

PEDAGOGICKÁ

orientace

3/2000



Obsah

Přehledové studie	2
PEHNKE, A. E.: Kritická bilance transformačního procesu v německé pedagogice	2
MLČÁK, Z.: K teoretickému paradigmatu psychické zátěže učitelů	12
HOFBAUER, B.: K současnému modelu zhodnocování volného času dětí a mládeže v České republice – cesta za pedagogikou volného času ..	25
GONDOVÁ, M.: Hodnotenie ako základná kategória pedagogickej diagnostiky – s aplikáciou na školskú prax	35
Výzkumná sdělení	43
SĚBAUER, R.: „Evropa ve výuce“ – „Výuka v Evropě“	43
BENDL, S.: Kázeň na sídlištních školách	54
NĚMEC, J.: Poznámky k tvořivosti žáků druhého stupně	65
POTOČÁROVÁ, M., KRANKUS, M.: Výzkum vzorců reakcí (Reaction Pattern Research, RPR-S) na Slovensku	79
Zkušenosti ze škol	84
JEDLIČKOVÁ, H.: „Kejbaly I“ – středisko pro environmentální vzdělávání a výchovu v terénu	84
HÁJKOVÁ, J.: Nulté ročníky jako alternativní řešení školní nezralosti po zahájení školní docházky	88
HÁJKOVÁ, J.: Asistent ve výuce – pomoc málotřídním školám	90
VAVRDOVÁ, A.: Švédská škola jako zdroj inspirace pro české školství? ..	92
Historické okénko	96
Staletá jubilea v pedagogice (Z Ciprova Lexikonu pedagogů) (<i>Miroslav Čipro</i>)	96
CACH, J.: Rozumíme pojmu „reformní pedagogika“?	103
Zprávy	108
Ohlédnutí za sjezdem učitelů (<i>Jiří Havel</i>)	108
Zpráva o konání VII. semináře o Úmluvě o právech dítěte (<i>Jiří Haškovec</i>)	114
Recenze	118
Kraus, B. Sociální aspekty výchovy (<i>Jiří Semrád</i>)	118
Okoň, W. Portréty polských pedagogů (<i>Vladislava Heřmanová</i>)	119
Auger Lucien: Strach, obavy a jejich překonávání (<i>Dita Janderková</i>) ..	121
Človek a problémy etiky a etickej výchovy (<i>Karin Mtklášová</i>)	122
Eva Rheinwaldová: Jak vychovat šťastné dítě (<i>Ivana Knausová</i>)	124
Informatorium (nejen) o právech dítěte. (<i>Libor Pecha</i>)	125

Přehledové studie

Kritická bilance transformačního procesu v německé pedagogice

Andreas E. Pehnke

Z nadějně započatého procesu transformace v německé pedagogice se stal (což musím po uplynutí jednoho desetiletí 1989–1999 střizlivě konstatovat) pouhý proces asimilace:

Počáteční euforie upadla do pouhého napodobování Západu.

V následujícím textu se snažím nalézt odpověď na to, proč se zásadní východoněmecká reforma školství, která začala na podzim 1989 a z níž by mohlo profitovat i západoněmecké školství, jež by také potřebovalo reformu, ocitla ve stagnaci. Dokonce musela být téměř okleštěna na více nebo méně nenáročné napodobování Západu.

Mezi východo- a západoněmeckými pedagogickými odborníky existoval shodný názor především v tom, že vedle nezbytného odstranění zastaralého a zideologizovaného obsahu vzdělání by bylo žádoucí uskutečnit proces vzájemného učení ze zkušeností druhé strany. K tomuto nezbytnému dialogu by ovšem bylo zapotřebí rovnoprávných komunikačních partnerů. Konečně již ve Slovníku cizích slov od J. C. Heyese z r. 1879 byl pojem „dialog“ vysvětlen jako ústní rozmluva, rozhovor, hovor dvou lidí. Pohled do příslušné aktuální lingvistické a psychologické literatury ukazuje, že toto historické pojetí pojmu dnes pořád ještě platí. Dialog je střídavá vzájemná rozmluva. Právě v tom spočívá ona odlišnost od monologu. U dialogu nestačí, aby tu byl alespoň jeden, který naslouchá. Dialog je založen naprosto jednoznačně na aktivní účasti obou komunikačních partnerů. Kdo se pustí do dialogu a kdo rozmluvu také tak nazývá, musí očekávat, že druhý má také svůj názor a chce ho prezentovat. Ještě více: musí chtít tyto odlišné názory slyšet, jinak vlastně nechce vůbec žádný dialog. A musí být přesvědčen o tom, že je musí znát, aby partnerovi porozuměl, aby ho lépe pochopil. Kdo chce vést rozhovor, kdo hledá rozmluvu, ten potřebuje komunikačního partnera nejen jako posluchače. Využívá jej nejen k tomu, aby se oprostil od monologu. Proto je dialog neslučitelný s nezřídka uplatňovanými taktikami, které

slouží pouze tomu, aby jejich pomocí mohly být lépe představeny již předtím potvrzené názory. Ten, kdo chce opravdu dialog, musí se snažit o to, aby tak byl také chápán. Jen když bude dialog očividně žádoucím cílem, pak bude teprve přijímán. Pokud se však vyskytne podezření, že rozhovor je pouhým prostředkem k nějakému cíli, za nějakým účelem, zůstane monologem. (Srovnej Pehnke, 1990.)

Dialog východ–západ se vůbec neuskutečnil. Nemohli jsme zabránit skutečnosti, že z podnětů pedagogického hnutí na podzim roku 1989 nevznikla všeobecná německá vzdělávací reforma, dokonce ani trvalé osvětění diskuse o ní. (Srovnej Uhlig, 1996.)

Tempo a důležitost sjednocovacího procesu znesnadnily pochopení vzniklého stavu politicko-vzdělávacích a pedagogických problémů. Pro tento účel tolik potřebná německo-německá komunikace a rozprava, která by mohla vést ke společnému uvažování o stavu německého vzdělávání na konci 20. století, se po slibných začátcích v roce 1990 ocitla ve stagnaci. Kromě toho probíhala příliš často podle vzoru nabídky a poučování na jedné straně a bez objasnění historické situace a výměny paradigmat na straně druhé. Na obou stranách existuje zjevný deficit zvláště v oblasti reflektování vlastní i celospolečenské pedagogické činnosti.

Skromné počátky fundované kritické reflexe východoněmecké vzdělávací politiky a pedagogiky z východoněmecké perspektivy se objevily především v hlavních demokratických pedagogických hnutích, které se konstituovaly od října 1989 do voleb do lidové sněmovny v březnu 1990. Mezi ně patří například „Lidové iniciativní vzdělávání“ (Volksinitiative Bildung), „Nezávislý zájmový svaz Demokratické vzdělání a výchova“ (Unabhängige Interessenverband Demokratische Bildung und Erziehung) nebo „Iniciativa Svobodná pedagogika“ (Initiative Freie Pädagogik). Když byly 5. března 1990 jednohlasně schváleny rozsáhlé dokumenty (statusy) jako například dokument pracovní skupiny „Vzdělání, výchova a mládež“ Centrálního kulatého stolu nebo když v dubnu 1990 podepsalo v Lipsku 5 000 účastníků „Prohlášení ke školské reformě“ (srovnej Pehnke, 1996a), byly již politicko-vzdělávací výhybky nastaveny jiným směrem: Poté, co dostala spolková vláda v únoru 1990 od SSSR slib, že nebude klást odpor při sjednocení, ztratily všechny pokusy o nový vývoj vlastní stávající státní struktury politickomocenskou půdu pod nohama.

Navíc výsledky voleb do lidové sněmovny v březnu 1990 ukázaly ve vnitropolitické oblasti zcela zřetelně, že převážná většina občanů NDR nechtěla touto volbou ani uctívat politickou roli občanského hnutí při převratu v NDR, ani nedoufala v projekt obnovení socialismu, ani nechtěla dlouhodobě spět konfederací k německému sjednocení. Voliči následovali prostě toho, kdo jim slíbil zlepšení jejich materiální životní úrovně. (Srovnej Du-

dek a Tenorth, 1994, s. 311 a násl.) Na tomto pozadí se již reformní snahy základního pedagogického hnutí nemohly opřít o dostatečné veřejné projednání politicko vzdělávacích otázek. Vznikal celkem značný tlak na přizpůsobení se západu také ze strany východoněmecké veřejnosti. Přesto vychází v rozsáhle předkládané literatuře k pedagogické transformaci více či méně diferencovaně najevo, co všechno bylo schopno základní pedagogické hnutí změnit v pedagogické oblasti v průběhu pouhých pěti měsíců svobodného akčního prostoru (od října 1989 do začátku března 1990) a pak ještě v době nejistoty ve školní politice, administrativního zdržování a pokračujícího bezprávního prostoru do 3. října 1990. Teprve díky dále uvedeným překvapivým počátečním úspěchům se stává aspekt promarněných šancí jasným.

Vedle zrušení ideologizovaných oborů a devalvace hodnoty vyučování ruštině došlo:

- k širší nabídce cizojazyčného vyučování a fakultativních kurzů,
- k zrušení známkování pro prvňáčky,
- k posílení kompetence jednotlivých škol, někdy dokonce jednotlivých učitelů ke změnám učebního plánu, rozvrhu, směrnic a obsahu vzdělání pro jednotlivé obory,
- k jasnému rozšíření podílu kooperativního vyučování orientovaného na školu,
- k posílení pedagogického profilu vzdělání a demokratické formy samosprávy na školách,
- k otevření různých svobodných škol a „chemnických“ školních modelů (Chemnitzer Schulmodells)
- k přípravě založení dalších reformních a alternativních škol jako Lipská škola sousedství (Nach barschaftsschule), Škola jenského plánu v Jeně (Jenaplanschule) a dalších (srov. Pehnke, 1996b; Pehnke a Röhrs, 1998; Pehnke, Förster a Schneider, 1999).

