby cieľ etickej výchovy nebol „vymyslený“ a slúžil človeku, musí spĺňať následné požiadavky:

1. Nesmie byť vzdialený od skutočnosti a neuskutočniteľný.
2. Nemôže byť postavený ako niečo konečné alebo by navodzoval zdanie bezperspektívnosti, koniec vývoja.
3. Musí byť všeobecný, aby postihoval všetko ľudské, ale súčasne musí vyhovovať pre každého človeka, nikoho nemôže vylúčiť, musí poskytovať možnosť spracovať ho do postupujúcich výchovných krokov pre každého človeka osobitne.
4. Nemal by stavať do protikladu potreby, záujmy, túžby, ciele človeka ale i spoločnosti.

Záverom možno teda konštatovať, že základný cieľ etickej výchovy je jednoducho naučiť človeka žiť jeho vlastný život na základe morálnych noriem a hodnôt. Cieľom etickej výchovy je rozvinúť bytostné sily človeka tak, aby ako plnohodnotná osobnosť naplnila v spoločnosti zmysel svojho života a stala sa osobnosťou humánnou, vychovateľnou a autentickou.

## Literatúra

BLOOM, B. S. *Taxonomy of Education Objectives*. New York, 1956.

BORG, K. *Microteaching approach to teacher education*. New York: McMillan Educational Service, 1970.

- BUBER, M. *Das Problem des Menschen*. München, 1962. Český překlad Praha: Kalich, 1997.
- BUDA, B. *Empatia*. Nové Zámky, 1992.
- FRANKL, V. F. *Our Life*. London 1956.
- KLIMEKOVÁ, A. *Etika a etická výchova*. Košice: Olympia, 1995.
- KLIMEKOVÁ, A. Filozofické problémy autenticity člověka. *Filozofia* č. 5, 1998.
- KLIMEKOVÁ, A. *Etika a morálka*. Prešov: FHPV, 1999.
- KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty – výchova*. Prešov: ManaCon, 1996.
- OLIVAR, R. R. *Etická výchova*. Bratislava, 1991.
- PEŠKOVÁ, J., SCHLUCKOVÁ, L. *Já člověk*. Praha: SPN, 1991.
- SCHELLER, M. *Místo člověka v kosmu*. Praha, 1968.
- ZELINA, M. *Stratégia a metódy rozvoja osobnosti*. Bratislava: Iris, 1996.
- ŽILÍNEK, M. *Éthos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: Iris, 1996.

KLIMEKOVÁ, A. K problematice autenticity člověka a etickej výchovy. *Pedagogická orientace* 2000, č. 1, s. 22–26. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** Doc. PhDr. Anna Klimeková, CSc., Katedra společenských věd, FHPV PU, ul. 17. novembra 1., 080 01 Prešov

# Škola, učitel a žák

---

---

## Škola je zrcadlem státu

Poznámky k politotropní psychologii školy

Jiří V. Musil, Marcela Musilová

### Rodina–škola–stát

Sled uvedených pojmů sociologické provenience lze označit za sekvenci, tzn. výčet významově souvisejících částí tvořících uzavřený celek. Ve výčtu absentuje pojem národ. Jeho chybění má svůj důvod, který si ozřejmíme. Významově vztahová analýza pojmové konfigurace přináší názor o vztahových vazbách v sémantickém prostoru. Sémaziologický rozbor čtyř termínů poskytuje kromě škály s extrémy „rodina–stát“ ještě dvě odlišitelné pojmové grupy sociálního rozměru, tzn. „rodina–národ“ a „škola–stát“, a nadto, přiznáním příslušnosti pojmu národ vzniká nová kategorie zdánlivě nesoudržných uskupení: „rodina–škola“, „národ–stát“. Lexikálně definiční konsensus napovídá, že lze uvažovat o striktní implikaci. Omezíme se proto na některé popisy, ev. významové důrazy (Osgood, 1952).

### Rodina

Rodina se stala předmětem odborného zájmu jako svébytná sociální instituce teprve v 1. pol. 19. století díky Fréderikovi P. G. Le Playovi. Zprvu byla pokládána za zmenšený model společnosti. Později byl sociology a sociálními psychology rodině přikládán stále větší význam, což vedlo až k dnešnímu uznání, že jde o nejvýznamnější malou sociální skupinu. Rodina je označována jako: primární skupina (Cooley, 1902), základní sociální článek, jednotka ekonomické struktury společnosti, formující sociální prostředí, referenční skupina, nejdůležitější zdroj a prostředí socializace individua, nenahraditelné privátní a intimní rezidenční prostředí (domov, domácnost). (Musil, 1996, s. 56 a násl.) Rodina vzniká jako důsledek neformálního vztahu vytvářejícího matrimonium jako dyádu teprve druhotně legalizovanou a tak

formalizovanou. V dějinném ohledu je rodina východiskem a společným jmenovatelem posloupnosti vývoje etnicity. V tomto vývoji přetrvává jako základní nepostradatelná forma, byť v kontextu přechodných forem vyšších: rodina–rod–roj–kmen–etnos–národnost–národ.

Rodina je tedy neformálního původu, ustavená zevnitř na základě emocionální limerence zakladatelů, aby mohla být zvenčí potvrzena a potvrzována zprvu jako dyadické matrimonium, což jsou akty druhotné a formální, nicméně nezbytné pro zdárnou součinnost, a to v první řadě součinnost výchovnou (Musil a Musilová, 1994, s. 103–107). Rodina i škola jsou základními prostředními, v nichž probíhá dialektický proces socializačně individuální, tedy také enkulturace, personalizace a humanizace jedince. Během tohoto procesu, který provází psychosociální maturaci, si dítě, mladistvý a nakonec mladý dospělý osvojují postoje, víry, normy, ideály vlastní society, internalizují hodnoty, nabývají vědomosti, získávají a rozvíjejí dovednosti a návyky, budují základy vlastní životní filozofie a autentické identity.

V přirozeném řádu světa se nám tyto úkoly prvotních společenských prostředí jeví jako posvátné poslání. Co do významu jsou srovnatelné s očekáváním dítěte, které by mělo v láskyplné a radostné atmosféře předcházet početí, provázet nitroděložní vývoj, porod a celý další život jedince. Všechny klíčové životní události, ale i události běžné by měly být provázeny otevřeností, pozitivním myšlením, láskou a úctou. Jak říká Jiřina Prekopová: „Děti jsou hosté, kteří hledají cestu“ (Prekopová a Schweizerová, 1993). Rodina a škola jim tuto cestu, tj. metodu optimálního prožití vlastní existence, má pomáhat najít a přitom se k nim chovat vybraně, zdvořile a laskavě podobně jako vycházíme vstříc nejvzácnějším hostům.

## Škola

Škola je po rodině druhou nejvýznamnější institucí posledních dvou století. Ve středoevropském kulturním prostoru zaznamenáváme razantní nástup této instituce na pozici církevní už na konci 18. století. Církev byla do té doby vždy společensky významnější institucí, byla svébytnější (protože ekonomicky zajištěná), ve vztahu ke státu měla rovnocennou, někdy i dominantní pozici. Škola do té doby byla závislým zařízením církevním. Přechod subordinace školy od církve ke státu byl vleklý, církev si nadále osobovala právo supervize. Masaryk komentoval daný jev takto: „... *vyučování* náboženství není náboženskou *výchovou*. Boj o školu je těžký problém naší přechodní doby.“ (Čapek, 1990)

Škola a rodina jsou tedy prvotní sociální instituce různého původu, a proto i různých charakteristik. Jsou nezastupitelné v moderním společenském systému. Jsou to nenahraditelná „zárodečná“ kultivační a formativní

prostředí vzájemně se doplňující a vzájemně závislá, kadluby sociální maturovanosti, identity a zralého formátu osobnosti lidského jedince a spolu s tím jakéhokoliv pozitivního nadstavbového sociálního systému. Zatímco rodina v pokrokovém světě přestala být v převažující míře eklesiastikem a politikem, tedy výhradní záležitostí církevního a státního vlivu a usiluje o status sebeorganizujícího systému autopoietického (čemuž ovšem nepřejí totalitární režimy), škola zůstala – až na výjimky – ve značné závislosti na státu. A to v téměř nezměněné míře od 19. století do počátku 90. let 20. století.

### Stát

Stát je protipólem, základní podmínkou a determinantou především v ohledu ekonomickém a mocensko-politickém. V úzkém vymezení znamenaly školské reformy vždy pokrok oproti dřívějšímu stavu. Tereziánská reforma Felbigerova (1774) například zavedla povinnou školní docházku, nově strukturovala školský systém a uplatnila Hähnovu metodu ve výuce. Přínosem byly nepochybně také koncepce Gratiana Marxe a bifurkační koncepce Franze Exnera a Hermanna Bonitze (1849), školská reforma v r. 1869, která zavedla osmiletou školní docházku a novela školského zákona z r. 1883, o které se prof. G. A. Lindner vyjádřil jako o zločinu. Šrouby byrokratismu a dobového konzervativismu ve školství byly pevně utaženy. Pokračovala germanizace plynoucí z nerovnoprávného postavení národů v Rakousku. Státní školskou správou a k tomu ještě stále správou církevní bylo přesně stanovováno a kontrolováno, čemu, v jakém rozsahu a rozvrhu učitel smí a čemu nesmí vyučovat. Postup a způsob vyučování byl předepsán, učivo muselo být předem písemně zpracováno a rozvrženo do jednotlivých hodin, naučeno nazpaměť a během výuky přesně opakováno. O půl století později byly u nás nacistickým a komunistickým totalitním režimem zavedeny srovnatelné drilovací metody „černé pedagogiky“ – podle Alice Millerové – na celých dalších padesát let. Dnes bychom takový přístup nazvali promýváním mozků nebo indoktrinací (Keane, 1988). Cílem takového snažení byla, je a bude ovladatelná a docilná „persona indocta“ snadno manipulovatelná v atmosféře groupthinku (Musil a Musilová, 1995, s. 65–71).

T. G. Masaryk v r. 1898 litoval, že u nás není zjevného ani skrytého konsensu, tj. neformální politické zralosti umožňující vzájemné porozumění a obdobné chápání dění, které by zvýšilo obranyschopnost proti indoktrinaci: „... takový tacitus consensus“, říká Masaryk (1898) a pokračuje: „Kde v národě není takového consensu, tam je zle. Každý národ, církev, stát, společnost, spolek je ztracen, nemá-li členy, kteří si bez umlouvání rozumějí. To u nás chybí. Není u nás politické diskuse jako u národů jiných a zejména

velkých; např. u Němců můžeme vidět ten veliký consensus v cílech, ve směrech, který se pak objevuje na rozmanitých stranách, to dává německému národu takovou sílu, a je nebezpečí pro národy, kde toho není.“

Prof. Drtina při velké schůzi moravského učitelstva (600 účastníků), konané v Olomouci 4. května 1902, v roce založení České státní reálky, ve svém proslovu postrádal školství, které je svobodné, samostatné, odstátněné a odcírkveněné, utvářené v duchu národním a řízeném odbornou školskou samosprávou. Tato samospráva by byla zaměřena na otázky výchovy a vyučování, zatímco administrativní správa by byla ponechána politickým úřadům. Bylo usilováno o novou školní reformu s programem znárodnění školy, odstranění moci klerikální a zvýšení učitelských platů. „Úsporné období“ z počátku 20. století přineslo učitelstvu výrazné snížení životní úrovně a nemohlo být překonáno vzhledem ke stále se zhoršující předválečné hospodářské situaci v mocnářství. Hmotnou tíseň českého učitelstva tehdy nezměnily ani plány o vyrovnání učitelských platů z výnosu „pivní dávkou“, plánované v druhé polovině r. 1913 a pro rok 1914. Rovněž volání po modernizaci a amerikanizaci českých škol – aby byly praktičtější, veselejší a svobodnější – se ukázalo jako nepřiléhavé vzhledem k tíži doby. Válka udělala takovým přáním a představám konec. (Srv. Naše doba, 1913, s. 619, 863, 920)

Po válce převzal nový stát rakouskou koncepci; úpravy vtělené do tzv. Malého školského zákona v r. 1922 přinesly změny ve smyslu národním a demokratizačním. Československé školství se stalo pojmem. Smutné období druhé republiky a Protektorátu bylo nakrátko vystřídáno poválečným obnovným kvasem. Projevil se i ve školství snahami o koncepční změny. Plán „diferencované jednotné školy“ mezi nimi dominoval. Politický zlom v únoru 1948 nastolil koncepci jednotné školy především zákonem č. 95/1948 Sb. a zákonem 31/1953 Sb. Následovaly novely v letech 1960, 1966, 1976, 1980 a 1984. Jůva a Jůva (1995, s. 50) tuto smutnou epochu školství u nás komentují s postesknutím, že školské zákony a reformy „prakticky nikdy nebyly plně realizovány a nepřinesly očekávané výsledky. Dogmaticky pojatá mónistická výchova v duchu marxismu-leninismu nemohla vytvořit podmínky pro skutečný dialog, který je podstatou demokraticky orientované výchovy. Vedla k pasivitě a průměrnosti i k nižší odborné úrovni našeho školství.“

Málo našich vzdělanců, pedagogických osobností s náležitým vhladem a schopností anticipovat další vývoj, dokázalo odporovat nesmyslnému projektu jednotné školy. Uvedeme alespoň dva, jejichž hlas zůstal nevslyšen: prof. J. L. Fischera a prof. V. Příhodu. Mnozí zmlkli, mnozí emigrovali, než aby bojovali s větrnými mlýny neprozíravosti a groupthinku nových mocipánů (Musil, 1996, s. 65–71).

Srovnáme-li vývoj před devadesáti lety s dnešním, uvědomíme si překážky, které vyvstaly tehdy na cestě do Ameriky a které se objevují dnes na

cestě do Evropy. Pokud tak učiníme poctivě, zjistíme, že kromě těch vnějších (které jsou zpravidla viditelnější) zde byla a je řada překážek vnitřních. Těch, které vnášely rozvrat mezi jednotlivé články logického celku formálně tvořícího zázemí jedincovy výchovy. V podmínkách rozštěpu mezi zdravým rozumem, zkušeností a přesvědčením rodičů na jedné straně a poslušným přijetím zásad kolektivistické výchovy na straně druhé. Další dlouhé období dolehlo na naše rodiny a školy, nebylo možné vytvářet Masarykem před sto lety připomínaný tacitus consensus, představa národa nenacházela ve státě náležitou projekční plochu. Rozvoj národní sebeidentity byl znemožňován a deformován. Živořila v podzemí diaspoře intelektuálských snů bez naděje na důstojnou realizaci. Ztratili jsme identitu, kterou si vydobyli naši předci – paradoxem přitom je, že se tak stalo v čistě národním státě (po odsunu Němců). Národní identita našich předků, nepostrádající mj. ani hrdost, byla bohužel natolik mladá, že ji nebylo možné v rodinách naroubovat dalším generacím.

## Národ

Národ jsme zpočátku zamlčeli právě z tohoto důvodu. Současný nový internacionalismus národnímu citění opět nesvědčí. Navzdory smutné skutečnosti věříme v samoobrodnou, autopoietickou sílu rodiny, školy a národa, v sílu, která jedině může náš stát morálně sanovat a způsobí, že pohled do zrcadla bude opět radostný. K tomu si dovolíme připojit Masarykem oblíbený výrok Karla Havlíčka Borovského, který před devadesáti sedmi lety v Olomouci citoval prof. dr. František Drtina: „Kdo jen poněkud zná historii a běh tohoto světa, ten jistě ví, že žádná politická strana, žádný národ nemůže jinak ke konečnému vítězství přijíti, nežli skrze svou vlastní sílu vnitřní, skrze tu váhu, které si dříve sám dobyl. Vnitřní pak síla národa záleží v jeho vzdělanosti, mohoucnosti, přičinlivosti, mravnosti a zachovalosti“ (Klíma, 1921, s. 50).

## Literatura

- ČAPEK, K. *Hovory s T. G. Masarykem*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1990. 592 s. ISBN 80-202-0170-X
- HÄHN, J. F. *Asführliche Abhandlung der Literalmethode*. Berlin, 1777.
- JÚVA, V., JÚVA, V., JR. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno, 1995.
- KEANE, J. (ed.) *Civil Society and the State. New European Perspectives*. 1. vyd. London–New York: Verso, 1988. 426 s. ISBN 0-86091-203-5, ISBN 0-86091-921-8 (pbk.)
- MASARYK, T. G. *Jak pracovat? Přednášky z roku 1898*. 2. vyd. Praha: Čin. 77 s.
- MUSIL, J. V. *Úvod do sociální psychologie*. 1. vyd. Olomouc: VUP, 1996. 104 s. ISBN 80-7067-647-7
- MUSIL, J. V., MUSILOVÁ, M. Psychologické aspekty formace rodiny v Orlu. In *Evropské hodnoty demokracie a výchovy po zkušenostech s komunistickou totalitou*. Sborník referátů ze stejnomenné konference. Praha: Česká křesťanská akademie v nakl. EVA, 1994, s. 103–107.



- MUSIL, J. V., MUSILOVÁ, M. Odkaz totality: indoktrinovaná osobnost. In *Evropské hodnoty demokracie a výchovy po zkušenostech s totalitním režimem*. Sborník referátů ze stejnojmenné konference. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta a Evropské hnutí v České republice Praha, 1995, s. 65–71. ISBN 80-7204-060-X
- OSGOOD, C. E. The Nature and Measurement of Meaning. *Psychological Bulletin*, 1952, roč. 49, č. 3, s. 197–237.
- PREKOPOVÁ, J., SCHWEITZEROVÁ, CH. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. 2. vyd. Praha: Portál, 1993, 152 s. ISBN 80-85282-77-1
- Revue Naše doba*, 1913, roč. XX, s. 619, 863, 920.
- Sborník k 60. narozeninám univ. prof. F. Drtiny*. Uspořádal Jiří V. Klíma. Praha: Nakladatelství J. Otto spol. s r. o., 1921. 226 s.

MUSIL, J. V., MUSILOVÁ, M. Škola je zrcadlem státu. *Pedagogická orientace* 2000, č. 1, s. 27–32. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorů:** Doc. PhDr. Jiří V. Musil, CSc., CMTF a FF UP, PaedDr. Marcela Musilová, Pedagogická fakulta UP, Olomouc

## Vitae non scholae discimus

Jana Skácelová

Učíme se pro život ne pro školu. Otázka samostatnosti a tvořivosti není nové téma, které se právě objevuje v pojetí školy a teorie. Změna nastává v jiném pohledu, kontextu a paradigmatu.

Už citát, který jsem použila v úvodu, parafráze slavného Senecova výroku: „Učíme se pro školu ne pro život“, je příkladem, na kterém by se dal ukázat vývoj různých pedagogických názorů a směrů, které řeší základní otázky zacílení výchovy a vzdělání. Hledání optimálního poměru mezi znalostmi a způsoby zpracování nebo aplikace je stálou náplní pedagogických úvah.

Mohou společenské vědy, které samostatně společenskou problematiku zkoumají a také se ve školách na různých úrovních vyučují, napomoci tomuto hledání? Jakým způsobem v těchto disciplínách pracovat? Má filozofie a ostatní společenskovední disciplíny místo v komplexu dnešního vzdělávání?

Při řešení každého problému můžeme vidět jeho tři základní komponenty:

1. situaci a její možnou změnu
2. změnu sebe sama
3. změnu druhých.

Jaké jsou základní znaky situace z pohledu společenských věd?

1. Základním procesem dnešního světa je globalizace, zvětšování rychlosti změn, jiný rozměr času a prostoru nebo, jak uvádí Marc Auge (1999) „zrychlování dějin“. Zajímavým způsobem vidí tento jev Zygmunt Bauman (1999) ve své knize Globalizace.

Člověk se za svůj život bude muset vyrovnávat se stále větším počtem změn (s tím souvisí i očekávaná změna profesní dráhy za život). Řešení mnoha problémových situací, ve kterých tradiční vzorce chování přestávají platit, a s tím související schopnost a umění tvořivého přístupu by se mělo stávat nedílnou součástí vybavenosti pro život.

2. Druhým důležitým atributem současného světa je nejistota. Někteří sociologové pokládají právě nejistotu a obavy za hybnou sílu života a společnost je popisována jako společnost obav.

Rozvolňování sociálních vazeb, které provází různé formy soužití (klasický příklad vidíme u rodiny), zvyšování osobní autonomie vede k životu se silným akcentem na individuální odpovědnost. Osobní odpovědnost za podíle nejistoty může být vyjádřením individuálního imperativu doby. Pro pedagogiku zde vzniká celá řada otázek. Jak připravujeme děti a studenty

na život v podmínkách nejistoty, rizika a odpovědnosti (která s postupující globalizací je sice méně viditelná, ale o to většího rozměru dosahuje)?

3. Třetím znakem situace, kterého bych si chtěla povšimnout, je zprostředkovanost světa. Naše současná životní zkušenost je zásluhou vědy, techniky, médií širší než byla životní zkušenost našich dědů, ale tato zkušenost je mnohem více zprostředkovaná. Náš věk je dobou velkého množství informací, ale o to méně komplexní je naše autentická životní zkušenost. Přirozené životní i potravní řetězce jsou rozkouskovány. Při nákupu zamražených potravin a polotovarů si snad naše děti neuvědomují zcela přesně přirozený koloběh. Jako výraz zprostředkovanosti můžeme chápat i případ fialových krav, které děti malovaly ve školách po zhlédnutí televizní reklamy. Snad právě zprostředkovanost je příčinou hladu po zážitcích, který zdůrazňuje Keller (1997). Tento zájem má vliv na prosperitu cestovních kancelářů, ale i dealerů drog, protože naše autenticita přece musí být hlavně co nejvíce nevšední.

Pedagogika by měla řešit další velkou problémovou oblast. Jak budeme v dětech a studentech budovat kritické myšlení a schopnost hledat si vlastní identitu nepatologickým způsobem (neboť otázka současného světa je i otázkou identity a jejího naplňování). Umíme nabídnout dostatečné možnosti, vidět alternativy a povzbuzovat v dětech hledání těchto alternativ.

Organizace UNESCO vymezila základní principy vzdělávání pro 21. století:

1. učit se poznávat
2. učit se jednat
3. učit se žít společně
4. učit se být.

Pro pochopení současných procesů, jejichž podstata je stále více skryta, je nutná větší obecnost v přístupu, proto společenské vědy mohou přispět k většímu nadhledu a mají své místo v základech dnešního vzdělávání a také se mohou podílet na naplňování principů, které UNESCO vymezilo.

Jde o to, jak modifikovat způsob práce v těchto disciplínách. Například ve filozofii na středoškolské úrovni často dochází k memorování historických dat, směrů a názorů bez snahy o pochopení smyslu tohoto tázání a tak dochází přes veškerou snahu o filozofii k popření filozofie. Setkáváme se s tzv. Escherovým faktorem (Open University, 1992), který popisuje marketing (jako příklad Escherova faktoru bych uvedla situaci dopravního podniku, který má zabezpečovat městskou dopravu. Je rozeepsán platný jízdní řád, řidič autobusu zná své povinnosti a objíždí jednotlivé zastávky. Vzniká zde problém: aby mohl dodržovat jízdní řád, nemůže nechat nastoupit cestující, a tak aby plnil své závazky a plnil předepsanou časovou normu jezdí po

trase, ale na zastávkách nemůže zastavovat a tak je popřen smysl celé této činnosti, i když všechny vnější ukazatele jsou splněny).

Velkým otazníkem je také stanovení a uplatnění kognitivních a afektivních cílů v naší výuce. Osnovy sice obsahují množství cílů v afektivní rovině, ale stále převládá tendence převádět je do kognitivní roviny. Důležitost afektivní stránky si snad více uvědomili tvůrci reklamních sdělení, kteří se na tuto oblast přímo zaměřují, než naše škola. Máme tendenci spíše učit o spolupráci, o toleranci než samotné spolupráci a toleranci, protože práce v těchto rovinách je velmi složitá, problémy jsou s hodnocením (a výstup je spíše investicí do postojů než znalostí, které jsou lépe změřitelné a lépe se hodnotí známkou na vysvědčení).

Přesto se objevuje mnoho způsobů práce, které je nutno podporovat. Jako velmi přínosný vidím program kritického myšlení a psaní (seminář a školení organizuje PAU).

Užívání a procvičování myšlenkového rámce „CORT thinking“, který uvádí Fischer (1997). Tato metoda umožňuje řešit problémové situace, snaží se o vidění alternativ a jiných hledisek při řešení konkrétních situací.

Projekt Českého centra pro vyjednávání a řešení konfliktů „Konflikt koření života“ (1996), který se týká rozvoje dovedností žáků a studentů v řešení konfliktů, týmové spolupráci na základě mnoha modelových situací.

Sama při přípravě budoucích učitelů zkouším tyto postupy a také využívám techniku mentálních map. Pomocí mentální mapy by si měl student učitelství na základě studia vytvořit strukturu učiva, se kterou bude se žáky pracovat. Mentální mapa dovoluje vytvářet i vzájemné vztahy mezi jednotlivými pojmy, které je možné i graficky znázornit. Na tomto základě řešíme otázky práce s danou problematikou na různých hladinách, např. z hlediska Bloomovy taxonomie (jde především o to, jak nastavit vějíř činností, který má posunout žáka a studenta do vyšších hladin – aplikace, analýza, syntéza, hodnotící posouzení). Význam spočívá v poznání, že k hlubšímu pochopení a schopnosti samostatné práce na problému nestačí jen reprodukce naučených faktů a definic, ale budoucí učitel musí přemýšlet jakými činnostmi přivede žáka k dalšímu zpracování nových informací.

Další úvaha nastává při řešení variant daného tématu, např. při úvaze nad jednotlivými učebními styly a přizpůsobování výuky těmto stylům. Snažím se tedy u budoucích učitelů řešit otázku, jak tvořivě pracovat s učební látkou. Modifikací by samozřejmě mohlo být více.

Otázka tvořivosti je natolik důležitá a spjatá s podstatou člověka, že vždy bude součástí pedagogických i filozofických úvah. Jde o to stále hledat nové nebo přehodnocovat staré přístupy práce s žáky a studenty, abychom podporovali onu specificky lidskou danost vidět poloprázdnou láhev jako poloplnou, což je jednou z podstaty tvořivého myšlení.

## Literatura

- AUGÉ, M. *Antropologie současných světů*. Praha: Atlantis, 1999.
- BAUMAN, Z. *Globalizace*. Praha: Mladá fronta, 1999.
- České centrum pro vyjednávání a řešení konfliktů. *Konflikt koření života*. Praha, 1996.
- FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997.
- HOWARD, P. J. *Příručka pro uživatele*. Praha, 1998.
- KELLER, J. *Abeceda prosperity*. Brno, 1997.
- MAREŠ, P. *Sociologie nerovnosti a chudoby*. Praha, 1999.
- Open University. *Marketing v praxi*. Bratislava, 1992.

## O řízení pedagogických procesů ředitelem školy

František Štěpánek

Žijeme v době, kterou je možné charakterizovat také určitými nejistotami i obavami z dalšího vývoje. Teprve nedávno skončila u nás vláda jedné ideologie, nastal rozchod s dogmatismem a konec tvrdě vynucované poslušnosti zavedenému režimu. Bohužel, náš dosavadní polistopadový vývoj ukazuje, že vydat se na lepší cestu nebude vůbec jednoduché. Ještě že se můžeme, snad už definitivně a bez časového vymezení, radovat z nabyté svobody. To není vůbec málo. Nicméně pocítujeme, že očekávaný rozvoj naší společnosti stagnuje a naopak zaznamenáváme i mnoho varovných signálů. A to i v oblasti výchovy a vzdělávání. Není to jen problém naší země, ale je zřejmé, že v soutěži s vyspělými demokraciemi můžeme uspět jen tehdy, když své současné problémy budeme umět řešit.

Volání po reformě školství a celé výchovné a vzdělávací soustavy je čím dál naléhavější, a to nejen u nás. Dosud poměrně široce uplatňované formování člověka z vnějšku naráží na již změněné a dále se měnící jeho postavení v dnešním světě, v otevřené pluralitní společnosti. Víme, jak hluboce zakorenily představy, že žák má být do značné míry objektem působení učitele či vychovatele. Tento přístup byl posilován například i určitou obsahovou uzavřeností předávaných poznatků v rámci jednotlivých vyučovacích předmětů. S tím žáci dnes už v životě nevystačí, tím spíše, že čím dál tím více budou muset být připraveni na rychle se měnící potřeby. A nejen to. Velmi naléhavě vyvstává otázka: bude do budoucna možné, aby člověk neposuzoval svá jednání důsledně ve všech souvislostech? Odpověď může s velkou pravděpodobností znít, že to možné nebude. Jinak by došlo poměrně rychle k ohrožení všeho, co kolem nás existuje. Již dnes se zřetelně ukazuje, jak honba za rychlou prosperitou a uspokojováním narůstajících potřeb žene lidstvo do takových kroků, které ohrožují život a existenci světa. To vyžaduje hluboce se zamýšlet nad tím, jak připravovat dnešní a další generace. Je nesporné, že žáci nemohou vystačit převážně jen s pamětním osvojením, že je bezpodmínečně nutné vést je k chápání všech důležitých souvislostí a k nezjednodušenému chápání dnešní reality.

Z předchozího vyplývá, že silící hlasy, které požadují realizaci výchovy a vzdělávání v souladu se současnými potřebami, jsou opodstatněné. Charakteristické pro ně je, že kladou důraz na celoživotní výchovu člověka, na nutnost prosazení jiných přístupů k vychovávaným, na zkvalitnění práce

uvnitř škol, na potřebnost vážně se zabývat vzdělávacími obsahy na jednotlivých stupních školské soustavy atd.

Naše školství se nachází v období své transformace, čili v období postupného uskutečňování změn, které by měly vést k žádoucí kvalitě a účinnosti vzdělávacího systému. Tento proces byl nastartován a probíhá, ale je v samotných počátcích své realizace. Je poměrně obtížné vydělit některou ze složek systému a analyzovat ji z hlediska toho, do jaké míry se daří rozvíjet její funkčnost. Všechny složky systému jsou velmi úzce propojeny. Nicméně i přesto je možné a žádoucí rozvíjet diskusi i nad dílčími problémy, které se někdy mohou jevit jako méně závažné. To znamená, že předmětem hlubokého zájmu odborníků i širší veřejnosti mají být především rozhodující oblasti našeho vzdělávacího systému, ale současně také další otázky, které mají svůj někdy i velký význam například pro zkvalitňování vnitřní práce školy. Jednou z takových otázek je problematika pedagogického řízení škol. Je možné doložit, že tato oblast je už delší dobu na okraji pozornosti pedagogické teorie i praxe. Netroufám si hodnotit, do jaké míry to platí také o otázkách zásadního významu, např. o školské politice našeho státu, o tvorbě školského systému, o obsahu vzdělávání atd. Dnešní doba nastuluje k řešení mnoho problémů a je nezbytné se jimi zabývat do té míry, aby veřejné diskuse o nich probíhaly za širokého zájmu odborníků v pedagogice i zájmu širší veřejnosti.

Jak jsem již uvedl, jedna z otázek, která si zaslouhuje pozornost, je pedagogické řízení škol, přesněji řízení pedagogických procesů na školách. Pokusím se uvést k této problematice několik poznámek a podnětů.

Řízení školy nebylo nikdy a pro žádného ředitele jednoduché, pokud měl být na škole skutečně vytvořen fungující systém řízení, který by přinášel konkrétní výsledky ve výchově a vzdělávání, to znamená alespoň dobré výsledky. Ne dosahované za každou cenu, ale především cestou přiměřených způsobů kooperace všech se všemi, s plným respektem k osobnosti každého učitele i všech žáků, cestou pozitivního vztahu učitele k žákům a tomu odpovídajícího vztahu žáků k učení a výchově. Každá škola je určitý sociální útvar a jeho síla spočívá především v tom, jaké vztahy panují mezi lidmi (i mezi učiteli a žáky) v tomto útvaru. Je rozhodující, zda nacházejí uplatnění především pozitivní vlastnosti, jaké hodnoty prezentuje školní prostředí a zda je žákům dáván dostatek příležitostí k tomu, aby si tyto hodnoty osvojili.

Poznamenejme ještě, že současná doba (stejně jako kterákoliv předchozí) přináší s sebou jistě nejzávažnější otázky k řešení. To je přirozené. Ponechme stranou ty problémy, které se dotýkají celého lidstva nebo jeho velkých součástí, jakými jsou např. určitá krize hodnot na konci 20. století, nejistota

z budoucnosti, růst individualismu a egoismu atd. Jsem přesvědčen, že nezbyvá nic jiného, než na povážlivý posun hodnot reagovat budováním odpovídající strategie ve vytváření a řízení pedagogických procesů.

Je zcela přirozené, že se ředitelé škol musí v současné době vypořádávat s některými problémy, které přináší transformace školství. Jako příklad je možné uvést změny v legislativě nebo v oblasti ekonomické stránky řízení. V posledních letech byly prováděny určité sondy, které měly ukázat, v čem spatřují ředitelé škol největší obtíže ve své řídicí práci. Výsledky těchto sond jsou zajímavé zejména proto, že se ředitelé téměř vůbec nezmiňují o tom, že mají problémy s pedagogickým řízením svých škol v souvislosti s tím, jaké nové nároky klade současná doba na přípravu žáků pro život. Těchto otázek se dotýkají pouze v tom smyslu, že si stěžují např. na feminizaci ve školství, na nedostatek učitelů v určitých oborech, nízké platy učitelů atp. Připouštím, že jsou to důležité věci podmiňující mnoho dalšího. Pokud by se ale ředitelé škol skutečně s převahou věnovali řízení pedagogických záležitostí, pak by nutně ve svých odpovědích museli uvádět také problémy, se kterými se v této oblasti potýkají (např. úroveň dalšího vzdělávání, problémy transformace vnitřní práce školy včetně příčin, postavení žáka a učitele v procesu, obsah vzdělávání, učebnice atd.). Vždyť má jít o těžiště jejich práce. I těžiště práce každého učitele je téměř na sto procent v řízení výchovně vzdělávacího procesu. A kdo jiný by měl učitele při této činnosti vést a pomáhat jim, když ne ředitel.

Předchozí svou úvahu podložím alespoň jedním zdůvodněním. Předpokládám, i když to nemám doloženo, že dnešní příprava nových učitelů na vysokých školách už probíhá tak, aby tito učitelé byli alespoň solidně připraveni na svou změněnou roli v práci se žáky. To znamená, připraveni na to, provádět kvalitativní přestavbu vnitřní pedagogické práce škol. Především ve smyslu jiného postavení žáků v učebním procesu, než jak dosud přezívali z minulosti, připraveni ke komunikativnímu stylu řízení a k plnějšímu využívání všech potencialit dnešních žáků. Jsme svědky toho, jak velmi rychle se rozvíjí společnost založená na informacích, jak jsou rozvíjeny nové a nové informační a komunikační technologie. Je přirozené, že tento vývoj si bude vyžadovat stále větší důraz na kvalitu vzdělávání a také bude sílit tlak na celoživotní vzdělávání. Školní vzdělání už nyní pro život v nových podmínkách nepostačuje a tento trend bude narůstat. Tradičně pojatý vyučovací proces nebude potřebám v žádném případě vyhovovat a už dnes málo vyhovuje. Učitelé budou nuceni přizpůsobit se tomu, že dnešní žáci jsou čím dál pod větší palbou informací. Role učitele-informátora se bude postupně měnit v roli zkušenějšího rádce a partnera. Teprve vznik komunikativního a kooperujícího prostředí bude předpokladem pro účinné vzdělávání a rozvíjení osobnosti žáka i jeho dobré přípravy na život.



Práce učitele se žáky je a bude v nových podmínkách nesmírně náročná. Očekává se od něj, že bude postupně překonávat tradiční způsoby řízení výchovně vzdělávacího procesu. Přitom v podmínkách poměrně vážné krize hodnotových soustav, což mimo jiné také ovlivní vztahy žáků k hodnotám, bude výchovná práce s nimi těžší. V této situaci se učitelé neobejdou bez soustavné a účinné podpory a pomoci. Ať začínající a mladší nebo i ti zkušenější. Tím spíše, že se zatím příliš nedaří vytvářet účinný systém dalšího jejich vzdělávání. Ale i kdyby tento systém byl vytvořen, nemohl by v žádném případě nahradit roli ředitele školy jako moudrého a většinou i zkušenějšího rádce, který nejlépe ví nebo by měl vědět, kdo a jaký podnět potřebuje k tomu, aby se mu práce se žáky dařila i v těch nejnáročnějších podmínkách. Často zaznívající argument, že ředitelům nezbyvá na řízení pedagogických procesů potřebné množství času, nelze přijmout. Činitelů ztěžujících řízení bylo a bude vždycky hodně, ale nikdy by to nemělo vést k tomu, aby si ředitel školy málo uvědomoval svou odpovědnost za výsledky v přípravě žáků. Ovlivňování pedagogických procesů na škole by mělo být v jeho řídicí práci vždy prioritou. I proto je nezbytné neustále uvádět do života fungující systém dalšího vzdělávání ředitelů škol, aby jeho prostřednictvím i jim byla poskytována trvalá a účinná pomoc, jak v oblasti pedagogické, tak i ekonomické stránky řízení. Lepší zvládnutí ekonomické stránky řízení škol může ředitelům vytvořit větší časový prostor pro ovlivňování pedagogických procesů. Tato činnost ředitele je nezastupitelná a pro školy klíčová. V této souvislosti se také domnívám, že i pedagogická činnost, zejména středního (okresního) článku řízení, by měla být o mnoho hlubší i účinnější než dosud.