Jak tyto, tak i další snahy vedly společně k velkému množství zajímavých myšlenek a praktik v pedagogické diskusi o reformě, která by sama mohla přinést užitek západoněmeckému školství. Tato experimentální fáze snah o školskou reformu v rámci základního demokratického hnutí se ale dočkala náhlého konce, když byly ustanoveny nové spolkové země a jejich vlády a když se politikové a strany zmocnili diskusí o školské reformě. (Samozřejmě byla v mnohých případech různá zrušení a s tím spojené nové začátky oprávněná.) Ale původně možný vzájemný přenos poznatků mezi východem a západem se nakonec úspěšně uskutečnil pouze v jednostranné podobě přenosu ve směru ze západu na východ.

Schválením školských zákonů v nových spolkových zemích se vytvořily od r. 1991 základy pro úplnou přestavbu bývalého školského systému NDR

a pro zavedení trojčlenného školského systému podle vzoru starých spolkových zemí. Všeobecná škola (Gesamtschule) hrála při této proměně marginální roli. V diskusích a zákonech se objevovaly nové školské typy jako pravidelná (řádná) škola (Regelschule), sekundární (Sekundarschule) nebo střední škola (Mittelschule), ale při bližším pohledu se jednalo pouze o varianty hlavní školy (Hauptschule) a reálky (Realschule), které byly v atraktivní podobě východoněmeckému obyvatelstvu nabízeny. Kromě toho se při zavedení západoněmecké školské struktury ve východním Německu zároveň exportovaly do nových poměrů dlouholeté rozmišky, které se vyskytovaly ve starých spolkových zemích. Jako kdyby s tím již nebyly jednou špatné zkušenosti, když byla do východoněmeckých poměrů vnučována bez jakýchkoli předpokladů sovětská pedagogika.

Protože organizační přestavba východoněmecké školy nezměnila nic principiálního na její státní koncepci a k tomu ještě probíhala při personální kontinuitě, je možné v tomto reformním procesu zaznamenat skutečně rozporný vztah změny a stability. Při argumentu personální kontinuity (návaznosti) je ovšem nutné přihlédnout ke specifickým problémům jednotlivých zemí: tak třeba v Brandenburgu propustili málokterého učitele, zatímco v Sasku obdrželo výpověď do roku 1995 asi 17 000 učitelů.

Aby se mohly správně zhodnotit a určit úlohy a problémy reformy, měl by být průběh veškerého transformačního procesu od podzimu 1989 přesně analyzován a dán do vztahu ke konkrétní situaci školství v NDR a bývalé SRN. Jen tak bude možné porozumět rozmanitým příčinám, motivům, podmínkám a směrům aktuálních reformních snah ve školství, poznat promarněné i nové šance reformních kroků. K tomu nestačí, abychom interpretovali dějiny školství a vzdělávání pouze z perspektivy dnešních zkušeností, zklamání, potvrzení nebo očekávání. Proto potřebujeme diferencující kontakt se čtyřicetiletou historií školy a pedagogiky obou německých států do roku 1989. Výsledky těchto výzkumů – také za účelem bilancování transformace v pedagogice – musí mít schopnost obstát před budoucností a ne být pouze pomocným prostředkem k ospravedlnění při aktuálním politickém vyrovnání!

Za ojedinělý počín v tomto směru považuji sympozia, která se uskutečnila v Steinhorstu u Gifhornu v letech 1993, 1994 a 1995 na téma „Oddělení pedagogiky“ (1945–1965), „Divergence a konvergence v teorii a praxi výchovy obou německých států“ (1965–1989) a „Srovnávání pedagogik“ (1989–1995). Zdokumentovali je Dietrich Hoffmann a Karel Neumann. Obráz o odděleném německém vývoji ve výchově a pedagogice, který poskytují první dva svazky, může být samozřejmě sotva úplný. Nakonec jsme zřejmě ještě velmi vzdáleni kritickému zpracování dějin NDR a staré SRN, jejich školství a pedagogiky v jejich plné komplexnosti, což snad ani jinak nemůže

být. Ale mělo by nám to vždycky připomínat prozatímnost našeho poznávání. Teprve při dlouhodobějším úsilí o využití východo- i západoněmeckého pohledu (ještě lépe mezinárodní perspektivy) bychom mohli dosáhnout alespoň částečně platného posouzení.

U Hoffmanna a Neumanna bylo důležité nejen to, že poskytli typicky kritický pohled na východoněmecký vývoj, ale že tentýž vývoj v období před převratem sledovali také ve Spolkové republice Německo. Hoffmann a Neumann popřeli běžné předsudky a klíšé, které spočívaly v předpokladu, že se v pedagogice NDR pohybovalo všechno od počátku do konce výhradně stalinistickým směrem.

Teprve na základě opravdu diferencujícího posouzení bude možné poznat rozsáhlý potenciál konfliktu, který se v NDR postupně vytvořil a který nakonec vůbec umožnil pokojný průběh celospolečenského převratu na podzim 1989.

Hoffmann a Neumann poskytují následující srovnání vývoje v obou státech: „Zatímco v SRN přešla restaurace v reformu, bylo to v NDR právě obráceně, reformace se stala formací – do konce 70. a začátku 80. let došly oba dva procesy do svého konce. Na západě zastavily reformu stále vzrůstající restriktce mnohých pedagogických inovačních hnutí, formace přecházela na východě víc a více do ochromující stagnace“ (Sv. 2, s. 7).

Ve třetím svazku se proces transformace v německé pedagogice alespoň v oblasti institucionalizované výchovy vysvětluje jednoduše jako přizpůsobení, kterému se musel východ vůči západu podřídit, které musel přijmout. Ale i při celkovém zhodnocení dokumentace steinhorsterovských sympozií je nutné poznamenat: opravdový dialog mezi zástupci z východu a západu, i při jejich početní vyváženosti nemohl nastat ani v otázce analýzy tehdejší minulosti, ani při koncipování celoněmecké vzdělávací reformy, neboť východoněmečtí pedagogové se nemohli považovat za rovnoprávné partnery v rozhovoru: ti, kteří se zde mohli v této roli objevit, byli v nesrovnatelně horší pozici než jejich západoněmečtí kolegové.

Problém není jen v tom, že mnoho pedagogů z bývalé NDR se již nezabývá vědou, protože měli nízké výdělky a museli si najít lépe placená zaměstnání, nebo nemá dostatečné institucionální, personální a finanční zájemství pro výzkum. Je to také problém vlastní mentality. A za hlavní problém můžeme považovat tlak společnosti na přizpůsobení. Tento tlak mnohé nutí, aby se zřekli své identity. Vzniklé dilema by mohlo vést potom k tomu, že při zpracování dějin NDR dojde k rozdělení rolí, podle kterých poskytnou západoněmečtí pedagogové „paradigmata“ a východoněmečtí doplňující informace. Existují však i jednotlivci, kteří jsou schopní postavit se společenskému tlaku, který nabádá k přizpůsobení.

Pro východní Němce, kteří se chtějí dál zabývat vlastními dějinami, se

nabízí varianta, kvalifikovat „vlastní“ teorii, což by mělo mimo jiné za následek kritizovat pomocí vlastních systémových kritérií. Tak by mohli východní Němci přispět ke zpracování dějin.

Celá společnost a skupina vědců, kteří se zabývají výchovou, se zaměřují v budoucnosti především na to, jak zachovat vlastní identitu nebo, jak vytvořit předpoklady pro řešení pedagogických otázek. Také četné studie k biografickému překonávání fenoménu změny znázorňují ambivalence, kontinuity a diskontinuity fází změny velmi pregnantně (srovnej Löw, Meister a Sander, 1995).

V hlavních spisech, které pojednávají o procesu transformace, se téměř shodně konstatuje, že v souvislosti se sociálně politickou situací v nových spolkových zemích se minimálně řeší existující problémy a zdá se, že rovněž chybí koncepty. Tak je rovněž možné a oprávněné formulovat otázku, zda se přes všechny ideologické deformace musela nejprve rozbít celá vzdělávací struktura NDR, když i po letech připojení ke Spolkové republice Německo nemohou být vytvořené potřebné alternativy (srovnej Krüger, 1995).

Zvláštní újmou pro proces pedagogické transformace je nemilosrdné vypořádání se s vědou a kulturou NDR, jehož lidská tragika v pedagogické oblasti se dnes může jen sotva hodnotit (viz stati v Pedagogické ročence 1992 – Jahrbuch für Pädagogik, v Bílé knize 3 – Weissbuch). Zátěž a nejistotu u části kolegů východoněmecké pedagogiky působilo a působí nízké finanční ohodnocení, neuznání kvalifikace, nutnost jít na předčasný odpočinek a přijímat práci na dobu určitou atd. Uskutečnilo se mnoho ukvapených akcí a rozhodnutí. Učitelé neměli téměř možnost a čas pro různé strategie obnovy a vytváření nových dovedností. Často z nejistoty bez přemýšlení zahazovali své dosavadní solidní „umění“. Na příčiny skromného výsledku diskuse o školské reformě, která kdysi na počátku měla velmi kreativní charakter, upozorňuje přímo klasickým způsobem C. W. Müller: „V nových spolkových zemích nechybí jen investice, nýbrž hlavně čas. Jednotlivé procesy se nemohou zkracovat ani bez rozmyslu přenášet z místa na místo: V historickém vývoji posledních let nevyšlo žádné memorandum, pod jehož záštitou by si mohli pedagogové a vědci v nových spolkových zemích vytvořit nový, kritický a současně produktivní vztah ke své pedagogice. Pod tlakem času a s ohledem na politiku všeobecně vzdělávacího ‚roll back‘ vznikla rozhodnutí, která nás mohou mrzet a která bychom měli revidovat“ (Müller 1996, s. 170). Konečně Müller konstatuje: „Jako pedagogové zůstáváme závislí na politických silách, které určují směr, rychlost, postup společenského vývoje“ (tamtéž, s. 171).

Díky tomuto zjištění o závislosti pedagogiky na politice, školy na společnosti se víra v možnost nehierarchických vztahů politiky a pedagogiky, popř. ekonomie a pedagogiky jeví spíše jako iluze (Cloer, 1996, s. 84).

Na pozadí jednostranného přijímání západního modelu vzdělání po spojení obou německých států se promarnily šance na osvědčení se jednotlivých pedagogických úspěchů NDR, stejně jako možnost jejich „srůstání“ nebo dokonce orientace na evropské vzory. S ohledem na situaci v procesu sjednocení, zvláště na mentalitu a očekávání východoněmeckého obyvatelstva, je ovšem jasné, že silnější orientace na jiný školský systém – např. podle dánského vzoru (srovnej Rýdl, 1999) – by nikdy neměla šanci v nových spolkových zemích.

K nastalé restrukturalizaci východoněmeckého školského a vzdělávacího systému se však zatím vyjadřuje východoněmecké obyvatelstvo kriticky. Z dotazníkového šetření Institutu pro výzkum vývoje škol (IFS) je jasné, že jen asi pětina dotazovaných dává přednost modelu této restrukturalizace. Více než polovina dotazovaných východních Němců, a sice rodiče i další veřejnost, obhajují zachování vnější školské struktury při současném odklonu od pedagogiky ovlivněné stranicky a ideologicky (srovnej IFS – Umfrage 1996, s. 51).

Diskuse ke školské reformě, která probíhala v letech 1989–90, zůstala po rozšíření spolkové republiky na podzim roku 1990 v pozadí. Enormní rozšíření horizontů pedagogického myšlení a praktické pedagogické práce v připojených oblastech, které probíhalo od roku 1990, se dotklo především jen jednotlivých aspektů vnitřní reformy školy – zde opět hlavně pedagogiky základní školy. Ale samotné pracovní formy, které jsou reformně pedagogicky orientované a navíc velmi oblíbené, mohou učitelé jen ztěžil realizovat při zvyšujícím se počtu tříd, vyučovacích hodin, redukci učitelských míst atd. Reformní iniciativy na demokratických základech byly v době převratu tolerovány při tvorbě několika pilotních projektů, v žádném případě však nedošlo k jejich aktivní podpoře.

Také koncepce pedagogických inovací, jako např. iniciativa Brandenburska, která se týkala reformování náboženství (srovnej *Lebensgestaltung* 1993) tehdy vzbuzovaly spíš nedůvěru a odsouzení místo odborných a kompetentních pedagogických diskusí. V doposud jediném procesu zasáhl Spolkový sněm (Bundestag) do zákonodárství v březnu 1996. S většinou hlasů tehdejších vládnoucích stran (CDU/CSU a FDP) vyzval parlament brandenburský zemský sněm, aby neschválil školský zákon v předložené podobě, protože se náboženství nestanovilo jako povinný předmět. V případě schválení školského zákona pohrozila koalice žalobou u ústavního soudu.

I když existují dobré důvody, aby se na školách vyučovalo náboženství, předepisovat je jako povinný předmět je provinění proti zákonodárství. Je jasné, že v přetechizovaném a individualizovaném světě musí školy přispět k tomu, aby zprostředkovaly všechny významné společenské hodnoty. Společnosti se to vyplatí. Proto je velmi politováníhodné, že spolková debata

o brandenburském školském pokusu se zavedením předmětu „životní styl (Lebensgestaltung) – etika – náboženství“ trpěla takovou křečovitostí. Na jedné straně se stala diskuse součástí polemiky v rámci volebního boje. Na druhé straně byla pranýřována jako neslýchaný pokus spolkového vměšování se do federálních záležitostí. A to je smutné, protože rozsáhlá debata o zásadní celoněmecké vzdělávací reformě všeobecného charakteru, jakož i o škole jako zprostředkovatelce hodnot, má zpoždění. Angažovanost v této věci by se však neměla zvrhnout v horlivou misii. Takové usilovné zastupování klasického vyučování náboženství politiky unie sotva již najdeme ve starých spolkových zemích. Zde se totiž změnily skutečnosti, které vedly v roce 1949 k vydání základního zákona o vyučování náboženství. Ústavní debata o těchto požadavcích i jejich realizaci je proto naléhavě nutná. Případní „misionáři“ by měli při své obhajobě tradičního vyučování náboženství zvážit to, že stoupající počet lidí, kteří vystupují z velkých církví ukazuje, že nařízené náboženské poučování nemá žádný pozitivní účinek na setrvání v církvi. Praxi cizí, politicky nešťastné a duchovně necitlivé dále je, když se velmi sekularizovanému obyvatelstvu v nových spolkových zemích má importovat západoněmecký model vyučování náboženství z roku 1949. Horliví agitátoři v náboženských otázkách nepůsobí dobře.

Pro inovační reformu v Německu není ještě zřejmě zralá doba: lpění na starých strukturách totiž bohužel často znemožňuje brát zřetel na to, čím mohou přispět také východní Němci do společné republiky. Dohoda mezi brandenburskou zemskou vládou a evangelickou církví o zavedení vyučování náboženství na školách, podepsaná začátkem roku 1997, je polovičním kompromisem, který odporuje původní představě předmětu „Životní styl – etika – náboženství“ (německá zkratka LER): vytvořit nabídku pro všechny děti a tím přispět ve vyučování k rozhovoru mezi křesťany a nekřesťany.

Když se předloží kritické resumé realizovaných a nenaplněných diskusí ke vzdělávací reformě, důležitých a méně významných témat, možností a omezení, tendencí a problémů transformačního procesu, které je však stále ještě i ve svých závěrech otevřené, tak si musíme střízlivě přiznat, že se vesměs proměškaly šance prodiskutovat společně s pedagogy ze starých spolkových zemí koncept pro humanistickou, moderní a všem myšlenkám otevřenou pedagogiku, která překoná obecně známé nedostatky školství NSR, místo aby je nekriticky převzala.

Jako výhodné alternativy k existujícím poměrům ve výchově a vzdělávání ve spolkové republice ukázali například Klaus Himmelstein a Wolfgang Keim: „silnější propojení obecného a odborného vzdělání, otevření dalších školských a vysokoškolských směrů pro získání odborné kvalifikace a profesních osvědčení; dále máme na mysli nejen velký počet základních škol, ale i zřetelně lepší vztahy mezi učitelem a žáky (ve srovnání se spolkovou

republikou), možnosti rovnoprávného zařazení žen do různých profesí díky husté síti dětských jeslí, mateřských škol a škol s celodenní péčí.“ (Jahrbuch – Ročenka 1992, s. 9). Samozřejmě se také často objevily otázky, jak dalece můžeme brát v potaz polytechnické vzdělání z hlediska celoněmeckých podmínek. Koncept polytechnického vzdělání (jako technologicky ekonomická vzdělávací základna) by byl vhodný pro vývoj pedagogických návrhů, které jsou přiměřené současným a budoucím požadavkům materiální produkce (jakož i demokracie). Tyto teoretické úvahy a praktické zkušenosti z období NDR by se musely přirozeně kriticky analyzovat a prověřovat s ohledem na jejich modifikace a dnešní podmínky. Již velmi dávno poukázal Keim (1996, s. 57 a násl.) v této souvislosti na to, že „téměř bez výjimek dominují konzervativní a technokratické pozice, které už desítky let způsobují, že se na východě sotva může rozvíjet pluralistická věda o výchově. Nemělo by se minimálně na jednom nebo na druhém místě tvořit těžiště materialistické, když již ne marxistické pedagogiky, neměla by se dát šance progresivnímu zahájení sociálně historického vzdělávacího výzkumu a především možnost rozvíjet myšlenky polytechnické výchovy v rámci výzkumu a učení?“

Touto kritickou bilancí promarněných šancí celoněmecké vzdělávací reformy bychom chtěli provokovat nové kroky reformy. Nakonec transformační proces je ve svých výstupech stále ještě otevřený.

Literatura

- CLOER, E. Zur analytischen vergleichbaren Aufarbeitung deutscher Pädagogik (Interview vom März 1994). In: STEINHÖFEL, W. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Bildungsgeschichte zwischen Engagement und Resignation. Wissenschaftler antworten auf Fragen zur Pädagogik*. Neuwied, Kriftel, Berlin, 1996, s. 82–89.
- DUDEK, P., TENORTH, H.-E. (ed.) Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozess mit ungewissem Ausgang. Weinheim, Basel, 1994.
- FUCHS, H.-W. *Bildung und Wissenschaft seit der Wende. Zur Transformation des ost-deutschen Bildungssystems*. Opladen, 1997.
- HOFFMANN, D., NEUMANN, K. (ed.) *Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und DDR*. Bände 1 bis 3. Weinheim, 1994, 1995, 1996.
- IFS-Umfrage: Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung. Ergebnisse der neunten IFS-Repräsentativbefragung der bundesdeutschen Bevölkerung. In ROLFF, H.-G., K.-J., KLEMM, K.-O., PFEIFFER, H. (ed.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Bd. 9. Weinheim, München, 1996, s. 13–55.
- Jahrbuch für Pädagogik 1992: Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozess*. Redaktion: HIMMELSTEIN, K., KEIM, W., Frankfurt am Main u. a., 1992.
- KEIM, W. Abwicklungen und Verwicklungen der deutschen Pädagogik – Machtförigkeit contra wissenschaftliche Verantwortung (Interview vom Juni 1994). In STEINHÖFEL, W. (ed.): *Erziehungswissenschaft und Bildungsgeschichte zwischen Engagement und Resignation. Wissenschaftler antworten auf Fragen zur Pädagogik*. Neuwied, Kriftel, Berlin, 1996, s. 53–61.
- KRÜGER, H.-H. Kindheit im Umbruch – zur aktuellen Lebenssituation von Kindern in den neuen Bundesländern. In KRÜGER, H.-H., KÜHNEL, M., THOMAS, S. (ed.): *Transfor-*