Věnujme odpovídající pozornost alespoň některým metodám a postupům, které řadíme k pojmu pedagogické řízení ředitelem školy. Nemohu se jim však na tomto místě věnovat podrobněji, pouze velmi stručně. Hluběji je tato problematika popsána v mé publikaci „Řízení školy“, která vyšla v roce 1993.

Mezi oblastmi, které si vyžadují od ředitele školy plnou pozornost, patří pomoc začínajícím a málo zkušeným učitelům. Tuto povinnost nelze plně přesunout např. na uvádějící učitele. Ředitel školy by se měl vždy opírat zejména také o vlastní nezprostředkované poznatky o výsledcích pedagogické činnosti začínajících a málo zkušených, aby v případě potřeby mohl včas zabránit vzniku problémů, které se později obvykle už jen obtížně řeší. Prevence je lepší než napravování chyb.

Poměrně významnou roli v pedagogickém řízení školy mohou sehrávat dobře organizované pedagogické rady. Každá škola tvoří určitý sociální útvar, který funguje tím lépe, čím více v něm lidé spolupracují, případně o co více jsou vzájemně informováni o své pedagogické činnosti a o co větší

jsou jim poskytovány příležitosti k tomu, aby se podíleli na řízení. Kvalita výsledků práce školy je také nepochybně podmíněna tím, co vyplývá ze společného úsilí. Prostřednictvím pedagogické rady mohou učitelé a vychovatelé aktivně zasahovat do fungování všech oblastí činnosti školy. Takové uspořádání vnitřního života školy, kde v postupech ředitele nebo ve způsobech řešení určitých problémů nacházejí učitelé a vychovatelé prvky svých podnětů, může vést k vysoké dynamičnosti. Jak z pedagogické rady vytvořit skutečně platný poradní útvar, to musí zvládnout ředitel školy. Nejschůdnější cesta, jak získat lidi ke spolupráci, je dávat jim zřetelně najevo, že si váží každého jejich podnětu, že se z nich může poučit, i když se vším, co bylo řečeno, nemusí souhlasit. Lidé se zpravidla k problémům nevyjadřují, když mají zkušenosti, že ředitel na jejich aktivitu reagoval nepřiměřeně. To si moc dobře a dlouho pamatují a zařídí se podle toho. Nikdo nerad podstupuje riziko, že bude před ostatními být sebemeně znevážen za to, co řekl. Nedostatečná příprava a slabé řízení průběhu pedagogických rad zpravidla vedou až k monologu ředitele. Nebo dochází k tomu, že se učitelé a vychovatelé postupně utvrzují v přesvědčení o zbytečnosti přicházet s podněty, protože v minulosti téměř všechny zapadly, nebylo jich využito a věci šly ve starých kolejích. To je snad nejhorší situace, jaká může nastat. Činnost pedagogické rady jako skutečného poradního útvaru je tedy jedním z ukazatelů, jak funguje pedagogické řízení. Smysl mají zejména ta jednání, v nichž převládá dialog. Pokud převládne monolog, pak i závěry vyplnou z něho. V takovém případě ztrácí jednání poradního útvaru hodně na svém opodstatnění.

Činnost metodických útvarů může za určitých podmínek také významnou měrou přispět ke zkvalitnění výchovné a vzdělávací práce školy. Současný určitý útlum činnosti metodických útvarů na školách je do značné míry přirozenou reakcí na nedostatky, které se na tomto úseku v minulosti vyskytovaly. Bude asi ještě určitou dobu trvat, než finanční situace dovolí postupně vytvářet vedoucím metodických útvarů odpovídající podmínky pro jejich činnost, např. snížením rozsahu jejich vyučovací povinnosti do té míry, aby mohli nejen poskytovat účinnou pomoc, ale aby se jim také rozšířil čas na sebevzdělávání. Prostřednictvím účelného řízení činnosti metodických útvarů ředitelem školy lze vytvořit podmínky pro rozvíjení účasti lidí na řízení, pro plnější využívání potenci, kterými disponují učitelské sbory a jejich jednotliví členové. Zpravidla na každé škole jsou vysoce kvalifikovaní a úspěšní učitelé s přirozenou autoritou a bylo by chybou a definitivní ztrátou pro všechny, kdyby těchto kvalit nebylo využíváno k rozvoji ostatních členů učitelského sboru. Schopnosti lidí jsou kapitálem, který by měl být optimálně zhodnocován. Důrazně však varuji před formalismem, který činnost metodických útvarů v minulosti hodně ovládal. Jejich zřizování má opodstatnění

především v tom případě, když se učitelé sami přesvědčí o jejich funkčnosti. Domnívám se, že v každém učitelském sboru mohou být a obvykle také jsou i lidé, kteří mají neméně takové předpoklady k vedení ostatních jako ten, kdo v dané době řídí. A často pouze shodou jistých okolností nejsou na jeho místě. Přitom v některých otázkách mohou být i o mnoho poučenější. Nejmoudřejší je zařídit, aby jejich schopností a znalostí bylo co nejlépe využito.

Účinným pomocníkem při řešení problémů, které přináší transformace školství, může být kontrola. Posuzování úrovně a výsledků výchovně vzdělávacího procesu není čistou kontrolou, probíhá převážně uvnitř procesu a má tedy pedagogický charakter, v určité rovnováze má v něm být zastoupena složka kontrolní se složkou instruktivní. Kontrola má mít profesionální úroveň, nemá probíhající proces narušovat, má být přiměřená a podněcující, založena na důvěře a účtá ke kontrolovaným. Hlavní její smysl je v tom, jak podněcuje a pomáhá. Nejdůležitější je, aby kontrolující dobře poznal, proč se práce učiteli daří nebo nedaří, protože teprve na tomto poznání lze založit buď pomoc, případně využití úspěšné práce jako podnětu pro méně úspěšné. Pozornost je nutné věnovat tomu, aby se v četnosti kontrolních akcí neztrácela kvalita. V předlistopadovém období tímto neduhem trpělo naše školství často, neboť přemíra kontrolních akcí neměla potřebnou úroveň a tedy ani účinnost. Využití jednotlivých forem kontroly (např. hospitace, písemné prověření, hodnocení prací žáků, rozbor statistických údajů atd.) se podřizuje konkrétním podmínkám škol a vyplyne zpravidla z cílů probíhající transformace, zejména ze snahy přiblížit co nejvíce úroveň výchovně vzdělávacího procesu změněné roli školy a učitele, vyplyne z dosahovaných výsledků, z konkrétní koncepce pedagogické práce dané školy atd. Každá kontrola je určitým zásahem do práce školy, ředitele či učitelů a vychovatelů. Je proto povinností kontrolujících, aby svými postupy na nejnižší možnou míru omezili možné rušivé vlivy. Kontrola má být vždy zjevná, tedy ne špehování ani přepadávání, má být citlivá a taktní, nemá podléhat šablonám a stereotypům. A také platí, že řešení problémů je dobré, ale předcházení jejich vzniku a nárůstu je mnohem lepší a vyžaduje obvykle méně úsilí. I to je dostatečný důvod k tomu, aby nedílnou součástí pedagogického řízení byla kontrola, ovšem se všemi přívlasky, z nichž alespoň některé jsem uvedl.

Hospitace jsou a pravděpodobně zůstanou nejčastěji používanou formou kontroly, a proto uvedu k jejich provádění pár poznámek. Nelze o nich mluvit pouze jako o jedné z forem kontroly, kterou využívají vedoucí pracovníci škol a školní inspektoři. Hospitaci má být využíváno také jako zdroje poučení. To znamená, že i učitelům, zejména začínajícím a méně zkušeným, má být umožněno, aby hospitovali ve vyučování a aktivně se účastnili pohospitačních rozborů. Je tedy zřejmé, že ve zkvalitňování pedagogického

řízení mohou hospitace sehrávat velmi významnou roli. Někteří ředitelé jich využívají málo a argumentují např. nedostatkem času nebo obavami vyplývajícími z vysoké náročnosti pozorování a provádění rozborů práce učitelů a vychovatelů. V předlistopadovém období bylo vedoucím pracovníkům škol určováno, kolik hospitací by měli v určitém období uskutečnit. To nezřídka vedlo zejména k přečehování kvantity nad kvalitou, ale někdy i k přemíře málo podnětné kontroly, k provádění nekvalitních rozborů atd. Zaměňování kvality za četnost vedla mnohdy u učitelů k přesvědčení, že jim hospitace nic pozitivního nepřináší.

Aniž bych chtěl přečehovat kteroukoliv z metod, je možné prostřednictvím různých technik prověřování získat objektivnější informace o výsledcích práce učitele než hospitacemi. Nicméně především přímým pozorováním vyučovacího procesu lze hledat a najít skutečné příčiny dobrých či méně dobrých výsledků. Ty jsou přímo úměrné tomu, do jaké míry se daří učiteli řídit proces v souladu se změněnou rolí školy v současném světě, s jiným než tradičním postavením učitele a žáka v současném světě, s jiným než tradičním postavením učitele a žáka v tomto procesu. Četnost pozorování vyučovacího procesu u jednotlivých učitelů by měla být volena především ve vztahu ke kvalitě jejich práce. U některých tedy půjde víceméně o hospitace v pojetí zdvořilostních návštěv, které mohou být příležitostí k vyslovení uznání, k diskusi o využití zkušeností učitele atp. Vést je třeba především ty, kteří to potřebují.

Připomeňme alespoň stručně několik zásad, které se vyplatí v hospitační činnosti respektovat: např. uvědomovat si, že hospitující má usilovat o eliminování subjektivních faktorů a že je obtížné dělat konečný úsudek o úrovni učitelovy práce na základě jedné či dvou vyučovacích hodin, i když kvalitní nebo špatná práce se často pozná na první pohled. Předmětem pozorování a hodnocení by měla být zejména kvalitativní hlediska, to znamená ta, která mají rozhodující vliv na rozvoj osobnosti žáka a jeho přípravy na život v době současných informačních explozí. Citlivý přístup hospitujícího má vyplývat i z toho, jak a kdy je učitel o provedení hospitace informován, že hospitující vstupuje do vyučovací hodiny současně s učitelem, že ničím rušivě do procesu nezasahuje atd. Na rozbor se hospitující má vždy dobře připravit, protože by měl prokázat, že je oprávněn posuzovat a hodnotit práci jiných. Přitom má respektovat právo učitele na uplatnění své osobnosti a po svém, na tvůrčí činnost, na volbu metod, právo neakceptovat mechanické přístupy a šablony atp. Vždy jde především o to, zda je dosahováno cílů přiměřenými postupy. Součástí přípravy na rozbor je zformulování návrhu na závěr a na znění opatření k odstranění závažnějších problémů v činnosti učitele. Má jít pouze o návrh, který dostává konečnou podobu až na základě rozhovoru s učitelem. Není dobré, když je cokoli učiteli ukládáno

a on sám nemá možnost se s tím ani ztotožnit. Mělo by být přihlíženo také k jeho míněním, přání či návrhům, protože to vytváří lepší předpoklady pro zkvalitňování jeho práce. Je dobré nestavět učitele do role toho, komu se jen zvnějšku ukládá, ale toho, jehož názory na řešení si zasluhují pozornosti a někdy i uznání. Pohospitační rozhovor se zpravidla dotýká mnoha dalších stránek, jako např. že má mít formu dialogu, i učitel se má vyjádřit hodnotícím způsobem ke své činnosti, názory učitele nelze jen stroze odmítat, nelze se nechat unést k nepřiměřené chvále nebo kritice (jde pouze o jednu vyučovací hodinu), nezabývat se malichernostmi na úkor věci podstatných, nemít připomínky za každou cenou a dávat najevo svou neomylnost, přihlížet i k obsahu předchozích pohospitačních rozborů a závěrů, i učitel má být poskytnut dostatek času (i více dní) k rozvaze o tom, jakou formu faktické pomoci by si sám přál atd. Z uvedeného je zřejmá závažnost pohospitačního rozhovoru.

Domnívám se, že obavy některých vedoucích pracovníků škol z nekompetentnosti k posuzování úrovně práce učitelů mohou vznikat, ale jsou málo opodstatněné. Kdo jiný by měl být k tomu kompetentní než ten, který je stavěn na vedoucí místo především na základě své úspěšné pedagogické činnosti a osobnostních kvalit a který je nejbližší učiteli každý den. A jde především o posuzování toho, do jaké míry se ve výchovně vzdělávacím procesu daří realizovat odpovídající styl práce se žáky v tom smyslu, jak jsem to už vyjádřil v jiné kapitole. V této problematice má mít vedoucí pracovník ve škole poměrně pevnou půdu pod nohama, aby mohl vést. A vedení lidí k vyšší kvalitě a účinnosti pedagogické práce je jeho hlavním posláním, jak bylo už několikrát zdůrazněno.

Poměrně často se setkáváme s tvrzením, že se zatím příliš nedaří uskutečňovat kvalitativní změny v našem školství, zejména pokud se týká situace uvnitř škol. Z toho plyne, že daleko větší pozornost než dosud si zasluhuje lidský zdroj transformace, a tím jsou především učitelé. Oni jsou hlavními nositeli změn. O to větší je škoda pro celou společnost, že zejména v důsledku nízké úrovně odměňování jich mnoho ze škol odchází pracovat jinam a vysoké procento mladých po absolvování studia vůbec do škol nenastupuje. Ti, co dosud neodešli, však v žádném případě nemohou zůstat bez účinné podpory a pomoci ve svém snažení o moderní podněcování aktivity a samostatnosti žáků, o moderní pojetí vztahu učitel-žák a větší přiblížení stylu práce školy současnému a budoucímu životu. Proto si zasluhuje mimořádnou pozornost problematika řízení škol, zejména pokud se týká stránky pedagogické. Je to problém v našem školství dosud málo řešený a zdaleka to není vina pouze ředitelů škol.

**Adresa autora:** PhDr. František Štěpánek, Hrabáková 1972, 148 00 Praha 4

# Analýza školních řádů a její pedagogicko-psychologické souvislosti

Pavel Vacek

**Abstract:** Autor uskutečnil analýzu obsahu několika desítek školních řádů našich základních a středních škol. Vedle popisu stavu se pokouší o výklad jeho příčin jednak v rovině psychologické (s oporou o psychologický rozbor zákonitostí vývoje dítěte a jeho vztahu k normě, pravidlu), jednak v rovině pedagogické, kde se zamýšlí nad hlubšími souvislostmi prezentovaného stavu a také nabízí principy řešení s možností využití školního řádu jako prostředku rozvoje morální autonomie (resp. vyšší úrovně mravnosti).

**Klíčová slova:** morální heteronomie a autonomie, vývoj vztahu k normě, předpoklady přechodu k mravní autonomii, školní řády a jejich struktura, povinnosti a práva žáků, školní samospráva, obhajující a kritický přístup k stávajícím školním normám.

Proces socializace chápeme v tradičním smyslu jako postupné vrůstání lidského jedince do společenských podmínek života. To znamená podle Nakonečného (1997, s. 317, 318) postupnou orientaci v daném sociokulturním prostředí a osvojování si tomuto prostředí přiměřeného účelného chování. Týž autor podává výčet aspektů socializace, tedy toho, co si má jedinec osvojit a v čem se má orientovat. Pro naše potřeby si povšimněme položky šesté a sedmé: „6. Orientace v základních společenských normách a hodnotách (...), 7. Postupný vývoj sebekontroly a volní regulace chování, přechod od přirozeného dětského egoismu k základům prosociálního jednání.“

Bez norem, které na nejrůznějších úrovních regulují vztahy mezi lidmi nemůže společnost, ale ani její jednotliví členové existovat a dokonce platí, že s vyspělostí a složitostí společenského uspořádání norem, pravidel a předpisů přibývá až na úroveň často kritizované nepřehlednosti a samoúčelnosti.

Setkání lidského mládeže s normou je věcí přirozenou a nastupuje velmi záhy. Jedním z prvních psychologů, který popsal vyvíjející se vztah k normám v závislosti na věku byl J. Piaget (1932–1977). Klíč k porozumění podstaty morálního usuzování dítěte Piaget hledal v analýze vztahu dětí k pravidlům. Domnívá se, že veškerá morálka je obsažena v systému pravidel (norem) a podstata veškeré morálky spočívá v respektu, který si jedinec vytváří k těmto pravidlům. (Piaget, 1977 s. 8.)

Duska s Whelanovou shrnují Piagetem rozebíraný proces vytváření respektu k pravidlům v následujících bodech:

1. U dítěte se rozvíjí porozumění smyslu pravidel prostřednictvím kooperativní činnosti s vrstevníky. Dítě ve hře, v kontaktu se spoluhráči (resp. protihráči) tyto vnímá podobně jako vidí sebe: postupně si vytváří schopnost vzájemného rovnocenného respektování. Ve vztahu k dospělým jde o něco jiného: Dospělý je větší, silnější, kontroluje, dává nebo bere, trestá nebo odměňuje. Dítě nemá a ani nemůže mít ve vztahu k dospělému pocit rovnosti. Jedná se o vztah jednostranného respektu. Nejenom k dospělým autoritám, ale i k pravidlům, jichž jsou dospělí nositeli. Ta jsou chápána jako jednou pro vždy daná, „posvátná“ a neměnná. Ve vztazích mezi vrstevníky prvek jednostranného respektu absentuje a děti se spolu setkávají jako sobě rovní. Kooperativní hra umožňuje nejen přejímání pravidel, ale i jejich upravování a vytváření po vzájemné dohodě.
2. Sedmileté a osmileté děti ve stadiu heteronomie si svoji podřízenost vůči pravidlům uvědomují (berou ji jako danou). Mají posvátný respekt k pravidlům, i když jim plně nerozumí a ani nejsou dostatečně motivováni je v praxi dodržovat. Podřizují se pravidlům již formulovaným, hotovým, ale tato jako mnohá jiná zkušenost, zůstávají externí (vnější) ve vztahu k jeho vědomí a nestávají se internalizovanými (vnitřními) regulativy chování.
3. U dítěte v autonomní fázi (po jedenáctém, dvanáctém roce) existuje relativní shoda mezi znalostí pravidel a jejich dodržováním. (Upraveno dle Duska, Whelan 1977, s. 13, 14)

Stejní autoři upozorňují, že Piagetova zjištění mohou napomoci rodičům a vychovatelům při práci s dětmi. Pro rozvoj schopností kooperovat – a tedy i pro rozvoj autonomní morálky – jsou vhodné skupinové projekty ve třídě, v rámci nichž děti plánují svoje postupy, debatují a společně se dohadují, jak cílů dosáhnout, jak si spravedlivě rozdělit práci apod. Jinak vyjádřeno, třídy, které poskytují dětem dostatečné příležitosti pracovat společně, jsou dobrým prostředím pro překonávání egocentrického myšlení a heteronomní poslušnosti. Na této úrovni úvah lze hledat zdůvodnění pro význam spoluúčasti dětí na tvorbě školních (třídních) řádů (popř. domácích pravidel o rozdělení povinností při domácích pracích apod.). Zmíněná spoluúčast je důležitá i tehdy, když kognitivní vývoj dětí ještě nedozrál k precizní, a tím méně samostatné formulaci pravidel. Zkušenost ukazuje, že spolupodílení se na tvorbě určitých norem obrušuje zejména tendenci jejich paušálního odmítnutí.

Jednostranný respekt vede k heteronomní morálce, zatímco vzájemný respekt rozvíjí autonomní morálku. Lickona v příspěvku, v němž rozebírá

výzkumy, které se inspirovaly dílem J. Piageta, uvádí tři základní faktory, jimiž Piaget podmiňuje změnu ve vyšší formu morálky:

- nezbytný stupeň intelektuálního rozvoje,
- zkušenost s vrstevnickými, sociálně rovnocennými vztahy,
- nezávislost na omezujícím nátlaku dospělých autorit. (Lickona, 1976, s. 229) Největší důraz pak klade na druhý faktor a přímo říká: „Dobro je produktem kooperace.“ (Piaget, 1977, s. 188)

Shrneme-li Piagetovy základní charakteristiky heteronomní morálky (nebo také morálního realismu a vynucované morálky) na straně jedné a autonomní morálky (nebo také morálky vzájemného respektu a spolupráce) na straně druhé, lze vyčlenit následující odlišnosti:

1. Jednostrannost (absolutizace jednoho úhlu pohledu) morálního hlediska, oproti uvědomění si různorodosti možných morálních hledisek (decentrace; tedy, jak to mohou vidět druzí).
2. Pojímání pravidel jako něčeho nezměnitelného, zvnějšku daného, oproti náhledu, že pravidla se dají – po vzájemné dohodě – měnit.
3. Chápání trestu jako nevyhnutelného, nutně vyplývajícího ze špatného chování (immanentní spravedlnost), oproti přirozené koncepci trestu.
4. Posuzování viny podle následků chování („stupně škody“), oproti posuzování viny s ohledem na širší okolnosti a především záměr jednatelky osoby.
5. Vymezování morálně špatného tím, co je autoritou zakázáno nebo co je trestáno, oproti chápání špatného jako formy porušení dohody.
6. Přijímání trestu bez spojitosti ke druhu porušení normy a akceptace odčínujícího („oplácejícího“) trestání, oproti chápání trestu jako prostředku nápravy důsledků porušení normy.
7. Souhlas se svévolnou, nerovnou (nespravedlivou) distribucí odměn a trestů autoritou, oproti vyžadování spravedlivé distribuce odměn a trestů pro všechny zainteresované.
8. Definování povinnosti jako poslušnosti vůči autoritě, oproti chápání povinnosti jako formy vnitřního závazku vůči principu rovnosti a péče o blaho druhých.

(Upraveno dle Lickona, 1976, s. 220)

Výstižnou kritiku, „tradiční“ morální výchovy (a tedy i naší školy) podává Bull (1973).

Tato výchova se mu jeví být:

- a) Abstraktní: Je postavena na abstraktních principech, které nemají oporu v konkrétní zkušenosti žáků. Je tedy současně i proklamativní.
- b) Deduktivní spíše než induktivní: Aplikace proklamované hodnoty nebo principu probíhá převážně dedukcí směrem ke konkrétní situaci. Princip,



norma je pak chápán jako cosi vnějšího, cizorodého. Mimochodem také proto, že není adresátovi vysvětlován (viz níže).

- c) Pasivita vychovávaného: V tradiční morální výchově je dítě poučováno, usměrňováno vychovatelem namísto toho, aby se samo aktivně podílelo na svém morálním růstu. Pasivita žáka je charakteristická pro všechny autoritativní modely výchovy.
- d) Iracionální: V minimální míře apeluje na rozum, je spíše dogmatická. Nepracuje se dostatečně s předpokladem, že žák je schopen plného „morálního porozumění“.
- e) Negativní: Tato výchova je a priori zaměřena na negativní regulaci. Učí především tomu, co nedělat (co se nemá, co je zakázáno). Cestu k pozitivnímu programu nabízí abstraktní, mlhavou a neurčitou.
- f) Ignorující konflikty: Bull považuje tuto položku za největší slabost tradiční morální výchovy. Dle něho je ignorován konflikt hodnot v konkrétních morálních situacích. „Slepá věrnost“ jakékoliv hodnotě je neadekvátní při hledání řešení ve složitosti poloh, které přináší život. Naopak základní podmínkou morálního zrání je kritické posuzování, poměřování hodnot, norem a principů v návaznosti na konkrétní zkušenosti. (Upraveno dle Bull, 1973, s. 134–137.)

Bullova charakteristika jako by nepřímou vycházela ze studia námi analyzovaných školních řádů. V nich se odráží jeden z nejtypičtějších rozporů současné fáze vývoje našeho školství: jedná se o rozpor mezi všeobecně deklarovanými principy, které jsou akceptovány jako nezbytný základ humanistické a demokratické školy a na druhé straně pak setrvačnost postupů a metod typických pro školu socialistickou.

Zkoumali jsme 79 školních a vnitřních řádů základních (40) a středních (39) škol platných pro školní roky 1996/1997 a 1997/1998. Nejstručnější řády byly jednostránkové a nejobsáhlejší desetistránkové. Průměrný rozsah školních řádů byl o něco méně než tři strany textu. Nejčastěji se vyskytovaly řády jednostránkové a dvoustránkové.

1) Základním znakem námi zkoumaných školních řádů je zásadní disproporce mezi formulovanými žákovskými povinnostmi (zákazy, příkazy, organizačními omezeními) a právy žáků. Pouze ve třech školních řádech je proporce mezi právy a povinnostmi žáků vyvážená (3,8 %). Většinou jedním odstavcem (popř. větou) jsou zmíněna práva (resp. zmíněno právo) žáků v dalších devíti řádech. V souhrnu ve 12 řádech (15,2 %) zbylo místo alespoň na jednovětvené vyjádření nějakého práva dítěte. Vyjádřeno opačně: přibližně 85 % tvůrců školních řádů v dimenzi práv žáků neuvažuje.

Ve shodě s našimi závěry se ve Výroční zprávě ČŠI o školním roce

1996/1997 konstatuje: „Školní řády inspektovaných škol jsou často souborem zákazů a následných trestů. V menší míře stanovují i práva žáků . . .“ (s. 19). Ve stejném dokumentu ČSI vypovídajícím o školním roce 1997/1998 je uvedeno obdobné hodnocení: „Školní řády byly založeny více na příkazech, než na respektování práv dítěte“ (s. 6).

Příklady obsáhlejšího vyjádření práv dítěte:

„Práva (SŠ):

Žák má právo na respektování své osobnosti.

Žák má právo požádat třídního profesora a výchovného poradce o konzultaci týkající se studia nebo problémů, které souvisejí se studiem.

Žák je oprávněn obrátit se v případě potřeby na ředitele.

Žáci se podílejí na správě gymnázia formou poradního hlasu prostřednictvím svých zástupců.“

Jiný příklad:

„Každý žák školy má právo na (ZŠ):

- vzdělání a rozvoj osobnosti podle míry nadání, rozumových a fyzických schopností
- výchovu, která směřuje k rozvoji jeho osobnosti, při zdůraznění respektu k lidským právům, ke vzájemnému porozumění a toleranci
- ochranu před jakoukoliv formou diskriminace
- ochranu před všemi formami tělesného či duševního násilí
- kázeň ve škole má být zajišťována způsobem slučitelným s lidskou důstojností
- svobodu projevu, myšlení a náboženství
- získávání a rozšiřování informací, pokud neohrožují jeho tělesný a duševní vývoj
- odpočinek a oddechové činnosti odpovídající jeho věku
- ochranu před zasahováním do soukromého života
- ochranu před všemi návykovými látkami, které ohrožují jeho tělesný a duševní vývoj (alkohol, drogy)
- na využívání všech zařízení a služeb školy, které jsou žákům určeny“

Příkladem původního (originálního) řádu je 40položkový řád ZŠ, který vedle převažujících příkazů a zákazů pamatuje i na práva žáka (popř. jeho rodičů):

„25. Rodič, který si přeje být přítomen vyučovacímu procesu nebo jinému pracovnímu programu dětí, oznámí to vyučujícímu 1 den předem z organizačních důvodů.

37. Učitelé vytvářejí ve třídách příjemnou, vlídnou, přísně, ale laskavě pracovní atmosféru. Zásadně přihlížejí k individuální zdravotní dispozici žáka. Veškeré problémy řeší učitel s rodiči včas, věcně . . .

38. Učitel je povinen dát za všech okolností každému žákovi příležitost k uplatnění jeho dovedností a možnost k opravě chyb, které s dítětem předtím odstranil.

39. Ironizování žáka pedagogem nebo tělesný trest žáka ředitelka školy zakazuje a vyvodí eventuelně okamžitě důsledky ve formě rozvázání prac. poměru.“

Nejčastěji uvedeným právem je formulace obdobná této: „ . . . domnívá-li se student, že pokyn či příkaz pedagogického pracovníka je v rozporu se zásadami školního řádu, je oprávněn stěžovat si řediteli školy“.

Některá práva žáků uvedená ve vnitřních řádech působí poněkud neobvykle: „Žák má volnost pohybu v rámci uvědomělé kázně. (WC).“ Jinde: „Žák má právo nebýt šikanován.“

## Diskuse

Kde hledat příčiny dané situace? Dle našeho názoru první příčinou „opomenutí“ zakotvit práva žáků do školních řádů je setrvačnost Tedy ve většině případů byly školní řády „přepsány“ z období socialistické školy pouze s minimálními úpravami. Vskutku v některých řádech škol nalezneme jedinou obměnu: Na místo pokynu pro žáky „zdravíme čest práci“ a vyučující oslovujeme „soudruhu učitel a soudružko učitelko“ se vnitřní řád změnil pouze v tom, že žákům je předepsáno zdravít „dobrý den“ a oslovovat učitele „pane učitel a paní učitelko“. (Např. školní řády základních škol se stále povětšinou opírají o Školní řád vydaný jako závazný pokyn MŠ ČSR v roce 1972.)

Druhý bezprostřední důvod rozebírané absence práv žáků v řádech našich základních a středních škol je skutečnost, že téma práv dítěte (žáka) se nám nedostalo stále ještě „hlouběji“ pod kůži v rovině „praktické“ (prováděcí). Na obecné úrovni panuje shoda o nezbytnosti dodržovat text Úmluvy o právech dětí v širokém spektru jejich možného ohrožení (viz text Úmluvy). Ve smyslu ochrany dítěte před negativními svody právům rozumíme, ve smyslu práv dítěte na plnohodnotný osobnostní rozvoj zatím nikoliv. V ilustrujícím výroku jednoho – dle mého soudu velmi kvalitního ředitele školy – se tento problém zřetelně odráží. Na můj přátelsky vyslovený dotaz, proč nemají ve svém školním řádu vyjádřena mimo jejich povinností i práva žáků, mi odpověděl: „To je sice pravda, napsané tam nejsou, ale my je všechny dodržujeme“.

2) Ve zmíněné zprávě školní inspekce za rok 1996/1997 se dále na straně 19 uvádí: „Většinu školních řádů nelze hodnotit pozitivně jako dokument, který je základem dobrých vztahů mezi učiteli a žáky, který posiluje úctu k člověku a přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů.“ O kousek dále na téže straně: „I ve středních školách obecně převládá nepřiměřený sociální odstup mezi učitelem a žákem . . .“

Opět jsme se zprávou školní inspekce ve shodě. Dalším společným a převažujícím znakem námi analyzovaných školních řádů je jejich úřední (komisní), nevládný jazyk, který je souborem povinností, příkazů, zákazů a následných možných sankcí.

Pro ilustraci uvádíme názvy jednotlivých částí „typického“ (obvyklého) školního řádu:

Docházka do školy.

Student je povinen po dobu studia.

Všem studentům je zakázáno.

Ve vyučovací části školního roku je student povinen.

Chování studenta mimo školu.

Některé řády jakoby žákům nepřímou vzkazovaly: Neobtěžujte, nerušte a hlavně hned po vyučování opusťte školu! Citují: „... do ředitelny (žáci) vstupují pouze na pozvání ředitele nebo jeho zástupce“. Nebo: „Přání a dotazy žáků tlumočí pedagogickým pracovníkům dozor na chodbě, není dovoleno klepat na dveře sborovny, ředitelny a kanceláře zást. ředitele.“

Zřejmá snaha omezit kontakt s žáky na nejnужnější míru plyne z následujícího odstavce: „Vstup do sborovny, ředitelny a kabinetů je dovolen jen v nutných případech. Sešity a pomůcky dávají učitelé žákům do přihrádek ve skříních na chodbě před sborovnou. Průchod kolem ředitelny není dovolen. Zakazujeme zdržovat se v chodbě před sborovnou a ředitelnu.“

Nebo: „Studenti mají zakázáno vstupovat bez doprovodu vyučujícího do všech úředních místností školy včetně kabinetů. ... do ředitelny gymnasia vstupují pouze na pozvání ředitele nebo jeho zástupce.“ Ještě stručněji: „Vstup do ředitelny je zakázán.“ Mnohé řády jsou psány spíše jako formální dokument, se kterým se dále evidentně nepracuje a ani se s jeho funkčním využíváním nepočítá. Jde o jeho zdokumentované formální „probrání“, které – když bude zapotřebí – bude možno doložit. Těžko věřit, že tvůrci řádu miní vážně zakazovat např. žákům pobyt venku po setmění bez dozoru rodičů (u žáků ZŠ). V některých případech vskutku nabudete dojmu, že představitelé školy vlastní stávající řád sami již dlouho nečetli a ani nepředpokládají, že ho někdo číst bude.

V jiných případech je řád detailním návodem, jak jednat ve všech možných „předpokládaných“ situacích. Tento nepřehledný výčet povinností má v krajních variantách až deset stran. Takže se tam například dovíme, že žáci mohou odebrat druhé jídlo a napít se čaje teprve poté, co zkonzumují polévku, odpadky mají vhadzovat do odpadkových košů apod. Příklady dalších detailních pokynů směřované k žákům: „mají zakázáno běhat, opírat se o zábradlí a používat točité schodiště, které používá pouze profesorský sbor ...“ (!). Nebo (citují): „Na chodbě se (žáci) procházejí nebo stojí, nesedí ani neležejí.“

Mezi platnými školními řády najdeme i unikátní případy:

Jednostránkový řád – platný – z počátku šedesátých let. První věta je zcela charakteristická: „Žák chodí řádně do školy a pilně se učí, aby svým jednáním co nejvíce prospěl své lidově demokratické vlasti.“

Některé položky školních řádů možná nenavozují u žáků jasnější představy, co se za nimi skrývá. Např.: „Doporučení: Žák by měl mít zájem, aby jeho národnost byla ve světě pojmem v nejlepším slova smyslu. Proto by měl své chování, vystupování a svou práci zaměřit tak, aby k tomu přispěl co nejvíce.“ Jinde: Žáci mají „Podporovat úsilí pedagogických pracovníků o pokrokový vývoj školy.“

## Diskuse

Konstrukce většiny školních řádů tedy předpokládá žáka (studenta) jako a priori nezdrárnou a nesvéprávnou bytost, kterou je třeba omezit, nenechat bez dozoru (eventuálně preventivně zastrašit). Úvahy na téma diskuse o chodu školy s žáky a studenty (popř. jejich aktivní spolupodílení se na normách, které chod školy upravují) jsou zřejmě pro většinu našich pedagogů nepatřičné, zbytečné a nefunkční. Čili opět citace ze zmíněné inspekční zprávy (s. 19) „... ve většině škol nejsou uvědoměle vytvářeny předpoklady pro sociální existenci žáka. Tvůrčí samostatné studium, diskuse o problémech, nalézání vlastních východisek a řešení, komunikace mezi žáky navzájem, prezentace a obhajoba svých myšlenek, postojů a stanovisek... – to byly jevy ve středních školách ojedinělé.“ Obdobně je v citované zprávě popsána situace na základní škole.

### 3) Žákovská samospráva:

Téma žákovské samosprávy není ve Výroční zprávě ČŠI o školním roce 1996/1997 zmíněno. Ve Výroční zprávě za rok 1997/1998 se uvádí v kapitole o ZŠ na straně 6: „Funkční žákovské samosprávy byly výjimkou“.

V naší analýze se zmínka o samosprávném orgánu žáků objevuje v případech SŠ ve čtyřech řádech z 39 (10,25 %). Na ZŠ školách ze 40 řádů je to ve 3 případech (7,5 %). V souhrnu tedy ze 79 školních řádů základních a středních se nějakým způsobem o existenci (funkci) žákovské samosprávy (na úrovni školy, resp. třídy) píše v 7 řádech (8,86 %).

Setkáme např. s tímto zněním:

„Ve třídách pracují studentské samosprávy, které *pomáhají škole při zajištění její činnosti*. Náměty a žádosti předkládají studentské samosprávy řediteli školy nebo jeho zástupci.“

Jiné varianty: „Zástupci studentů dávají vedení školy návrhy a podněty týkající se studentů a jsou vedením školy informováni o přípravě důležitých dokumentů.“ „Studenti mají právo zvolit si nezávislou třídní, popř. školní samosprávu a určovat její činnost v souladu s tímto školním řádem.“ Nebo: „Žák má právo na potřebné informace o škole. Má možnost vyjádřit své připomínky k chodu školy, způsobu vyučování a obsahu učiva. K tomu slouží především parlament školy.“

Jinde je náznak samosprávy formulován následovně:

„Každý třídní kolektiv si zvolí dva až tři zástupce pro jednání s pedagogickými pracovníky. Problémy, připomínky apod. řeší nejprve s vyučujícím, potom s třídním učitelem, případně se zástupce ředitele či ředitelem školy.“

## Diskuse

Samozřejmě, že si umíme představit, že na škole existuje funkční žákovská samospráva a ve školním řádu to není uvedeno. Na druhé straně „na papíře“ vzorově propracovaný systém činnosti žákovské samosprávy sám o sobě nezaručuje její kvalitní fungování. Nicméně ve zkoumaných školních

řádech jasnější představu o činnosti žákovské samosprávy nalezneme zcela výjimečně.