- mationsprobleme in Ostdeutschland. Arbeit, Bildung, Sozialpolitik.* Opladen, 1995, s. 77–87.
- Lebensgestaltung, Ethik, Religion. Modellversuch in Brandenburg. Hrsg. vom Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg (PLIB). *PLIB-Werkstattheft 3/1993.*
- LÖW, M., MEISTER, D., SANDER, U. (ed.) *Pädagogik im Umbruch. Kontinuität und Wandel in neuen Bundesländern.* Opladen, 1995.
- MÜLLER, C. W. Sozialpädagogik zwischen Anspruch und Realität (Interview vom Dezember 1992) In STEINHÖFFEL, W. (ed.) *Erziehungswissenschaft und Bildungsgeschichte zwischen Engagement und Resignation. Wissenschaftler antworten auf Fragen zur Pädagogik.* Neuwied, Kriftel, Berlin, 1996, s. 167–171.
- PEHNKE, A. Erfolgreiche Dialogpolitik benötigt auch Dialogfähigkeit im Unterricht. *Pädagogik* 45 (1990) 5, s. 420–424.
- PEHNKE, A. Progressive and alternative schools as stimuli for the established school system. *Education.* Volume 54 (1996), s. 38–46 (a).
- PEHNKE, A. (ed.) *Einblicke in reformorientierte Schulpraxis der neuen Bundesländer.* Frankfurt am Main u. a., 1996 (b).
- PEHNKE, A., RÖHRS, H. (ed.) *Die reform des Bildungswesens im Ost-West-Dialog. Geschichte, Aufgaben, Probleme.* 2., erweiterte Auflage. Frankfurt am Main u. a. 1998.
- PEHNKE, A., FÖRSTER, G., SCHNEIDER, W. (ed.) *Anregungen international verwirklichter Reformpädagogik. Traditionen, Bilanzen, Visionen.* Frankfurt am Main u. a. 1999.
- RÝDL, K. *Geschichte und Gegenwart dänischer Schulreformbestrebungen.* Frankfurt am Main, 1999.
- UHLIG, C. Gedanken zur deutschen Bildungsgeschichte (Interview vom März 1995). In STEINHÖFFEL, W. (ed.) *Erziehungswissenschaft und Bildungsgeschichte zwischen Engagement und Resignation. Wissenschaftler antworten auf Fragen zur Pädagogik.* Neuwied, Kriftel, Berlin, 1996, s. 10–18.
- Weissbuch 3: Unfrieden in Deutschland – Bildungswesen und Pädagogik im Beitrittsgebiet. Berlin, 1994.

Přeložily: H. Grecmanová, E. Urbanovská

Prof. Dr. Andreas E. Pehnke (ročník 1957) se narodil v Greifswaldu. Navštěvoval školu ve Wismaru, studoval v Lipsku. Hlubší a diferencovanější zkušenosti jako učitel a vědec v oblasti výchovy získal v Lipsku, Berlíně a Halle. 1984 – promoce a 1990 – habilitace na téma z reformní pedagogiky. 1993 se stal řádným profesorem na Institutu pro vědu o výchově Univerzity v Greifswaldu.

PEHNKE, A. E. Kritická bilance transformačního procesu v německé pedagogice. *Pedagogická orientace* 2000, č. 3, s. 2–11. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Prof. Dr. Andreas E. Pehnke, Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Institut für Erziehungswissenschaft, Franz-Mehring-Straße 47, D-17487 Greifswald.

K teoretickému paradigmatu psychické zátěže učitelů

Zdeněk Mlčák

Abstrakt: Článek pojednává o teoretickém paradigmatu psychické zátěže učitelů. Toto paradigma je popsáno jako složitý kybernetický systém, který obsahuje potenciální zátěžové situace, kognitivní hodnocení, zátěžové reakce a důsledky a také širokou škálu osobnostních a situačních moderátorů.

Klíčová slova: Zátěž učitelů, teoretické paradigma, moderátory stresu, učitelská profese.

Úvod

Moderní pojetí psychické zátěže učitelů signalizuje, že tento fenomén již nelze chápat jen jako kauzálně jednosměrný a multifaktoriálně podmíněný proces, ale spíše jako složitě uspořádaný kybernetický systém, v němž existuje velké množství cirkulárních a zpětnovazebních kauzálních vztahů. Tento kybernetický systém v sobě integruje širokou škálu vstupních expozičních vlivů a výstupních odpovědí, které jsou ovlivňovány řadou vnitřních dispozičních a vnějších situačních modifikátorů.

1. Potenciální zdroje psychické zátěže učitelů

Pokus charakterizovat fenomén psychické zátěže učitelů prostřednictvím objektivně identifikovatelných atributů sociálního prostředí, tj. stresorů, či zdrojů zátěžových situací, naráží na problém jejich úplnosti. Vytvoření úplné klasifikace těchto zdrojů je komplikováno zejména skutečností, že při vzniku psychické zátěže hrají významnou roli nejen objektivní vlastnosti vnějšího prostředí, ale také subjektivní hodnocení jejich významu pro určitou osobnost. Zdroje psychické zátěže tak vytvářejí pouze potenciální podmínky zvyšující statistickou pravděpodobnost výskytu stresu, samy o sobě však nemusí vždy zákonitě vést ke vzniku zátěže a stresu, zejména pokud jsou tyto faktory jedincem subjektivně hodnoceny jako neohrožující. Tato skutečnost odpovídá názorům mnoha renomovaných autorů (viz např. Lazarus, 1966; Tomaszewski, 1975; McGrath 1976; Lazarus, Launier, 1978; Laux, Vossel, 1982 aj.).

Vstupní expoziční vlivy psychické zátěže je možné spolu s J. Estévem (1989) diferencovat na faktory primární a sekundární. Primární faktory působí na učitele přímo v užším, spíše mikrosociálním a mezosociálním pro-

středí třídy či školy, učitel si je více uvědomuje a může je v jisté míře vlastním úsilím ovlivňovat, zatímco působení sekundárních faktorů na učitele je nepřímé a zprostředkované přes širší, spíše makrosociální prostředí, učitel si je uvědomuje spíše okrajově a může je ovlivňovat jen v minimální míře. Sekundární zdroje psychické zátěže učitelů mají funkci jakéhosi méně intenzivního a stálého pozadí, v jehož rámci aktuálně působí faktory primární. Obě skupiny faktorů však v podstatné míře ovlivňují motivaci učitele i rozsah úsilí, které investuje do své náročné práce.

1.1 Charakteristika primárních zdrojů psychické zátěže učitelů

Primární zdroje stresu učitelů lze třídit mnoha různými způsoby. Z různých taxonomií primárních zdrojů učitelského stresu, které byly v psychologii vypracovány metodou matematické extrakce (viz např. Kyriacou, Sutcliffe, 1978; Borg, Riding, 1993 apod.), lze jako příklad uvést klasifikaci zdrojů psychické zátěže A. Furnhama a M. A. Paynové (1987), kteří statisticky identifikovali osm aspektů učitelského stresu: 1) zvládnání času, 2) struktura autority, 3) chování žáků, 4) profesionalita, 5) způsobilost, jistota, 6) byrokratické překážky, 7) vztahy mezi spolupracovníky a 8) pracovní podmínky.

Jiným přístupem ke klasifikaci zdrojů učitelského stresu však mohou být logicky odvozená a didakticky snad i systematičtější třídění. V tomto článku je preferováno třídění, které vychází ze šesti základních interakčních oblastí v činnosti učitele. Primární zdroje stresu je tak možné kategorizovat na ty, které vyplývají 1) z interakce učitele a učiva, 2) z interakce učitele a žáků, 3) z interakce učitele a pedagogického sboru, 4) z interakce učitele a školy jako specificky organizované sociální instituce. Kromě těchto intrascholárních zdrojů je možné diferencovat i extrascholární zdroje stresu, které vyplývají 5) z interakce učitele a rodičů a 6) z interakce učitele a jiných vnějších sociálních institucí. Pro úplnost je zapotřebí připomenout, že do této kategorizace nepatří podle mého názoru ty zdroje stresu, které vyplývají z charakteristik osobnosti učitelů a jejich osobních obtíží pramenících z jejich soukromého a mimoškolního životního prostoru a pro které je školní prostředí spíše jen manifestačním polem. I tyto proměnné však pochopitelně dosti složitě zprostředkovaným způsobem zasahují do celé problematiky učitelského stresu.

Na základě dosud provedených výzkumů je možné zmíněné interakční oblasti činnosti učitele konkretizovat do následující níže uvedené problematiky, která si však zdaleka nečiní nároky na úplnost. Prostý výčet obtíží u jednotlivých oblastí naznačuje již dříve experimentálně potvrzenou skutečnost (viz např. MIČÁK, 1994), že nejzávažnějšími oblastmi se jeví interakční oblast 2) učitel–žáci a 4) učitel–škola, zatímco jiné, např. interakční oblasti 5) učitel–rodiče a 6) učitel–vnější instituce v současné době nepředstavují dů-

ležitý zátěžový činitel, i když v budoucnu, zejména s nárůstem negativních pedagogických jevů, ale i s nutností většího sociálního otevření relativně uzavřených školních institucí, bude patrně role těchto interakčních oblastí z hlediska zátěže učitelů narůstat. Interakční oblasti činnosti učitelů z hlediska zdrojů jejich zátěže lze konkretizovat následovně:

1. interakce učitel–učivo (přílišná náročnost učiva, nevhodná následnost učebních témat, obtíže s didaktizací učiva, nedostatek vhodných učebnic a pomůcek apod.),
2. interakce učitel–žáci (potíže s motivací žáků, špatné postoje ke školní práci, kázeňské problémy, žáci bez pomůcek na vyučování, práce s neprospívajícími žáky, udržování pozornosti žáků, diagnostika osobnosti žáků, uplatnění individuálního přístupu, přístup k agresivitě žáků, snaha vychovávat, odpovědnost za žáky, problematické třídy, udržování třídní disciplíny, poruchy chování žáků, trestání žáků, rozdílná úroveň žáků ve třídě apod.),
3. interakce učitel–pedagogický sbor (nedostatek sociální opory, ocenění, porozumění, chybějící přátelská atmosféra, nedostatek spolupráce apod.),
4. interakce učitel–škola (neodpovídající plat, nedostatek času pro přípravu, časový tlak během dne, rychlý spád vyučovacího dne, krátký čas k odpočinku mezi vyučovacími hodinami, nedostatečný odborný respekt, nepostačující možnosti odborného růstu, nemožnost experimentovat, nerespektování aprobace, nemožnost dalšího pracovního postupu, nízká spoluúčast na rozhodování, nemožnost vyjádřit vlastní názor, nízká možnost ovlivňovat dění ve škole, nadbytek administrativní práce, přílišná direktivita a rigidita vedení, nevyhovující interní předpisy, nepřiměřený kázeňský řád školy, vedení neefektivních pracovních porad, neadekvátní postoje nadřízených, chybění vhodných prostor pro pedagogickou práci, rušivé vlivy z okolních tříd, příliš početné třídy, suplování, nadúvazek, vyučování na směny apod.),
5. interakce učitel–rodiče (obtížné individuální jednání s rodiči, nezájem rodičů o prospěch a chování žáků, vedení schůzek s rodiči, přílišná kritičnost rodičů a nedostatek jejich uznání, malá ochota rodičů ke spolupráci apod.),
6. interakce učitel–instituce (nezájem některých institucí o spolupráci, formální spolupráce apod.).

1.2 Charakteristika sekundárních zdrojů psychické zátěže

Sekundární zdroje psychické zátěže učitelů resultují na jedné straně z celkové úrovně edukačního systému a jeho základních ekonomických, politolo-

gických, sociologických a psychologických parametrů a na druhé straně ze základního pojetí sociální role učitele ve společnosti.

Náš současný edukační systém prochází transformačními změnami, které byly v podstatě zahájeny odstraněním principu jednotné školy a vznikem soukromého školství. Tyto a další demokratizační tendence přinesly mnoho zásadních teoretických i praktických důsledků, jejichž konečný efekt lze však v krátké době jen obtížně vyhodnotit. Všechny tyto žádoucí a pozitivní změny, které přinesly například vznik nových univerzit, fakult, studijních oborů, zřízení nových typů škol, zavádění nových učebních programů a ne-tradičních výukových metod, kvalifikační změny, zavedení výpočetní techniky, vyšší jazykové požadavky i vyšší akcent na sebevzdělávání učitelů, zákonitě zvýšily celkové nároky na vykonávání učitelské profese.

V mnoha ohledech však současný edukační systém nestačí účinně reflektovat dynamický poznatkový vývoj a jen velmi obtížně se zbavuje navyklých a překonaných schémat týkajících se pojetí výchovy a vzdělávání. V učitelské populaci z velké části přetrvává nízká míra profesní samostatnosti, osobnostní flexibility, didaktické kreativity a sebereflexe, tendence k rutíně, stejně jako sklon k frontálnímu vyučování a nadměrně direktivnímu výchovnému přístupu. Edukační systém byl také vystaven neuváženému riziku některých, takřka iracionálních experimentů vycházejících z nesprávných premis (viz např. experiment se zaváděním tzv. rodinných škol, neregulovaný vznik nekvalitních soukromých škol, zánik některých potřebných učilišť, úpadek kvality maturit apod.). Také globální neurčitost mnoha aspektů, které se týkají celkové koncepce a redefinice edukačního systému v postmoderní společnosti (krize cílů, obsahu, metod, podmínek a efektu vzdělávání, nejasnost funkce školy, učitele a postavení žáka) představují faktor zvyšující míru zátěže učitelské populace.

Zátěž učitelů však zvyšují i některé další negativní důsledky transformačních ekonomických a sociálních změn (např. nezaměstnanost, mediální násilí, nekvalitní trávení volného času, kult materiálních hodnot,), které ovlivňují edukační systém přímo, ale i zprostředkovaně. Transformační procesy například podstatnou měrou zvýšily celkovou úroveň zátěže rodiny, což vede zákonitě ke zhoršení kvality a poklesu významu rodinné výchovy, jejíž kompenzaci škola není připravena a ani nemůže zvládat. Edukační systém je tak vystaven působení společenské hodnotové dezorientace, poklesu autority učitele, nárůstu drogové problematiky, vzrůstu agrese, šikanování, nekázně a poruch chování, a to paradoxně při současném společenském poklesu formální prestiže profese učitele. Celkové společenské podcenění role učitele vede k dalšímu postupnému zhoršení jeho obrazu v očích veřejnosti, která někdy učitelskou profesi degraduje až na úroveň snadno dostupné a špatně placené služby, jíž se v důsledků vytvořených stereotypů mnohdy ujmají

lidé s nízkými seberealizačními a profesními kvalitami. Negativní důsledky těchto skutečností lze mimo jiné snadno ilustrovat i například na fluktuaci mladých a kvalitních učitelů ve všech typech škol a zařízení našeho educačního systému.

Učitelské povolání představuje složitou, kvalifikovanou a obsahově mnohostrannou činnost, která vyžaduje vysoké osobnostní a profesní nároky, včetně permanentního celoživotního vzdělávání. S touto skutečností poněkud kontrastuje relativně nižší úroveň pregraduální vysokoškolské přípravy, která v některých oblastech připravuje budoucí učitele teoreticky a zejména prakticky nedostatečně (např. v oblasti efektivního zpracování poznatků a jejich tvořivé didaktizaci, v oblasti řešení kázeňských a prospěchových obtíží během vyučování či v oblasti jednání s rodičovskou veřejností) a která není příliš schopna pružně reagovat ani na měnící se aktuální požadavky společenské reality, natož aby je dokázala s efektivním předstihem prognózovat.

Výkon této profese, která je relativně velkou částí učitelů percipována jako zátěžová, společensky subjektivně nepříliš prestižní a finančně inadekvátně ohodnocená, se odehrává v prostředí vysoce feminizovaných, často sociálně uzavřených, někdy nedostatečně materiálně didakticky vybavených a nekvalitně řízených institucí, v nichž se nezdáka objevují i některé nežádoucí interpersonální a postojoyé bariéry (podrobněji viz např. Sekera, 1997). Přírozeným atributem učitelského povolání je navíc realizace vnitřně inkonzistentní a někdy i konfliktní sociální role, uskutečňované v modu institucionálním, rodičovském, přátelském i osobně lidském.

2. Kognitivní hodnocení zátěžových situací

Kognitivní hodnocení potenciálních stresorů je podle mnoha autorů (viz např. Lazarus 1966; Lazarus a Launier, 1978; Folkman, Schaefer a Lazarus, 1979; Lazarus a Folkman, 1980, 1984) obecně centrálním aspektem psychické zátěže a stresu. V souladu s těmito autory je možné i v oblasti psychické zátěže učitelů respektovat rozlišení na primární kognitivní hodnocení zátěžových zdrojů, které se vztahuje k jejich identifikaci a na sekundární kognitivní hodnocení, které se vztahuje k strategiím jejich zvládnání.

Prostřednictvím kognitivního procesu učitelé hodnotí výše uvedené potenciální zdroje psychické zátěže, zvažují vlastní úkolové i osobnostní možnosti a volí adekvátní či méně adekvátní alternativy řešení a adaptace. K psychické zátěži dochází tehdy, jestliže učitelé percipují požadavky educačního prostředí jako v určité míře ohrožující. Takových učitelů je v této profesní skupině početně asi jedna třetina. Hodnocení reálně působících, ale i anticipovaných podnětů a situací však může obsahovat ve větší či menší míře zkreslení jejich významu. Kvalita kognitivního hodnocení je závislá na

mnoha psychosomatických, osobnostních, sociálně psychologických i kulturních faktorech (podrobněji viz např. Paulík, 1995).

3. Reakce učitelů na percipované zátěžové situace

Souhrn změn, které nastávají uvnitř osobnosti učitelů vlivem působení komplikovaných kognitivních, emocionálních, motivačních a behaviorálních psychických procesů v situaci zátěže, představuje jejich bezprostřední odezvu na stres, kterou je možné tradičně diferencovat (viz např. již Mikšík, 1969) na reakce nespecifické a reakce specifické.

Nespecifické reakce se odehrávají na úrovni fyziologické i psychické. Fyziologické nespecifické reakce se vztahují k širokému komplexu endokrinních, kardiovaskulárních, respiračních, metabolických, imunitních a dalších změn. Psychické nespecifické reakce zahrnují velké množství změn v průběhu kognitivních, emocionálních a behaviorálních procesů. Vztahují se především k aktivaci široké škály emocí (úzkost, strach, zlost, hněv, rozmrzelost, afektivní labilita), které doprovázejí i další projevy, např. pocity viny, depresivní stavy, bezradnost, agresivní a impulzivní reakce, změny kvality myšlení, poruchy orientace, rozhodování a autoregulace, poruchy činnosti apod. (podrobněji viz Hladký a kol., 1993 aj.).