4) Dovolíme si poslední citaci z Výroční zprávy ČŠI z roku 1996/1997 v kapitole o středních školách (s. 19): „V některých školních řádech byla snaha omezovat i chování žáků mimo školu.“ V řádech se velmi často objevují směrem k žákům požadavky, které se týkají doby, kdy za ně nesou plnou odpovědnost jejich zákonní zástupci. Tyto požadavky mají podobu obecnějších formulací ve smyslu reprezentace školy: „Studenti (žáci) reprezentují školu svým chováním a vystupováním na veřejnosti.“

Jiné řády podrobně řeší jak se mají chovat venku: jak chodit po chodníku, přecházet přes vozovku, chovat se v dopravních prostředcích apod. Jeden typický příklad: „Studenti (žáci) reprezentují školu svým chováním a vystupováním na veřejnosti. V dopravních prostředcích se chovají slušně, dávají dospělým přednost při nastupování a uvolňují místa k sezení.“

Velmi často se setkáváme s vyjádřením, že „... přestupky žáků způsobené mimo vyučování, budou hodnoceny jako přestupky ve škole.“

Nejčastěji formulované zákazy v mimoškolním období:

„... žáci se mohou účastnit vhodných filmových, divadelních a jiných kulturních a zábavných představení, pokud jsou mládeži přístupná

- jde-li o večerní představení, mohou je navštívit v doprovodu rodičů nebo jimi pověřených osob starších 18 let
- diskotéky a taneční zábavy jsou žákům zakázány.“

## Diskuse

Jsme si plně vědomi, že školní řád plní několik funkcí. Mimo jiné vymezuje, co se má a nemá a tím chrání bezpečnost a zdraví žáků. Nebo například při řešení pojistné události může být detailní popis povoleného (nebo spíše zakázaného) podkladem k pojistnému plnění atd. Plně jsou oprávněná konkrétní pravidla z hlediska bezpečnosti práce na rizikových pracovištích (laboratoře, dílny, event. tělocvična apod.). Otevřenou otázkou zůstává, co z těchto pravidel má (musí) být obsahem školního řádu.

## Shrnutí

Hledání příčin pouze kosmetických úprav školních řádů není snadné. My jsme se pokusili o následující zdůvodnění: „Měkký přístup“ (obhajoba daného stavu):

- převzetí předchozích norem pro žáky bylo provedeno jaksi automaticky, ze setrvačnosti,
- učitelé měli po revoluci na starost jiné a důležitější věci,
- koneckonců na staré škole nebylo všechno až tolik špatné (aspoň byl „pořádek“),

- nikdo učitele nepoučil (tedy chyba „vyšších“ metodických orgánů), že v demokratickém modelu školy dost dobře nemůže fungovat školní řád vytvořený v období totality,
- obecně je školní řád vnímán jako formální norma, jejíž význam se aktualizuje, když „se něco stane“ (tedy pro jistotu, jinak není v zásadě potřebný),
- žáci mají už tak dost volnosti, která jim nesvědčí a ještě se jim bude vytvářet další prostor „liberálními“ normami k větší nekázní a neposlušnosti.

#### Kritický přístup (kritika stavu):

- jak je možné, že 8, 9 a nyní již 10 let po listopadu 1989 se na mnohých školách pracuje se školními řády, které byly pilířem socialistické školy,
- zatímco na jiných školách se žáci a učitelé řídí detailními, často mnohastránkovými návody, jak se chovat ve všech možných představitelných situacích,
- co je příčinou, že naši učitelé (ředitelé) ve své velké většině neumí (nechtějí) uvažovat v dimenzi základních práv dítěte, které by byly ve vztahu k povinnostem vyváženě kodifikovány ve školním řádu,
- jak to, že si neuvědomují odpudivý a karatelský jazyk školních řádů, který musí nutně „adresáty“ (žáky, studenty) odrazovat a vyvolávat u nich „chuť“ takto sepsaná pravidla „na just“ porušovat,
- proč není téma pravidel, která regulují život ve škole předmětem diskuse s žáky (a mezi žáky), když se přímo nabízí takováto témata – pro žáky velmi aktuální – pro diskusi využít, – odtud je blízko k úvaze: proč nejsou žáci přizváni k spoluprábě školních norem a dále proč stále neumíme pracovat se školní žakovskou samosprávou (většinou ji ve školách nemáme, pokud ji máme, pak mnohdy je to jakýsi útvar „pro forma“),
- na druhé straně hrozí nebezpečí, že kritika kvality většiny školních řádů povede na mnoha školách k jejich přepsání v „novém duchu“, k ustavení samosprávy a tím bude „požadavkům doby“ formálně učiněno zadost, ale fakticky se změní nemnoho.

#### Závěr

Mezi řadou prostředků, kterými disponují učitelé a vychovatelé při výchově k mravnosti a občanství (míněno v širokém slova smyslu) svých svěřenců jsou řády škol. I když si nemyslíme, že školní řád dané školy věrně zobrazuje její atmosféru či dokonce kvalitu výchovně vzdělávací práce („papír unese všechno“), přesto se domníváme, že jejich rétorika naznačuje, že naše škola není převážně tím prostorem, kde by se budoucí občan „přiučil“ demokracii. Měřeno pouze těmito dokumenty, pak hluboká totalita trvá...

## Literatura

- BULL, N. J. *Moral education*. Trowbridge: Redwood Press, 1973.
- DUSKA, R., WHELAN, M. *Moral development. A guide to Piaget and Kohlberg*. New York: Paulist Press, 1975.
- LICKONA, T. (ed.): *Moral development and behavior: Theory, research a social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976.
- NAKONEČNÝ, M.: *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997, s. 317, 318.
- PIAGET, J.: *The moral judgement of the child*. Harmondsworth: Penguin Books, 1977.
- VACEK, P.: Aktivně proti zlu. (K metodice mravní výchovy v škole.) *Pedagogické spektrum*. Bratislava, 1997, roč. VI, č. 1/2, s. 2–14.
- VACEK, P.: K problematice morálního vývoje a morální výchovy žáků. Brno: Pedagogická fakulta MÚ, 1997. (Nepubl. disertační práce.)
- VACEK, P.: K metodám a metodice mravní výchovy. In *Katedra pedagogiky a psychologie se představuje...* Hradec Králové: Pedagogická fakulta VŠP, Gaudeamus, 1997, s. 49–62.
- VACEK, P.: Ke krizi mravní výchovy v současné škole. In *Výchova k evropskému demokratickému občanství*. IV. konference Evropského hnutí v ČR. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998, s. 186–196.
- Výroční zpráva České školní inspekce o školním roce 1996/1997*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1998.
- Výroční zpráva České školní inspekce 1997/1998*. Interní materiál. Praha, 1998.

VACEK, P. Analýza školních řádů a její pedagogicko-psychologické souvislosti. *Pedagogická orientace* 2000, č. 1, s. 45–55. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** PhDr. Pavel Vacek, Dr., Pedagogická fakulta VŠP, Katedra pedagogiky a psychologie, V. Nejedlého 573, 500 03 Hradec Králové



## Poznámky k situačnímu výcviku nastávajících učitelů

Jaroslav Šturma

V rámci diskusí i výzkumů věnovaných v uplynulém desetiletí otázkám učitelské přípravy se věnuje pozornost situačnímu přístupu, snad i koncepci postgraduálního studia.

Chceme se v této souvislosti pokusit o upřesnění termínů:

Situace, pedagogická, didaktická, výchovná situace, standardní, nezvyklá, konfliktní, problémová, rozhodovací, simulovaná, reálná, modelová, apetenční a aversní, představovaná situace.

Další odborné pedagogické, pro naši stať klíčové pojmy, vzniknou asociativním termínů:

Mikrovyučování, popis, problém, řešení, reflektování, analýza, úloha, pozorování, záznam, výcvik, dovednost, zkušenost, zážitek, učení se.

SITUACI chápeme především jako souhrn podmínek seskupených a sřetěžených v místě a čase. Zúčastněné a jednající subjekty se snahami o změny osobností ve směru vzdělávacích a výchovných kvalit z ní vytvářejí situaci PEDAGOGICKOU. Situaci prožíváme, hodnotíme, zaznamenáváme, analyzujeme, vnímáme prezenčně nebo následně. Můžeme ji popsat či jinak zaznamenat, sdělit, představit si, prožít s různorodým citovým doprovodem (hrůza, odpor, veselí apod). U pedagogických situací se tak chováme, abychom využili racionálních i emotivních účinků situace k získání zkušeností, poučení a osvojení vzorců chování, které tvoří základ dovedností na situaci účelně, případně morálně, tedy dle norem reagovat.

Situační VÝCVIK je prostředek a forma k osvojení reakcí, k ovládnutí situací v rámci sociálního styku. Vede k vytváření dovedností. Opírá se o výcvikový PROGRAM, který rozpracovává operační strukturu dějové stránky zvolené situace a je výsledkem rozboru a vyhodnocení každého prvku.

Výcvikové situace a jejich prezentace mohou být uměle vytvářeny a mediálně zprostředkovány.

Uvedenými otázkami se u nás především zabývali: V. Švec, J. Maňák, S. Navrátil, E. Vyskočilová, S. Hermochová, V. Pařízek, J. Budiš a J. Šturma. V posledních letech se okruh odborníků zabývajících se touto problematikou potěšitelně rozšířil, avšak ne vždy se navazovalo na minulé výsledky a zkušenosti.

Dovolíme si na některé okolnosti upozornit.

V osmdesátých letech jsme ve spolupráci s více než 20 oborovými didaktiky a vyučujícími pedagogice a psychologii na pedagogických fakultách pod vedením doc. dr. E. Vyskočilové sestavili abecední inventář didaktických dovedností a vyvinuli technologii jejich stručného popisu pomocí akčních sloves, vhodného k počítačovému zpracování. Souběžně byla publikována a ve dvou verzích odzkoušena didaktická cvičení (Šturma, 1984, 1988). Těchto 52 cvičení bylo použito z větší části k situačnímu výcviku. V roce 1991 vydal autor Didaktiku pedagogiky s 38 cvičeními a náměty, zaměřenými též na specifickou dovednost vyučujícího pedagogice: Zobrazovat pedagogické situace a děje verbálně, dramaticky, scénicky (Šturma, 1993, s. 71–72).

Ve Školní pedagogice I (Šturma, 1996) se učivo soustředilo do 7 situačních okruhů:

1. Zadávání úloh a úkolů.
2. Regulace žákovské práce a činnosti.
3. Kontrola a evaluace výsledků.
4. Prezentace učiva, programů.
5. Návčik začínající předvedením.
6. Výklad a rozhovor jako nejčastější způsob komunikace.
7. Nasazení – užití médií.

Čtenář brzy usoudí, že názvy okruhů vycházejí v podstatě z modelu vyučovacího procesu, který iniciuje vyučující, trenér, vedoucí výcviku. Posledním dvěma rolím věnujme trochu pozornosti. Jsou spojeny s osvojováním dovedností a s psychomotorickým učením. Vytvářejí **výcvikové situace**, které mohou být reálné i simulované. Regulují průběh výcviku a návčiku dílčích operací, úkonů a pohybů. Zdokonalení se v těchto druzích činnosti a dovedností vyžaduje jejich opakování. Obecně jde o vytváření psychofyzických struktur, při němž je bezprostřední účast edukátora – „cvičitele“ velice užitečná. Významná v těchto souvislostech je též role a kompetence **instruktora**. Dává pokyny, instrukce, zaškoluje, předvádí odborné a pracovní operace, uvádí do profese, do dílčích činností. Často se opírá o návody, receptury, dílčí programy. Pohříchu není této roli a kompetenci ve středoevropských vzdělávacích institucích věnována dostatečná pozornost. Není jistě náhodou, že v anglosaských jazycích je význam slov „Instruction, Instruktio“ chápán jako vyučování, nejen výcvik nebo návod.

Vraťme se ke cvičením v rámci Školní pedagogiky jako disciplíny přednášené a procvičované v jednohodinových seminárních lekcích na PF VŠP v Hradci Králové dodnes. Obsahují 30 standardních školních situací, které jsou na rozdíl od námětů a cvičení ve skriptu Školní pedagogika I a v pracovních listech stručně formulovány. Několik jich zde jako ukázkou uvádíme.

1. Podnícení a rozvinutí diskuse, tvůrčího sporu, hádky.

2. Motivující, povzbuzující a aktivující jednání vyučujícího na začátku v průběhu a ke konci vyučovací jednotky.
3. Řešení zadané úlohy nebo problému ve skupině žáků, podněcení komunikace, kooperace.
4. Buzení zvědavosti, zvědavosti a zájmu žáků, evokace kladných pocitů a zážitků.
5. Zhodnocení výsledků práce žáků vyučujícím s odezvou.
6. Reagování vyučujícího, trenéra, rodiče na chybný pracovní výkon dítěte.
7. Zahájení a vedení a) konvergentního, b) divergentního diagnostického rozhovoru s žákem – žákyní a jeho mimoslovní usměrňování.
8. Projednávání přestupku proti . . . se skupinou žáků.
9. Vyprávění příhody se zaujetím vyprávějího i posluchačů.
10. Domácí rozhovor – výslech školáka – školáčky nad poznámkou v žákovské knížce.
27. Projevení důvěry a radosti z možnosti se spolehnout na žáky – žákyně ve třídě.
28. Nastavení zrcadla karikováním, parodováním.
29. Výběr vhodného uchazeče o funkci nebo prospěšný úkol aneb „Hrajeme si na konkurs“.
30. Projednání návrhu doporučení žáka ke studiu na . . .

Celkem 38 námětů a cvičení ve zmíněném skriptu zahrnuje 75 učitelských dovedností. Všimněme si, že v našem soupisu situací začínáme věty většinou podstatným jménem slovesným. To je pro označení situace vhodné. Podobně se označují též edukativní metody. Užitím slovesného tvaru v infinitivu nebo ve třetí osobě změni stejný text na popis učitelské dovednosti, např. 1. Podnítit a rozvinout diskusi . . . , 9. Vyprávět příhodu apod. Užitím imperativu dostaneme pokyn, zadání úkolu, např.: Vyprávěj příhodu . . . !

Jádrem všech způsobů je tzv. **akční sloveso**, které je spojeno s činností. Výkladový text + příslušná teorie, případné výsledky pedagogicko-psychologických výzkumu + jejich situační a exemplární prezentace + výcvik v dovednostech + úlohy na procvičování, aplikaci a opakování včetně zkouškových otázek a položek pro didaktické testování tvoří významovou jednotu a jsou logicky provázány. Jestliže toto edukátor nerespektuje, ať již proto, že to neví nebo nemá vhodné podmínky, ztrácí výchovně vzdělávací proces na své hodnotě a účinnosti. Je to paradox, ale často se to děje při vysokoškolské přípravě budoucích učitelů a učitelů.

V této souvislosti bude užitečné se zmínit o tom, že všechny uvedené situace mají *komunikativní charakter*. Výchova, vzdělávání, vyučování, výcvik

bez komunikace neexistují. Komunikativní didaktika je tedy nadbytečný pojem, historicky ji ovšem chápeme jako zdůraznění pedagogického axiomatu oproti jednosměrně komunikativně prováděné výuce.

Až dosud jsme uvažovali o situacích iniciovaných institucionálně a krom rodičů i profesionálně. Jsou však i situace pro edukaci významné, které jsou podníceny vnějšími **událostmi**, případně **podníceny žáky**. I v těchto situacích se edukátor/ka potřebuje rychle orientovat, hledat jejich řešení a pedagogicky vhodně se rozhodovat. Otázka za charakteristikou situace z ní činí problémovou úlohu, námět k socioludu, k inscenování apod. Uvedme pro ilustraci z připravované sbírky cvičení několik obecněji formulovaných ukázek:

1. Dítě vznáší dotaz, žádá o radu. Odpověď edukátor zná, odpověď není známá. Jeho – její reakce?
2. Dítě něco provedlo, přestoupilo normu, podvedlo nás, porušilo slib, jak máme reagovat?
3. Dítě mezi ostatními vyvolává konflikty, provokuje, je agresivní k okolí, usiluje o konfrontaci, nechce se podřídit příkazům. (Zde jde vlastně o několik situací, navíc mohou být modifikovány v zúčastněných osobách, v jejich stáří, prostředí, dalšími okolnostmi apod.)
4. Edukant/ka reaguje nevhodně na neúspěch je zklamán svými výsledky či jejich hodnocením, je nadměrně intro- nebo extrapunitivní, vyčítá, odmítá spolupráci. (Zde situace zasahuje do oblasti poruch sociálního chování, patogenních projevů a jejich etiologie, týká se diagnostikování a hypotéz o možných příčinách. Zde má učitelský kandidát příležitost uplatnit vědomosti z psychologie a dalších studovaných oborů a disciplín.)
5. Edukant/ka je odmítán, izolován, přehlížen okolím. (Prosíme čtenáře, aby promínil neobvyklé vyjadřování rodu, resp. pohlaví.) Situace a její řešení je však těmito znaky značně modulováno, jak potvrzují praktické zkušenosti.

Pokusme se o dílčí závěry k situačnímu výcviku. Hlavním problémem většího a *soustavnějšího* zařazení do učitelské přípravy je **výběr situací**. Otázka, které a jaké situace máme závazně zařadit ke kompetencím, jak je zvládat a jaké dovedné řešení vyžadovat, otevírá pole k serióznímu zkoumání.

1. Situační výcvik má epizodický charakter.
2. Většina pedagogických situací má podstatnou komunikativní složku a ráz.
3. Jako součást výcviku je pro edukativní kompetence nepostradatelný, ale

pro nespočetnost a proměnlivost situací je problémem jejich výběr, typologizace a reprezentabilnost.

4. Pro uvedené znaky je obtížné vytváření a realizování samostatné koncepce.
5. Organizačně jej lze provádět individuálně i v malých skupinách, zřídka hromadně, vždy musí být individualizován. To klade na vysokých školách značné nároky na prostor, čas a pomůcky, zejména mediální, též výcvik a přípravu vhodných instruktorů.

Závěrem, po prostudování prací a zkušeností dvou brněnských pedagogů prof. J. Maňáka a doc. Švece, bychom chtěli uskutečnit ověření obměněného modelu výcviku studujících učitelství v rámci Obecné didaktiky. Maňákův model se opírá o pedagogické etudy ke standardnímu i nestandardnímu řešení didaktických i výchovných situací. Dává metodické pokyny k jejich užití při výcviku učitelů, zadává úkoly a náměty jako popisy skutečných situací a jejich řešení, které studující srovnávají se svými návrhy na řešení.

V. Švec vytváří fázový model osvojování pedagogických dovedností, který v seminárních cvičeních ověřuje. První fází je motivování studujících, druhou cílová orientace na výsledek osvojení, třetí označuje jako krystalizaci pedagogické dovednosti (dále PD), čtvrtý její dotváření a poslední jako integraci PD s již osvojenými PD.

Náš pokusný model má šest etap:

1. Evokace zážitků a zkušeností sdělením reálné situace.
2. Seznámení se s názvem a popisem (záznamem) situace, např. Jak nás paní učitelka motivovala k, při . . .
3. Co jsme k problému studovali, slyšeli v přednáškách, které teorie, poznatky a výzkumy se k němu vztahují
4. Výcvikový program jako sled kroků vedoucích k vytvoření PD, případně společná analýza operační struktury činností a chování vyučujícího, PD
5. Výcvik zahájený předvedením PD, pokračující napodobováním a vlastními zjevnými pokusy účastníky kurzu
6. Simulovaný nebo reálný pedagogický výstup s předvedením do situace integrované PD spojený s diskusí a hodnocením účastníků.

Poslední poznámka se týká produkce literatury o PD posledního desetiletí. Soudíme, že období zdůvodňování významu, uvádění a označování dovedností, jakož i jejich třídění, pokusy o taxonomie přechází v úsilí PD formovat. Pro výcvik PD považujeme za základní předpoklady: Vytvořit výstižné, činnostně procesuální popisy s přesnými formulacemi a užitím odborných termínů, které umožní rozpracování PD do podoby **operačních struktur** psychomotorické i afektivní (citové, postojoyé, hodnotové) oblasti.

Pak může logicky a přirozeně následovat transformace PD do podoby výcvikového programu. Dovednost, kterou takto transformovat nelze, je buď špatně vyjádřena, nebo *neexistuje*.

### Literatura

- BOENSCH, M. *Situationen im Unterricht*. Ratingen, 1965.  
GILLERNOVÁ, I. *Sociální dovednosti učitele*. Praha: UK, 1990.  
HLAVSA, J., LANGOVÁ, M., VŠETEČKA, B. *Člověk v životních situacích*. Academia, 1987.  
MAŇÁK, J. *Profesionální praktika z pedagogiky*. Brno, 1992.  
MUTZEK, W. *Handbuch zum Lehrertaining*. Beltz, 1994.  
ŠTURMA, J. *Didaktika pedagogiky*. Gaudeamus, 1993.  
ŠTURMA, J. *Školní pedagogika I*. Gaudeamus, 1996.  
ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno, 1998.  
ŠVEC, V. Pedagogické vědomosti a dovednosti – jádro pedagogických kompetencí. *Pedagogická orientace*, č. 4, 1998, s. 19–32.

**Adresa autora:** Jaroslav Šturma je penzionovaným docentem a externím spolupracovníkem PF VŠP v Hradci Králové. Bydliště: Benešova tř. 1525, 500 12 Hradec Králové 12, tel. 049/526 38 03

# Sebezpoznávání a sebevýchova studentů

Rudolf Kohoutek

**Abstract:** Studie se zabývá problematikou sebezpoznávání a sebevýchovy posluchačů vysokých škol, a to z hlediska psychologie a pedagogiky. Referuje o odborné literatuře z této oblasti a o experimentálním průzkumu sebezpoznávání studentů na VUT v Brně. Obsahuje podněty pro práci učitelů vysokých i středních škol.

**Klíčová slova:** sebezpoznávání osobnosti, sebevýchova, sebezpojetí, autoregulace, sebeřízení, sebeutváření, sebezdokonalování, sebezobraz, skryté kurikulum, přidaná osobnostní hodnota.

Současné období vědeckotechnického rozvoje a výstavba moderní demokratické informační a komunikační společnosti vyžaduje vzdělaného, morálně hodnotného, psychicky zdatného a tvořivého člověka, který má rovněž rozvinutou schopnost a dovednost adekvátního obrazu sebe sama, sebezpoznávání a autokultivace, sebeutváření a sebezdokonalování.

Sebezpoznávání a sebevýchova jsou závažné, kardinální společenské problémy. Je proto s podivem, že této problematice se v České a Slovenské republice dosud věnovala poměrně malá pozornost. Na Slovensku vyšla první vývojové psychologicky orientovaná monografie na toto téma „O sebevýchově mladého člověka“ (Kuric, 1966). V České republice vyšla monografie „Sebevýchova a duševní zdraví“ (Míček, 1969), která je pojata z hlediska psychologie zdraví. Dále vyšla „Sebevýchova mladého důstojníka“ (Hatala, 1979), „Autoregulácia správania v pracovnom procese“ (Kovačič, 1980) a „Sebevýchova vysokoškolských studentů“ (Opatřilová, 1984). Z časopiseckých příspěvků zasluhují v tomto směru pozornost především práce Říčana (1970, 1978), Heluse (1979), Osecké a Macka (1984, 1985, 1987, 1990) a Blatného (1992, 1997, 1999).

Problém sebezpoznávání a sebeutváření, autokultivace studentů je v naší současné odborné literatuře neoprávněně zanedbáván, a to jak v teoretické, tak v praktické oblasti. Přitom je tato problematika velmi důležitá z hlediska adekvátního osobnostního formování mladého člověka.

Poměrně bohatá je literatura o sebezpoznávání a sebevýchově v USA, kde však jde v souladu s americkým kulturním vzorcem často o spekulativní voluntaristické příručky, jak usilovat o maximální sebedůvěru, sebeúctu a sebelásku až o komplex mimořádnosti či dokonce sebeoslavování (srov. Anthony, 1984). V USA jsou odmítány jakékoliv (byť i zdůvodněné) negativní či pesimistické myšlenky a pochybnosti. Často se v americké literatuře objevuje

teze, že *pozitivní obraz o sobě* je nejcennějším psychologickým bohatstvím a vlastnictvím lidské bytosti a že zdravý život je charakterizován autoakceptací seberealizujících se lidí, kteří umějí být sami sebou (autentičtí). A. H. Maslow seberealizaci (resp. sebeaktualizaci) jako vývojově nejvyšší potřebu charakterizoval takto: „Být vším tím, čím člověk může být“, tj. jako potřebu realizovat, aktualizovat svůj lidský potenciál ve všech svých dimenzích. Rozený hudebník má provozovat hudbu, rozený spisovatel má (či musí) psát atd.

V našem pojetí **sebepoznávání** definujeme jako poznávací složku individuálního já, jako představu sebe sama, své osobnosti. Je to kognitivní aspekt vztahu člověka k sobě (Říčan, 1970; Helus, 1979; Plichtová, 1976; Macek, Osecká, Blatný, 1993). Sebepojetí většiny lidí je kladné. Lidé chtějí, aby byli svým sociálním okolím vnímáni jako úctyhodní, obdivuhodní, inteligentní, výkonní atd. Je tedy zřejmá tendence člověka k *benefektanci*, tj. ke sklonu vnímat sebe sama jako efektivního a kompetentního činitele. Hodnotí-li druzí pozitivně výsledky naší aktivity, přisuzujeme to našim vlastním schopnostem a dovednostem. Jsme-li druhými hodnoceni negativně, hledáme často důvody mimo sebe (v situacích a okolnostech).

Adekvátní, pozitivní a přitom objektivní sebepoznávání a harmonie mezi ideálním a reálným já je důležitou složkou normality (Syříštová, 1972). Neadekvátní, negativní, ale i přehnaně pozitivní sebeobraz naproti tomu může zapříčinit řadu komunikačních i jiných psychických poruch.

Úroveň sebepoznávání je ovlivněna schopností a dovednostmi sebereflexe, která spočívá v přemýšlení o vlastních motivech, cílech, jednání a o vlastním myšlení. Umožňuje například identifikaci minulých chyb jedince, protože sebereflexe je vždy druhem sebekritiky, která nám napomáhá, abychom se vyvarovali starých chyb. (Srovnej Derner, 1985)

Poznání sebe sama znamená vlastně identifikaci *extenzivity vlastního já*. Zastáváme široké pojetí jáství podle Wiliama Jamese, který uvádí, že já člověka je úhrnem všeho, co může jedinec označit jako vlastní: ... „nejen tělo a jeho psychické síly, nýbrž také oděv, dům, děti, předkové a přátelé, pověst, práce a majetek“. Allport (1955) nazval sféry našeho života, které považujeme za naše „vlastní“, termínem *proprium*. Užší pojetí považuje za jáství určité osoby úhrn, celek, sumu postojů k vlastní osobě.

Na Vysokém učení technickém v Brně jsme se v roce 1997 pokusili experimentálně zjistit, jaká je úroveň sebepoznávání vlastní osobnosti posluchačů a posluchaček doplňujícího pedagogického studia. Experiment se týkal 117 osob. Mužů bylo 57 a žen 60. Všechny zkoumané osoby studovaly 3. nebo vyšší ročník některé z fakult VUT v Brně a jejich průměrný věk byl 21 roků. V rámci doplňujícího studia tito posluchači studovali právě psychologii.



Nejprve jsme studentům vyložili podstatu psychologických metod na zjišťování osobnostních vlastností. Šlo o tyto námi modifikované známé metody:

1. Cattelův dotazník 16 PF
2. Amthauerův test struktury intelektu
3. Eysenckův osobnostní dotazník

ad 1) Vysvětlili jsme studentům, že *Cattellova metoda* obsahuje šestnáct osobnostních faktorů. R. B. Cattell (1905–1998) je nazval „pramenné rysy osobnosti“ a označil je písmeny abecedy. Jednotlivé faktory osobnosti jsou popsány nejenom kvalitativně, ale také kvantitativně (na desetibodové škále, což usnadňuje srovnání testových výsledků a předběžného odhadu výsledku sebehodnocení). Body 1 až 5 znamenají např. u faktoru A rezervovanost, odstup, chlad; body 6 až 9 znamenají otevřenost, účastnost, bezprostřednost. Sebepojetí je za příznivých okolností kvantifikující dotazníkovou metodou postižitelné. Faktorová struktura výpovědi o sobě samém umožňuje usuzovat na faktorovou strukturu sebe sama (srov. Říčan, 1971).

ad 2) Informovali jsme studenty, že *Amthauerův test struktury intelektu* je poměrně obtížnou a náročnou diagnostickou metodou, zjišťující strukturu schopnosti a nadání. (Optimističtější výsledky o úrovni intelektu bývají získány metodou Ravenových progresivních matic.) Při řešení devíti subtestů Amthauera (celá zkouška trvá 90 minut) se uplatňují tyto psychické funkce: konkrétně praktické usuzování, jazykový cit, kombinační schopnost, schopnost abstrakce, paměť pro slova, praktické početní myšlení, teoretické početní myšlení, plošná představivost, prostorová představivost. Dále jsme uvedli, že z dílčích výsledků v těchto subtestech lze stanovit také celkovou úroveň intelektu vyjádřenou v inteligenčních kvocientech. Za průměrnou inteligenci jsme považovali rozpětí IQ 90–109, za nadprůměrnou IQ 110–119, za vysoce nadprůměrnou IQ 120–129 a superiorní IQ 130 a výše. (Podprůměrné výsledky inteligence jsme u vysokoškolských posluchačů nepředpokládali.)

V Amthauerově testu inteligence jsme zjistili u mužů IQ 110 a u žen IQ 107. V Ravenových progresivních maticích jsme u mužů i žen na FAST VUT v Brně v 1. ročníku zjistili IQ 118. Domníváme se, že Amthauerův test je pro zjišťování inteligence podstatně obtížnější než test Ravenův.

ad 3) *Eysenckův osobnostní dotazník* jsme studentům popsali jako poznávací metodu, která měří dvě hlavní dimenze osobnosti: extraverci (E) a neuroticismus (N). Pokud jde o neuroticismus, ten vymezil Eysenck již v roce 1947 jako poruchu integrace osobnosti a emoční instabilitu. Později (1960) zdůrazňoval Eysenck v obsahu tohoto pojmu zejména emocionalitu. Navíc obsahuje EOD stupnici zjišťující upřímnost zkoumané osoby (tzv. škálu lživosti). Eysenckův osobnostní dotazník lze využít i pro diagnostiku

klasických temperamentů (sangvinik, flegmatik, cholerik, melancholik), a to tak, že se dá do vztahu kvantita extravertize, resp. introvertize a emocionální labilita, resp. stabilita. Např. jedinec extravertovaný a současně emočně labilní patří k temperamentovému typu cholerik.

Po vysvětlení podstaty uvedených metod jsme studenty požádali, aby nám písemně odhadli (před vlastním testováním), jak asi u nich dopadnou výsledky aplikace testů. Tento odhad jsme si od zkoumaných osob vybrali ještě před zahájením vlastního testování. Poté jsme zadali uvedené diagnostické metody. Získané testové údaje jsme pak mohli srovnávat s původními odhady. Shoda mezi výsledky testů a původním odhadem byla u většiny faktorů překvapivě vysoká. Za významnou jsme přitom považovali šedesátiprocentní a vyšší shodu. U metody Raymonda B. Cattella 16 PF jsme získali významnou shodu v odhadu a testovém posouzení: inteligence (faktor B), pocitu vnitřní jistoty, resp. ustaranosti (faktor O), plachosti, resp. smělosti (faktor H), submisivity, resp. dominance (faktor E), emoční labilita, resp. stability (faktor C), vynalézavosti, resp. svědomitosti (faktor G) a nízké sebekontroly, resp. vysoké sebekontroly (faktor Q3).

Učinili jsme z těchto zjištění teoretický závěr, že centrální vlastnosti či rysy osobnosti, které mají blízko k já, k sebevědomí, k propriu, k sebedůvěře, resp. k pocitům a komplexům méněcennosti, bývají studenty autodiagnostikovány na základě sebezpozorování a sebezpznávání poměrně snadno a adekvátně.

Málo významnou shodu mezi odhadem a testem jsme našli v posouzení: opatrnosti, resp. bezstarostnosti (faktor F), robustnosti, resp. senzitivnosti (faktor I), rezervovanosti, resp. otevřenosti (faktor A), relaxovanosti, resp. zvýšeného vnitřního napětí (faktor 4), důvěřivosti, resp. podezřívavosti (faktor L), závislosti na skupině, resp. soběstačnosti (faktor Q2), konvenčnosti, resp. tvořivosti (faktor M), přirozenosti (spontánnosti), resp. vychytralosti (adaptivnosti; faktor N), konzervativnosti, resp. radikalismu (faktor Q1).

Teoretický závěr z tohoto zjištění je, že vlastnosti vzdálené od centra osobnosti, tj. vlastnosti periferní, související se sociabilitou, adaptabilitou tradičních, noeticko-volní nastavbou, komunikativností a expresivností, se autodiagnosticky hodnotí relativně obtížně.

Celkový průměrný profil osobnosti posluchačů a posluchaček VUT v Brně (studujících v roce 1997 doplňující pedagogické studium) podle dotazníku 16PF Cattella vyšel takto:

Posluchači jsou

- A) mírně rezervovaní (považují se přitom za extravertovanější, než jsou)
- B) nadprůměrně inteligentní, a to jak ve svém původním odhadu, tak podle testu

- C) citově stabilní
- E) sebevědomí a se sklonem k dominanci
- F) poměrně bezstarostní
- G) řídicí se převážně podle sebe
- H) společensky smělí
- I) poněkud robustní
- L) průměrně důvěřiví
- M) tvořiví
- N) spíše adaptivní než expresivní
- O) s mírnými pocity ustaranosti
- Q1) s lehkým sklonem k radikalismu
- Q2) závislí na skupině, na společenském souhlasu (i když si o sobě myslí, že jsou nezávislí)
- Q3) s mírným sklonem k vyšší sebekontrolě
- Q4) s přiměřeným vnitřním napětím

Profil muže-posluchače a ženy-posluchačky se liší pouze v detailech: ženy jsou uzavřenější (A), přesněji odhadují svou inteligenci (B), jsou emočně stabilnější než muži (C), dominantnější (E), bezstarostnější (F). Vynalézavost mají obdobnou jako muži (G), stejně jako společenskou smělost (H). Ženy se rovněž jeví jako robustnější než muži (I), přirozenější (N), vnitřně klidnější (O), radikální obdobně jako muži (Q1), stejně jako muži značně závislé na skupině (Q2). Mají vyšší sebekontrolu než muži (Q3), ale poněkud nižší vnitřní napětí než muži (Q4).

Pokud jde o sebeposuzování temperamentu metodou Eysencka (EOD), zjistili jsme shodu odhadu a vlastního testu v 70 %. Lze tedy učinit závěr, že studenti na VUT v Brně měli poměrně vysokou dovednost odhadu svého temperamentu.

Zvýšený neuroticismus byl u žen zjištěn ve 20 %, u mužů pouze v 5 %. U mužů jsme zjistili 50 % sangviniků, u žen rovněž 50 %. Cholerický temperament se v našem průzkumu u mužů nevyskytl, u žen ve 20 %. Flegmatiků bylo u mužů 45 %, kdežto u žen pouze 25 %. Melancholický temperament byl u mužů i žen zjištěn v 5 %.

Jiným experimentem bylo přitom zjištěno (např. Blatný a Osecká, 1994), že extraverti a stabilní osoby (tj. sangvinici) jsou spokojenější a mají vyšší sebehodnocení než introverti a labilní osoby (tj. melancholici). Extraverze je spojena s tendencí tvrdit o sobě pozitivní hodnotící výroky, zatímco neuroticismus je spojen s ochotou souhlasit s negativními sebehodnotícími výroky.

Každý člověk jedná do značné míry na základě subjektivního obrazu, který má o sobě samotném. Je-li postaven před úkoly a problémy denního

života, závisí jeho rozhodnutí nejen na jeho skutečné způsobilosti, ale i na jeho přesvědčení o svých možnostech (Bureš, 1967).

Přitom osoby s vysokým sebehodnocením se brání negativnímu hodnocení jiných osob lépe než osoby s nízkým sebehodnocením, jak uvádějí např. Secord a Backman (1964) ve své interpersonální teorii jáství. Subjekt vyvíjí reakce, které mají ustavit kongruenci (souhlasnost) a konvergenci (sbíhavost) mezi jeho sebekoncepcí a chováním sociálního okolí. Jedinec se snaží, aby jeho sebeocenení bylo v souladu s jeho vlastním chováním a aby v souladu s ním bylo i chování jeho sociálního okolí vůči němu.

Domníváme se, že obdobný profil osobnosti svých posluchačů by měla vypracovat každá vysoká škola, zejména ta, která připravuje budoucí učitele a vychovatele.

Výsledky našeho experimentálního výzkumu sebezpoznání nám posloužily jako východisko sebevýchovy.

V našem pojetí **sebevýchovu** definujeme jako uvědomělé a intencionální zdokonalování, rozvíjení nebo naopak redukování a minimalizování všech jednotlivých složek osobnosti (rozumové, mravní, estetické, fyzické, profesní atp.). Vycházíme přitom z definice Kurice (1996), že jde o cílevědomý, plánovitý a systematický proces formování osobnosti člověka na základě vytýčených cílů pro dosažení žádoucích vlastností pro plodný a tvořivý život. Tyto cíle jsou vždy do značné míry poplatné době. V minulosti byly samozřejmě jiné než nyní.

Vedle sebevýchovy ovšem existuje ještě i nevědomé či polovědomé a neverbalizované, fakultativní a intuitivní utváření sebe sama, své osobnosti, které však nemá atributy sebevýchovy.

Sebevýchova a sebezvzdělání jsou podobně jako vzdělavatelnost vůbec ohraničeny osobnostní potencialitou jedince dosáhnout určité úrovně vědomostí, dovedností a návyků, která je v dané komunitě považována za žádoucí.

Tato potencialita je ovlivněna *biologickými* faktory (např. genetickými faktory, poškozením organismu), dále *sociálními* faktory (např. kvalitou mikrosociálního prostředí) a *psychologickými* faktory (schopnostmi, nadáním k sebevýchově a sebezvzdělání, motivací, zkušenostmi).

Vysokoškolské studenty je třeba vést k tomu, aby realisticky a bez vnějších tlaků usilovali o rozvoj vlastní možné (potencionální) osobnosti v přítomnosti i v budoucnosti a respektovali přitom obsah i zákonitosti **etap sebevýchovy**.

Právě problematika etap sebevýchovy a jejich verbalizování je pro posluchače značně neznámá. Vyplynulo to z rozhovorů s nimi.

*První etapou* sebevýchovy je řádné sebezpoznání vlastnosti, kterou chce student zdokonalit, změnit, rozvíjet nebo minimalizovat. K sebezpoznání lze

dospět autodiagnózou či heterodiagnózou pomocí nejrůznějších poznávacích metod osobnosti a psychiky nebo zpětnou vazbou získanou při sociální interakci, resp. kombinaci obou těchto způsobů. Vlivem dokonalejšího sebezpoznávání se vědomí o sobě samém stává diferencovanějším, složitějším, bohatším a objektivnějším.

Jde o trpělivé sebezkoumání a co neobjektivnější odhalování pozitiv i negativ, světlých i temných stránek (stínů) vlastního duševna.

Člověk málo schopný sebezpoznávání má sklon vidět se buď v příliš dobrém, nebo naopak v příliš špatném světle a má sklon vidět se také zjednodušeně.

*Druhá etapa* sebevýchovy zahrnuje projektování a stanovení reálných cílů. Některé své cíle, přání a snahy jedinec však často skrývá, takže dochází k tzv. *skrytému kurikulu* jakéhosi základního, neformálního kurikula (core curriculum) sebevýchovy.

Je přitom vhodné zafixovat si plánované cíle i písemně. Dochází snadněji k průniku těchto písemně formulovaných cílů do podvědomí a ke snadnějšímu naprogramování nevědomí. Každý splněný cíl či úkol je žádoucí si výrazně graficky označit, má to vliv na uvolnění vnitřních tenzí a klidné sebehodnocení. Osvědčenou metodou je zde metoda individuálního programu osobnostního rozvoje (IPOR), o které podrobně referuje např. Kováčič (1985).

Každý sebevýchovný cíl by měl odpovídat možnostem a schopnostem člověka, jeho subjektu *možnému*, jak ho nazval filozof a psycholog Robert Konečný. Srovnával přitom subjekt možný se subjektem *reálným*. Cílem obecně rozumíme směr a představu toho, čeho má být dosaženo, přičemž obsah činnosti je vývojově a historicky, individuálně a společensky podmíněn. Dílčí (přání, potřeby, hodnoty, touhy, tendence, zájmy, motivy a) cíle sebevýchovy by měly být sladěny s obecným cílem sebevýchovy. Ten vyžaduje, aby byl člověk vysoce vzdělaný, tvořivě myslící a v neposlední řadě morálně vyspělý. Cíle sebevýchovy by měly být přiměřené dané osobnosti. Klade-li si student nereálné vysoké cíle, vede to ke ztrátě důvěry ve vlastní schopnosti a ke ztrátě pocitu životní spokojenosti. Naproti tomu podhodnocení sebe sama vede k tomu, že si studenti kladou příliš malé cíle a jejich schopnosti a možnosti zůstanou nevyužity.

Hlavním cílem by mělo být dosažení etické, morální a duchovní úrovně ve způsobu života a práce. I v potřebě spirituality se však lidé liší v závislosti na míře své niternosti či vnějškovosti.

*Třetí etapu* sebevýchovy tvoří sebumonitorování a konkrétní aplikace sebevýchovných metod, způsobů a prostředků pro dosažení cílů stanovených ve druhé etapě sebevýchovy. Úspěšné absolvování třetí etapy sebevýchovy

vyžaduje informovanost studentů o teorii a praxi sebevýchovy, o jejích metodách, způsobech a prostředcích (např. o způsobech psaní deníků, o aplikaci pravidelné denní autoanalýzy vlastní činnosti, chování a prožívání a o rozhovorech zaměřených na sebezpznání a sebevýchovu.

Metodou je například vnitřní pravdivý racionální dialog se sebou samým, autodiskuze, autotrénink návyků, zvyků a dovedností, sebekontroly a sebeovládání, trénink senzitivity a motivace, systematické autosugesce, autogenní relaxační trénink, následování pozitivního příkladu, kdy vzorem nemusí být pouze konkrétní osoba, ale mohou to být i *referenční vlastnosti* či způsoby chování (činnosti), kterých chce člověk dosáhnout. Také metoda negativního vzoru, kdy se vyhýbáme chování a vlastnostem člověka neúspěšného, může být účinná.

Grác (1990) vypracoval autoregulační metodu *autoexemplifikace*, v jejímž rámci percipient záměrně a cílevědomě modeluje vzor, nějakou vzorovou činnost, aby sám u sebe navodil očekávané chování.

Může být přitom využito i metody sebeodměňování. Patří sem také zpytování svědomí, četba duchovní a mystické literatury, meditace, kontemplace (rozjímání, rozvažování, modlitba) i jóga a hudba, výtvarná činnost apod. Za první podmínku kultivace vlastního duchovního života je přitom považován život v pravdě vůči sobě samému.

*Čtvrtou etapu* tvoří autoevaluace, sebezhdnocení, zjišťování toho, jak se člověk v plánované oblasti změnil a zdali se vůbec v důsledku sebevýchovy změnil. Často se doporučuje měření tzv. *přidané osobnostní hodnoty*, toho, co student sebevýchovou a sebezvděláním získal, jak byla jeho sebevýchova kvalitní. Při měření může být využito i metod z první etapy sebevýchovy. Autoevaluace může být spojena s odměnami i tresty, které zpevňují dosažený výsledek. Toto zjištění a pozitivní i negativní hodnocení je možno provést opět metodami autodiagnostiky psychiky a osobnosti nebo metodou zjišťování heteropercepce okolím, tedy zpětnou vazbou při sociální interakci studentů. V této etapě dochází student k novému sebeocenění srovnáním plánovaných cílů s realitou (v kvantitě a kvalitě dosažení těchto cílů). Touto etapou můžeme relativně uzavřít daný sebevýchovný „případ“ nebo se tato etapa může stát novou první etapou pro další sebevýchovný proces.

Tuto etapu sebevýchovy mohou obohatit psychologičtí vysokoškolští poradci, kteří poskytují zejména posluchačům učitelských směrů relativně exaktní informace o jejich základních osobnostních faktorech a o případných psychopatologických tendencích s poukazem na to, jak tyto tendence mohou ovlivňovat jejich interakci a komunikaci se studenty a se spolupracovníky při budoucí praktické pedagogické práci.

**Závěrem** zdůrazňujeme, že kvalitní sebezpznávání, sebezhdnocení, sebezprojektování, schopnost soustavné a záměrné sebevýchovy a sebezvdělání

je třeba považovat za důležité předpoklady úspěšnosti zejména budoucích pedagogů i budoucích odborníků a vedoucích pracovníků, a to z hlediska rozvoje jejich osobnosti i z hlediska vytvoření předpokladů pro poznání a sebevýchovu i vedení ostatních lidí. Považujeme za účinné pouze takové vedení, které vytváří základy pro sebevzdělání a sebevýchovu, které podporuje vnitřní aktivitu studentů. Snad by v tomto směru mohly být účinné odborně vedené školské kluby sebepoznávání a sebevýchovy.

Vlastní sebevýchovný rozvoj osobnosti, a to zejména její složky etické a spirituální, považujeme za prioritní úkol humanizace školního vzdělání a výchovy i působení společnosti.

Osobnostně rozvíjející model výchovy a vzdělávání chápe studenta jako svébytnou osobnost (nikoliv objekt manipulace), jejíž *možnosti* je třeba aktualizovat a která má postupně převzít svůj osobnostní rozvoj do vlastních rukou, nespolehat se na vnější řízení.

Model rozvíjející osobnost podporuje tedy autoregulaci, sebevzdělání a sebezdokonalování, odpovědné biodromální projektování vlastní životní dráhy.

Studenti by měli více než doposud věnovat pozornost nejen cílevědomému pěstování tělovýchovy a sportu a dodržování správné životosprávy, ale měli by napomáhat i svému duševnímu a sociálnímu životu různými sebereflexními a autokultivačními programy, zaměřenými na rozvíjení paměti, tvořivosti, komunikačních dovedností, asertivity, ale zejména na systematickou kultivaci psychiky a osobnosti z hlediska etiky, spirituality a humanismu.

Již na středních školách je třeba v duchu humanistické pedagogiky (navazující např. na humanistickou psychologii C. R. Rogerse a A. H. Maslowa) uplatňovat základní zásady pedagogického vedení studentů k adekvátnímu sebepoznání a sebevýchově, aby autoregulace, sebereprezentace a seberealizace studentů neměla pouze a převážně živelný průběh. Jsme přesvědčeni, že problematika sebepoznávání a duchovního růstu patří mezi nejzávažnější společenskovední problémy současného člověka.

## Literatura

- ATHONY, R. *Total Self-Confidence*. New York: Berkley Books, 1984.
- BENTONOVÁ, B. *Jak přemýšlí americký šéf*. Praha: Krakatix, 1997.
- BLATNÝ, M., OSECKÁ, L. Zdroje sebehodnocení a životní spokojenost a strategie zvládnání. *Československá psychologie* č. 5, 1998, s. 385 a další.
- BLATNÝ, M. Sebepečení v osobnostním kontextu. Habilitační práce. Brno, 1999.
- BLATNÝ, M. Temperament jako determinant a sebepečení. Kandidátská disertační práce. Brno, 1992.
- BLATNÝ, M., OSECKÁ, L., HRDLIČKA, M. Temperament jako determinanta obsahu a struktury významu já. *Československá psychologie*, 36, č. 6, s. 493 a další.
- BLATNÝ, M., OSECKÁ, L. Adolescent Self-Esteem: Effect of Self-Concept and Temperament (5th European Congress of Psychology. Dublin, Ireland, July 6–11, 1997).
- FONTANA, D. *Kniha meditačních technik*. Praha: Portál, 1998.
- FONTANA, D. *Cesty ducha v moderním světě*. Praha: Portál, 1999.

- HATALA, F. *Sebevýchova mladého důstojníka*. Praha: Naše vojsko, 1979.
- HLINKA, A. *Každý sa môže zmeniť (Dynamické modely správania)*. Bratislava: Don Bosco, 1994.
- KOHOUTEK, R. *Osobnosť a sebezpoznání studentů*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998.
- KOŠČO, J. a kol. *Poradenská psychológia*. Bratislava: SPN, 1987.
- KOVAČIČ, V. *Autoregulácia správania v pracovnom procese*. Bratislava: UEK, 1980.
- KOVAČIČ, V. *Psychológia pre vedúceho*. Bratislava: Obzor, 1985.
- KURIC, J. *O sebvýchove mladého človeka*. Bratislava: SPN, 1966.
- MACEK, P. Ideál sebe jako součást sebeuvědomění osobnosti. Kandidátská disertační práce. Brno, 1987.
- MACEK, P., OSECKÁ, L., BLATNÝ, M. Sebepečetí v současné kognitivní a sociální psychologii. *Československá psychologie* 37, 5, 1993.
- MÍČEK, L. *Sebevýchova jako cesta k duševní rovnováze*. Praha: SPN, 1969.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999.
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1987.
- OPATŘILOVÁ, M. *Sebevýchova vysokoškolských studentů*. Brno: UJEP, 1984.
- PLICHTOVÁ, J. Pozitívny postoj k sebe a jeho meranie. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1976, 11, číslo 3, s. 223–236.
- POWELL, J. *Fully Human Fully Alive*. California: Tabor Publishing, 1976.
- ŘÍČAN, P. Pojem já v psychologii osobnosti. *Československá psychologie*, 1970, 14, číslo 3, s. 209–227.
- ŘÍČAN, P. Localisation of the Adolescent Self in the Space of Kelly. *Studia Psychologica*, 20, 1978, s. 286–293.
- SECORD, P. F., BACKMAN, C. W. *Social Psychology*. New York, 1964.
- SKÁLKOVÁ, J. *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: SPN, 1979.
- SYŘIŠŤOVÁ, E. a kol. *Normalita osobnosti*. Praha: Avicenum, 1972.

KOHOUTEK, R. Sebezpoznávání a sebevýchova studentů. *Pedagogická orientace* 2000, č. 1, s. 62–71. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Doc. PhDr. Rudolf Kohoutek, CSc., ÚSV FAST VUT v Brně, Žižkova 17, 662 37 Brno



## Partnerství ve výzkumu žáka

Jiří Prokop, Petr Prokop

**Abstrakt:** Tato stať podává informace o výzkumu, který byl proveden v roce 1998 na Katedře pedagogiky PedF UK v Praze a měl za úkol zjistit rozsah a možnosti partnerské práce ve škole. Výzkum byl proveden mezi žáky a učiteli. Výsledky z výzkumu učitelů jsou publikovány ve sborníku z konference Pedagogická diagnostika 1999 v Ostravě. Na tomto místě se zaměříme na některé výsledky zjištěné na základě výzkumu žáků.

**Klíčová slova:** žák, partner, partnerství, práce s partnerem, práce ve dvojicích, párové vyučování, sociální forma vyučování, dotazník, interview, metodická doporučení

### Partnerství – práce s partnerem

Používá-li škola dvojici žáků jako sociální formu pedagogické interakce, využívá pouze typických životních situací, popř. na ně připravuje, protože náš život se skládá z velké části ze stále se měnících vzájemných vztahů mezi různými **partnery**.

O partnerské práci jako sociální a vyučovací formě práce najdeme zmínky, odborné články, ale i celé monografie, a to nejen u nás. V anglosaské odborné literatuře používají termín „work in pairs, pair work“. U nás se často používá odborný termín „párové vyučování“, který nevystihuje celou šíři možností tohoto „partnerství“ (jakoby například školní přestávky nebyly součástí pedagogické komunikace). Často bývá tato forma jednoduše přiřazována ke skupinovému vyučování (např. Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 44). Zajímavé také je, že autoři pedagogického slovníku (Mareš, Průcha a Walterová, 1995) nenašli samostatné místo pro tuto formu práce či vyučování. Na rozdíl od tohoto slovníku kterýkoliv zahraniční slovník, který jsme otevřeli, toto heslo obsahuje. Např.: **Partnerská práce.** *Partnerskou prací rozumíme možnou sociální formu spolupráce a vyučování, při které spolupracují dva partneři. Partnerská práce je přechodem od izolace žáků v individuální práci směrem ke skupinové práci.* (Die Pädagogik 1989, s. 269) V této stati budeme používat překlad tohoto německého termínu (*práce s partnerem, partnerská práce, popř. práce ve dvojici*), který problém nezúžuje, podobně jako termín anglosaský.

**Partner** – odvozeno z latinského pars, partis = část, podíl, vztah, role, úřad, povinnost – je ten, kdo něco podniká společně s někým jiným, kdo se

spojí s někým jiným za určitým účelem (Meyerův encyklopedický lexikon 1981, sv. 32, s. 1955).

**Partnerství** – „princip spolupůsobení založeného na důvěře mezi jednotlivci (např. mezi mužem a ženou, mezi účastníky dopravy), organizacemi, nebo také státy, jejichž společných cílů lze dosáhnout pouze společně při vzájemné ochotě ke kompromisům, při použití odpovídající institucionalizované regulace konfliktů a kompromisů (např. partnerství v podniku, sociální partnerství).“ (Brockhaus encyklopedie, 1991, sv. 16, s. 572)

Etymologie obou pojmů byla popsána Dietrichsem (1989, s. 61–64). Zajímavé je, že pojem „partnerství“ vstoupil do oblasti školní pedagogiky teprve po roce 1945, předtím byl spíše používán v oblasti obchodu a při popisování pracovních vztahů. Důležitost pozitivních mezilidských vztahů pro humánní školu, ale také pro společenský život vůbec, je mimo pochybnost. Partnerské myšlení a jednání vzhledem k rostoucímu násilí v naší společnosti může, jak věříme, vést k větší lidskosti. V pojmu partnerství se spojuje totiž rovnost, respekt a tolerance vůči druhému člověku.

Dnes se ale zdá, že partnerství, partnerské myšlení, partnerská práce je v nebezpečí, je považována za nevýznamnou. Mnohá manželství se rozvádějí, děti často vyrůstají jako jedináčci, jejich sourozenci se stávají média. Pak se nemusí s nikým dělit o hračky, nebo se dohodnout s partnerem. V oblasti obchodu se člověk často snaží partnera oklamat, vyřadit ho jako konkurenta, hrát především „do vlastní branky“.

Přesto současné a budoucí problémy lidstva – zničení životního prostředí, hlad, proudy uprchlíků, ale také solidární společenství nemocničních pokladen a pojištění, zatížení silničního provozu lze řešit, popř. jenom přiblížit řešení snad jen jednáním v partnerské odpovědnosti. S velkou pravděpodobností budou lidé v 21. století vzhledem ke komplexnosti otázek, které bude třeba řešit, více než dosud spolupracovat v partnerství a ve skupinách. Ve výzkumu je již dnes týmová práce v mnoha oblastech samozřejmostí, ale také například v průmyslu se sází více na zodpovědnost skupiny, než na zodpovědnost jednotlivce (kdo navštívil některý moderní automobilový závod, může nám jistě dát za pravdu).

Proto je zcela logické, že škola chce a má mladé lidi vybavit touto schopností kooperace a týmové práce. Důležitým krokem k tomu je právě společná práce s partnerem v prostředí školy.

Otázkou zůstává, zda se škole v budoucnu podaří převzít více kompenzačních úloh a např. vyrovnat deficity v emocionální oblasti nebo v oblasti praktických zkušeností. Škola se většinou prezentuje strnule a autoritativně a má tendenci stát se autonomní institucí. Vlastní život dětí a mladých se přece také odehrává vně školy, odpoledne a večer při hudbě, ve spolecích, partách, skupinách vrstevníků a při sledování televize a videa.

Jistě bychom si neměli dělat přehnané iluze o „výchovných účincích“ sociálních forem práce. To platí jak pro práci partnerů, tak i pro skupinovou práci. Je ovšem otázkou, jak má učící se dospět k sociální citlivosti a zodpovědnosti, když „nejsou praktikovány vyučovací metody, které by žáka vybízely k většímu rozsahu zodpovědnějšího sebeurčení při menší míře určení druhého.“ (Roth 1971, s. 208)

Pomocí práce s partnerem lze překonat jednostranný styl komunikace používaný ve vyučování na našich školách (především v průběhu hromadné výuky). Práce partnerů je jedním z kroků na cestě ke komplexním formám sociálního učení.

„Základní charakteristikou této sociální situace je spolupráce ve dvojicích provázená obousměrnou komunikací mezi žáky. Žáci pracují relativně samostatně, učitel jejich činnost obvykle navodí, rámcově kontroluje a na konci zhodnotí dosažené výsledky. Párové vyučování někdy tvoří přechodový článek mezi hromadným a ryze skupinovým vyučováním. Má také blízko k vyučování individualizovanému.“ (Mareš a Křivohlavý 1986, s. 44)

Badegruber (1992, s. 75–80) považuje práci v malé skupině – a do ní lze zahrnout i práci s partnerem – za určující prvek otevřeného vyučování.

Kromě toho existují další pedagogické důvody, proč používat práci s partnerem častěji než dosud. Meyer ji považuje za nepostradatelný doplněk práce s celou třídou: „Neboť vyučovací hodina učitelem metodicky dobře připravená ještě neznamená, že všech 32 žáků intenzivně spolupracuje! Při partnerské práci ale pracují – samozřejmě podle svých sil – bez výjimky a intenzivně.“ (Meyer, 1974, s. 98).

Velké třídy a skupiny vyžadují rozdělení. To působí odlehčujícím způsobem jak na žáky, kteří se jinak stěží dostanou ke slovu, tak i na učitele jako zodpovědného řídicího činitele. Mnohonásobně se tím zvyšuje podíl práce partnerů a doba, po kterou žáci mluví, ve srovnání s výukou celé třídy a zároveň je učitel poskytován volný prostor k „vydechnutí“ a individuálnímu přístupu k žákům.

Důležitý je i význam skupinových zkušeností pro individualizaci a socializaci člověka. Podle teorie symbolického interakcionismu spočívá celoživotní úkol v tom – vytvářet rovnováhu mezi osobní a sociální identitou. Při práci v malé skupině, ale samozřejmě také při práci s partnerem, existuje neustálá nutnost přizpůsobovat se, ale i prosazovat vlastní nápady a návrhy.

Práce v malé skupině a s partnerem (Klafki, 1992) – nám přináší **čtyři výhody:**

1. zvýšení interakčních příležitostí jednotlivce,
2. rozvoj schopností kritického posouzení obsahů,
3. zesílení produktivních tvůrčích procesů,

4. umožnění střídajících se identifikací a citlivost vůči druhým.

Ve statích, které se zabývají výhradně prací partnerů, se objevuje **deset výhod**:

1. všichni žáci začínají okamžitě pracovat,
2. vždy dochází k určitému soutěžení dvojic,
3. dva žáci mají díky vzájemnému podněcování více nápadů než žák sám,
4. práce partnerů vybízí ke změně,
5. očekávané porovnávání s jinými dvojicemi vyvolává přirozené napětí,
6. zakončení a výsledky poskytují každému žákovi pocit úspěchu,
7. každý žák zažívá ocenění vlastní práce, když se učitel ptá na dosažené výsledky,
8. zhodnocení, prezentace výsledků práce přináší vždy překvapení vzhledem ke kvantitě,
9. obsahy probírané látky jsou vícekrát opakovány – při vlastním hledání, při partnerské práci a při zhodnocení, při prezentaci práce před třídou,
10. učitel se může během partnerské práce uvolnit, nebo se věnovat jednotlivým žákům, nebo pozorovat chování jednotlivých dvojic. (Burzer 1976, s. 36; Kratochvíl, 1998 atd.)

### Meze partnerské práce

V odborné literatuře toho nenalezneme mnoho o nevýhodách partnerské práce. Například Meyer (1975, s. 75) hovoří se zřetelem na Petersena, Simmela a Moriho o tom, že práce ve dvojici podporuje i vytváření nežádoucích jevů, když jeden se zaměří pouze na druhého, využívá partnera nebo stojí v jeho stínu.

„Mohou vzniknout i takové problémy, že se tato práce stane doménou výkonnostně zdatnějších a ostatní se stanou jen souputníky a opozdílci.“ (Badegruber, 1992, s. 76) Občasnou změnou ve složení dvojic lze tyto nevýhody omezit.

Problematická je vzájemná pomoc, jestliže je prováděná bez pochopení, tzn. partnerovi se slabšími výkony se nedostává pomoci, která by mu ulehčila pochopení nebo zapamatování. A nebo pouze opisuje. Zde platí: „zlepšit kulturu učení ve třídě a žákům s lepšími výkony navrhnout, jak spolužákům pomoci. Většinou si ale žáci přejí a vyhledávají rovnocenné partnery.“ (Meyer 1975, s. 40)

Partnerská práce se nehodí pro rozsáhlé projekty. Většinou jsou zadávány menší úlohy a požadavky na žáky jsou menší než při skupinové práci. Je důležité partnerskou práci příliš neprotahovat. Zřídka je práce prováděna po celou vyučovací hodinu. Slouží jako krátká fáze k vítanému doplnění, popř. při obměně práce s celou třídou.

Weber má za to, že pod tlakem úředně stanovených učebních plánů s nadměrným množstvím učební látky není čas pro „časově náročné pracovní a sociální formy“. Další překážky tvoří zavedené učební plány a třídy, které můžeme označit jako „krabice sloužící k učení“ (Weber 1981, s. 49).

V poslední době často slyšíme nářky na stav současné školy. Jestliže dnešní škola neodpovídá naší demokratické společnosti, pak je třeba se pokusit ji změnit prostřednictvím vnitřní reformy. Krokem k tomu jsou jistě i způsoby a zavádění partnerské práce a učení.

### **Výzkum: očekávání – hypotézy – metody**

Podle výzkumů a statí o zkušenostech s touto sociální formou práce očekáváme, že partnerská práce tvoří více než 3 % celkového vyučování, je používána pro kratší časové fáze a slouží především k procvičování a zpracování nové učební látky.

Pro učitele jsou sociální cíle partnerské práce důležité. Věří, že žáci dosáhnou lepších učebních úspěchů a vědí, že při partnerské práci dochází méně často k vyrušování než při práci s celou třídou. Problémy mají s malým prostorem ve třídách, s časem, s hodnocením partnerské práce a především s opatřováním pracovních prostředků, pomůcek.

U žáků očekáváme, že dávají přednost partnerské práci před jinými formami, jsou přesvědčeni o lepším učení se stejně silným partnerem a přejí si více práce s partnerem ve škole, při vyučování.

Protože tato stať popisuje výsledky výzkumu u žáků, ne u učitelů, zmíníme zde pouze některé hypotézy, které se vztahují především k výzkumu žáků:

1. Podle výpovědí žáků činí podíl partnerské práce 10–20 % vyučování.
2. Práce s partnerem netrvá déle než 30 minut, či celou vyučovací hodinu, ale omezuje se na krátké fáze vyučování trvající 5–10 minut.
3. Partnerská práce slouží v první řadě k procvičování již známé učební látky a k aplikaci nové učební látky.
4. Žáci si většinou přejí stejně silného partnera.
5. Žáci jsou přesvědčeni o větším učebním úspěchu při práci s partnerem.
6. Žáci si přejí při vyučování více práce s partnerem.

Vzhledem k omezeným možnostem tohoto výzkumu, omezenému času a také omezeným finančním prostředkům, jsme se museli opírat o namátkový regionální vzorek učitelů a žáků, kteří byli dotazováni písemně, formou dotazníku. Jednalo se o náhodný výběr (losem) základních škol a gymnasií s cíleným zaměřením na určitou věkovou skupinu žáků. Celkem bylo vylosováno 10 škol (4 gymnasia a 6 základních škol). Pro výběr základních škol byla vybrána Praha a pro výběr gymnasií pak střední Čechy a Praha. Konkrétně se jednalo o gymnasium v Dobříši, Mladé Boleslavi, Praze, Postupické ulici

a v Mělníku. Ze základních škol byly vylosovány: ZŠ v Soukenické ulici, ZŠ Lužiny I, ZŠ Lužiny II, ZŠ U Santošky, ZŠ K Lučinám a ZŠ ve Strašnicích.

Při vyplňování dotazníku byl přítomen vždy reportér výzkumu, který žákům vysvětlil jednotlivé položky dotazníku, především ohledně pedagogické terminologie, která nemusela být žákům vždy jasná. Písemné dotazování bylo doplněno interview s jednotlivými žáky (i s učiteli), které bylo také vyhodnoceno a mělo rovněž ukázat tendence v názorech na partnerskou práci s ohledem na věrohodnost výzkumu.

### Výsledky výzkumu

Dotazováno bylo celkem 245 žáků základních škol a gymnasií. Z tohoto počtu bylo 142 (58 %) žáků základních škol, konkrétně osmých tříd a 103 (42 %) žáků gymnasií ze třetích ročníků. Na základních školách odpovídalo 63 (44,4 %) chlapců a 79 (55,6 %) dívek. Na gymnasiích pak 47 (45,6 %) chlapců a 56 (54,4 %) dívek (viz tab. 1).

Tab. 1: Základní rozdělení dotazovaných žáků

	Základní škola	Gymnasium	ZŠ + G celkem
Chlapci	63 (44,4 %)	47 (45,6 %)	110 (44,9 %)
Dívky	79 (55,6 %)	56 (54,4 %)	135 (55,1 %)
Celkem	142 (58,0 %)	103 (42,0 %)	245

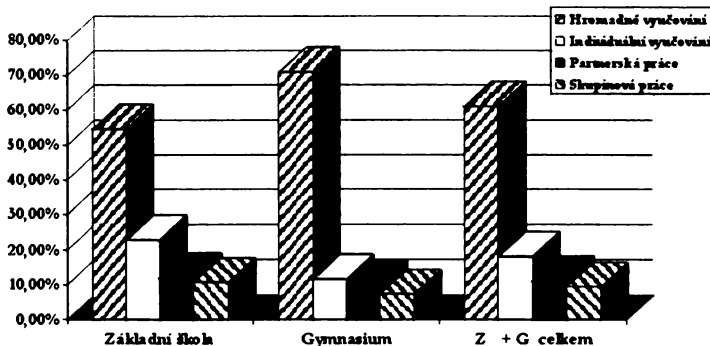
Většina žáků základních škol byla ve věku 14 let (118 žáků), 17 bylo ve věku 13 let a 7 již mělo 15 let. Na gymnasiích bylo nejvíce sedmnáctiletých (72 žáků), 22 žákům bylo teprve 16 let, 3 neuvodili věk a ostatní byli starší 17 let. Celkový věkový rozptyl žáků tedy byl 13–19 let.

#### 1. Podíl partnerské práce

Tab. 2: Podíl jednotlivých forem vyučování

	Základní škola	Gymnasium	ZŠ + G celkem
Hromadné vyuč.	54,5 %	70,9 %	61,2 %
Individuální vyuč.	22,9 %	11,7 %	18,2 %
Skupinová práce	11,9 %	10,1 %	11,2 %
Partnerská práce	10,7 %	7,3 %	9,4 %

Podle odpovědí žáků tvoří výuka celé třídy skoro dvě třetiny (61,2%), zbylou jednu třetinu tvoří ostatní tři formy. Srovnáme-li podíl partnerské práce ve vyučování se zbylými formami, pak se práce ve dvojicích s 9,4 % umísťuje za prací individuální (18,2%), ale i za prací ve skupině (11,2 %)



Graf 1: Podíl jednotlivých forem vyučování

odpovědí). Podle odpovědí žáků je podíl hromadného vyučování mnohem větší, než podle odpovědí učitelů v tomto výzkumu. Partnerská práce se umístila s 9,4 % na posledním místě. Podíváme-li se blíže na jednotlivé výsledky, zjišťujeme, že na gymnasiu je podíl hromadného vyučování dokonce 70,9 % z celkové výuky (viz tab. 2, graf 1). Můžeme to vysvětlit tak, že žáci gymnasií jsou schopni lépe odlišit jednotlivé formy a zároveň to může dokazovat, že učitelé gymnasií nemají takovou potřebu používat ostatní formy vyučování.

Můžeme konstatovat, že v případě výzkumu žáků se hypotéza číslo 1 pouze částečně potvrdila. A to v případě žáků základní školy. Také jsme zkoumali podíl práce s partnerem v jednotlivých předmětech. Největší podíl byl zaznamenán při výuce cizích jazyků, v jazyce českém a v matematice.

## 2. Doba trvání partnerské práce

Tab. 3: Doba trvání partnerské práce ve vyučovací hodině

	Základní škola	Gymnasium	ZŠ + G celkem
5 minut	12,0 %	35,0 %	21,6 %
10 minut	33,8 %	<b>44,6 %</b>	<b>38,4 %</b>
15 minut	<b>37,3 %</b>	14,6 %	27,8 %
30 minut	10,6 %	2,9 %	7,3 %
45 minut	6,3 %	2,9 %	4,9 %

Délku fázi práce s partnerem uvádí 38,4 % žáků 10 minut, 27,8 % 15 minut a 21,6 % 5 minut. Ostatní žáci mají pocit, že práce s partnerem je používána do 30 minut nebo do 45 minut (viz tab. 3). V průměru je práci s partnerem věnováno stejně jako podle výpovědí učitelů 11 minut (základní škola 12

minut, gymnasium 10 minut) z celkového vyučovacího času. Učitelé i žáci se v délce používání partnerské práce shodují. Hypotéza číslo 2 se potvrdila.

### 3. Cíle partnerské práce

Tab. 4: Cíl práce s partnerem

	Základní škola	Gymnasium	ZŠ + G celkem
Příprava na vyučování	21,8 %	7,8 %	15,9 %
Nové učivo	16,9 %	9,7 %	13,9 %
Cvičení	<b>49,3 %</b>	<b>68,0 %</b>	<b>57,1 %</b>
Opakování	26,8 %	20,4 %	24,1 %
Kontrola domácích úkolů	23,2 %	16,5 %	20,4 %

Hlavním cílem práce s partnerem je podle výpovědí žáků „cvičení“ (57,1 % vícenásobných odpovědí). „Opakování“ (24,1 %) a „kontrola domácích úkolů“ (20,4 %) jsou uváděny naproti tomu méně často, „příprava na vyučování“ a „zpracování nového učiva“ se vyskytuje zřídka (viz tab. 4). Hypotéza byla částečně potvrzena. Při aplikaci nové učební látky je práce s partnerem používána v daleko menší míře než při procvičování.

### 4. Výběr partnera

Tab. 5: Výběr partnera

	Základní škola	Gymnasium	ZŠ + G celkem
výkonnější partner	39,4 %	28,2 %	34,7 %
stejně silný partner	<b>57,7 %</b>	<b>69,9 %</b>	<b>62,9 %</b>
méně výkonný partner	2,9 %	1,9 %	2,4 %

Zatímco v první části dotazníku jsme se snažili zjistit fakta, v této části šlo již o postoje žáků k práci s partnerem. Nejdříve jsme se ptali, jakého partnera by si přáli. Převážná většina (62,9 %) hlasovala pro „stejně silného partnera“. „Silnějšího partnera“ si přálo 34,7 %, „slabšího partnera“ pouze 2,4 % dotazovaných (viz tab. 5). Tento předpoklad byl tedy správný.

Přitom pro jednu třetinu dotazovaných (38,0 %) musí být partnerem pro práci ve dvojici „přítel nebo přítelkyně“. U třetiny dotazovaných žáků (33,4 %) to „závisí na druhu zadané úlohy“ a zbylá třetina (28,6 %) nepotřebuje k práci ve dvojici svého přítele. Při podrobnější analýze zjistíme, že na gymnasiu 43,7 % dotazovaných záleží na druhu zadané úlohy, kdežto na základní škole si 47,2 % přeje, aby jejich partner byl přítelem (viz tab. 6). Bezpochyby je to otázka věku – mladší žáci si přejí za partnera přítele nebo



přítelkyni, u starších toto hledisko není rozhodující – nebo hrají na základních školách mezilidské vztahy větší roli než na gymnasiích?

Tab. 6: *Druh partnera (přítel)*

	Základní škola	Gymnasium	ZŠ + G celkem
musí být přítel	<b>47,2 %</b>	25,2 %	<b>38,0 %</b>
nemusí být přítel	26,8 %	31,1 %	28,6 %
záleží na druhu úlohy	26,0 %	<b>43,7 %</b>	33,4 %

### 5. Úspěšnost při práci s partnerem

Tab. 7: *Úspěchy při práci s partnerem*

	Základní škola	Gymnasium	ZŠ + G celkem
Velmi velké	11,3 %	3,9 %	8,2 %
Velké	28,2 %	28,2 %	28,2 %
Střední	<b>54,9 %</b>	<b>63,1 %</b>	<b>58,4 %</b>
Malé	4,9 %	1,9 %	3,6 %
velmi malé	0,7 %	2,9 %	1,6 %

Úspěšnost při práci s partnerem odhaduje 58,4 % dotazovaných žáků na „střední“, 28,2 % má úspěchy „velké“ a jen 8,2 % má „velmi velké“ úspěchy při partnerské práci (viz tab. 7). Zbylá část dotazovaných má úspěchy „malé“, popř. „velmi malé“. Tato domněnka se nám tedy zcela nepotvrdila. Pouze jedna třetina žáků má větší úspěšnost při práci s partnerem. Ale při řízeném rozhovoru to byla celá polovina dotazovaných.