Učitelé percipující situaci ohrožení, reagují nejen komplexem nespecifických reakcí, ale také souborem specifických reakcí. Tyto změny mají povahu řízených behaviorálních procesů a reakcí, jejichž funkcí je zvládnání stresu a patří k nim obranné procesy a copingové procesy.

Obranné mechanismy představují spíše neadaptivní způsoby vyrovnávání se se stresem a zátěží, působí na nevědomé úrovni a z hlediska duševního zdraví se mohou stávat rizikovými faktory (podrobněji viz např. Čáp, Dytrych, 1968; Balcar, 1983; Smékal, 1989; Nakonečný, 1995 apod.), na rozdíl od copingových strategií, které reprezentují přízpusobivé způsoby vyrovnávání se se stresem, probíhají na vědomé úrovni a mívají pro duševní zdraví jedince spíše protektivní účinky. Zatímco obranné mechanismy slouží jedinci spíše k pasivnímu vyhýbání se zátěžovým a stresovým situacím, copingové strategie jsou orientovány na jejich aktivní řešení (podrobněji viz např. Edwards, 1988; Křivohlavý 1988, 1989; Ficková, 1993a, 1993b apod.) ať už ve smyslu zvládnání vlastní osobnosti nebo zvládnání prostředí.

Coping je složitým fenoménem, u něhož někteří autoři (viz např. Prys-tav, 1981) předpokládají strukturální aspekty, jako jsou 1. zvládací zdroje, 2. zvládací schopnosti, 3. zvládací procesy a 4. zvládací strategie. V odborné literatuře bylo popsáno mnoho copingových strategií adjustačních i maladjustačního typu (např. řešení problému, plánování, pozitivní reinterpretace, potlačení interferujících aktivit, odložení řešení, obrat k náboženství, popření, mentální a behaviorální rezignace, vyhledávání informací,

vyhledávání sociální podpory, rozptýlení, snižování napětí, projevení emocí, abúzus návykových látek, smysl pro humor apod.), z nichž mnohé jsou hojně využívány i v učitelské profesi (viz např. Řehulková a Řehulka, 1998).

4. Důsledky zátěžových situací učitelů

Většina autorů (viz např. Selye, 1966, 1982; Jenkins, 1979; Cohen, 1980; Hladký a kol., 1993 aj.) se shoduje, že zátěžové situace mohou vyvolávat jak bezprostřední důsledky, které se přímo asociují s percipovaným zdrojem, tak časově oddálené důsledky, které vznikají mnohdy dlouho poté, co zdroj zátěže již přestal působit. Shoda panuje i v tom, že z hlediska charakteru zátěžových situací se může jednat buď o důsledky akutních situací, které vznikají na základě jednorázové, krátkodobé změny v prostředí vyvolávající ohrožení, nebo o důsledky chronických zátěžových situací, jejichž vznik je podmíněn dlouhotrvajícími nebo opakovanými změnami v prostředí.

Podle toho na jaké subsystémové úrovni v organismu a osobnosti učitele tyto důsledky vznikají, je lze kategorizovat na 1. somatické důsledky podmíněné zejména aktivací neurohumorální osy sympatikus – dřeň nadledvinek a neurohumorální osy hypotalamus – hypofýza – kůra nadledvinek (podrobněji viz např. Schreiber, 1992), 2. zážitkové důsledky (rozmrzelost, nelibost, napětí, únava, nadšení, euforie) a 3. behaviorální důsledky (např. extrapunitivní, intropunitivní, impunitivní tendence, naučená bezmocnost, hledačská aktivita, akční styly, asimilační a akomodační strategie, adaptační dynamismy apod.).

Trvalejší důsledky zátěže a stresu mohou podle Hladkého a kol. (1993) nejčastěji nabývat formy 1. psychologických symptomů (např. poruchy přizpůsobení, zneužívání látek, neurotické poruchy), 2. behaviorálních poruch (kouření, alkoholismus, poruchy stravování, snížená pracovní výkonnost, fluktuace), 3. somatických symptomů (psychosomatické poruchy pohybového, gastrointestinálního, respiračního, srdečního, sexuálního, centrálně nervového charakteru a jiného charakteru) a 4. somatických onemocnění (hypertenze, ischemická choroba, nádorová onemocnění).

K negativním důsledkům pracovní zátěže učitelů patří kromě únavy, která je většinou chápána jako fenomén vznikající v důsledku intenzivní či dlouhotrvající činnosti a související s obnovou psychosomatického funkčního potenciálu (viz např. Ďurič, 1975), i specifický exhaustivní syndrom vyhoření či vyhasnutí (burnout), zahrnující pocity emocionálního vyčerpání, depersonalizace, projevy sociální distance a ztráty osobního vztahu k práci (viz např. Maslach a Jackson, 1981; Maslach, 1982, Fialová a Schneiderová, 1998; Šolcová a Kebza, 1998 aj.).

Esteve (1989) uvádí inspirativní vztahový model mezi čtyřmi specifickými reakcemi na učitelský stres a jejich kontextuálními podmínkami (viz příloha

č. 1). Jedná se o 1. silné rozporuplné pocity zapříčiňující kolísání sebeobrazu, výkonu a chování učitelů), 2. vyhýbání se a sklon k rutinně vedoucí k redukci aktivity a odpovědnosti učitelů), 3. permanentní úzkost, která souvisí se sebeobviňováním a snahou o kompenzaci nedostatků vlastní námahou, 4. dosažení účinné rovnováhy mezi personálními možnostmi a pracovními požadavky, která akceptuje nedostatky jako objektivní a imanentní charakteristiky učitelské profese.

5. Modifikující faktory psychické zátěže učitelů

Vztah mezi zátěžovými podněty, kognitivním hodnocením, reakcemi a důsledky psychické zátěže je zprostředkovan velkým množstvím modifikujících faktorů. Ty je možné diferencovat na moderátory, které existují před začátkem zátěžové reakce a mediátory, které vznikají v jejím průběhu (viz např. Folkman a Lazarus, 1981).

K nejdůležitějším modifikátorům chování a prožívání učitelů v situaci psychické zátěže náleží řada osobnostních a situačních charakteristik jako jsou např. extraverteze–introverteze, neuroticismus, negativní a pozitivní afektivita, úroveň anxiety, sebehodnocení, typ zaměřenosti (tj. na činnost nebo na cíl), frustrační tolerance (Rosenzweig, 1944), nezdolnost (Kobasa a kol., 1982; Gentry a Kobasa, 1984; Křivohlavý, 1990), vědomí souvislosti (Antonovsky, 1985; Křivohlavý, 1991; Ruizelová, 1995), koncepce typu chování A, B (Rosenman a Chesney, 1980), typ lokalizace kontroly (Rotter, 1966), sociální opora (Sarason a kol., 1990), konstruktivní myšlení (Epstein a Katz, 1992), kvalita života (Levi, 1981), psychická variabilnost (Mikšík, 1985), intelektové schopnosti (Mc Grath, 1976). Šolcová a Kebza (1998) ve své výčtu moderujících faktorů uvádějí ještě i dispoziční optimismus, atribuční styl, percipovanou kontrolu a ego-kompetenci.

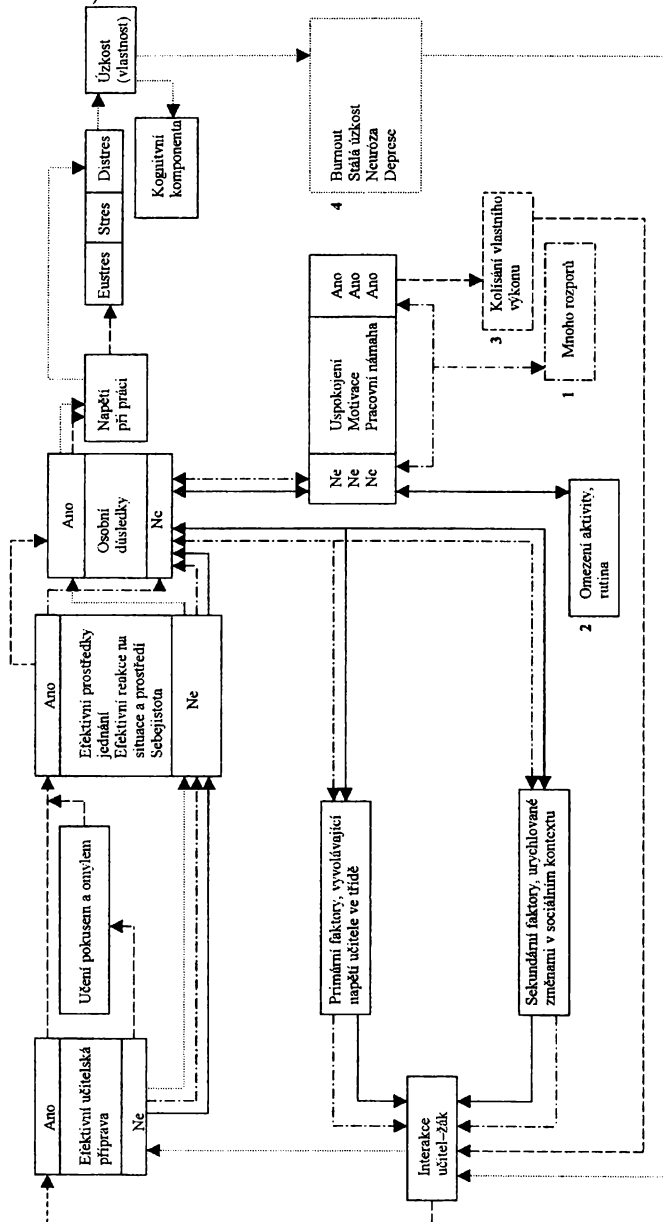
Lze oprávněně předpokládat, že také další modifikující faktory (přehled podrobně uvádí např. Hladký a kol., 1993), jako jsou kvalifikace pro danou činnost (schopnosti, znalosti, dovednosti), zdravotní návyky (kvalita a kvantita spánku, úroveň výživy, vztah ke kouření, alkoholu, tělesná hmotnost), biologické faktory (genetická výbava, pohlaví, věk, zdravotní stav), ale i specifické zátěžové zkušenosti ovlivňují psychickou zátěž učitele.