Nedůvěru žáků týkající se úspěchu při učení touto formou práce s partnerem jsme zaznamenali při vyhodnocování jiné otázky dotazníku: jen polovina účastníků rozhovoru chtěla vypracovávat domácí úkoly s partnerem a jen jedna třetina by chtěla psát s partnerem školní prověrku.

### 6. Perspektivy partnerské práce

Tab. 8: *Používání práce s partnerem v budoucnu*

	Základní škola	Gymnasium	ZŠ + G celkem
častěji	<b>52,1 %</b>	37,9 %	<b>46,1 %</b>
méně často	9,2 %	6,8 %	8,2 %
stejně často	38,7 %	<b>55,3 %</b>	45,7 %

Byla také položena otázka: „Chtěl bys v budoucnu pracovat s partnerem při vyučování častěji než dosud, nebo méně často?“ Zde se měli žáci jednoznačně vyjádřit. 46,1 % dotazovaných se vyjádřilo, že by chtěli do budoucna práci s partnerem jako sociální formu ve vyučování „častěji“, 45,7 % by jí chtělo „stejně často“ a pouze 8,2 % žáků „méně často“. Vidíme, že na rozdíl od výzkumu učitelů, kde se 87,2 % vyjádřilo, že bude práci s partnerem používat stejně jako dosud, chtějí žáci práci s partnerem častěji. Na základní škole je procento žáků, kteří chtějí partnerskou práci častěji, ještě přesvědčivější (52,1 % odpovědí).

Celkové výsledky žákovských dotazníků dokazují, že si žáci přejí používat práci s partnerem ve větší míře.

### Interview

Na tomto místě zmíníme jenom pro ilustraci některé výsledky interview, řízeného rozhovoru, a to především průzkum postojů k této formě práce (32 žáků).

Největší část žáků (27), s kterými byl uskutečněn rozhovor, považuje práci s partnerem za „dobrou“, „super“, „velmi příjemnou“, „zábavnou“ a „pestrou, rozmanitou“. Jen dva ji považují za „středně dobrou“ a pouze tři jí posuzují jako „ne tak dobrou“, „nudnou“, „destruktivní“. Převažovala tedy pozitivní zdůvodnění, např.: „je to dobrá spolupráce“, „vzájemná pomoc“, „člověk slyší více názorů a má více nápadů“, „je zábavná, protože se člověk může srovnávat s partnerem a poradit se s ním“, „dostaví se rychleji lepší výsledky“. Práce s partnerem je odmítána z těchto důvodů: „pracuji rád také sám“, „většinou při tom nic nevychází“, „společné vyučování je lepší“, „časová tíseň a hluk znemožňuje koncentraci a schopnost vnímat“. Jako předmět, ve kterém se často vyskytuje práce s partnerem, byla opět jmenována němčina, angličtina, čeština a matematika.

Na otázku: „Považuješ skupinovou práci za lepší než práci s partnerem?“ odpovídá záporně 18 žáků, 7 odpovídá kladně. Byly uvedeny následující důvody: „při skupinové práci je mnoho návrhů, ale žádné řešení“, „výsledek se nedostavuje tak rychle“ (7 odpovědí), „skupinová práce je těžší“, „mluví se také o jiných věcech“, „pracují jen někteří, zbytek nečinně přihlíží“, „s partnerem lze pracovat lépe“, „ve třídě je větší ticho, je možno se lépe soustředit“.

Výhody skupinové práce vidí žáci např. v tom, že: „je při ní více nápadů než při práci s partnerem“, „diskuse jsou zajímavější“, „je možná lepší dělba práce“ a „lze si pohovořit i o něčem jiném“. Jedna patnáctiletá dívka z gymnasia říká: „Považuji oboje za stejně dobré. Člověk se musí v obou případech zaměřit na druhé.“

Domácí úkoly by s partnerem chtěla dělat jenom polovina žáků. V rozhovoru to odůvodňovali následujícím způsobem: „pracuji raději sám“, „člověk nemůže kontrolovat, co kdo napsal“, „bez partnera pracuji rychleji“, „druhý opisuje“, „trvá to déle“, „cením si své samostatnosti“. Druhá strana argumentuje: „lze si navzájem pomáhat a řešit společně těžší úkoly“, „je to jednodušší“, „výsledku se dosáhne rychleji“, „je to větší zábava“.

Jen málo žáků si dovede představit, že by psali s partnerem i prověrky. To většina dotazovaných žáků (68,8 %) odmítá a říká: „člověk se musí pořád radit“, „trvá to déle“, „druhý by mi do toho kecal“, „člověk se pořád spoléhá na partnera a dostane horší známku kvůli převzatým chybám“, „nelze kontrolovat, co kdo napsal“, „člověk by je měl psát sám, aby zjistil, co se naučil“. Zastánci psaní společných prověrek při rozhovoru brali v úvahu, že si lze úkoly rozdělit, vzájemně si pomáhat a kontrolovat, a tím také vzniká lepší pracovní klima, nedochází k časové tísní, čímž se potlačí „strach z prověrek“.

V odpovědi na poslední otázku interview, týkající se četnosti práce s partnerem v budoucnu, se projevoval pozitivní trend. 16 žáků odpovídalo kladně, 5 si přálo práci s partnerem „stejně často“, 10 odpovědí bylo záporných. Proti několika zamítajícím odpovědím jako: „pracovat sám je lepší“, „nic při tom nevychází“, „hůře se soustředím“, „je nudné čekat na ostatní dvojice“, stojí celá řada odpovědí přimlouvajících se za společnou práci. Opět je zdůrazňována spolupráce a vzájemná pomoc, která usnadňuje práci, navozuje větší motivaci a uvolněnější klima.

## **Závěr**

Chceme opět obhajovat užívání termínu práce s partnerem (nebo práce ve dvojici) namísto zúženého termínu párové vyučování, který se už podle názvu týká předávání vědomostí či dovedností ve vyučovacím procesu. Vždyť ne vše, co se odehrává ve školním prostředí je spojeno s vyučováním. Ještě jeden argument můžeme uvést. Pokud slyšíme termín vyučování, předem počítáme s nějakou pozitivní pedagogickou komunikací. Ve školním prostředí ale neprobíhá pouze vyučování ve svém známém pozitivním slova smyslu (nezapomínejme ani na takové formy práce s partnerem jako opisování při písemkách, opisování domácích úkolů, napovídání atd.), ale i socializace v celé své šíři a v různých sociálních formách.

Práci s partnerem lze podporovat i mimo vyučování, když například dva žáci jsou odpovědní za pořádek ve třídě, za čistou tabuli, třídní knihu. Mohou se ve dvojici starat o květiny nebo akvárium. Mohou si navzájem pomáhat při různých handicapech. Také různé interakční hry ve školním prostředí vyžadují práci s partnerem, jako např. hra „lodě“, stavění sněhuláka apod.

Žákům, kteří mají problémy s mezilidskými kontakty nebo z jiných důvodů těžko hledají partnera, by měl partnera dělat učitel nebo učitelka, aby dostali příležitost k práci s partnerem a postupně se začlenili do kolektivu.

Na tomto místě uvedeme několik **metodických doporučení či zásad pro učitele** ve spojení s touto sociální formou práce:

1. Vytvořte pokud možno výkonnostně stejné páry a pokud možno zohledněte přání žáků.
2. Začněte s lehčími formami práce s partnerem (např. kontrola) a pomalu vedte žáky k těžším úkolům (zpracování nové látky).
3. Zpočátku stanovte pro tuto formu práce krátkou dobu (5–10 minut), dejte přednost ústním úlohám před písemnými.
4. Úlohy zadávejte jasně, podrobně a detailně.
5. Zpočátku zadávejte pokyny pro práci jak ústně, tak písemně (tabule, pracovní list) a nechte předvést úlohu vybranou dvojicí.
6. Vedte žáky k zodpovědnosti za průběh a výsledek práce s partnerem.
7. Pomáhejte žákům, zejména sociálně méně přizpůsobivým.
8. Kontrolujte partnerské chování žáků stejně často jako výsledky jejich práce.
9. Navykněte žáky hovořit tiše či šeptat, vedte je k ohleduplnosti při této formě práce.
10. Jenom ve výjimečných případech zasáhněte do kooperačního procesu, tiše a ohleduplně.
11. Postarejte se o občasnou mobilitu při vytváření párů.
12. Práci s partnerem využívejte přiměřeně, ale pravidelně.

### **Závěrečné slovo**

Při různých vyučovacích formách a při veškeré komunikaci ve škole, při práci s partnerem a při jiných sociálních formách práce se mohou žáci učit naslouchat druhému, zastávat vlastní názor, pomáhat druhému, nechat si pomáhat, společně pracovat na nějakém cíli, posilovat svou vůli, sebejistotu, rozvíjet toleranci a přebírat zodpovědnost. Učitelé musí jen poskytnout žákům prostor – vyplatí se to!

### **Literatura**

- BADEGRUBER, B. *Otevřené učení ve 28 krocích*. Praha: Portál, 1992.
- BURZER, T. Partnerarbeit und innere Differenzierung. In Drescher, R., Hurych, F. *Innere Differenzierung*. Regensburg, 1976.
- Die Pädagogik. Schüler Duden*. Mannheim – Wien – Zürich: Meyers Lexikonverlag, 1989.
- DIETRICH, E. *Partnerschaft in der Schule – Schule als Partner*. Bad Heilbrunn, 1989.
- KLAFKI, W. Lernen in Gruppen. *Pädagogik* 1/1992.
- KRATOCHVÍL, M. *Párové vyučování a učení jako prostředek ke zvýšení efektivity vyučování*. Liberec, 1998.

- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Pedagogická komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995.
- MEYER, K. Partnerarbeit in der Schule von heute. In Dietrich, Georg u. a. *Kooperatives Lernen in der Schule*. Donauwörth, 1974.
- Meyers Enzyklopädisches Lexikon*. Mannheim, Wien, Zürich, 1981.
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.
- ROTH, G. *Die Praxis des Gruppenunterrichts und ihre Grundlagen*. Bremen, 1971.
- WEBER, A. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Warum Kleingruppenarbeit für den Lehrer so schwierig ist. In Wöhler, Karlheinz (ed.) *Gruppenunterricht*. Hannover, 1981.

# Pro odborný rozvoj studentů gymnázia

Zdeněk Kluiber

Správně se orientovat v obrovském množství nových informací pomáhá studentům gymnázia zvládat zejména jejich učitel. Samozřejmě s odpovídající dávkou iniciativy a aktivity studentů projevující se jejich samostatnou prací (Kozlík, 1997). Učitel, který „pootevírá dveře“ studentům k novým poznatkům a jejich strukturování, musí bezpečně ovládat a řídit celý výchovně-vzdělávací proces. V něm pak již nelze akcentovat formální verbální informace, ale důraz by měl být spíše kladen na rozvoj tvůrčích a aplikačních schopností studentů – učit je komunikovat s okolím, učit je kriticky přemýšlet, motivovat je, seznamovat je s metodami zpracování informací, umožnit jim prezentovat výsledky jejich samostatné práce, vést je ke smysluplné argumentaci v diskusi, spoluvytvářet jejich základnu znalostí, učit je hledat logické souvislosti mezi poznatky, učit je s poznatky operovat (Blížkovský, 1999; Brockmeyerová-Fenclová a Kotánek, 1999). Vždyť tvořivé myšlení studentů je základem jejich sebevzdělání a vlastní sebevýchovy.

Rozvoj tvůrčích schopností studentů vyžaduje umožnit jim na přiměřené úrovni simulovat již v době středoškolského studia práci v oboru, které se hodlají později věnovat ve svém povolání (Kluiber, 1996).

Na úrovni gymnázia lze pak studentům například nabídnout účast ve specializovaných týdenních kurzech (Ohera, 1998).

Ve dnech 21.–25. 6. 1999 uspořádalo Gymnázium Christiana Dopplera v Praze Týden kurzů. Všem studentům školy od primy do kvinty byly předloženy programové obsahy celkem 18 kurzů a studenti volili svoji účast v nich podle svých odborných zájmů. Pro tři třídy čtyřletého studia pak byly vybrány optimální kurzy podle požadavku vyučujících.

Uskutečnily se následující kurzy:

1. Česká literatura národního obrození; třída 1. C
2. Extra-curricula English; třída 2. B
3. Laboratorní cvičení z chemie a biologie na VŠCHT; třída 2. C
4. Památník našich dějin v evropském kontextu; studenti 5 tříd
5. Soustředění přátel divadla; studenti 5 tříd
6. Interaktivní fyzika na MFF UK; studenti 4 tříd
7. Letecká doprava a kosmonautika; studenti 5 tříd
8. Geografie evropských měst; studenti 5 tříd
9. Fyzikální laboratoře na FJFI ČVUT; studenti 4 tříd
10. Kurz tvořivých činností – Praha legend a naší přítomnosti; studenti 5 tříd
11. Praha s blokem v ruce; studenti 5 tříd
12. Bohatýrská trilogie; studenti 5 tříd
13. Historicko-zeměpisné putování s angličtinou; studenti 8 tříd
14. Týden se sportem I; studenti 8 tříd
15. Týden se sportem II, studenti 8 tříd

16. Biologické terénní exkurze; studenti 8 tříd
17. Astronomie; studenti 7 tříd
18. Přírodovědné pokusy – Mladí Debrujáři; studenti 7 tříd
19. Města spojená se jmény českých umělců – Praha a okolí; studenti 7 tříd
20. Po stopách Antonína Dvořáka; studenti 8 tříd
21. Vývoj řemesel a výrobní technologie; studenti 8 tříd.

Studenti měli možnost se po absolvování kurzů vyjádřit k jejich výběru a k jejich obsahu, průběhu. Zhruba 97 % studentů bylo s výběrem specifického kursu spokojeno, 88 % studentů obsah a průběh kurzů vyhovoval.

Důležitým aspektem Týdne kurzů je odborná kvalita vedoucích jednotlivých akcí. Vzhledem k dostatečnému časovému předstihu před zahájením kurzů mohli všichni vyučující obsah kurzu kvalitně připravit.

### **Hlavní charakteristiky jednotlivých kurzů:**

- ad 1. Teoretické přednášky; exkurze: Klementinum, Žofín, Památník J. Jungmanna, Bertramka.
- ad 2. Prohloubení slovní zásoby, konverzace; exkurze: The Exploration of Space, Discovering the British Council.
- ad 3. Laboratorní cvičení z chemie a biologie, zpracování protokolů; podstatné rozšíření znalostí z oblasti laboratorní techniky.
- ad 4. Teoretické přednášky; exkurze: pomníky Pražského povstání, pohřebiště 1. a 2. světové války, atentát na Heydricha, Vzdělávací centrum Židovské obce, Vítkov.
- ad 5. Cílevědomý výběr textu, rozdělení rolí, charakteristika jednotlivých postav, seznámení se scénou, čtená zkuška; perspektiva další práce.
- ad 6. Stažení pokusů z fyziky z Internetu, test, historické osobnosti ve fyzice a matematice, tvorba jednoduchých WWW stránek.
- ad 7. Meteorologie a její vliv na leteckou dopravu – přednáška a beseda, Planetárium: Měření, Krásy letní oblohy, Astrofyzika, Kosmonautika; návštěva letiště Kbely.
- ad 8. Práce v týmech, příprava podkladů a zpracování charakteristik vybraných měst, prezentace výsledků práce týmů. Kurz částečně probíhal na Přírodovědecké fakultě ITK v Praze.
- ad 9. Kurz pojat jako vědecká konference „Studenti sobě“, provedení a vyhodnocení experimentů, prezentace výsledků – referáty, seznámení s Internetem; exkurze: Tokamak – Ústav fyziky plazmatu AV ČR.
- ad 10. Exkurze: Praha mystická – Vyšehrad; Praha faustovská – Nové Město, Když ještě Dejvice byly vesnice, Hledáme Golema, Praha husitská.
- ad 11. Exkurze: Petřínská inspirace, Pražská architektura, Návštěva zoo v Tróji, Po stopách historie – Vyšehrad, příprava výstavy ve škole.
- ad 12. Základní vodácký výcvik, pěší turistika, cykloturistika.
- ad 13. Prohlídka Prahy s anglickým výkladem, Roztoky, zeměpisná exkurze – střední Čechy, Lobkovický palác, Veltrusy – anglická konverzace.
- ad 14. Přednáška člena ČOV, základní lezecký výcvik, výlet do Šáreckého údolí.
- ad 15. Orientační běh, plavecký výcvik, vodní turistika, softball.
- ad 16. Mikroskopování, Reklama a ekologie, návštěva Výzkumného ústavu lesního hospodářství a myslivosti ve Strnadlech, naučná stezka v Tróji, naučná stezka v Českém krasu, výroba recyklovaného papíru – sdružení pro ekologickou výchovu TEREZA.
- ad 17. Pojem astronomie, Sluneční soustava, hvězdná Dáblice – přednáška „Zatmění Slunce“, souhvězdí naší oblohy, hvězdárna na Petříně – objekty mimo sluneční soustavu.

- ad 18. Studenti prováděli experimenty pod vedením lektorů, návštěva laboratoří MFF UK, seznámení s pražskými mosty.
- ad 19. Exkurze: Slavin, Malá Strana Jana Nerudy, Zbraslav Vladislava Vančury, Karel Čapek v Praze, Památník národního písemnictví.
- ad 20. Exkurze: Státní opera, Stavovské divadlo, Nelahozeves, Křečovice – rodiště J. Suka, Svatovítská katedrála.
- ad 21. Exkurze: důl Mayran – Vinařice, spalovna odpadků – Malešice, Mělník – Kokořínský důl, Císařská huť, přednáška: Měšťanská společnost.

Je důležité, že Gymnázium Christiana Dopplera úspěšně realizuje unikátní dohody s Fyzikálním ústavem AV ČR, Fakultou jadernou a fyzikálně inženýrskou ČVUT, Matematicko-fyzikální fakultou UK, Vysokou školou chemicko-technologickou, Karlínským Spektrem DDM hl. m. Prahy.

Většina akcí probíhala od rána do odpoledních hodin, některé začínaly až po obědě. Je sympatické, že všechny kurzy se vyznačovaly širokou diskusí studentů, zevšeobecňováním získaných poznatků, syntézou dílčích informací.

Bezprostřední spolupráce se specialisty na jednotlivých pracovištích studentů, s odborníky na přednáškách v rámci besed, s průvodci objektů exkurzí přinesla studentům konkrétní odpovědi na jejich nestandardní otázky. Obohacení jejich znalostí je nesporné.

Všichni vyučující ve svých bilančních zprávách o kurzech hodnotí akce zásadně pozitivně a doporučují jejich opakování.

V příštím Týdnu kurzů budou využity dosavadní získané zkušenosti a soubor vzdělávacích akcí pro studenty bude ještě širěji překrývat odborný záběr studentů školy. Lze očekávat i větší účast spolupracujících základních škol s gymnáziem.

## Literatura

- BLÍŽKOVSKÝ, B. Vzdělanost versus nevdělanost. *Pedagogická orientace*, č. 1, Brno, 1999, s. 37–41.
- BROCKMEYEROVÁ-FENCLOVÁ, J., KOTÁNEK, J. Oprávněnost přírodovědné komponenty vzdělání v současném světě. *Pedagogická orientace*, č. 1, Brno, 1999, s. 58–68.
- KLUIBER, Z. Rozvoj individualit a kolektivu studentů talentovaných pro fyziku na gymnáziu. Habilitační práce. Praha, 1996, 164 s.
- KOZLÍK, J. Pojetí výchovně vzdělávacího procesu v základní škole zítřka. *Pedagogická orientace*, č. 3, Brno, 1997, s. 25–31.
- OHRA, S. Metody a organizační formy zvyšující úroveň výuky fyziky. In *Aktuální problémy fyzikálního vzdělávání na střední škole*. Olomouc: JČMF, 1998, s. 117–125.

KLUIBER, Z. Pro odborný rozvoj studentů gymnázia. *Pedagogická orientace* 2000, č. 1, s. 85–87. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Doc. RNDr. Zdeněk Kluiber, CSc., Gymnázium Christiana Dopplera, Zborovská 45, 150 00 Praha 5



# Z dějin gymnaziálního školství na Moravě a ve Slezsku

Stoletá česká gymnázia

Alena Hanáková

*Gymnázium* (podle řeckého *gymnasion*) označovalo od počátku 16. století latinskou školu, připravující žáky pro univerzitní studium. Největší důraz byl kladen na ovládnutí latiny slovem i písmem a studium řečtiny. K pronikavé reformě gymnázií u nás došlo až v polovině 19. století, kdy se uskutečnilo spojení matematického a přírodovědného vzdělání se vzděláním humanitním. Koncem 19. století pak vznikala tzv. reálná a později reformní reálná gymnázia jako pokus o vytvoření jednotného typu střední školy.

S prvními ucelenými vzdělávacími systémy na počátku 16. století přišli piaristé a jezuité. *Piaristé* (mužský řeholní řád založený r. 1597) měli jako hlavní poslání organizaci a šíření pedagogické činnosti. Ústavy byly rozšířeny po celé Evropě, na českém území od roku 1631 (např. Mikulov). *Jezuité* (katolický řád řeholních kleriků, vznikl roku 1540) měl hlavní úkol čelit hluboké krizi katolictví v důsledku reformace a obnovit moc katolické církve. K tomu jezuité kromě jiného zakládali sítě škol, na českém území od roku 1556.

Přímými předchůdci českých gymnázií na Moravě a ve Slezsku (přesněji gymnázií s českým vyučovacím jazykem) byla většinou *gymnázia německá*. České národní obrození na Moravě mělo totiž některé odlišné znaky od stejného procesu v Čechách. Nebylo tu především kulturní centrum, jakým byla Praha, jejíž minulost a tradice tam dala vzniknout samé myšlence národního obrození. Blízkost vídeňského státního centra vykonávala na Moravu silný vliv s tím důsledkem, že germanizační úsilí od josefínské doby zasáhlo zde téměř všechna města (Vybral, 1967).

Východiskem české politiky na Moravě v oblasti středního školství od roku 1861 bylo zjištění, že z devíti německých gymnázií na Moravě měla tři gymnázia (Kroměříž, Příbor, Strážnice) více než tři čtvrtiny českých studentů, další tři (Brno, Olomouc, Jihlava) aspoň polovici a tři zbývající (Znojmo, Třebová, Mikulov) asi třetinu českých žáků. Poslanci Zemského sněmu moravského důsledně prosazovali stanovisko, že všechna gymnázia s většinou českých žáků mají být prohlášena za utrakvistická (nyní se užívá názvu bilingvní) a má se na nich vyučovat paralelně česky nebo německy podle národnosti žáků, a to jak v nižším, tak vyšším gymnáziu (Kolejka,

1989). Návrh však neprošel a tlak české odborné a politické reprezentace i veřejnosti pokračoval.

Tento několikaletý zápas o české střední školy na Moravě se dočkal závěrečného aktu po uzavření míru mezi Rakouskem a Pruskem za císařovy návštěvy na Moravě. Prvního dne svého pobytu v Brně, 18. října 1866, podepsal císař František Josef I. vlastnoruční list o zřízení dvou nižších gymnázií s českou vyučovací řečí v Brně a v Olomouci (Kolejka, 1989). Datum otevření obou gymnázií bylo stanoveno na počátek školního roku 1867/68. Brněnskému ústavu se dostalo hned následujícího roku povýšení na gymnázium vyšší (nejvyšším rozhodnutím z 10. 7. 1868), olomoucké gymnázium čekalo na tento akt až do roku 1869. Oficiálně se obě gymnázia jmenovala „slovanská“, neboť ve Vídni tak zřejmě chtěli zdůraznit odlišnost Moravy od Čech.

O dalším vývoji a rozvoji českých gymnázií na Moravě a ve Slezsku se zmíníme v další části této studie. Zatím jsme uvedli obecná teoretická východiska této práce a nyní předložíme výsledky průzkumu, který však byl založen poněkud širěji, než jen zjištění počtu stoletých českých gymnázií.

### **Základní údaje o gymnáziích na Moravě a ve Slezsku**

Předkládaný výzkum byl uskutečněn ve spolupráci se školskými úřady všech stávajících okresů severní i jižní Moravy ke dni 30. 11. 1998 a zachycuje tedy současný skutečný stav. Byl zjišťován název a adresa gymnázia, zřizovatel (státní, soukromé, církevní) a rok založení. Z tohoto průzkumu publikujeme následující základní údaje:

- a) Počet gymnázií podle okresů a zřizovatele (tab. 1)
- b) Počet gymnázií založených v jednotlivých desetiletích (obr. 1)
- c) Celkový počet gymnázií v příslušných desetiletích (obr. 2)
- d) Seznam stoletých moravskoslezských gymnázií (založených před rokem 1900 – tab. 2).

Cílem této studie není provádět hlubší analýzu získaných statistických údajů, ale pouze seznámit odbornou i širší veřejnost s těmito zjištěními. Některé dílčí rozbory, například situace gymnaziálního školství v městě Brně apod., budou předány institucím, které o ně projeví zájem. Jsou samozřejmě i další možnosti, například srovnání počtu gymnázií s počtem obyvatel, srovnání demografické křivky s křivkou růstu počtu gymnázií a jejich statistické vyhodnocení a další.

Pro grafické znázornění byl zvolen sloupkový graf, který je přehledný a navíc umožňuje zápis hodnot přímo do grafu, čímž odpadá konstrukce tabulky. Jako interval byl zvolen úsek deseti let, což je dostatečné dělení pro potřebu této práce. Autoři mají pochopitelně údaje i po jednotlivých rocích a z nich

pak pro zajímavost uvedeme v komentáři ke grafům léta, v nichž bylo založeno nejvíce škol.

Tab. 1: Počet gymnázií podle okresů a zřizovatele

Okres	Cel.	Zřizovatel			Okres	Cel.	Zřizovatel		
		St	Sou	Círk			St	Sou	Círk
1. Blansko	4	2	1	1	15. Bruntál	6	3	3	-
2. Brno-město	21	12	7	2	16. Frýdek-Místek	6	4	2	-
3. Brno-venkov	5	5	-	-	17. Jeseník	1	1	-	-
4. Břeclav	5	4	1	-	18. Karviná	7	6	1	-
5. Hodonín	3	3	-	-	19. Nový Jičín	4	4	-	-
6. Jihlava	4	2	2	-	20. Olomouc	8	6	2	-
7. Kroměříž	3	2	-	1	21. Opava	5	4	1	-
8. Prostějov	3	1	1	1	22. Ostrava	10	8	1	1
9. Třebíč	4	3	-	1	23. Přerov	6	5	1	-
10. Uh. Hradiště	2	2	-	-	24. Šumperk	2	2	-	-
11. Vyškov	2	2	-	-	25. Vsetín	3	3	-	-
12. Zlín	5	5	-	-	Celkem SM	58	46	11	1
13. Znojmo	2	2	-	-					
14. Žďár n. Sáz.	5	4	-	1					
Celkem JM	68	49	12	7					

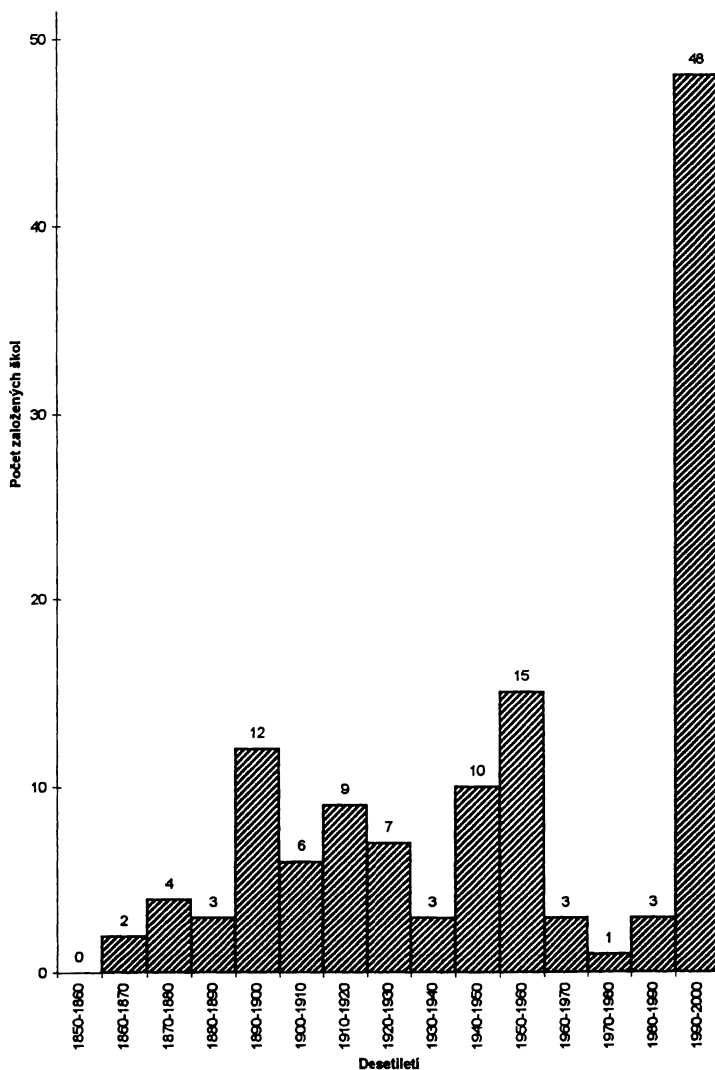
Celkem 126 gymnázií, z toho 95 státních  
23 soukromých  
8 církevních

Rozložení v jednotlivých okresech je vcelku odpovídající, i když na některých školských úřadech jistě dobře vědí, které školy jsou nadbytečné, a realita je přinutí síť gymnázií „optimalizovat“, což prostě znamená některá zrušit. Naprostou anomálií je Brno, kde je celkem 21 gymnázií (zatímco například v Ostravě je jich 10, v Olomouci 5). Z těchto 21 jich 13 vzniklo po roce 1990. Důvody jsou celkem zřejmé a obecně známé, cílem této práce však není rozbor školské politiky a činnosti školského úřadu města Brna.

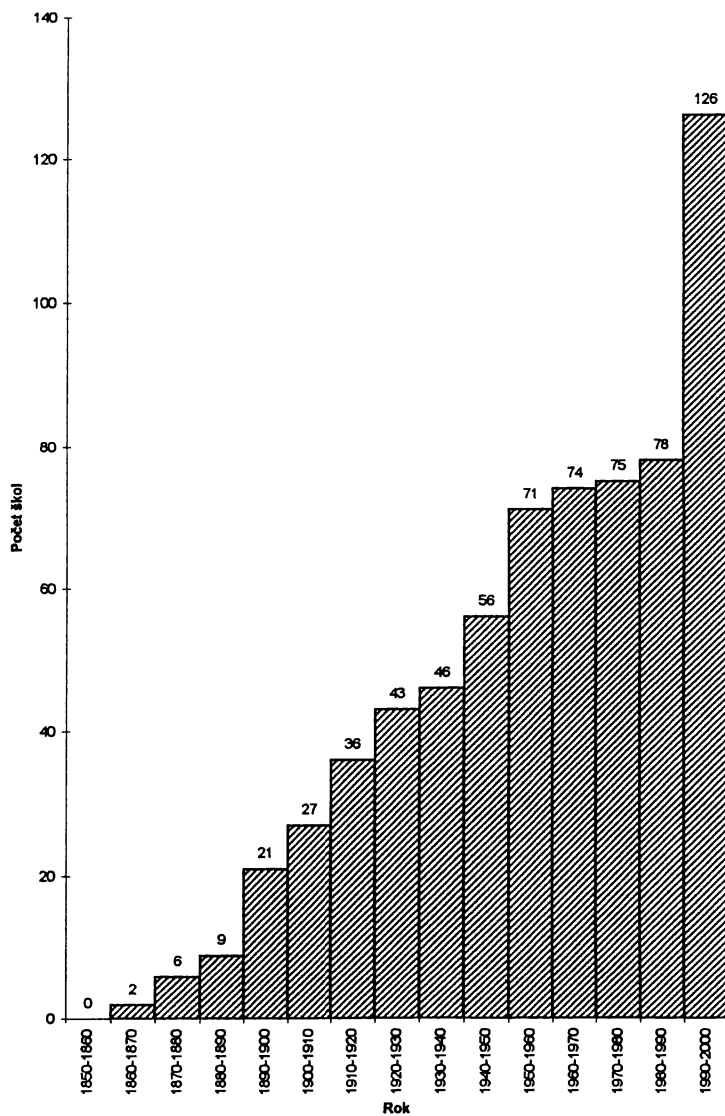
### Komentář ke grafům

Již při prvním pohledu na obr. 1 je vidět extrém v počtu gymnázií, vzniklých po roce 1990. Obecně byl zaviněn bezbřehou liberalizací školství bez zajištění požadavků na kvalitu vzdělání. Náprava této situace nebude snadná, neboť zřizování nových škol je velmi líbivé, ale jejich rušení značně nepopulární. Ale jiné cesty zřejmě není, neboť nabídka studijních míst někde několikanásobně převyšuje poptávku.

Zajímavé je i srovnání nejvyššího počtu nově zřizovaných škol v určitém roce. Nejvíce gymnázií bylo založeno v roce 1993 – 15, 1992 – 11, 1991 – 10, 1919 – 8, 1953 – 8 (průměrný nárůst je 6 škol za desetiletí). K létům 1991–1993 jsme se již vyjádřili. Celkem pochopitelné je vzednutí nadějí



Obrázek 1: Počet gymnázií založených v jednotlivých desetiletích



Obrázek 2: Celkový počet gymnázií v příslušných desetiletích

a nadšení v roce 1919 po skončení první světové války, rozpadu rakousko-uherské monarchie a vzniku samostatné Československé republiky. V roce 1953 nastala přeměna gymnázií v „socialistickou školu“. Podle nové školské reformy se od 1. září zřizovaly jedenáctileté střední školy, jejichž třetí stupeň byl na rozdíl od gymnázií pouze tříletý.

Graf na obr. 2 překvapivě ukazuje téměř rovnoměrný nárůst gymnázií až na již zmíněnou anomálii po roce 1990. Pokud provedeme aproximaci (přímku), poměrně snadno zjistíme, že v roce 2000 by na Moravě a ve Slezsku byl optimální počet gymnázií mezi 100 až 105. Současný stav je tedy zhruba o 20 vyšší, což však pro školské úřady zřejmě není žádná novinka. Je však pochopitelné, že optimalizace sítě gymnázií bude velmi obtížná. Pro přesnost je třeba uvést, že oba grafy jsou definovány na množině současných existujících gymnázií, nezachycuje tedy gymnázia, která již zanikla, stejně jako počty gymnázií reálných, reformních a lyceí.

Analýza grafů, resp. statistických údajů, které grafy znázorňují, dává řadu dalších možností, ale pro potřeby této práce je to pouze pomocný, i když zajímavý materiál.

### **Stoletá česká gymnázia**

V úvodu této práce jsme ve zkratce naznačili vznik gymnaziálního školství v 16. století a především boj o české školství na Moravě a ve Slezsku ve druhé polovině 19. století. Založení prvních dvou českých gymnázií v Brně a v Olomouci v roce 1867 a pak následně i všech dalších však ještě zdaleka neznamenalo naplnění tužeb a práv českého obyvatelstva. Byl to však průlom do germanizačního úsilí habsburské monarchie a velký přínos pro tehdejší kulturní, společenský a vědecký život na Moravě a ve Slezsku. Profesori gymnázií byli většinou vynikající vědci a často položili základy řady vědeckých disciplín, nezastupitelná byla osvětová a kulturní činnost.

Protože význam těchto gymnázií byl nesmírný, vznikla myšlenka zachytit a shromáždit tyto pokrokové tradice. Proto byl ustaven „Klub stoletých českých gymnázií na Moravě a ve Slezsku“ se sídlem na Gymnáziu Brno, tř. kpt. Jaroše 14 (píšeme o něm v následující kapitole).

Prvořadým úkolem bylo tedy zjistit, která gymnázia byla založena před rokem 1900. Připomínáme, že se jedná o česká gymnázia, resp. gymnázia s českým vyučovacím jazykem. Některé školy považují rok svého založení totožný se založením latinských nebo německých škol, z nichž později vznikly. Například v Mikulově existovalo piaristické gymnázium od roku 1631, ale až v roce 1945 bylo ustaveno gymnázium s českým vyučovacím jazykem (stejně tak existovala jezuitská gymnázia v Brně i jinde). Jiné školy, například Telč, považují za svého předchůdce reálku (1852), ale statut gymnázia získala škola až v roce 1929. Je samozřejmé, že česká gymnázia vznikala

z již existujících škol (většinou německých), ale za bezesporný považujeme fakt, že prvními českými gymnázii na Moravě a ve Slezsku byla gymnázia v Brně a v Olomouci, založená roku 1867. Založením školy vždy rozumíme její otevření (zahájení činnosti), neboť vlastní akt podepsání dekretu vždy několik měsíců předcházelo.

Po prozkoumání údajů, které jsme získali ze školských úřadů všech okresů a z dalších zdrojů, můžeme konstatovat, že z celkového počtu 126 gymnázií na Moravě a ve Slezsku jich 21 bylo založeno před rokem 1900. Ve školním roce 1998/99 tedy existuje celkem 21 stoletých gymnázií, jejichž seznam uvádíme.

### **KLUB 100**

„Klub stoletých českých gymnázií na Moravě a ve Slezsku“ (KLUB 100) byl Ministerstvem vnitra České republiky zaregistrován jako občanské sdružení ke dni 18. 1. 1999. Řádnými členy jsou všechna moravskoslezská gymnázia založená před rokem 1900. Podle stanov KLUBU 100 je jeho posláním a cílem „pěstovat a rozvíjet tradice gymnaziálního školství, vyměňovat si zkušenosti, podporovat zvyšování úrovně vzdělání, rozvíjet společensky prospěšnou a publikační činnost“. Stanovy dále upravují všechny organizační, materiální a další podmínky činnosti ve smyslu zákona č. 83/1990 Sb. a zákonů souvisejících.

Obecné poslání a cíle jsou tedy vymezeny stanovami, ale základním a nejdůležitějším projektem KLUBU 100 je vydání Dějin gymnaziálního školství na Moravě a ve Slezsku. Vytváří se skupina odborníků z řad profesorů Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, učitelů gymnázií a dalších erudovaných historiků, kteří se této problematice věnují. Předběžně by publikace měla mít tři části (díly):

- I. Gymnázia založená do roku 1914
- II. Gymnázia mezi světovými válkami
- III. Gymnázia od roku 1948 do současnosti

Kromě klasicky psaných dějin by součástí (přílohou) prvních dílů byly historie jednotlivých gymnázií z příslušného období. Tím by se jistě získaly velmi cenné a zajímavé informace i dokumenty, které nejsou obecně známé a které by dokreslily celkový pohled na dějiny středního školství na Moravě a ve Slezsku.

Koncepce KLUBU 100 samozřejmě umožní i další aktivity, které se budou postupně rozvíjet a každá škola jistě přispěje svými specifickými a dobrými zkušenostmi, které dá k dispozici ostatním (např. výchova talentů, materiálně technické zajištění výuky, mimoškolní činnost studentů, efektivní vyučovací metody, tvorba učebnic a pomůcek a mnohé další okruhy). Teprve budoucnost však ukáže životaschopnost a prospěšnost KLUBU 100.

Tab. 2: Seznam stoletých moravskoslezských gymnázií

1.	Gymnázium Brno tř. Kpt. Jaroše 14, PSČ 658 70	1867
2.	Slovanské gymnázium Olomouc tř. Jiřího z Poděbrad 13/936, PSČ 771 11	1867
3.	Gymnázium Jakuba Škody Přerov Komenského 29, PSČ 750 02	1870
4.	Gymnázium Třebíč Masarykovo nám. 9/116, PSČ 674 01	1871
5.	Gymnázium Františka Palackého Valašské Meziříčí Husova 146, PSČ 757 01	1871
6.	Gymnázium Hranice Zborovská 239, PSČ 753 01	1876
7.	Gymnázium Kroměříž Masarykovo nám. 13, PSČ 767 01	1882
8.	Mendelovo gymnázium Opava Komenského 5, PSČ 746 21	1883
9.	Gymnázium Uherské Hradiště Velehradská 218, PSČ 686 17	1884
10.	Gymnázium Hodonín Legionářů 1, PSČ 695 11	1894
11.	Gymnázium Vincence Makovského Nové Město na Moravě L. Čecha 152, PSČ 592 31	1894
12.	Gymnázium Jana Ámose Komenského Uherský Brod Komenského 169, PSČ 688 31	1896
13.	Gymnázium Zábřeh nám. Osvobození 20, PSČ 789 01	1896
14.	Gymnázium Petra Bezruče Frýdek-Místek Československé armády 517, PSČ 738 01	1897
15.	Matiční gymnázium Moravská Ostrava Dr. Šmerala 25, PSČ 702 00	1897
16.	Purkyňovo gymnázium Strážnice Masarykova 379, PSČ 696 62	1897
17.	Klvaňovo gymnázium Kyjov Komenského 549/550, PSČ 697 11	1898
18.	Gymnázium Ladislava Jaroše Holešov Palackého 524, PSČ 769 01	1899
19.	Gymnázium Velké Meziříčí Sokolovská 27, PSČ 594 01	1899
20.	Gymnázium Jiřího Wolkra Prostějov Kollárova 3, PSČ 796 01	1899
21.	Gymnázium Vyškov Komenského nám. 5, PSČ 682 11	1899



Závěrem jedna důležitá poznámka. Rozhodně není projevem nějakého moravského nacionalismu, že se hovoří pouze o moravskoslezských gymnáziích, je to pouze vyjádření možností, které máme a na co si můžeme troufnout. KLUB 100 je totiž otevřen všem stoletým gymnáziím v celé České republice, což je zakotveno i ve stanovách. Rádi uvítáme spolupráci například s Akademickým gymnáziem v Praze, které sehrálo stěžejní roli ve vývoji českého středního školství, a samozřejmě i s dalšími. Na závěr uvedeme motto, které KLUB 100 považuje za hlavní myšlenku své činnosti:

„Opírejte se o dlouholeté pokrokové tradice,  
poznávejme je, buďme jich pamětlivi  
a vycházejme z jejich zkušeností  
při práci pro současnost i budoucnost.“

### **Shrnutí**

Ve školním roce 1998/99 existuje na Moravě a ve Slezsku celkem 126 gymnázií, z toho je 95 státních, 23 soukromých a 8 církevních. Stoletých gymnázií (založených před rokem 1900) je celkem 21. Tato gymnázia se mohou stát řádnými členy KLUBU 100, který za svůj hlavní projekt považuje vydání Dějin gymnaziálního školství na Moravě a ve Slezsku.

### **Literatura**

- VYBRAL, V. Ke vzniku českého středního školství na Moravě. In *První české gymnázium v Brně*. Brno, 1967.
- KOLEJKA, J. Slovanské gymnázium Na hradbách. In *Tradice gymnázia*. I. díl, Pamětní listina. Brno, 1989.

HANÁKOVÁ, A. Z dějin gymnaziálního školství na Moravě a ve Slezsku. *Pedagogická orientace* 2000, č. 1, s. 88–96. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** PhDr. Alena Hanáková, Gymnázium, tř. Jaroše 14, 658 70 Brno

# Vzdělávání dospělých

---

---

## Tematický celek a jeho expozice

Oldřich Pospíšil

### 1. Programové specifikum

Tematický celek je heterogenní, netytizovaná, kumulovaná jednotka obsahu, užívaná jako jeden ze základních prvků programu edukace dospělých. Svými variantami zasahuje do formálního i neformálního vzdělávání. Pedagogická jakož i andragogická literatura o něm referuje velmi málo. Jeho strukturace i další charakteristiky nejsou zatím předmětem pozornosti odborných kruhů v potřebném rozsahu. Školská oblast již dříve uchopila blok větší a náročnější – vyučovací předmět. Česká andragogika není v této věci nijak zvlášť štědrá, má jiné starosti. Nehledá charakteristiky tak důležitého komplexu, jakým tematický celek bezesporu je. Hledá zatím stále ještě sebe samu. Tak tedy alespoň k některým východiskům zvoleného problému:

Pod vlivem představ, vztahujících se ke školsky modelovanému vyučovacímú předmětu, je i tematický celek chápán jako celek kvantitativně limitovaný s proměnlivou kvalitou, která je účelově vázána. Bohužel, srovnávací pedagogika, resp. andragogika, nejednou setrvávající na úrovni komparací makrosystémů, nám dluží právě systémovou analýzu obou rovin poznatkové báze, jimiž jsou jednak vyučovací předmět na straně jedné a tematický celek, užitý k edukaci dospělých, na straně druhé. Proto zde pracovní formuluje alespoň rámcovou představu tematického celku.

Na první pohled se obě dvě zmíněné roviny vzájemně odlišují. Vyučovací předmět je centralizovaný, tematický celek je individualizovaný produkt edukativní koncepce. Vyučovací předmět je dílem různých skupin specialistů na různých stupních řízení a v různých institucích školství, přičemž vzniká v různých fázích, předem určených. Tematický celek je převážně dílem několika lektorů (učitelů), vznikající ze zprostředkované potřeby vzdělávací instituce (občanské organizace) v nenormovaném pracovním procesu, často mimo školství. Vyučovací předmět je pro žáky i učitele věcně závazný, tematický celek může být závazný, ale také nemusí. Zrod tematického celku spočívá zejména v kvalitě lektorské (učitelské) přípravy, zrod vyučovacímú předmětu v kvalitě řízení specialistů.

Zatímco vyučovací předmět vyjadřuje převážně jen meritorní rovinu, přičemž je jeho expozice řazena samostatně (i po částech) do vzdělávacího programu, *tematický celek je integrací několika andragogicko-didaktických rovin: meritorní, procesní, zpětnovazební a organizační. Jeho pokračováním je vyvolaná sebevzdělávací aktivita a konečně využití v pracovní nebo občanské aktivitě, případně ve volném čase.* Může být exponován po částech nebo jednorázově. Tato představa je spjata s další následující charakteristikou: *Tematický celek není jen pouhým komplexem přípravy edukace, není jen předmětem či obsahem, není jen programovou bází ani osnovou. Je expozicí, je finálním blokem edukačních iniciativ a aktivit. Zatímco je vyučovací předmět vstupem do edukace, je tematický celek jejím výstupem.* A to v té podobě, jak jej vnímaly, pochopily, realizovaly nebo si jej na místě do určité míry osvojily řízené osoby-účastníci. Stručně řečeno, tematický celek v edukaci dospělých je výsledkem, resultátem aktivit účastníků, nikoliv jen motivem těchto aktivit, jako bývá vyučovací předmět. Uvedenou představou se současně formuluje i východisko k aktuálnímu chápání struktury tematického celku.

Tematický celek může mít ve své expozici různou časovou dimenzi – hodinu, dvě či několik hodin. Může tvořit základ samostatné přednášky, ale i přednáškového cyklu či kursu. V posledně jmenovaném případě se svou kvantitou může přiblížit kvantitě vyučovacího předmětu. Tematický celek v edukaci dospělých je však funkční jednotkou, odlišnou od programových soustav školského typu. Zejména proto, že integruje ve smyslu příslušných cílových struktur na malé ploše velký počet různých skladebných komponent a operativních prvků. Byl obvykle vytvořen k potřebám konkrétních zájemců, daného prostředí a nárokovaného využití výsledků. A to nikoliv školským plánovacím centrem a jeho mechanismy, ale jednotlivci a z pramenů podle jejich volby, s jejich zkušeností a intelektuální dovedností. Na rozdíl od tematického celku je očekáván vyučovací předmět ve škole žáky příslušného věku a s normovanou úrovní vědomostí. Tito žáci usednou v učebně, kde je po čase podle rozvrhu hodin zastihne jiný předmět. Tak se odvíjí edukace jedné skupiny mládeže po celá léta. Mezitím ovšem vznikají jiné nové tematické celky postupně podle druhu, stupně i frekvence zájmů a požadavku, starší celky odpadávají z programů, ale jejich výsledky v různých podmínkách přetrvávají. Některé tematické celky se za příznivých okolností kontaktují s pomocí marketingu s novými zájemci a expozice tematického celku se opakuje, ne však ve stejné podobě.

Jiná situace nastává v řízeném sebevzdělávání. Program je sice připraven, ale neví se s určitostí, jak dlouho s ním bude jednotlivec pracovat a jaký didaktický servis navíc bude potřebovat. Ve škole se dá odhadnout předem, jaké procento žáků a do jaké míry daný program (vyučovací předmět)

zvládne, ale s tematickým celkem jasnovidec nepochodí. Ostatně nezáleží ani tak na tom, co si kdo od tematického celku sliboval, ale na tom, jak byl přijat. – To je postavení tematického celku ve formální i neformální edukaci dospělých. Není divu, že se v různých edukačních systémech čas od času zaměřuje pozornost autorů instruktivní literatury spíše k metodice („jak“), než k vlastnímu programu („co“, resp. „co a jak“). Soudobý stav rozvoje andragogiky přináší ve zmíněné věci ne jeden příklad.

Tematický celek se obsahem, rozsahem či uspořádáním pohybuje v širším spektru kvality mezi dvěma krajnostmi stabilizovaným obsahem typu „vyučovací předmět“ na jedné straně a variabilním obsahem typu „problém“ či „otázka“ na straně druhé. Krajnosti lze vyjádřit i rozmezím mezi vzdělávacím a informačním procesem, též mezi „učitelským“ (lektorským) a referentským výkonem. Jeden lektor vodí své posluchače klidným hlasem po náročných myšlenkových konstrukcích a nikdy se nezapomene vrátit tam, odkud odbočil. Jiný volně hospodaří s fakty a udržuje pozornost publika živým vyprávěním. Oba však pracují na bázi didaktické struktury svých tematických celků. Jejich výkony lze hodnotit nejen ohlasem a využitím výsledků, ale i úrovní poznámek, zachycených účastníky. Náročné tematické celky však nutno uvádět stručnou instrukcí, jak poznámky zapisovat. Neboť tematický celek je natolik formálně-obsahově specializovaný celek, že mnohdy neumožňuje obvyklou a stabilizovanou instrukci, jak registrovat priority výkladů.

## **2. Předmět pozornosti a péče andragogiky**

Tematický celek se jakožto soubor zvolených komponent postupně stává zájmovým předmětem andragogiky a uvnitř její kompetence rovněž předmětem didaktiky dospělých. Andragogika sama sleduje mj. meritum, jádro tematického celku, jeho případné modely a jejich uplatnění v různých proměnách edukace dospělých. Didaktika dospělých tento přístup rozšiřuje o aplikace a konstrukci tematického celku i o mechanismy jeho uspořádání a realizace. Tematický celek se zde jeví jakožto výsledek jednorázové integrace různých komponent, jak v dalším uvidíme. Zdá se, že obdobný přístup k problematice vyučovacích předmětů ve školství přesahuje možnosti didaktiky, setrvávající již tradičně v řešení problémů skupinové výuky a přičleňující specifika obsahových struktur učebních předmětů vědám či jejich aplikacím. Andragogika tedy usiluje o zkoumání obecného spíše komplexně tím, že řeší meritum edukace v širším horizontu od praxe k teorii, od analýzy k syntéze a od poznávání k instrukci, aniž by formálně limitovala své kompetence.

Finální realizace tematického celku a struktura jeho komponent tedy není předem detailně plánována. Cílové struktury zde bývají obecnější. Ukazuje

se však, že konkrétní podobu tematického celku objektivně regulují také *formální předpoklady* edukačních aktivit. Můžeme je klasifikovat jako lokální integraci zájmů, dále jako vzdělávací příležitost, posléze jako organizační formu této příležitosti a nakonec jako edukační situaci, založenou příslušnými aktivitami. Lokální integraci zájmů (a) je míněna praktická shoda iniciativ institucionálního subjektu, zájemce o edukaci a lektora ve věci instalace vzdělávací příležitosti. Lokální integrace zájmů je v neformální edukaci situována do sféry místní kultury. Formální vzdělávání ji stabilizuje v síti institucí, event. na zvoleném stupni řízení. Edukační (vzdělávací) příležitost (b) je pak aktuální, touto integrací klasifikovaný či ověřený soubor programových, organizačních a materiálních podmínek edukace. Andragogika zatím ještě nepracuje se vzdělávací příležitostí jako souborem podmínek edukace dospělých. Nicméně jí přikládá operativní význam. Edukační příležitost je důsledkem lokální integrace zájmů, může být chápána i jako centrální pojem instalace edukativních aktivit a iniciativ. Organizační forma edukace (c) je předem daný časový a materiální rámec edukace, limitující její prostředí a kvantitu. Tato organizační forma je nastavena ve vazbě na vzdělávací příležitost. A konečně edukační (vzdělávací) situace (d) vznikající v rámci organizační formy, navozuje její realizaci. Starší metodiky ji označují jako akci. Edukační situace je základní článek řetězu interakcí, stimulačních procesů osvojování. Andragogiku zajímá ne už jen edukace sama, ale i její průvodní psychologická a sociologická problematika, charakterizující tvářnost expozice tematického celku.

Bylo již uvedeno, že tematický celek je integrací několika andragogicko-didaktických úrovní – meritorní, procesní, zpětnovazební i organizační. K tomu nutno dodat že *jde obvykle o integraci jednorázovou*, neopakovatelnou. Jednou z příčin tohoto stavu je variabilní skladba účastníků, jinou opět proměnlivost formálních podmínek edukace. Andragogika si všímá v těchto souvislostech vazby a způsobu realizace tematického celku s ohledem na cílovou strukturu. Pokud přijmeme obecnou tezi, že obsah je funkce cíle, platí to i pro tematický celek. Ten lze charakterizovat nejen kritériem meritorních závislostí na objektivně daném cíli, ale i v téže rovině také obsahovou koncentrací ve zvoleném časovém rámci, různým stupněm zobecnění téže látky a jejích aplikací a samozřejmě i různým rozsahem operací s obsahem. To se vztahuje i k rozsahu návazných vysvětlivek, instrukcí o využití obsahu aj. Andragogická didaktika tedy může k problematice tematického celku přistupovat alternativně na rozdíl od školské didaktiky, která pracuje s obsahem v podobě vyučovacího předmětu jakožto se závaznou, stabilní konstrukcí.

Andragogická didaktika může vstupovat do zmíněné oblasti s několikerým

pojetím a uvažovat o obsahu v užší i širší podobě, dále i jako o obsahu statickém nebo dynamickém. Výsledná jednorázová integrace zmíněných komponent přináší pak sice srovnatelné, ale nikoliv totožné tematické celky. Obsah edukace se v této souvislosti chápe jako obecná kategorie, přičemž je důležitá jeho všeobecná klasifikace, resp. charakteristika. Konkretizaci problému svěřuje andragogika ve své kompetenci didaktice dospělých, jak již bylo uvedeno. Se zřetelem k tomu se zde můžeme věnovat několikerému pojetí obsahu a odtud pak dále přejít k tematickému celku. Vstup do zmíněného problému je možný zvláště rozvahou o užším nebo širším pojetím obsahu a dále rozvahou o jeho pojetí statickém nebo dynamickém.

Historicky starší je užší obecná charakteristika obsahu na půdě školské, v souvislosti s výchovou a vzděláváním dorůstající generace (viz dobové pedagogické slovníky). V tomto smyslu je možno charakterizovat obsah výuky jako soustavu vědomostí a dovedností, jež mají být osvojeny. Obsah se chápe zvláště v podobě učiva, tj. obsahových komplexů (předmětů) meritorně diferencovaných, centrálně normovaných a plošně závazných. Pokud jde o edukaci dospělých, je známo užší pojetí obsahu (1), návazného na školství pro mládež, jehož různé obsahové úrovně si má dospělý dodatečně osvojit. V současnosti se užší pojetí uplatňuje také tam, kde je dospělý účastníkem profesní přípravy či průpravy. Širší pojetí obsahu (2), sledovaného andragogikou, je založeno požadavky celoživotní edukace. Obsahem v širším pojetí je nejen samo učivo, ale též jeho pořádací systémy, soustava aktivit, jež mají být osvojeny a jejich systém, potřebné demonstrace materiálních didaktických prostředků, veškeré intelektuální operace se zmíněnými prvky podle cílových struktur, jakož i funkcionální vlivy materiálního a sociálního prostředí edukace. Tematický celek může být pokládán za reprezentanta obsahu v širším pojetí.

Další možností je chápání obsahu edukace, prezentované jako obsah statický (3). Toto pojetí je založeno na sestavě trvale užívaných kritérií, sloužících výstavbě obsahu. Kritéria rozlišují kupříkladu charakter strukturace poznatkové báze (syntézu či analýzu reality), teoretické či praktické obsahové komplexy aj. Podle zvolených kritérií může být statický obsah též materiální či formální, návazný nebo nenávazný atd. Statické pojetí obsahu je zřejmé kupříkladu při výkladu technických, právních a jiných norem, předpisů či instrukcí. Opět jiným pojetím je pojetí dynamické (4). Opírá se o procesy řízení učení a uznává představu, že obsah již jednou exponovaný (použitý) a jeho pořádací systém nejsou konečným stadiem, konečnou podobou merita, ale že je možné tento obsah chápat také jako soustavu dynamickou (operační). Didaktické fáze se v tomto smyslu jeví jakožto pořádací systém obsahu již prezentovaného v téměř časovém rámci.

Uvedenými přístupy se andragogika vzdaluje od dominujících koncepcí

obsahu edukace v podobě vyučovacích předmětů. Za další, obtížnější krok k rozvinutí variabilních koncepcí obsahu lze označit koncepcce informálního vzdělávání, interpretovaného rovněž v kompetenci andragogiky obvykle jen jako (navozený) kontakt subjektu-objektu edukace s nestrukturovanou, ale i strukturovanou adresnou informací.

### 3. Aplikace a stavební komponenty

Tematický celek se vyznačuje – jak již bylo uvedeno – poměrně pestrým výběrem možných komponent své výstavby a jejich uspořádáním. Z nich lze uvést mezi prvními zvláště *strukturované soubory* objektivně daných poznatků. Jde tu kupř. o popis, přehled, výměr, definice, argumentace a další prvky. Samostatnou skupinu tvoří normované, tj. závazné obsahy, jimiž jsou normy právní, technické, ekonomické a mnohé další. Strukturované soubory poznatků jsou i jádrem lektorské přípravy. Naproti tomu *nestrukturované soubory* (informace) jsou subjektivním odrazem chápané či aktuálně exponované reality. Mohou to být emocionální vstupy, neúplné teze, neumělé (necílené) formulace, spontánní reakce na expozici obsahu aj. Ty jsou nenormované, nezávazné, pokud je užil frekventant. Ale mohou být jako reflexe lektora i vyjádřením jeho stanoviska k průběhu edukativního procesu. Nejsou však určeny k periodickému, racionálnímu osvojování. Ani je neumožňují. *Formalizované zkušenosti* jsou frekventovaným funkčním celkem zvláště v aplikacích objektivních obsahů, v instruktivních vstupech lektora, v demonstračních jevů či procesů. Formalizovaná zkušenost bývá často zařazována tam, kde se tematický celek bezprostředně vztahuje k iniciativám účastníků edukace. Formalizovaná zkušenost může být osobní i neosobní, přímá nebo zprostředkovaná. Má empirický základ. *Normy jednání a chování*, opírající se o normy legislativní, technické, ekonomické a další jsou velmi frekventovaným funkčním celkem kupř. ve společenskovědních aplikacích. Jsou to samostatné vzorce, stimulující způsob realizace praktických úkolů či řešení situací a mezilidských vztahů. Exponují se často v typizovaných příkladech. Lze sem přiřadit i tvorbu intelektuálních dovedností a návyků. Normy jednání a chování se vyznačují vazbami na zvolené příklady situací, pracovních úkolů, rozhodování, atypických projevů, rituálů a jiných nepsaných pravidel interakcí. Andragogika se v souvislosti s jejich rozбором může věnovat i využití aplikací psychologické či sociologické povahy. *Navozované (stimulované, vyvolávané) prožitky* jsou dalším samostatným funkčním celkem. Ten může korespondovat s estetickovýchovnými prvky edukace dospělých. Tematický celek, zahrnující i expozici esteticky cenných hodnot, nemůže být realizován pouze racionálními cestami. Má-li zpřístupňovat esteticky cenné hodnoty (hodnotové priority, umělecké výtvary, procesy jejich vnímání aj.), užívá takové prostředky, které mohou aktivně a účinně působit

na tvorbu odpovídajících psychických aktivit účastníka. Didaktika upozorňuje na individualizované kombinace racionálních a emocionálních prvků edukace. K celkovému obrazu expozice tematického celku patří *těž demonstrované předměty, jevy a procesy*, zahrnované do rámce jiných funkčních celků. Řazení demonstrací do expozice je návazné, využívající konkrétní i symbolické názorné prvky. Demonstrované komponenty nejsou izolované, samoučelné – pomáhají strukturovat jiné komponenty tematického celku. Jejich úloha je obdobná jako *úloha vložených autonomních bloků*, obsahujících kupř. citace, pravidla, různé odkazy aj. Za části vložených bloků lze počítat i spontánní vstupy účastníků, operativní dialogy, faktické připomínky a další projevy iniciativy. Expozice se jimi konkretizuje, prohlubuje i zpětnovazebně dokresluje. Týká se to i *operativní manipulace s obsahem*. Ta je vyjádřena kupříkladu příležitostným opakováním nebo ověřováním, dílčím shrnutím, taxativní instrukcí, případně studijní informací. *To všechno patří k obsahu tematického celku*, který je chápán v širším pojetí. Toto širší pojetí je užitečné i pro interpretaci specifik, jimiž se může andragogika ve svých aplikacích rovněž zabývat.

#### 4. Malé zamyšlení

Tematický celek často vzniká – jak víme – péčí několika osob takřka před očima těch, jimž je určen. Tato flexibilní funkční jednotka, vložená pak do rukou přítomných, umožňuje každému účastníkovi uchopit svůj podíl při vstupu jednotky do života. Tematický celek má většinu toho, co je k tomu zapotřebí – příslušné rozměry obsahové nabídky, stimuly k jejím úpravám a podněty k doplnění či ověření. Zahrnuje sérii možností dalšího vkladu iniciativ k výměně názorů, k převzetí všeho cenného, co obohatí život, práci či odpočinek. Tematický celek této podoby může žít jako součást řady jiných podobných nebo jako autonomní komplex poznatkové báze. Modelován podle příslušné cílové struktury, není ponechán bez dalších možností modifikace přímo na místě expozice.

Tematický celek překonává dědictví minulosti, spočívající ve formální plošné unifikaci obsahu i rozsahu – dědictví vumlů, cyklických průprav a jiných centralizovaných školení. Prostě proto, že je – řečeno soudobým jazykem – otevřeným prostorem pro kultivaci každé osoby, která do tohoto prostoru vstoupí. Tematický celek si může dovolit individualizaci obsahu, jeho adresnost právě tak jako generalizaci. Ke svému vzniku nepotřebuje ani souhlas úřadů, ani vnitřní přestřelky jejich byrokracie. Ba dokonce ani plánované finanční prostředky v objemu kamenných škol. Nepodléhá tvorbě osnov, postupně krystalizuje do čistých, didakticky průhledných tvarů mnoha podob. Ale přece něco potřebuje – předchozí realizaci elementárního poznávání světa, dovednosti přemýšlení o něm, materiální základnu, nezbytné



pověření pro ty, kdož pracují na kvalifikaci svých spoluobčanů a zajisté (ve třetím tisíciletí!) možnost šířit informace o tom, kde a komu může právě sloužit.

Vždyť expozice tematického celku či edukace vůbec má mít přinejmenším takové podmínky šíření informací sama o sobě, jaké má film, divadlo, hudba, školství vůbec – a to nemluvíme o fotbalu. Velká města již zahájila vydávání svých průvodců, programů a ostatních nabídek edukace dospělých. Je to slibný začátek, ale začátek příliš skromný. Tematický celek nemá a ani nepotřebuje pro svůj start úřady, potřebuje však pružnou koordinaci, příslušnou informační bázi pro veřejnost. Pro věc by také měly pracovat specializované, nejen administrativní managementy. *Neboť vedlejším produktem expozice tematického celku i jeho proměn za skupinové součinnosti je fenomén, dožadující se vytrvalé pozornosti andragogiky.* Může být představen veřejnosti jakožto *intelektuální servis*, který je s to inspirovat každého ze svých klientů. Může jim navrhnout, jak by se mohli vyrovnat s tím či oním problémem, který se jich dotýká – když už se dozvěděli, jak a proč vzniká. Může jim říci, jak chápat okolní svět a jeho aktuální projevy, čím přispět k jeho změnám, aby to lepší bylo lepší i ve skutečnosti. *Intelektuální servis prohlubuje přemýšlení o lidech a o světě. Tematický celek a jeho expozice v naznačeném pojetí už dávno přesahuje dosavadní představy o kamenné škole.* Jeho intelektuální servis je jedním z impulsů, které vysílají zejména společenské vědy ve svých aplikacích do procesu rozvoje civilizací. Tematický celek je natolik operativní, aby věděl, co kdo žádá. Má i svou organizační nadstavbu, marketing, management a přímé styky s veřejností. Ta patrně nežádá ani stupnici tvrdosti, série českých předložek či hexametr včetně učitelování. Z této polohy intelektuální servis neočekávejme, spíše dostaneme špatnou známku na pololetním vysvědčení. Ne proto, že by to nebylo dost zajímavé, ale proto, že se s těmito moudrostmi nedá v životě už nic dělat.

Evropská či později snad mezikontinentální intelektuální úroveň si žádá něco poněkud jiného, čím by jednotlivé části populace mohly obohatit svůj myšlenkový svět. Někdy mu chybí problematika makro- či mikrořízení společnosti, jindy vévodí absence představ o životním slohu, potom možná informace o tom, čemu a jak se dále učit, aby člověk někde zakotvil a uměl tam žít i se svým okolím. Nejednou ovládnou člověka před usnutím myšlenky o neposlušných dětech a hodnotě manželství. Intelektuální servis prostě člověka navádí, když už si upevnil svou kvalifikaci. Může uvažovat také o tom, jak pomoci svým spoluobčanům. Někde potřebují získat návyky osobní hygieny, jinde opět lépe chápat pojem svobody. Jaký úkol má pronikat do merita tematického celku u nás, kde, kdy a jak, není otázka příliš vzdálená. Lze ji formulovat jako zvolání z přízemí do vyšších poschodí: *Jaké podmínky*

*nutno nyní vytvářet pro nový intelektuální servis? Ale také: Co pro to ještě před tím udělá dnešní škola? Raději aby si pospíšila s rozhodnutím. Možná, že by mohla odpovědět na otázku, může-li tematický celek nahradit svou operativností a flexibilitou trvalé pokusy o záplatování vyučovacích předmětů, kdysi budovaných podle uspořádání akademické vědy. Snad může i do kamenných škol zasáhnout vliv aplikované andragogiky.*

POSPÍŠIL, O. Tematický celek a jeho expozice. *Pedagogická orientace* 2000, č. 1, s. 97–105. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** PhDr. Oldřich Pospíšil, Bítovská 1214, 140 00 Praha 4

---

---

# Recenze

---

---

## Romové – Reflexe problému

**Soubor textů k romské problematice. Praha: Sdružení pro humanitní výchovu a vzdělávání, 1997, 106 s.**

V úvodu je třeba zdůraznit, že vydaný sborník svědčí o snaze autorů upozornit na vhodnost a nutnost vzájemné spolupráce nejen jednotlivých odborníků, ale také nutnost a vhodnost spolupráce s pracovníky z řad samotného romského etnika, neboť se ukazuje, že dosavadní zkoumání romské otázky v České republice je dosud značně rozptýlené a nepřináší prozatím očekávané výsledky. Je proto zásluhou vydaného sborníku, že k tomuto cíli se snaží přispět.

A nyní několik slov k vybraným článkům. V úvodní stati souboru se zamýšlí Pavel Pekárek nad možnými interpretacemi příčin stávající situace romského etnika v naší společnosti. Uvádí, že sociální prostředí, v němž se romská minorita pohybuje, je prostředím vytvářeným majoritou. Domnívám se, že by bylo rovněž třeba více akceptovat i skutečnost, že majoritní společnost je strukturovaná podle nejrůznějších kritérií stejně jako populace romská. Je to okruh pravidel, na nichž se musí celá společnost shodnout, aby fungovala tak, aby v procesu interakce na sebe co nejméně negativně naráželi jednotlivci i odlišné skupiny.

Značná část autorova příspěvku je věnovaná životně důležitému fenoménu – strachu, jedné z primárních lidských emocí. U Romů pak konstatuje, že je vlastně permanentně provázán strach, staleté zkušenosti z nutnosti přežívání etnika zpravidla ostatní společností přijímaného s nevelkou důvěrou až po zatlačování na okraj společnosti. Přirozenou reakcí na tento strach může být jak úniková tendence, tak naopak její protiklad – agrese. Autor si je vědom, že problém strachu je jen částí aspektů, které třeba dosud neznáme, avšak konstatuje, že jemu samému jeho poznání ve zmíněné oblasti v kontextech s Romy pomáhalo.

Mimořádně obširný tematický záběr má stať Evy Šotolové (s. 52–104). Od prvních zpráv o Romech v Evropě v průběhu 14. století až po konkrétní poznatky a postoje k řešení romské problematiky v některých evropských zemích a v ČR i s informacemi o zabývání se romskou problematikou na Katedře speciální pedagogiky PedF UK. Zejména učitelé mohou uvítat souhrn poznatků, které jim pomohou při práci nejen s dětmi romského etnika, ale také pomohou přiblížit jejich problematiku dětem majoritní společnosti.

S četnými obtížemi se potýká obor, zabývající se zkoumáním demografické a geodemografické charakteristiky romské populace v České republice. Autorka této stati Květa Kalibová konstatuje, že překážky tkví v mnoha okolnostech, například v odlišném pojetí národnosti v jednotlivých vědních disciplínách, ale také

v tom, že roli hrají subjektivní a psychologické jevy. Hodný pozornosti ve zmíněném článku je údaj, že „i když zdroje dat o počtech Romů a jejich spolehlivost jsou často předmětem diskuse, je nesporné, že se Česká republika řadí k zemím s poměrně vysokým zastoupením romského obyvatelstva.“ (s. 23) Přírůstky obyvatelstva v rozvojových zemích jsou obvykle okolo 3 %. Přitom průměrný roční relativní přírůstek romské populace v České republice dosahoval v letech 1970 až 1980 hodnot 3,8 %. V tomto čísle je sice zakomponována i skutečnost migrace Romů ze Slovenska do Čech, avšak v dalším desetiletí 1980–1989 udává evidence opět zvýšení počtu Romů v ČR, a to o 36 %. Nynější odhad odborníků, že v roce 2005 bude v České republice žít asi 200 tisíc Romů, svědčí o společenské závažnosti celé naší republiky definovat optimální podmínky pro vzájemné soužití různých národností a etnik v naší zemi.

Hana Frištenská ve studii *Romové a státní politika* konstatuje, že žádná skupina v naší republice nevykazuje tak nízkou úroveň vzdělanosti a kvalifikovanosti a není tak ohrožena nezaměstnaností a kriminalitou jako romské etnikum. Zmiňuje se také o negativních dopadech na toto etnikum, které je postihovalo po roce 1945. Jako chybné autorka shledává tehdy oficiální stanovisko, že příčiny problémů romské komunity pramení výhradně z její sociální zaostalosti. Nepřihlíželo se k etnické determinaci Romů a jejich kulturním tradicím. Zjednodušené pojetí se pak promítalo do opatření, mezi nimiž bylo mnoho neúspěšných a represivních (např. přestěhování Romů ze Slovenska do Čech, stěhování lidí z romských osad do velkých průmyslových aglomerací atd.).

Domnívám se však, že ne všechna plošná opatření zaslouží odsouzení, např. jedna z tezí pojmenovávajících formy různých plošných opatření: „Tvrdě vynucovaná povinnost docházky dětí do škol“ nezní příliš objektivně. Ocenit je však třeba konstatování autorky v další části textu: „Zvláště významný se mi jeví fakt, že se romské děti poprvé plošně podrobily povinné školní docházce, a to kontinuálně v dlouhém časovém úseku padesáti let.“ (s. 36) Autorka pak mezi současná negativa zařazuje zhoršenou školní docházku romských dětí (s. 40).

Mezi konkrétními výsledky emancipace z nitra romského etnika uvádí autorka například *Romy* vydávané noviny „Romano kurko“, že vychází literatura romských autorů, že existuje řada sdružení Romů, zmiňuje se o připravovaném Muzeu romské kultury v Brně. Chtěla bych vyzvednout skutečnost, že zásluhou této instituce v roce 1999 proběhla v brněnské muzeu Antropos výstava „Hledání domova“ – „Rodas amaro than“. Několik měsíců trvající výstava byla včleněna do vstupních prostor muzea, takže jí prošlo množství mládeže a dětí, což jistě přispělo k pozorování, vnímání nebo alespoň zaznamenání zajímavých údajů o tomto etniku. Je nutno zdůraznit, že výstava byla převážně dílem Romů.