6. Nástin teoretického paradigmatu

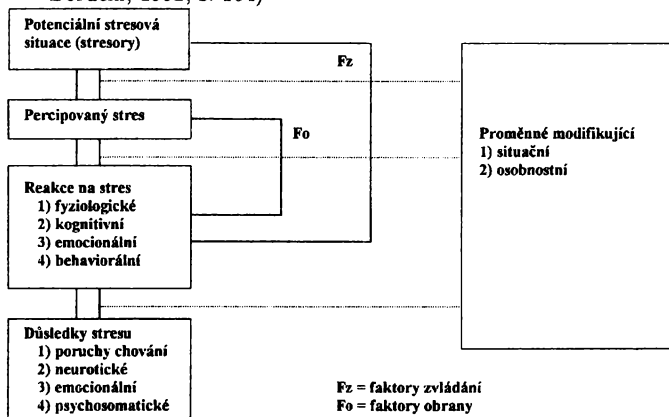
Na základě výše zmíněných aspektů, které utvářejí a obsahově naplňují fenomén psychické zátěže učitelů, je možné nastínit její základní teoretické a výzkumné paradigma.

Tento nástin paradigmatu psychologické zátěže učitelů je v podstatě rozpracováním obecného pojetí stresu House a Jackmana (1979; viz též Borucki, 1992) kteří diferencují pět základních kategorií proměnných, které se

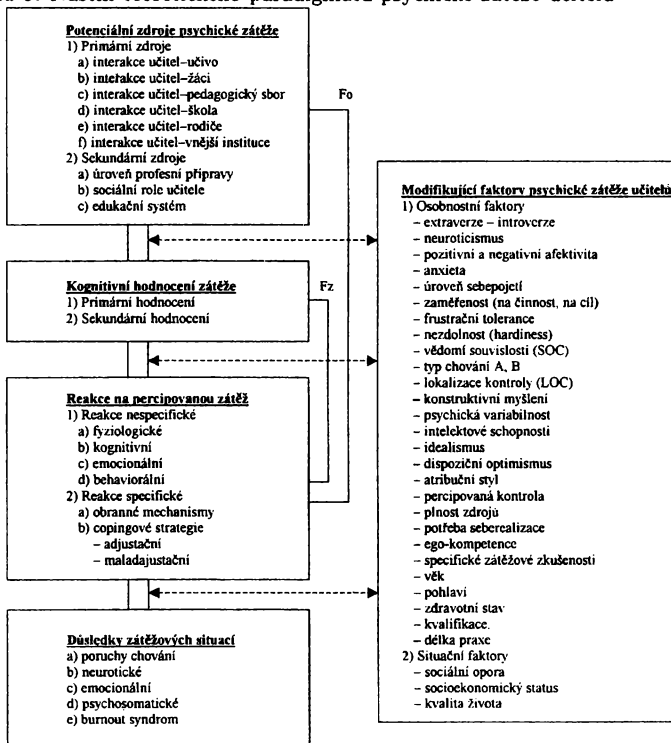
Príloha 1: Vztahový model čtyř základních reakcí na učitelský stres (Esteve, 1989, s. 20)



Příloha 2: Obecné teoretické paradigma psychologického stresu (upraveno podle Borucki, 1992, s. 164)



Příloha 3: Nástin teoretického paradigmatu psychické zátěže učitelů



týkají: 1. potenciální stresové situace (objektivních faktorů vnějšího prostředí), 2. procesů kognitivního hodnocení stresové situace (percipovaného stresu), 3. reakcí osobnosti na percipovaný stres, 4. důsledků psychologického stresu a 5. faktorů modifikujících průběh stresu.

I když jejich obecný model (viz příloha č. 2) dostatečným způsobem nezahodnocuje kybernetickou podstatu tohoto fenoménu, přesto vychází ze zobecnění základních výzkumných strategií a respektuje globální kauzální proud. Validitu tohoto obecného modelu lze podpořit například současným názorem Lazaruse (1993), který se domnívá, že zkoumání stresu musí vycházet z analýzy stresorů, procesů kognitivního hodnocení a copingových procesů, které se promítají do reakcí organismu a osobnosti. Zvolené paradigma je konzistentní i s některými dalšími moderními koncepcemi zátěže, které respektují transakční a ekologickou podstatu tohoto jevu. Příkladem může být i model stresu, navržený Coxem (1978), který sestává rovněž z pěti stadií. První stadium zahrnuje identifikaci vnějších či vnitřních stresorů, druhé stadium se vztahuje k jejich kognitivnímu hodnocení a k prožitku stresu. Třetí stadium zahrnuje stresovou odezvu fyziologického, psychického a behaviorálního charakteru, jejímž cílem je redukce vnějších či vnitřních nároků, čtvrté stadium se týká vztahu exponovaného subjektu k očekávaným důsledkům a souvisí s jeho odpovědí, která má vést ke zvládnutí stresu. Páté stadium zahrnuje zpětnou vazbu, která může působit kdekoliv v prostoru tohoto systému.

V příloze č. 3 je uveden pokus o rozpracování výše uvedeného modelu stresu do specifické oblasti psychické zátěže učitelů. Jedná se o snahu v hrubším měřítku utřídit alespoň nejdůležitější proměnné vztahující se k problematice psychické zátěže učitelů. Schéma není zdaleka úplné a bude vyžadovat další obsahové zpřesnění a doplnění. Zejména vzájemné interfunkční vztahy (podrobněji viz Kováč, 1985) mezi osobnostními modifikátory a jejich role při zvládnutí psychické zátěže učitelů představují v současnosti rozhodující teoretický problém, jehož řešení by v oblasti psychické zátěže učitelů mohlo přinést značný teoretický posun s velkým praktickým dosahem.

Literatura

- ANTONOVSKY, A. *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: SPN, 1983.
- BORG, M. G., RIDING, R. J. Teacher stress and cognitive style. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 1993, pp. 271–286.
- BORUCKI, Z. Wspolczesna koncepcja stresu psychologicznego. In *Zeszyty naukowe, Psychologia 10*, Uniwersytet Gdanski, 1992, s. 163–181.
- COHEN, S. After effects of stress on human performance and social behavior: A review of research and theory. *Psychological Bulletin*, 80, 1980, pp. 82–108.
- COLE, M., WALKER, S. (ed.) *Teaching and stress*. Open University Press. Philadelphia: Milton Keynes, 1989.

- COX, T. *Stress*. Baltimore: University Press, 1978.
- ČÁP, J., DYTRYCH, Z. *Utváření osobnosti v náročných životních situacích*. Praha: SPN, 1968.
- ĐURIČ, L. Psychohygienické podmienky vyučovacieho procesu. In KOŠČ, L. a kol. *Pa-topsychológia*. Bratislava: SPN, 1975.
- EDWARDS, J. R. The determinants and consequences of coping with stress. In COOPER, C. L., PAYNE, R. (ed.) *Causes, coping and consequences of stress*. New York: J. Wiley, 1988.
- EPSTEIN, S., KATZ, L. Coping ability, stress, productive load and symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 1992, 5, pp. 813–825.
- ESTEVE, J. Teacher burnout and teacher stress. In COLE, M., WALKER, S. (ed.) *Teaching and stress*. Open University Press. Philadelphia: Milton Keynes, 1989.
- FIALOVÁ, I., SCHNEIDEROVÁ, A. Syndrom vyhoření v profesní skupině středoškolských učitelů. In ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. (ed.) *Učitelé a zdraví I*, Brno: PsÚ AV ČR, 1998, s. 55–63.
- FICKOVÁ, E. Determinanty zvládnutia stresu: I. Teoretické prístupy. *Československá psychologie*, 37, 1993a, 1, s. 37–46.
- FICKOVÁ, E. Determinanty zvládnutia stresu: II. Metodologické problémy. *Československá psychologie*, 37, 1993b, 2, s. 129–138.
- FOLKMAN, S., SCHAEFER, C., LAZARUS R. S. Cognitive processes as mediators of stress and coping. In HAMILTON, V., WARBURTON, D. M. (ed.) *Human Stress and Cognition*. London, 1979.
- FOLKMAN, S., LAZARUS, R. S. An analysis of coping in a middle aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 1980, 1, pp. 219–239.
- FURNHAM, A., PAYNE, M. A. Dimensions of occupational stress in West Indian secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 1987, pp. 141–150.
- GENTRY, W. D., KOBASA, S. C. Q. Social and psychological resources mediating stress-illness relations in humans. In GENTRY, W. D. (ed.) *Handbook of behavioral medicine*. London: The Guilford Press, 1984.
- HLADKÝ, A. A KOL. *Zdravotní aspekty zátěže a stresu*. Praha: UK, 1993.
- HOUSE, J. S., JACKMAN, M. F. Occupational stress and health. In AHMED, P., COELHO, M. (ed.) *Toward a new definition of health*. New York, 1979.
- JENKINS, C. D. Psychosocial modifiers of response to stress. *Journal of Human Stress*, 5, 1979, pp. 3–15.
- KOBASA, S. C., MADDI, S. R., KAHN, S. Hardiness and health. A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 1982, 1, pp. 168–177.
- KOVÁČ, D. *Teória všeobecnej psychológie*. Praha: Veda, 1985.
- KŘIVOHLAVÝ, J. Psychologie adaptace a zvládnutí těžkostí. *Československá psychologie*, 32, 5, 1988, s. 433–442.
- KŘIVOHLAVÝ, J. Obranné mechanismy a strategie zvládnutí těžkostí. *Československá psychologie*, 33, 1989, 4, s. 361–368.
- KŘIVOHLAVÝ, J. Nezdolnosť v pojetí SOC. *Československá psychologie*, 34, 1990, 5, s. 511 až 517.
- KŘIVOHLAVÝ, J. Nezdolnosť typu hardiness. *Československá psychologie*, 35, 1, 1991, s. 59–65.
- KYRIACOU, C., SUTCLIFFE, J. Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 1978, pp. 159–167.
- LAUX, L., VOSSEL, G. Theoretical and methodological issues in achievement-related stress and anxiety research. In KROHNE, L., LAUX, L. (ed.) *Achievement stress and anxiety*. Washington, 1982.