Sborník je doplněn i seznamy literatury o romské problematice. Zájemci se tak mají možnost s touto problematikou podrobněji seznámit.

*Marie Bednaříková*

## **Serfontein, G. Potíže dětí s učením a chováním**

**Praha: Portál, 1999. 150 s.**

Autor se ve své knize zabývá problémy dětí s učením a chováním, které jsou způsobeny nedostatečnou vyzrálostí kognitivních center mozku. Pro tyto vývojové poruchy učení a chování se dnes používá v medicíně termín „poruchy pozornosti“. Pedagogové je nazývají „specifické poruchy učení“ (SPU). Pod tímto názvem najdeme jak dyslexii, tak dyskalkulii, dysgrafii a dysfázii. V současné době se začíná používat označení ADD (Attention Deficit Disorders) „poruchy pozornosti“. Autor vhodně dodává, že toto označení je poněkud nešťastné, protože staví jen na jediném, i když velmi výrazném příznaku stavu. U nás je více známý termín lehká mozková dysfunkce.

Specifické poruchy učení si jistě zaslouží pozornost, protože patří k nejrozšířenějším dětským potížím. Výskyt v chlapecké populaci se odhaduje v rozmezí 5–20 %. Mezi dětmi s poruchami učení a chování je asi 90 % chlapců.

Velmi důležitý a zajímavý je postřeh autora, že děti viditelně postižené, například slepé, hluché, ochrnuté nebo mentálně retardované, v nás vzbuzují soucit a bolest. Proto se snažíme těmto dětem poskytnout vhodné prostředky a zařízení, které jim pomohou zařadit se plnohodnotným způsobem do společnosti. Ovšem u dítěte s poruchou učení nezasevěný pozorovatel neshledá žádné potíže, znevýhodnění. Takové dítě se nijak neliší. Pak většina z nás usoudí, že nemá žádné postižení a že tedy ani nepotřebuje žádnou specifickou pomoc. Tyto děti trpí takzvaným „skrytým postižením“ a musíme jim také věnovat pozornost.

Gordon Serfontein pracuje jako dětský neurolog a působí v současné době v Sydney. Během své dlouholeté praxe pracoval s více než osmi tisíci dětmi s poruchou ADD. Své zkušenosti má také jako rodič dítěte s poruchou učení a chování. V knize se tato specifická zkušenost odráží a je ku prospěchu. Kapitoly jsou psány srozumitelnou a čtivou formou. Z tohoto důvodu je kniha vhodná pro odborníky i rodiče. Knize výrazně prospěly veselé a svěží ilustrace, které doprovázejí jednotlivé kapitoly. Přínosem je nesporně i shrnutí hlavních bodů na konci jednotlivých kapitol.

Celá kniha je přehledně rozdělena na dvacet kapitol a je připojen poměrně rozsáhlý dodatek, který uvádí praktická opatření a doučovací metody. Autor se zaměřuje na poruchy sluchového a zrakového vnímání, na poruchy motoriky, prostorové a pravolevé orientace, hyperaktivitu a na poruchy soustředění.

První kapitola vymezuje pojmově problematiku poruch učení a chování. Shrnuje, že vývojové poruchy učení označujeme jako „poruchy pozornosti“ (ADD) nebo „specifické poruchy učení“. Dříve byly známé pod termínem „lehká mozková dysfunkce“ (LMD).

Druhá kapitola nás stručně a přehledně seznamuje se základními charakteristikami dětí s „poruchami pozornosti“ (ADD). Děti s ADD dělí do dvou základních skupin. V první podskupině najdeme příznaky jak v oblasti poznávacích schopností, tak v oblasti chování. Patří sem poruchy pozornosti, krátkodobé paměti, impulzivnost, nepoddajnost a snížená psychická odolnost. Druhou skupinu tvoří

děti, které mají problémy jen s udržením pozornosti, s krátkodobou pamětí a v některých případech s vnímáním. Tyto děti se mohou lépe zařadit mezi ostatní vrstevníky. Budou se od nich lišit pouze pomalejším pokrokem v učení.

Třetí kapitola se snaží odpovědět na otázku: „Kde se to vzalo a kdy to skončí?“ Autor uvádí, že z mnoha faktů i pozorování odborníků vyplývá, že pravděpodobně původ poruch je genetický. Děti s ADD mají v určité části mozku nezralé nervové buňky. Dítě se sice už s postižením narodí, ale příznaky začnou být více nápadné až v batolecím věku a kulminují v prvních letech školní docházky. Přibližně od čtrnácti let se stav u většiny dětí začne pomalu, ale jistě obracet k lepšímu. Tato informace povzbudí jistě mnohé rodiče i pedagogy.

Čtvrtá kapitola se věnuje problémům se soustředěním. Potíže s udržením pozornosti se objevují u všech dětí s ADD. Mají problémy jak se zaměřením pozornosti na dané téma, tak s odpoutáním se od rušivých vlivů okolí. Takové děti jsou roztěkané a je snadné je vyrušit z práce. Mnohdy tyto děti utíkají k dennímu snění a nevěnují se zadané práci.

Pátá kapitola popisuje aktivitu dítěte. Většina dětí s ADD trpí hyperaktivitou, ovšem vyskytují se i méně nápadné případy snížené aktivity (hypoaktivní typ). Autor připomíná, že asi kolem dvanáctého roku dítěte dochází ke zmírnění příznaků nadměrné aktivity a během dalším let dospívání se dítě pohybuje mezi hyperaktivitou a hypoaktivitou. Ovšem v některých případech přetrvávají projevy zvýšené aktivity až do dospělosti.

Impluzivnost je náplní šesté kapitoly. Impluzivnost dětem s ADD velmi komplikuje a ztěžuje život. Impluzivní chování lze popsat podle hesla „Nejdřív to udělám, a pak se nad tím zamyslím.“ Impluzivnost bývá velmi častou příčinou úrazů u dětí. Rysem impluzivnosti je zmatené chování, netrpělivost a úspěšnost.

Šedá kapitola se zabývá koordinací – neobratností a nešikovností. Koordinace zahrnuje tři velké oblasti. Jedná se o hrubou motoriku, jemnou motoriku a senzomotorickou koordinaci oko–ruka a oko–noha. Většina dětí má potíže nejméně v jedné ze zmíněných oblastí. To druhotně negativně ovlivňuje jejich sociální vztahy, protože jsou například nešikovné ve sportovních hrách a činnostech.

Náplní osmé kapitoly je problematika řeči. Autor uvádí, že asi u 60 % dětí s ADD dochází k poruchám raného vývoje řeči. U některých dětí se setkáváme také s potížemi ve výslovnosti, s problémy při tvoření vět a s komolením slov. Slohové práce těchto dětí bývají často obsahově chudé.

Devátá kapitola charakterizuje krátkodobou paměť. Poruchy krátkodobé paměti se vyskytují u dětí s ADD hlavně ve sluchové oblasti. Tyto děti si daleko lépe zapamatují optické vjemy než akustické.

Desátá kapitola se zabývá poruchami osobnosti. U dětí s ADD si můžeme všimnout některých specifických rysů chování (nepružnost, poruchy sebepřijetí, opakující se deprese a nezralé projevy chování), které jsou zvlášť nápadné u hyperaktivních jedinců.

Jedenáctá kapitola rozebírá neméně důležitou oblast, ve srovnání s jinými, a to spánek a chuť k jídlu. Děti s ADD mají v této sféře určité zvláštnosti ve srovnání se svými vrstevníky.

Poruchám učení je věnována dvanáctá kapitola. Děti s ADD mají ve škole při získávání základních dovedností problémy, zvláště kvůli poruchám pozornosti, krátkodobé paměti a percepcie.

Třináctá kapitola rozebírá problémy se čtením, psaním a matematikou. Pro tyto poruchy se používá označení dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie.

Zvláštní pozornost je věnována škole ve čtrnácté kapitole. Velmi přehledně a vhodně jsou uvedena kritéria, podle kterých mají rodiče volit školu pro své dítě s ADD.

Autor neopomenul ani důležitou oblast diagnostiky poruch v patnácté kapitole. Připomíná, že je ideální, pokud je porucha odhalena už v raném dětství, protože tak je možné dítěti nejlépe pomoci překonat jeho znevýhodnění.

Metodám terapie se věnuje šestnáctá kapitola. Při léčení dětí s ADD se používají různé druhy terapie (výchovná terapie, doučování, logopedická a jazyková terapie, pracovní terapie, úprava stravovacího režimu a léčba medikamenty).

Sedmnáctá kapitola doporučuje, jak nejlépe uspořádat život dítěte, a zdůrazňuje především – opakování, pravidelnost a řád v činnostech.

Specifika výchovy jsou náplní osmnácté kapitoly. Zde čtenář nalezne rady, jak se zachovat například při výbuchu hněvu u dětí, jak se vypořádat s jeho agresivitou, impulzivností.

Předposlední kapitola si všímá ADD a rodiny. Zdůrazňuje nutnost harmonických vztahů v rodině jako předpokladu úspěšné výchovy dítěte s ADD. Rozebrána je role matky, otce a sourozenců.

Poslední kapitola připomíná, že malé procento dětí s ADD má stejné potíže i v dospělosti. Někteří své zvláštnosti dovedou dokonce obrátit v přednosti a jak píše autor „dotáhnou to daleko“.

Celá kniha je prostoupena hlubokou sympatií k dětem s poruchou pozornosti. Sáhnout by po ní měl každý, kdo se s těmito dětmi setkává. Možná mu pomůže vidět jejich problémy v trochu jiném světle a pomůže mu k větší toleranci vůči jakékoli odlišnosti.

*Dita Janderková*

## **Rýdl, K. Eduard Štorch. Český průkopník moderní zážitkové pedagogiky**

**Ein tschechischer Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? S předmluvou od Helmuta Schreiera (Univerzita v Hamburgu) a Jörga W. Ziegenspecka (Univerzita v Lüneburgu). Edition Erlebnispädagogik Lüneburg, 1999.**

V nové ediční řadě, týkající se reformní pedagogiky a jejích předchůdců, vychází podnětný český příspěvek (23 stran a text německý) K. Rýdla, dnes vedoucího Katedry pedagogiky na Pedagogické fakultě UK v Praze. Je uveden mottem z díla E. Štorcha o významu důvěry a lásky v pedagogických procesech.

Následuje zmapování jeho života a díla (1878–1956, Mostecko a severočeský uhelný revír, studie o sociálním postavení dětí v Naší době z r 1901 pod patronátem T. G. Masaryka – libeňská škola v Praze – ředitel Dětské ústřední útulny – Dětská farma a spis stejného názvu z r. 1929). Ústředním místem brožury je hodnocení „pedagogického významu dětské farmy“ jako snahy o svéráznou kapitolu pokusnického učitelského hnutí dvacátých let, uplatňující teze o eubiotickém (zdravém) životě a spojující modernizaci vyučování ve škole.

Štorch je významným metodikem dějepisného vyučování se vztahem k přírodě, připomínajícím některé principy německých výchovných škol v přírodě (H. Lietz a jeho Ilsenburg). Štorch je průkopníkem nových cest v dětské literatuře (Lovci mamutů apod.).

Prezident T. G. Masaryk při exkurzi do dětské farmy v Libni je nadšen celkovým klimatem experimentu. Opakuje se však osud J. H. Pestalozziho a pokus končí v r. 1934, kdy v pozadí jsou finanční problémy.

K. Rýdl i němečtí pedagogové řadí tento pokus do „moderní zážitkové pedagogiky“ (Erlebnispädagogik). Rýdlův pokus o zhodnocení díla E. Štorcha je vhodným základem pro další studie tohoto druhu.

*Josef Cach*

## **Horká, H., Hrdličková, A. Výchova pro 21. století – koncepce globální výchovy v podmínkách české školy**

**Brno: Paido, 1998, 101 s.**

Už v úvodu studie zdůrazňují autorky své chápání koncepce globální výchovy. Představuje pro ně moderní přístup k člověku v procesu výchovy v současné době, která denně přináší řadu diskrepancí v různých sférách individuálního i společenského života. Za přednost této humanisticky orientované alternativy pokládají to, že teoretická pedagogická východiska je možno bezprostředně aplikovat i do praxe ve školách. Tuto skutečnost dokládá druhá část práce, která se soustřeďuje na metody, formy a prostředky k realizaci principů a záměrů globální výchovy v realitě české školy.

V první části textu jsou objasněny základní pojmy a společenské souvislosti formování této koncepce. Za důležitý impuls je možno pokládat holismus – myšlenkový směr, který se jako reakce na mechanicismus v biologii objevuje na počátku 20. století. Současně je čím dále tím více zřejmé, že problémy, které v tomto století charakterizují krizi výchovy a vzdělávacích systémů, odrážejí i hlubší a všeobecnou krizi soudobé civilizace. Autorky soudí, že jedno z řešení nabízí systémové chápání světa, které jako možnou odpověď na globální problémy hledá východisko ve výchově, která by ve společných hodnotách slučitelných s trvale udržitelným rozvojem měla dlouhodobě spatřovat svoje priority.

Globální výchovu lze charakterizovat určitými znaky (například dynamičností



vzdělání a výchovy, interdisciplinárním učebním plánem, důrazem na vnitřní potenciál každého člověka a další) a konkrétně by měla být realizována uplatňováním deseti stěžejních principů (s. 18).

V práci je osobitá pozornost věnována ekologickému rozměru globální výchovy. Výchova k životu slučitelnému s trvale udržitelným rozvojem je přehledně objasněna zejména ve vztahu k ekonomickému, ekologickému, technologickému a společenskému aspektu (s. 41), ale naznačeny jsou i další souvislosti (s. 39).

Velmi významnou roli přisuzuje globální výchova učitelé. Je dobře, že autorky druhou částí práce dokazují, že jednotlivé principy globální výchovy je možno využitím určitých postupů ve školní výuce skutečně realizovat. Podle mého názoru by totiž některé nároky na učitele vyjádřené například požadavkem, aby dokázal porozumět a zcela respektovat biologickou, etnickou i kulturní diverzitu určitého společenství, bral v úvahu individuální styl učení žáků a současně v práci převážně využíval model „učit se prostřednictvím něčeho“, mohly u některých učitelů vést k pochybnostem o vlastní kompetentnosti a k obavám z přílišné obtížnosti takového působení v současných podmínkách naší edukační reality. Tyto obavy se – myslím – mohou objevit i proto, že ani v rámci pregraduálního studia není příprava na takový způsob výuky běžná a k osvojení řady specifických dovedností nemají učitelé příležitost ani při dalším vzdělávání.

Hry uvedené v části „Globální výchova v praxi“ jsou dobře metodicky zpracované, jsou přehledně rozdělené podle věkových kategorií, pro které jsou určeny. Jejich prostřednictvím lze naplňovat principy aktivní výchovy, činnostně a zkušenostně orientovaného vyučování, takže jsou využitelné i tam, kde se učitelé s globální výchovou teprve seznamují.

Tím, že jsou orientovány k rozvoji různých stránek osobnosti dítěte (například k rozvoji neverbální komunikace hra „Řidiči“ – s. 94, ke stimulaci pozitivních vztahů ve třídě „Místo po mé pravici“ – s. 77, k sebepojetí MIASu – s. 74) a umožňují i různou modifikaci, mají v praxi rozsáhlé využití.

Ještě bych ráda zmínila kapitolu „Globální výchova a globalismus“, kterou končí I., teoretická část studie. Připomíná, že s pojmem globalismus, který se objevuje v období pedagogického reformismu, se globální výchova zaměřuje nebo ztotožňuje neoprávněně. Jeho charakteristickým principem byla celistvost ve výchově, hlavním záměrem přizpůsobování školního vyučování psychice dítěte, spojování teoretické přípravy s praktickými činnostmi. Naopak současná koncepce globální výchovy představuje „syntézu různých přístupů k výchově, uznává jejich různorodost a rovnost, neodmítá systematickou výuku ... představuje významný nástroj systémového myšlení ... je integrací minulého se současným ... Vše pozitivní z minulosti je obohacováno tím, co přináší současná úroveň poznání“ (s. 50).

Recenzovaná práce představuje úspěšný pokus přiblížit nejen studentům učitelských fakult, ale i učitelům, kteří už v praxi z vnitřního přesvědčení inovují své působení na školách, jeden z možných přístupů k humanisticky směřující výchově.

I když to autorky výslovně nezduřazňují, je v jejich textu možné nalézt mnoho styčných bodů s takovou koncepcí vzdělávání, která je pro další tisíciletí vyjádřena v materiálech Evropské unie tak zvanými „pilíři vzdělávání“ (učit se poznávat, učít

se jednat, učit se žít společně, učit se být). I z tohoto důvodu pokládám studii autorek Horké a Hrdličkové za aktuální.

*Ludmila Prokešová*

## **Švec, V. Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace**

**Brno: Paido, 1999, 163 s.**

Tématem autorovy publikace jsou otázky pedagogické přípravy studentů učitelství, přičemž pedagogickou přípravu chápe v širším slova smyslu, tedy jako přípravu v pedagogických i psychologických disciplínách a v pedagogické praxi. (Autor vychází z výsledků grantového projektu *Nové přístupy k diagnostice pedagogických dovedností a intervenční zásahy do jejich struktury*.)

V úvodu publikace autor nastiňuje aktuální pohled na problematiku pedagogické přípravy budoucích učitelů. Problémy v pedagogické přípravě jsou nazírány z různých hledisek a jejich řešení nebo pokusy o řešení jsou rozdílné. Záleží především na tom, jde-li o inovaci v přípravě budoucích učitelů nebo novou koncepci této přípravy. Východiskem inovace je analýza současného stavu, zaměřená na obsah přípravy v pedagogických disciplínách, na proces přípravy, hodnocení její účinnosti a role vyučujících vysokoškolských učitelů.

Práce podává také přehled koncepcí učitelského vzdělávání. Jde o přístup behavioristický, dnes už méně uplatňovaný, který pracuje s pokusy o řešení pedagogických situací a účinného chování v nich, osobnostní přístup vycházející z kognitivní teorie klade důraz na rozvoj osobnosti žáka, dovednostní, který zdůrazňuje osvojování souboru dovedností, konstruktivistický, vycházející z rozboru pedagogické zkušenosti na základě sebereflexe. Tento přístup považuje autor za vhodný pro přípravu učitelů budoucnosti.

Významné místo v koncepci přípravy učitele má modulová teorie. Obsah vzdělávání budoucích učitelů je rozložen do modulů, tj. interdisciplinárně pojatých celků, které jsou odvozeny ze základních funkcí učitele: axiologické, poznávací a praxeologické. V praxi by mělo docházet k syntéze všech těchto aspektů.

Z velké palety problémů v učitelském vzdělávání se autor zaměřil na několik stěžejních: na klíčové kompetence a jejich diagnostikování, na pedagogické vědomosti a dovednosti a jejich osvojování, na pojetí výuky studenta a jeho úroveň sebereflexe, na vztah mezi teorií a praxí a na pedagogickou činnost vysokoškolského učitele.

Východiskem pro klasifikaci kompetencí, které chápe širěji než dovednosti, zvolil autor požadavky na školu budoucnosti, v níž bude učitel facilitátorem kognitivního a osobnostního rozvoje žáka a zároveň výzkumníkem. Pro tuto roli učitele volí pojem „reflektující praktik“.

Autorův návrh skupin kompetencí vychází z učitelovy činnosti výchovné, vyučovací a z formování a rozvíjení osobnosti žáky. Jádrem kompetencí tvoří pedagogické vědomosti, dovednosti a zkušenosti.

Pro osvojování kompetencí k vyučování a výchově je důležité studentovo pojetí výuky, které jako filtr ovlivňuje způsob přijímání a hodnocení nových informací ve výuce pedagogiky a psychologie ve škole připravující učitele. Tento postoj je nesnadno ovlivnitelný teoretickou výukou; větší vliv mají studentovy pedagogické praxe a teorie má poskytovat opěrné body pro praktickou činnost. Základem pro hodnocení učitelovy pedagogické činnosti je diagnostika jeho pedagogických kompetencí. Autor uvádí několik diagnostických metod pro hodnocení kompetencí, zdůrazňuje sebereflektivní techniky a užívá pojmu „autentické hodnocení“ pro hodnocení opírající se o sebereflexi a sebehodnocení. Nástrojem diagnostiky a autodiagnostiky pedagogických kompetencí je studentské portfolio, které představuje soubor aktivit a produktů činností studenta, tj. zejména pedagogické vědomosti a dovednosti za určité období.

Vysokoškolští učitelé studentů učitelství mají dvě role: jednak facilitátora procesu osvojování učitelské profese, jednak partnera studentů a jejich průvodce. K tomu by si měli osvojit klíčové pedagogické kompetence. Učitelé na vysoké škole se však orientují nejčastěji na předávání znalostí, méně na podporu procesu učení studentů učitelství. Zpětná vazba od studentů, analýza videozáznamů a hodnocení z různých jiných zdrojů by mohlo napomáhat rozvíjení pedagogických kompetencí vysokoškolských učitelů spolu se studiem pedagogické literatury, absolvováním pedagogických minikurzů, stáží a účastí na vědeckých projektech, zaměřených k uvedené pedagogické problematice.

V závěru své práce autor shrnuje náměty a inspirace pro zdokonalování pedagogické přípravy studentů učitelství na vysokých školách. Jeho publikace je instruktivní, podává na vysoké úrovni, a přesto srozumitelně, logicky učeně informace, seznamuje s novými přístupy k učitelské profesi zaměřené pro 21. století, předkládá k promýšlení a diskusí problémy současné školy a inspiruje práce na jejich řešení. Ukázky a výsledky experimentů z hodin dobře doplňují teoretický výklad.

*Milena Kurelová*

## **Nešpor, K., Pernicová, H., Csémy, L. Jak zůstat fit a předejít závislostem**

**Praha: Portál, 1999, 112 s., ISBN 80-7178-299-8**

Náročné podmínky života na prahu 21. století staví před výchovu nemalé úkoly. Má nejen dát rozhled ve stále složitějším světě vědy, techniky, kultury i sportu, adekvátně motivovat jedince k úspěšné a osobně i společensky prospěšné aktivitě a tvořivosti, ale zabezpečit především to nejvýznamnější, co je podmínkou všech dalších činností – zdravý životní styl. Výchova v tomto směru se týká každého – učitelů, vychovatelů, kulturních pracovníků i společnosti jako celku.

Významným přínosem k této problematice je publikace Karla Nešpora, Hany Pernicové a Ladislava Csémy „Jak zůstat fit a předejít závislostem“. Jde o jednu z celé řady publikací preventivního programu FIT IN, který vznikl v roce 1990 jako

nevládní iniciativa soustavně spolupracující s řadou vládních institucí a organizací i se soukromým sektorem. Cílem tohoto programu je pozitivní zdraví.

Nespoléhá na nahodilé a improvizované akce, ale směřuje „k vytvoření systému prevence, v níž má důležité místo učitel, rodič, spolupracující vrstevník, žurnalista, zdravotník i jiný odborný pracovník“ (s. 110). Tým expertů tohoto programu vede primář MUDr. Karel Nešpor, CSc., přednosta oddělení pro léčbu závislostí v Psychiatrické léčebně v Praze 8, který se po dvacet let zabývá problematikou závislostí na alkoholu, drogách a chorobným hráčstvím.

Příručka spojuje ve stručné a přehledné podobě základní teoretické poučení s praktickými důsledky závislosti a nevhodného chování v osobním i společenském životě, s prevencí a s pokyny pro učitele, vychovatele a rodiče, jak přispět k podpoře pozitivního zdraví jedince. Její obsah tvoří tyto problémové okruhy:

- základní fakta o návykových látkách;
- návykové látky, násilí a trestná činnost;
- prevence úrazů;
- šikanování a drogy;
- počítače a závislosti;
- motivace ke zdravému způsobu života;
- co zvyšuje tělesnou i duševní odolnost dětí i dospělých;
- vážně o legraci;
- sny, snění a intuice;
- je sport prevencí drogové závislosti?
- zdravé sebevědomí;
- umění odmítat a žebříček hodnot;
- výhody relaxace;
- komunikace a prevence;
- mediální gramotnost;
- problémy a trápení;
- mezilidské vztahy;
- návykové látky a vlastenectví;
- zdravý a nemocný životní styl;
- kopretina prevence.

Je skutečným uměním autorů do tak relativně malého prostoru publikace přehledně a s nadhledem zpracovat všechny dané informace včetně terapeutických a pedagogických podnětů a doporučení. Zajímavá je například partie o motivaci ke zdravému způsobu života, a to jak hmotnými a psychologickými potřebami, tak především potřebami sebeaktualizace a rozvojem tvořivosti. Významný je důraz na humor v každodenním životě. „Humor je třeba brát vážně jako faktor, který, pokud druhé nezraňuje, může snížit napětí ve vztazích, překonávat bariéry mezi lidmi a usnadňovat komunikaci“ (s. 50). Analýza vlivu hromadných sdělovacích prostředků, zvláště na mládež a lidi méně vzdělané, vede autory z hlediska prevence životního zdraví k požadavku tzv. „mediální gramotnosti“, kterou rozumí „schopnost využívat sdělovacích prostředků, . . . ale nenechat se jimi manipulovat“

(s. 73). V podrobné tabulce srovnávají chování člověka mediálně negramotného s mediálně gramotným.

Čtenáře bezesporu zaujme jedna ze závěrečných kapitol spisu – srovnání zdravého životního stylu se stylem nemocným, který často bývá i jednou z příčin onemocnění fyzických. Jde o takové nezdravé životní styly, jako je styl přetížený, rizikový a stresující, chaotický, neradostný, nastražený nebo prázdný. Pro každý z nich pak autoři přinášejí podněty k nápravě.

Celá práce vyúsťuje v „kopretině prevence“. „Prevence problémů s návykovými látkami,“ píše autoři, „je neúčinnější, jestliže využívá více strategií. Uvedený princip si lze představit jako květ kopretiny. Uprostřed květu se nachází dítě a jednotlivé okvětí plátky tvoří různé strategie prevence.“ (s. 91) Mezi tyto strategie patří péče, kterou poskytuje rodina i škola, státní správa i soukromý sektor, zájmové organizace, profesionální pomoc i zdravě žijící vrstevníci.

Na otázku, jak mají vypadat preventivní programy, uvádějí autoři širokou škálu požadavků, které by se měly při jejich tvorbě respektovat. Programy by měly odpovídat věku, zahrnovat podstatnou část dětí, měly by zajišťovat osvojování důležitých sociálních dovedností a dovedností potřebných pro život, měly by brát do úvahy místní specifika, využívat pozitivní modely a být soustavné, dlouhodobé, komplexní s využitím všech strategií.

Celá publikace je svědectvím velké zkušenosti autorů. Na jedné straně je varováním, co vše naši mladou generaci i nás všechny v moderní společnosti ohrožuje, na druhé straně současně i optimistickým návodem, jak se možných ohrožení vyvarovat, jak s nimi bojovat, jak jejich případné následky překonávat a jak si tak upevnit to nejcennější, co je podmínkou našeho životního úspěchu i štěstí – zdravý životní styl. Publikace přinese každému poučení a podněty – ohroženým i zdravým, kteří si chtějí svůj zdravý životní styl uchránit a upevnit.

Vladimír Jůva, jun.

## Šlipko, T. Hranice života. Dilemy súčasnej bioetiky.

Bratislava 1998, 353 s.

Iba nedávno obohatila knižný trh monografická práca Tadeusza Šlipku Hranice života. Nie náhodné, že práve k tejto práci sa recenzne vyjadrujem, pretože rozmanitá problematika *bioetiky*, o ktorej sa v širokých kruhoch spoločnosti tak často diskutuje, je viac než aktuálna. Zaujíma problémy ekológie, zasahuje problematiku genového inžinierstva. To však nie je všetko.

Monografia tvorí široké a ľahko formovateľné pozadie, na ktorom sa priaznivejšie ukazuje *etika ľudského života* ako jeden z veľkých etických problémov všetkých čias. Práca sa preto jasne pýta: Kde sú hranice nášho života? Otázka výsostne filozoficko-antropologická.

Monografia je bohato štrukturovaná, jednotlivé kapitoly na seba logicky a neformálne nadväzujú a meritórne objasňujú jednotlivé pojmy a pojmové súvislosti.

Ak sa spýtame, čo je to vlastne *bioetika*, odpoveď nájdeme hneď v prvej kapitole práce. Slovanmi autora: „Bioetika predstavuje tú časť špeciálnej filozofickej etiky, ktorá má určovať morálne dôležité hodnotenie a normy v oblasti ľudských činov (aktov), súvisiacich so vstupom človeka do hraničných situácií, týkajúcich sa počiatku života, jeho trvania a smrti.“ (s. 16).

Práve na týchto miestach vidíme, ako sa autor opiera o správnu interpretáciu filozofickej definície. Táto definícia zahŕňa materiálny predmet bioetiky (konanie v hraničných situáciách života človeka), formálny predmet obsahu (mravné hodnotenie a základné normy) a formálny metodologický predmet – t. j. chápanie formálno-obsahového predmetu z hľadiska jeho definitívnych podmienok, čo zahrňuje pramene poznania, ako aj primeranú metódu. Dá sa jednoznačne konštatovať, že *bioetika* sa vyčleňuje ako osobitná „etická disciplína“.

V ďalších častiach práce autor logicky nadväzuje na problém bioetiky a exaktných vied a cez etiku životného prostredia prechádza k výsostne filozofickému problému *etiky úcty k životu a etiky vlády človeka* ako k dvom modelom filozofickej orientácie (s. 26–30).

Prvý model je založený na myšlienke odovzdania do prírody človeka. Tento model, ktorý je kultúrnym výrazom takéhoto postoja k prírode, je možné nazvať *modelom dominancie* človeka nad prírodou.

Druhý model, vzniknuvší v atmosfére kultu života a úsilia zachovať rozličné jeho formy v hraniciach prístupných človeku. Predmetom afirmácie je tu príroda a jej rovnosť s človekom. Jasne to vyjadril A. Schweitzer slovami: „Som život, ktorý chce žiť uprostred života, ktorý chce žiť.“ V ešte väčšej miere počas niekoľkých stáročí vykonávané verejné iniciatívy ochrany prírody a predchádzania jej znehodnocovania, a nakoniec i známe fakty zo života ľudí, ktorí mali bratský vzťah voči prírode. Tento model možno nazvať *modelom partnerstva človeka s prírodou*.

Čo sa týka *etiky úcty k životu*, je to model partnerstva človeka s prírodou. Sú to opäť myšlienky A. Schweitzera, definované ako etika úcty k životu. Schweitzerove slová sú následné: „Som život, ktorý chce žiť uprostred života, ktorý chce žiť... kedykoľvek začnem hlbšie uvažovať, táto pravda sa vynára v mojom vedomí. Nie je to teda objektívne overiteľná teória, ide skôr o *pocit* formujúci náš vzťah k svetu a zároveň určujúci našu mravnú osobnú hodnotu. Naozaj dobrý je človek, ktorý **prejavuje úctu k životu**. Úcta k životu obsahuje všetko, čo poznávame ako *lásku, oddanosť, spoločné utrpenie, spoločnú radosť a spoločné úsilie*.“ (s. 40) Tento citát nie je vybraný náhodne. Je potvrdením spôsobu myslenia geniálneho človeka, čo život znamená a ako potrebné si je ho vážiť.

Tieto krásne myšlienky obsahuje aj monografia vyššie uvedená, čo tvorí jej krásnu filozofickú nosnosť.

Preto nie je možné obmedzovať život na akési vegetovanie – v dynamickosti života spočíva úsilie skvalitňovať ho. Opäť slovami Schweitzera: „Preto sa úcta k životu prejavuje uznávaním úspechu všetkých živých bytostí, úspechu, ku ktorému prispievajú rôznorodé materiálne dobrá.“ (s. 47)

Čo sa týka druhého problému *etiky nadvlády človeka*, autor konštatuje: „Zodpovedá modelu dominancie človeka nad prírodou a podnety čerpá z jeho ideovej

náplne. Akceptuje preto jeho hlavný princíp, podľa ktorého *človek je neobmedzený vládca sveta* (čo je polemické – A. K.) a všetkých jeho materiálnych bohatstiev.“ (s. 30)

Čo však robí – prírodu si mení na pasívnu matériu svojich tvorivých invencií. A podľa odlišného stupňa, ktorí mnohí autori pripisujú človeku v hierarchii bytia, sa v protiklade k *iluzionistom* nazývajú *exluzionisti*. Pre I. Gzresica „... je pre princíp jednostrannej prevahy človeka v kruhu živých bytostí kľúčom k riešeniu najmä dvoch koncepcií. Jedna z nich je v znamení *techniky*.“ (s. 30)

H. Cox naproti tomu zdôrazňuje **urbanizačné procesy** súčasného ľudstva, smerujúce k vybudovaniu všeľudskej *megapolis* alebo *technopolis*. Status životného prostredia určuje právo na vznik a rozvoj civilizácie *mesta* (s. 30).

V ďalších častiach práce sa autor dostáva cez problémy genetiky, embryológie, eugeniky k antropologickým a axiologickým základom genetickej bioetiky, dotýkajúcich sa problémov psychofyzickej štruktúry človeka, mravného dobra a slobody človeka, problému animácie, exaktnej eugeniky až k záverečným problémom *obेतovania sa človeka, jeho života*, útoky, trestu smrti a etike (sú to pasáže, ktoré by si mal prečítať každý lekár – A. K.).

Čo sa týka pojmu života, autor konštatuje, že: „... ľudský život sa objektívne stotožňuje s osobnou štruktúrou bytia. Táto štruktúra však nie je iba bytostne dokonalá, ale má aj dôstojnosť a mravnú hodnotu.“ (s. 241)

Na základe uvedeného je možné jednoznačne tvrdiť, že ľudský život sa začleňuje do etického obsahu jedinca a spolu s ním nadobúda zmysel nedotknuteľnej hodnoty. Práve preto sa etický zmysel ľudského života opiera o základné a trvalé zložky ľudskej prirodzenosti a je čímisi prvým i predchádzajúcim vo vzťahu ku všetkému, čo človek svojou činnosťou môže dosiahnuť a utvoriť.

Práca má vysokú odbornú hodnotu. Odporúčam ju do pozornosti všetkým tým, ktorí sa bytostne o problematiku človeka zaujímajú, problematiku zmyslu života, smrti a bioetických problémov. Nájdu v nej rozhodne všetko, čo hľadajú.

*Anna Klímeková*

## **Biddulph, S. Tajemství výchovy šťastných dětí**

**Praha: Portál 1999, 134 s.**

„Odborníci mohou být pro zdraví vaší rodiny škodliví. Naštěstí tato knížka odborná není! Prosím, berte ji jako přátelskou radu a jako snahu podpořit váš vlastní zdravý rozum. Srdcem poznáte, co je správné“ (s. 10). Tak začíná kniha australského klinického psychologa Steva Biddulpha, který pracuje od sedmdesátých let jako rodinný terapeut. U tasvánského hlavního města Hobartu vybudoval vzdělávací středisko Collinsvale Centre pro učitele, terapeuty a psychology. Se svou ženou Shaaron pořádá kurzy rodinné terapie a komunikace. Kniha „Tajemství výchovy šťastných dětí“ (More Secrets of Happy Children) navazuje na jeho první knihu „Proč jsou šťastné děti šťastné“ (The Secret of Happy Children), která vyšla v češtině v roce 1997.

V osmi kapitolách této publikace, napsané velmi erudovaně, poutavě a čtivě, hledá autor tajemství výchovy šťastných dětí a nachází je v lásce rodičů a vychovatelů. Tato láska má být citlivá, ale současně náročná. Z hlediska těchto dvou druhů lásky – něžné a přísné – rozlišuje čtyři základní modely přístupu k dítěti:

- přísný, ale chladný;
- chladný, ale ne dost silný;
- milující, ale ne dost přísný;
- srdečný a silný.

„Rodiče musí umět aktivovat v dostatečné míře oba tyto druhy lásky, aby děti dostaly všechno, co potřebují ke zdárnému vývoji“ (s. 12).

Při aplikaci svého principu rovnováhy mezi oběma formami lásky autor rozebírá náš vztah k dítěti a jeho konkrétní podoby; zdůrazňuje „sílu dotyku“, význam pochvaly, úlohu času věnovaného dětem i schopnost radostně prožít každý den. „Dovolte dětem, aby byly dětmi.“ Upozorňuje, jak negativně působí „mediální lavina“ (často plná hrůzy, strachu a bolesti), přeplánovaný život, neuróza soutěživosti i nebezpečný svět, který dítě obklopuje (doprava, zločinnost). K tradičním vitaminům doporučuje „nové vitaminy“, vitamin H (hudba), vitamin P<sub>1</sub> (poezie), P<sub>2</sub> (příroda), R (radost) a N (naděje).

Velká část publikace je věnována „přísné lásce“. „Je znamením doby,“ píše autor, „že lidé začali opět užívat slova kázeň. Pro ty z nás, kteří zažili šedesátá léta, je to až neuvěřitelná změna“ (s. 41). Pojetí kázně, které autor doporučuje, nazývá „přísná láska“. Znamená to „zasáhnout do situace, protože dítě máme rádi. Rodič uplatňující zásady přísné lásky tak vlastně říká: Mám tě rád, a proto ti nedovolím chovat se takto. Je to spojení lásky s přísností. Takový rodič své dítě nikdy neuhodí, neublíží mu, ani ho neponižuje. Ale je na ně přísný“ (s. 43). Toto pojetí kázně pak autor zabezpečuje dvěma základními metodami: metodou „stůj a přemýšlej“ a metodou „dohody“. Těmito postupy se snaží překonat tradiční tělesné tresty, manipulaci pomocí pocitu studu a viny, metodu odměn a následků nebo vykazování dítěte do jeho místnosti.

Nemalý prostor věnuje autor problematice rané výchovy v rodině a příslušných institucích. Analyzuje klady i zápory obou forem péče o dítě, akcentuje prioritu rodinné péče, která jediná může být založena na skutečné lásce. „Institucionální péče o děti ze světa nezmizí“, konstatuje na závěr svých úvah. „Chránit se však musíme před tím, abychom jí využívali nadměrně. Poněkud jsme se zmýlili v tom, co jsou opravdové hodnoty. Pohltit nás ekonomický racionalismus a přestali jsme se řídit citem“ (s. 93).

Zabezpečení rodinné výchovy – a to především v předškolním věku – vede autora k analýze životní situace v rodinách, kde jsou oba partneři plně zaměstnáni. „Průměrná běžná rodina je vystavena takovému finančnímu a emocionálnímu tlaku jako nikdy předtím; proto se všude, kam se podíváme, rodina rozpadá. Manželství zcela zbytečně končí jen kvůli tomu, že není čas budovat vzájemné vztahy. Ničíme si zdraví tím, že se přepracováváme. Zanedbáváme děti a chováme



se k nim špatně, naše dospívající děti jsou zoufalé“ (s. 98). Autor je toho názoru, že při současné nezaměstnanosti v Austrálii by bylo výhodnější zavést místo rozsáhlých podpor raději rodičovský příspěvek na výchovu dětí v domácím prostředí.

Zajímavé postřehy přináší kniha také o některých specifických zvláštlostech výchovy hochů a dívek a výchovy dětí postižených i o nárocích, které klade na oba rodiče. Celá publikace pak vyúsťuje v „Programové prohlášení o krocích vedoucích ke zrovnoprávnění rodiny“, jehož první článek zní: „Nic není důležitějšího než vychovat zdravé a šťastné děti.“ Je to skutečně kniha zajímavá, angažovaná a přesvědčivá pro každého – pro odborníka stejně jako pro řadového učitele a vychovatele a především pro rodiče.

*Vladimír Jůva, sen.*

## **Portmannová, R. Hry pro posílení psychické odolnosti**

**Praha: Portál, 1999, 103 s.**

Školní psychologka a vysokoškolská učitelka Rosemarie Portmannová, která je autorkou mnoha publikací zabývajících se především problematikou her rozvíjejících osobnost, je českému čtenáři známa již z předchozích dvou knih – Hry zaměřené na zvýšení koncentrace a uvolnění (Portál, 1993) a Jak zacházet s agresivitou (Portál, 1996).

„Být silný znamená zvládnout sám sebe i svůj vztah k ostatním lidem“, říká autorka v nadpise úvodní kapitoly (s. 9). Malá sebejistota, mnohdy i pocity méněcennosti, nedovolují plně využít osobních zdrojů každého dítěte a mohou vést i k neadekvátní agresi např. při konfrontaci v interpersonálních vztazích apod. Autorka tedy vychází z předpokladu, že kdo nahání strach druhým, má zpravidla strach sám, a proto nám prostřednictvím své publikace ukazuje, jak takovým veskrze „slabým“ dětem pomoci. Obrací se k osvědčenému výchovnému prostředku – hře, prostřednictvím které se snaží o rozvoj sebevědomí. Hry jsou jedním z mála výchovných prostředků, které děti baví, navíc jim umožňují vystupovat v rolích a prožívat tak různé simulované situace, které nebyvají tak vzdálené situacím reálným. „Úspěšně navozené herní klima umožňuje okamžité zlepšení vědomí vlastní hodnoty a sebejistoty a pokud se tyto zkušenosti opakují, mohou představovat významné kroky správným směrem“, uvádí autorka (s. 11).

Celý soubor sto jedenácti her člení Rosemarie Portmannová do čtyř bloků, přičemž každý z nich obsahově i tématicky zaměřuje jinak. Hry, které jsou vhodné pro děti od osmi až deseti let (výjimečně je autorka doporučuje mladším nebo starším dětem) na sebe vzájemně navazují a následující blok vždy logicky staví na poznacích a prožitcích z části předchozí.

První skupina her má jednu společnou vlastnost. Autorka chce dětem co nejintimněji přiblížit pojem silný. Děti prostřednictvím her např. vymýšlejí „silné“ vlastnosti, „silná“ zvířata, předvádějí „silnou“ pantomimu, v literárních příbězích vyhledávají „silné“ postavy a hrdiny apod. Nedílnou součástí závěru každé hry

jsou diskuse, ve kterých si děti vzájemně sdělují své pocity a poznávají tak jak své spolužáky, tak také samy sebe.

Druhý blok her je zaměřen na sebezpoznání. Děti jsou v něm vedeny tak, aby byly schopny uvědomovat si své pocity, mluvit o svých „silných stránkách“, zájmech, neřestech apod. Autorka v jednotlivých hrách využívá přirozené imaginace a tvořivosti dětí. Například účastníci her mají vytvořit „reklamu na sebe“, složit o sobě básničku nebo se představit pomocí svého malovaného erbu apod. Nutno podotknout, že některé hry se zdají být vzhledem k doporučené věkové hranici příliš naivní. Autorka však zřejmě nepředpokládá, že s podobnými cvičeními by učitelé začali bez předchozí přípravy, například v sedmé či osmé třídě, ale má na mysli dlouhodobou a intenzivní práci s třídním kolektivem od nižšího stupně základní školy.

Do třetího bloku autorka zařazuje hry usilující o rozvoj asertivity, tedy zdravého prosazení se na základě přirozeného sebevědomí. Kapitulu třetího souboru her nazývá „Získat sílu – ukazovat sílu“ a zařazuje zde i poměrně známé cvičení např. ono klasické „jak říci ne“, „já chci“, nebo jiné, které nazývá „nenechat si nic líbit“, „vydržet nátlak skupiny“ apod. Dobrý doplněk k těmto herním aktivitám tvoří čtvrtý blok, ve kterém si mají žáci uvědomit, že člověk není na světě sám, a že tedy „SÍLA“, která je ústředním pojmem celé publikace, může pramenit pouze ze vzájemné spolupráce. Kooperativní hry logicky uzavírají celý soubor her a podvědomě usilují o přiblížení pojmů jako jsou altruismus, solidarita, sounáležitost s lidským společenstvím apod.

Závěrem můžeme konstatovat, že řadu herních aktivit lze úspěšně použít ve školní třídě například v rámci hodin občanské nebo rodinné výchovy. Inspiraci naleznou v knize také dětští psychologové a psychoterapeuti. Dobře využít řady cvičení, která jsou zaznamenána ve stručné podobě, však mohou pouze kantoři a vychovatelé s určitými zkušenostmi a pedagogové, kteří jsou osobnostně „SILNÍ“.

*Jiří Němec*

## **Hunterová, M. Účinné vyučování v kostce**

**Praha, Portál, 1999, 101 s.**

Madeline Hunterová, americká pedagožka, se ve své knize zabývá otázkou zvyšování účinnosti vyučování. Zaměřuje se na efektivní práci učitelů, kteří jsou podle ní „... zodpovědní v průběhu svého odborného dozrávání, za zdokonalování těch profesních dovedností, jež zvyšují podle výsledků výzkumu kvalitu učení všech žáků.“

V knize nalezneme popis mnoha vyučovacích technik, které již byly v praxi ověřeny. Text publikace je rozdělen do šestnácti kapitol. Na začátku každé kapitoly je průvodce samostatným studiem nebo seminářem, kde je uveden doporučený plán postupu. Dále jsou zde vymezeny cíle a úkoly a uvedeny vstupní informace

a pokyny ke kontrole a porozumění cvičení. Následuje popis techniky a vysvětlení, na základě jakých psychologických zákonitostí funguje.

První kapitola je věnována otázce rozhodování, a to rozhodování o obsahu výuky, o učební činnosti žáků a o činnosti učitele. Na správnosti rozhodování v každé z těchto tří kategorií závisí výsledky učení. Zároveň autorka upozorňuje na nutnost citlivého reagování učitele na signály vysílané žáky a na momentální situaci ve třídě.

Ve druhé a třetí kapitole je řešena problematika zvyšování motivace žáků. Autorka zde rozebírá šest faktorů, jejichž správným využitím má učitel možnost zvýšit studijní úsilí žáků a jejich chuť učit se. Jde o míru nejistoty, průvodní pocity, úspěch, zájem, znalost výsledků a vnitřní a vnější motivaci. Na tyto dvě kapitoly logicky navazuje kapitola čtvrtá, nazvaná *Jak dosáhnout naladění žáků na učení*. Zdůrazněna je důležitost „prvního dojmu“, prvních pěti minut vyučovací hodiny, které autorka považuje za „čas nejvyšší sledovanosti“. Pro naladění žáků na učení je důležitý úkol uvádějící do problematiky a jasné stanovení cíle, ke kterému je třeba dojít.

Jestliže předchozí kapitoly byly zaměřeny na motivační fázi výuky, následující pátá až osmá kapitola seznamují s efektivními technikami předávání informací. Zde hraje důležitou roli určení základní informace, předložení této informace v nejjednodušší podobě a vytvoření modelu informace nebo procesu. V šesté kapitole nazvané *Vyučování pro obě poloviny mozku* jsou čtenáři seznámeni s činností pravé a levé mozkové hemisféry a na základě psychologických poznatků o zpracování informací oběma polovinami mozku jsou vyvozeny zásady práce s názornými pomůckami, zvláště se školní tabulí. Uvedena je zde celá řada praktických příkladů. Sedmá a osmá kapitola poskytují náměty pro využití účinných modelů a příkladů ve výuce. Jde vlastně o „dávání smyslu učivu“. Patří sem i používání mnemotechnických pomůcek.

Devátá až jedenáctá kapitola jsou zaměřeny na techniky opakování a procvičování učiva. Velká pozornost je věnována ověřování toho, zda žáci učivu rozumějí. Mezi jednoduché způsoby ověření porozumění řadí autorka signalizované odpovědi, sborové odpovědi, vzorky individuálních odpovědí, testy a písemné práce. Správně zdůrazňuje nutnost okamžité zpětné informace žáků o tom, co zvládli a kde ještě mají nedostatky.

Ve dvanácté kapitole nazvané *Rozšiřujeme myšlenkové dovednosti žáků* se čtenáři seznámí se šesti úrovněmi myšlení (dělení podle Benjamina Blooma). Jde o znalost, porozumění, aplikaci, analýzu, syntézu a hodnocení. V textu jsou uvedeny příklady pro rozvíjení myšlenkových dovedností v těchto jednotlivých úrovních.

Třináctá kapitola je věnována významu chyb a jejich využití ve výuce. Učitel se zde naučí způsobu, jak přistupovat k chybné odpovědi žáka a jak ji lze využít k tomu, aby žák přešel na odpověď správnou.

Podnětné jsou i poslední tři kapitoly, ve kterých autorka řeší otázku využití času ve výuce a rozebírá faktory usnadňující zapamatování – význam učiva, průvodní

pocity žáků, stupeň naučení látky při prvním seznámení, systém procvičování a přenos.

Madeline Hunterová klade důraz na efektivitu vyučování. Ta je posuzována mírou zvládnutí učiva. Nejedná se však pouze o zapamatování, ale je třeba dosáhnout toho, aby žáci byli schopni provádět náročné myšlenkové operace. Aby učitel mohl žákům pomoci dosáhnout tohoto cíle, musí sám pochopit příčinné vztahy úspěchů a neúspěchů ve své výchovně vzdělávací činnosti. Opírat se musí o empirický pedagogicko-psychologický výzkum.

Uvedená publikace přináší řadu cenných informací pro všechny učitele. Autorka sama ji sice věnovala těm, kdo pracují se staršími a dospívajícími žáky, ale i pro učitele na 1. stupni základní školy může sloužit jako bohatý zdroj inspirace při hledání neefektivnějších pracovních postupů.

*Bohumíra Fabiánková*

# Ze života ČPdS

---

---

## Rozhovor s docentem Vladimírem Spoustou v čase jeho sedmdesátin

**Prof. PhDr. Josef Maňák, CSc.:** *Za 70 let života člověk zaznamená celou řadu událostí a prožitků, jejichž řešením získává cenné zkušenosti i životní moudrost. Je vždy zajímavé a poučné vyslechnout si, co na člověka hluboce zapůsobilo, ať už šlo o jevy kladné, nebo záporné. Prozrad' čtenářům, co Tě nejvíce ovlivňovalo a utvářelo.*

**Doc. PhDr. Vladimír Spousta, CSc.:** Souhlasím s Tebou, že osobní životní zkušenosti každého z nás se mohou stát zdrojem poučení. O ty se rád podělím, ale životní moudrosti rozdávat (zatím) nemíním, to nechť zůstane výsadou zkušenějších a moudřejších. S přibývajícímí léty, kdy se vymaňuji ze zajetí všednodenních malicherností nejroztodivnější provenience a kdy se zbavuji nadvlády různých biologických a sociálních „diktátorů“, intenzivně vychutnávám hodnoty méně pomíjivé, méně atraktivní a existenciálně postradatelné a upínám se k hodnotám jinačejším a donedávna přehlíženým. Teprve dnes dovedu plně docenit hodnotu i drobného zážitku, radosti ze styku s jednoduchostí a neokázalostí (např. románské architektury), s bezbranným živým tvorem, s přirozeností, nevyumělkovaností, s nezáladností a upřímností atd. atd. Když se ohlízím zpět, uvědomuji si, že jsem *homo perturbator*. Mám v sobě neklid a stále před sebou něco, co mě znepokojuje a provokuje k hledání příčin a možností nápravy. Ostatně v tomto hledání a korigování již poznaného tkví nejen podstata vědecké práce a učitelské profese, ale i smysl veškerého lidského usilování: ten nikdy nekončící proces objevování provázený pochybováním a tápáním. K těm nejvyšším metám, které bývají dostupny jen vyvoleným a jen se speciální výzbrojí, jsem sice vždy vzhlížel (a vzhlížím), ale také vím, že vydat se na cestu k nim už nemohu, protože čas příhodný k takovým výstupům mně už obešel.

Kdo mě ovlivnil? V mladších studentských letech měl na mne silný vliv můj otec, a to v mnoha směrech. Můj zájem o přírodu a umění byl buzen a živen právě jím. Především tím, že jsme svůj volný čas trávili s malířským „nádobíčkem“ v přírodě. On také přispěl velkou měrou k tomu, že umění a hory patří k mým takřikajíc osudovým láskám. V blízkosti zrodu

jeho osobitého výtvarného vidění horských scenérií jsem si poprvé uvědomil monumentalitu a proměnlivou krásu hor. Hluboký obdiv a opravdovou lásku k nim jsem začal intenzivně prožívat teprve po čtyřicítce (a jsem vděčen i za to pozdní „prohlédnutí“). Snad nejhrouběji mě zasáhly Vysoké Tatry, které jsem „prochodil“ jako turista: ve studentských letech s otcem, později – ve zralém věku – s manželkou. Dnes se mohu pyšnit tím, že jsme všichni tři „ohmatali“ vlastní kůží (chodidel) téměř všechny tatranské doliny, jejich rozkvetlé, neskutečnými barvami rozdivočelé louky i chladem sálající průzračná plesa. V letech univerzitních studií jsem se setkal s mnoha charismatickými osobnostmi a vynikajícími učiteli. S vděčností vzpomínám na většinu z nich. Orientovat se v hudebním světě mi pomáhali muzikologové Bohumír Štědrůň a Jan Racek a hudební skladatelé Jan Kunc, Zdeněk Blažek a Ctirad Kohoutek, v houslové a komorní hře jsem se zdokonaloval jako žák Jana Vratislavského, dovednosti hudebněvýchovné jsem získal v dílně Františka Lýska. Filologickou erudici jsem nabyl u Františka Trávníčka, Josefa Kurze a Adolfa Kellnera, literárněvědné základy u Josefa Hrabáka a Antonína Grunda.

**Prof. Maňák:** *Jsi uznávaný pedagog. Jaké máš vzpomínky na školu a co Tě vlastně k učitelování přivedlo? Čím Tě dosud tato profese přitahuje?*

**Doc. Spousta:** I volba mé profese má svůj původ v učitelském povolání mého otce. Domnívám se, že dobrý učitel by měl mít nadhled a rozhled, měl by umět rozlišovat podstatné od nepodstatného a rozpoznat i vycítit, kam nové myšlení v jeho oboru tenduje. Sám se bráním tomu, abych na dění kolem sebe nepohlížel tmavými brýlemi, ale díval se optikou „bezpředsudkovou“ a bifokální, která by mi dovolovala vidět i detaily pod nohama i vzdálený obzor bez předpojatosti. Proto se snažím řešit vědecké i pedagogické problémy v širším kontextu příbuzných oborů, vícerozměrně a alternativně. Život mě nejednou poučil, že bychom měli (a to nejen ve vědě!) o všem pochybovat.

Učitel by měl také zvládnout dovednost pohotově reagovat na nečekané situace, měl by mít nadání improvizace, ale také musí umět studenta vyslechnout (a naslouchat mu). Učitelská profese je nesmírně náročná; srovnatelná je podle mého mínění jen s profesí lékařskou. Dostát beze zbytku všem požadavkům, které na něho (a to právem!) pedeutologové kladou, není snadné a lze jen těžko očekávat, že by každý učitel byl s to dostát jim v plné míře. Výjimečný jedinec, kterému by se dařilo ve všem se identifikovat se svým ideálním předobrazem, by v očích svých studentů asi více ztrácel, než získával, protože by se tím zbavoval neomylnosti a nedokonalosti své lidské podstaty. Vždyť ideál je dobrý jen jako model, kterému se nám daří více či méně se přiblížit. I já jsem o to usiloval, protože jsem měl ctižádost být

dobrým učitelem. Učitelská profese mě přitahuje především tím, že dává možnost být účasten onoho fascinujícího aktu hledání řádu, objevování nepoznaného a tvoření nového. Subjektivně mě nejvíce vyhovuje skutečnost, že každý stereotyp je jí cizí a tvořivost je jí vlastní. Práci učitele nelze striktně naprogramovat, vyučovací postup algoritmizovat nebo výchovné prostředky mechanizovat. Každý pracovní den učitele je jiný, tak jako je jiný a neopakovatelný každý žák. Tyto souvislosti jsem si zvlášť zřetelně uvědomil v době, kdy jsem byl pro své nekonformní politické postoje donucen z fakulty odejít a pracovat mi bylo dovoleno „jen“ s tzv. problémovými jedinci v diagnostickém ústavu. Přestože jejich reedukace vyžadovala ode mne plné nasazení psychické i fyzické a moje úloha vychovatele – etopeda byla vyčerpávající a tristní, odborně mě uspokojovala, protože nebyla stereotypní. Měl jsem totiž možnost nahlédnout do zákulisí mnoha tragických osudů, v jejichž soukolí bylo často drceno bezbranné a nevinné dítě.

**Prof. Maňák:** *Současně jsi také renomovaný vědecký pracovník. Jak se z učitele nebo vedle učitele stane vědátor?*

**Doc. Spousta:** Mé zasvěcení do vědecké práce má „na svědomí“ estetik a pedagog prof. František Holešovský, který mi nezištně oponoval mé první, nevytříbené vědecké pokusy a byl mi též rádcem při mém vstupu na univerzitu. Domnívám se, že v učiteli, který vykonává svoji profesi s plným nasazením, musí jednoho dne vzkličít zárodečná plazma potenciálního vědce. Stává-li se denně účastníkem objevitelských aktivit svých žáků, nemůže zůstat nedotčen a nenakažen touhou sám se vydávat do neprobádaných končin. Mne tedy přivedly k vědecké práci jinakost a krása každé nové cesty za poznáním, ale i radost z poznání.

**Prof. Maňák:** *Bližší spolupracovníci Tě znají též jako výkonného umělce – hudebníka, fotografa a malíře, který ve všech těchto oblastech vysoko překonal amatérskou úroveň. Kterému umění dáváš přednost a jak to všechno dokážeš zvládnout?*

**Doc. Spousta:** I když svůj obdiv k tatranské přírodě vnímám jako součást pokory před její fantastickou proměnlivostí, cítím, že tou pravou jeho příčinou je moje touha objevovat krásu jako vše završující entitu všehomíra. Proto i snaha zachytit prchavé okamžiky okouzlení při styku s krásou našla své naplnění i v oblasti umělecké – výtvarné, ve „světlokresebné“ (fotografické) především. Hudba pak zaujímá v tomto sousedství zvláštní postavení: je pro mne nejen předmětem studia, ale plní v mém životě i funkci kompenzační a katalyktickou. Relaxační potence hudebního umění využívám i k celkové psychické regeneraci a duševní očištění. Hrou v orchestrálních a komorních souborech nejrůznějších sestav (od dua až po smyčcové kvarteto)

jsem nacházel potěšení jako houslista nebo violoncellista. A tak asi nikoho nepřekvapí, jestliže zmíněné aktivity našly svůj pendant též v činnosti odborné, vědecké i pedagogické. Nebudu snad obviněn z přílišné neskromnosti, označím-li své poslední monografie *Krása, umění a výchova* a *Integrace základních druhů umění ve výchově* za vědecký ekvivalent svého soužití s krásou ukrytou v přírodě a umění.

**Prof. Maňák:** *Tvé obrazy visí v mé pracovně i v bytě, takže je trvale vnímám, přesto mně nezevšedněly. Vyjadřuješ se tvořivě hlavně v umění, nebo i v životě?*

**Doc. Spousta:** Kreativní a estetický přístup ke světu je mi – domnívám se – natolik vlastní, že i ke zcela druhořadým, marginálním všednodennostem nedovedu přistupovat beze snahy vnést do nich řád a uspořádat je esteticky. Teprve pak v nich nacházím uspokojení.

**Prof. Maňák:** *V Tvých odborných studiích postihují výraznou snahu po jasnosti, přesnosti, uspořádanosti, řádu. Neprožíváš rozpor mezi vědeckou logikou a uměleckou emocionalitou?*

**Doc. Spousta:** Zdá se mi, žes tu vystihl a pojmenoval jeden z principů mého usilování vůbec – nejen v oblasti odborné. Vskutku: každý kontakt s nepřesností, neuspořádaností a „neřádem“ v jakékoli podobě mě vždy silně znepokojoval. Protože jsem nikdy nestavěl logiku vědy do protikladu k emocionalitě, tak jsem také žádný rozpor mezi nimi nepocítil. Spíše bych uvažoval o odlišnostech vědeckého myšlení na jedné straně a uměleckého cítění na straně druhé. Mám za to, že věda a umění mají společná východiska, společné kořeny: první i druhé je taveno ve stejném kadlubu – jen s jinými ingrediencemi. Jsou to dvě křídla unášející téhož živého tvora; jen ve vzájemné souhře ho mohou uchovat při životě. Vždyť ve vědě stejně jako v umění usilujeme o totéž: v oně nekonečně rozmanité množině jevů tohoto světa hledáme zákonitosti, řád, harmonii. Proto se i já snažím dopátrat smyslu svého usilování a svého bytí na této modré planetě.

**Prof. Maňák:** *Dosáhl jsi v různých, a to odlišných oblastech tvorby pozoruhodných výsledků. Čeho si nejvíce považuješ?*

**Doc. Spousta:** Toť otázka nelehká, tak jako je nesnadná každá selekce. Především si cením toho, že se mi (snad) daří při koncipování vybraného tématu nalézt funkční hledisko pro klasifikaci pojednávaných problémů a udržet při literárním zpracování systém a řád. Stejně tak si považuji toho, jak dnes vnímám a prožívám povolání vysokoškolského učitele. Jsem přesvědčen, že to prvotní a základní, co by mělo z jeho osobnosti vyzařovat, je přirozená



intelektuální autorita vyvěrající nejen z jeho osobnostních rysů, ale též ze seriózního podloží odborného a vědeckého. Alfou a omegou jeho snažení by se měla stát tvůrčí, prokazatelně přínosná vědecká práce. Vždy jsem však cítil, že autoritou zakotvenou jen na této bázi bych své studenty získával jen s obtížemi. Jeho autorita by se měla utvářet také na základě sociálním, aby mu komunikativní a empatické schopnosti umožnily vznítit takový zájem studentů o obor, který by vyústil v jejich badatelskou spoluúčast na výzkumu. Dostát tomuto předsevzetí se mně však dařilo bohužel jen ve spočitatelných případech.

**Prof. Maňák:** *Stále se podílíš na přípravě budoucích pedagogů. Jak hodnotíš dnešní mladou generaci?*

**Doc. Spousta:** Vyslovit hodnotící soud o dnešní mladé generaci globálně se necítím povolán. Současná generace vysokoškolských studentů, s níž přicházím v důvěrnější kontakt, má podle mého mínění ztíženou situaci v tom smyslu, že musí řešit své každodenní problémy na pozadí sváru doznívajících „věčných pravd“ totalitní ideologie a brutálního liberálního relativismu, „opeřeného“ nadto ještě pragmatismem postmoderního nazírání. Nerad bych paušalizoval, ale v době, kdy je cokoli nahraditelné čímkoli a vžité vzory chování minulých generací a jejich hodnotový systém se převrací, vystává tu pro ni reálné nebezpečí, že uvízne v povrchnosti, utilitarismu, nacionalismu atd.

**Prof. Maňák:** *Vyzařuje z Tebe energie, touha po poznání, optimismus. Jaké je Tvé životní krédo?*

**Doc. Spousta:** Nemyslím, že by ze mne energie vyzařovala. Určitě však vím, že mi energie pomalu, ale jistě ubývá, i když touha po poznání a činnostmi mě neopouští, ale naopak s přibývajícím roky sílí. Ocitám se tak v neřešitelném dilematu. Snaha domoci se poznání bývá u mne obvykle provázena intenzivním nutkáním nejen být účastem pochodu na cestě za poznáním (být při tom, kdy je možno zvolat *heuréka*), ale také snahou zřetelně vyznačit svůj osobní podíl na onom „nalezení“. Přiznávám, že jsem – tak jako všichni jedinci našeho druhu – ctižádnostivý (lišíme se snad jen druhem cti, kterého jsme žádnostivi). Vyslovit své životní krédo by mi nečinilo potíže, kdybych při tom necítil, že musím redukovat, zjednodušovat a stylizovat.

**Prof. Maňák:** *Přejeme Ti, aby Ti mladistvý elán ještě dlouho vydržel. Jaké máš plány do budoucnosti?*

**Doc. Spousta:** Bohužel teprve v posledním desetiletí se mi podařilo alespoň zčásti zhodnotit některé nejzralejší své práce, které mi zůstaly v rukopise z doby, kdy jsem byl izolován od akademického života. V současné době

dokončuji text, v němž se mi (alespoň v to doufám) podařilo netradičním způsobem zpracovat stěžejní pedagogické problémy. Jejich prezentace ve vizualizované podobě (ve schématech a tabulkách) by mohla pomoci adeptům učitelství při studiu pedagogiky, mým kolegům pak jako výchozí materiál pro alternativní práci v seminářích. Podle svého soukromého edičního plánu bych chtěl ještě v tomto roce připravit k oponování práci, k níž jsem začal sbírat materiál již před 30 lety. Sleduji v ní vztahy mezi slovesným uměním a hudbou včetně rozličných způsobů jejich vzájemného ovlivňování, prostupování a scelování. Doplněna bude registrem několika tisíc evidovaných konotací uměleckých děl obou druhů.

*Josef Maňák*

### **Životní jubileum doc. PhDr. Rudolfa Kohoutka, CSc.**

Narodil se v Brně 14. 1. 1940, kde také prožil větší část svého života. V roce 1962 absolvoval Filozofickou fakultu brněnské univerzity, obor odborná psychologie. Studoval u akademika Viléma Chmelaře. Již během svého studia pracoval na Katedře psychologie a pedagogiky jako pomocná vědecká síla. Po vystudování dlouhodobě vyvíjel intenzivní odborné a organizační aktivity v dětském psychologickém poradenství a v pedagogické psychologii. V roce 1970 se stal doktorem filozofie. Dva roky na to absolvoval roční postgraduální studium poradenské psychologie na Karlově univerzitě v Praze. V době jeho čtyřletého externího působení ve Výzkumném ústavu obchodu v Praze, počínaje rokem 1970, se zabýval výzkumem profesiografie a metodik odborného psychologického profesního poradenství. Obhájil tehdy úspěšně různé výzkumné práce s touto tematikou a o výsledcích výzkumů referoval na konferencích s mezinárodní účastí u nás i v zahraničí.

Od roku 1975 působil jako ředitel Pedagogicko-psychologické poradny města Brna. Zajistil zde postupně plnému počtu pracovníků poradny důstojné a reprezentativní pracovní prostředí. Systematicky pečoval o zvyšování odborné úrovně pracovníků poradny i brněnských výchovných poradců. Jeho přičiněním se poradna účinně zapojila do rezortního výzkumu pro ministerstvo školství a publikovala řadu příruček, metodických listů i praktických pomůcek, které byly požadovány i mimo brněnský obvod. Zasloužil se o zřízení a rozvoj řady pedagogicko-psychologických poraden na jižní Moravě.

V roce 1981 se stává kandidátem psychologických věd a rokem 1987 se datuje počátek jeho působení na VUT v Brně, na jehož katedře pedagogiky zakládá vysokoškolskou psychologickou poradnu pro studenty i zaměstnance VUT. Dlouhodobě působil jako externí učitel katedry psychologie Filozofické

fakulty brněnské univerzity, kde se věnoval zejména problematice psychologického poradenství a byl členem rigorózní komise pro obor psychologie. Spolupracoval externě s katedrou psychologie na Pedagogické fakultě MU v Brně. V roce 1990 byl jmenován docentem pedagogické psychologie. Od roku 1990 až doposud pracuje jako vedoucí Ústavu společenských věd FAST VUT. Byl nominován na Mezinárodní cenu H. Arendtové pro rok 1997 za koncepci humanizace výuky vysokých škol technických. V roce 1999 se stal členem vědecké rady Pedagogické fakulty MU v Brně. Při své práci vysokoškolského učitele motivuje úspěšně posluchače ke studiu základů psychologie i jiných společenských věd.

Výzkumné, vědecké a odborné práce docenta Kohoutka jsou oceňovány jak v domácím, tak mezinárodním měřítku. Pokrývají nejen původní poradenskou psychologii, ale také psychologii pedagogickou, psychologii práce, organizace a řízení. Nejnověji také přispívají k oboru psychologie zdraví. Jen publikační činnost překračuje stovku titulů. Za všechny uveďme alespoň monografie *Základy psychologie*, Praha 1970, *Psychológia v obchodnej praxi*, Bratislava 1985, *Psychologie pro inženýry*, Brno 1989, či *Osobnost a sebepoznání studentů*, Brno 1998 a články *Projekční metody vyšetřování osobnosti v časopise Věda a život* (1960); Jaroslav Foglar a pedagogická psychologie (Rovnost 1990).<sup>1</sup>

Po léta pracoval jako člen redakční rady časopisu *Psychológ*. Je předsedou redakční rady časopisu *Diagnostika a terapie poruch komunikace*.

K nejdůležitějším vlastnostem, které charakterizují osobnost docenta Kohoutka, patří bezesporu vstřícnost, pracovitost, spolehlivost, vytrvalost, obětavost i skromnost, férovost v jednání, smysl pro diplomatická řešení situací, které si to vyžadují, a mnoho dalších.

Přes své celoživotní velké pracovní nasazení vychoval ve své rodině čtyři děti a má šest vnuků a vnuček.

Co říci závěrem?

Pane docente, přijměte toto malé ohlédnutí nejen jako naši příležitost vyjádřit Vám hlubokou úctu a obdiv k dosavadní šedesátileté životní cestě, ale také jako přání mnoha inspirací k další úspěšné tvořivé vědecké a pedagogické práci.

\* \* \* \* \*

*Každý životopis je více nebo méně strohým výčtem nejdůležitějších životních dat. Proto si myslím, že je potřeba, abych takovéto pojednání doplnil „obrazy ze života“:*

---

<sup>1</sup>Pedagogická orientace uveřejnila v čísle 3, roč. 1998 články pana docenta Kohoutka *Historie pedagogicko-psychologického poradenství* a *Školská profesní orientace*. Dále přinesla recenze jeho knih: *Základy pedagogické psychologie* (č. 2/98), *Základy sociální psychologie* (č. 3/98) a *Osobnost a sebepoznávání studentů* (č. 2/99). (Pozn red.)

Přicházím do pracovny vysokoškolského učitele. Po pravé straně svítí z monitoru počítače Internet. Podáváme si ruku. Na stolku se objevují dva šálky s kávou a pan docent se nadšeně rozhovří o mnohých plánech ve vědecké i pedagogické práci i o některých pracovních záležitostech. Ale zazní, ačkoliv řečeno zcela mimochodem, přesto značně disharmonicky, slovo „důchod“. Musím na toto slovo nesouhlasně reagovat, protože onen pojem v mých očích rozhodně nepatří k tomuto nesmírně činorodému a optimistickému člověku, s nímž se po létech opět setkávám.

*Dovolil bych si vložit ještě vzpomínku:*

Bylo to před řadou let, v Pedagogicko-psychologické poradně města Brna. Ačkoliv všechna místa tam byla beznadějně obsazena, dostal jsem přesto možnost pracovat alespoň externí formou. Mohl jsem se také účastnit na odborných akcích apod. Velmi brzy jsem si povšiml, že pan ředitel psal podnětné a zajímavé odborné publikace k okruhům odborných problémů, které poradna řešila. Navíc se neuzavíral diskusím, a tak mi také, například, zpřístupnil osobnost a činnost tehdy mně zcela neznámého Jaroslava Foglara. Prezentace tohoto spisovatele na několika přednáškách, která v té době znamenala projev osobní statečnosti, se mu stala dokonce osudnou. Působilo na mě také velmi dobrým dojmem, když jsem viděl, že do poradny má „vždy otevřené dveře“ dr. Bárta, bývalý ředitel.

*Tolik má osobní vzpomínka.*

Dnes si uvědomuji, že pro mě osobně tento přístup výrazně přispěl k utváření názoru na adekvátní vlastnosti vedoucího pracovníka a byl mi oporou i pro moji vlastní praxi na dalších pracovištích.

*Karel Ouroda*

## Erratum

Ve stati prof. Blížkovského a kol. s názvem Celkové zhodnocení stavu vzdělávání v ČR, uveřejněné v PO č. 4/99, s. 2–16, zní úvodní věta správně takto:

Československá reformní pedagogika dospívala již v 30. letech před druhou světovou válkou k otevřenému demokratickému modelu dvanáctileté společné, vnitřně diferencované základní školy prvního a druhého stupně a středních škol, který se v podobě primární a sekundární školy v podstatě osvědčuje ve většině vyspělých zemí dodnes.

Omlouváme se za toto nedopatření čtenářům i autorům stati.

*Redakce.*

# Objednávka

Objednávám(e) Pedagogickou orientaci č. ....,  
objednávám(e) předplatné Pedagogické orientace na r. 2000 a žádám(e)  
o její zaslání (zasílání) v počtu ..... exemplářů na adresu

Datum: ..... Podpis: .....

---

## Pedagogická orientace, Brno 2000, č. 1 Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS

*Redakční rada:* Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc., (ved. redaktorka),  
doc. PhDr. Vlastimil Švec, CSc., (Brno),  
doc. PhDr. Libor Hřebíček, CSc., (Brno),  
doc. PhDr. Milena Kurelová, CSc., (Ostrava),  
PhDr. Dana Tomanová, CSc., (Olomouc)

*Adresa redakce:* Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc., Teyschlova 36,  
635 00 Brno, tel. (05) 46 21 43 70

*Administrace a sekretariát:* PaedDr. M. Rybičková, Veletržní 3, 603 00 Brno  
tel. (zázn.), fax: (05) 43 23 27 22,  
e-mail: rybicka@mendelu.cz

*Internet:* [www.ped.muni.cz/wcpsd](http://www.ped.muni.cz/wcpsd)

Podávání novinových zásilek povoleno Oblastní správou pošt v Brně  
čj. P/2-3275/94 ze dne 27. 9. 1994

*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