- LAZARUS, S. R. *Psychological stress and the coping Process*. New York: McGraw-Hill, 1966.
- LAZARUS, R. S. From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1993, pp. 1–21.
- LAZARUS, R. S., LAUNIER, R. Stress-related transactions between person and environment. In PERVIN, L. A., LEWIS, M. (ed.) *Perspectives in interactional psychology*. New York: Plenum, 1978.
- LAZARUS, R. S., FOLKMAN, S. *Stress appraisal and coping*. New York: Springer, 1984.
- LEVI, L. *Preventing work stress*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1981.
- MAREŠ, J. Diagnostika zvládnání zátěže u dětí a dospívajících. *Pedagogika*, 49, 1999, 1, s. 12–42
- MASLACH, CH., JACKSON S. E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior* 2, 1981, pp. 99–113.
- MASLACH, CH. *Burnout, the cost of caring*. New Jersey: Prentice-Hall, 1982.
- MCGRATH, J. E. Stress and behavior in organisations. In DUNETTE, M. D. (ed.) *Handbook of industrial and organisational psychology*. Chicago, 1976.
- MIKŠÍK, O. *Psychická integrita osobnosti*. Praha: UK, 1985.
- MLČÁK, Z. Analýza zdrojů psychické zátěže v profesi učitele. In *Sborník prací FF OU*, 145, 1994, 1, s. 5–15.
- MLČÁK, Z. Psychická zátěž u učitelů velkoměstských a venkovských škol. In ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. (ed.) *Učitelé a zdraví 1*, Brno: PsÚ AV ČR, 1998, s. 27–34.
- NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář, 1995.
- PAULÍK, K. *Pracovní zátěž vysokoškolských učitelů*. Ostravská univerzita, 1995.
- PRYSTAV, G. Psychologische Copingforschung: Konzeptbildungen, Operationalanlysierung und Messeninstrumente. *Diagnostika*, 27, 1981, 3, s. 189–214.
- ROSENZWEIG, S. An outline of frustration theory. In HUNT, J., GMC, V. (ed.) *Personality and the behavior disorders I/II*. New York: Ronald, 1944.
- ROTTER, J. B. Generalised expentances for internal versus external locus of control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 1966, 80, 1966, pp. 1–28.
- RUIZELOVÁ, Z. Koherencia ako charakteristika zvládania a jej vzťah k subjektívnym charakteristikám riešenia problému. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 30, 1995, 1, s. 73–78.
- ŘEHULKOVÁ, O., ŘEHULKA, E. Zvládnání zátěžových situací a některé jejich důsledky u učitelek. In ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. (ed.) *Učitelé a zdraví 1*, Brno: PsÚ AV ČR, 1998, s. 105–111.
- SARASON, B. R., SARASON, I. G., PIERCE, G. R. *Social support: An interaction view*. New York: J. Wiley, 1990.
- SEKERA, J. Personální vztahy ve výchovných ústavech. *Speciální pedagogika*, 7, 1997, 5, s. 10–23.
- SCHREIBER, V. *Lidský stres*. Praha: Academia, 1992.
- SMĚKAL, V. *Psychologie osobnosti*. Praha: SPN, 1989.
- ŠOLCOVÁ, I., KEBZA V. Burnout: úvod do problému. In ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. (ed.) *Učitelé a zdraví 1*, Brno: PsÚ AV ČR, 1998, s. 43–52
- TOMASZEWSKI, T. Clowiek i otoczenie. In TOMASZEWSKI, T. *Psychologia*, Warszawa, 1975.
- MLČÁK, Z. K teoretickému paradigmatu psychické zátěže učitelů. *Pedagogická orientace* 2000, č. 3, s. 12–24. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: PhDr. Zdeněk Mlčák, Ph. D., Katedra psychologie a sociální práce, Filozofická fakulta OU, Reální 5, 702 00 Ostrava 1

K současnému modelu zhodnocování volného času dětí a mládeže v České republice – cesta za pedagogikou volného času

Břetislav Hofbauer

Desetiletí, které uplynulo od počátku zásadní přeměny naší společnosti, umožňuje a vyžaduje ohlédnout se také za východisky i následným vývojem výchovného zhodnocování volného času dětí a mládeže. Také v této oblasti se odehrály změny s výraznými důsledky pro život a výchovu mladé generace.

V celospolečenském rozměru i vzhledem k mladé generaci vzrostl rozsah a význam volného času; v nabídce aktivit a sdružování se nebývale rozšířily možnosti volby jednotlivců uplatňující se vzhledem k různým vztažným skupinám (věkovým – podle pohlaví – sociálním – zájmovým); podstatně vzrostly mezinárodní kontakty mladých lidí a pro dospělé pracovníky také možnost poznávat a v našich podmínkách uplatnit zkušenosti zemí a regionů našeho kontinentu; současně však narůstaly životní a výchovné problémy a rizika volného času dětí a mládeže.

Součástí těchto procesů se staly také zobecnění zkušeností a teoretická reflexe dosaženého poznání spojené s jeho pojmoslovným vyjádřením. V naší pedagogické teorii a praxi tak krystalizuje model, jehož některé rysy se začaly patrněji projevat, další se však teprve utvářejí. Za základní osu vývoje lze pokládat koncipování a utváření pedagogiky volného času jako specifické pedagogické disciplíny.

1) **Východiska počátku 90. let, výsledek vývoje několika předcházejících desetiletí se vyznačují těmito rysy:**

- **Doznívá pojetí, kdy se prosadilo pojetí „mimotřídní“ a „mimoškolní výchovy“**, vycházející z institucionálního přístupu a vymezení per negationem (**mimo-třídní, mimo-školní**). Oslabila frekvence především první oblasti (mimotřídní výchova – zařízení).

Relativně častěji se nadále zachovala koncepce mimoškolní výchovy (mimoškolní aktivita – práce – činnost – výchova – mimoškolní zařízení).

- **Oproti tomu výrazně se zvýšila frekvence „výchovy mimo vyučování“**, rozvíjená již od 60. let. Je charakterizována jako „veškerá výchovná činnost s dětmi a mládeží prováděná mimo povinné vyučování“ (Pedagogický slovník, 1967, s. 388; Sedlář, 1968); souborným pojetím

syntetizuje obě předchozí dílčí oblasti. Její koncepce se dnes vymezuje těmito rysy: probíhá mimo povinné vyučování a mimo bezprostřední vliv rodiny; je zajišťována institucionálně; uskutečňuje se převážně ve volném čase (Pávková a kol., 1999, s. 39). Není již jako její obě původní části – odvozována od instituce, nýbrž od pedagogické činnosti (*mimo-vyučovací*). Odráží snahu odstraňovat tříštění výchovného působení ve volném čase a koncipovat je naopak společně, na základě shodných principů, východisek i výchovné praxe.

- Souběžně – od druhé poloviny 60. let – začíná však u nás pronikat poznání, že se významnou oblastí života a výchovy dospělých, mládeže a dětí stává volný čas a objevují se první úvahy o možnosti jako novou disciplínu konstituovat pedagogiku volného času. Přispěly k nim především objektivní společenské procesy: zkracování pracovní doby dospělých a zavedení pětidenního pracovního týdne; rozšiřování školní docházky rostoucího počtu mladých lidí na další roky; obnova sociologie a sociologických empirických šetření v naší zemi jako odraz potřeby začít nezkresleně poznávat společenskou realitu; teoretická reflexe stavu, problémů i perspektiv samotného volného času a jeho aplikace vzhledem k mladé generaci (např. A. Červinka a kol., *Práce a volný čas*. NPL Praha 1966, zvl. kapitola *Mládež a volný čas*, str. 146 násl.; R. Selucký, *Člověk a jeho volný čas*. Čs. spisovatel. Praha 1966).

Objevení, docenění volného času a jeho začleňování do pedagogických úvah a praxe bylo oproti dosavadní praxi hlubší a důslednější a šlo k podstatě věci. Podněty k jeho výchovnému zhodnocení a ke konstituování pedagogiky volného času se objevovaly především v sociologii, zatímco do pedagogického myšlení a praxe pronikaly pozvolna a opožděně. Pedagogický slovník představující tehdejší stav naší pedagogické vědy heslo „volný čas“ a tím méně „pedagogika volného času“ nezmiňuje vůbec.¹ Úvahu o pedagogice volného času přinesla B. Filipcová v souvislosti s výchovou dospělých v západní společnosti a sociologii. Po odkazu na M. Horkheimer a Th. Adorna uvádí názor A. F. Zoily z r. 1964 (1966, s. 40) „o nezbytnosti vytvoření skutečné pedagogiky volného času“.

Její uplatnění přijímá, nikoliv však jako obranu proti negativním vlivům, ani jako nástroj osvětové práce.

Švigová (1967, s. 71) pokládá vytvoření pedagogiky volného času za jednu z hlavních cest účelného využívání volného času a zlepšování kvality života. Tato disciplína není všelékem, může však významně působit vedle dalších možností: empirického zkoumání volného času; vytváření

¹SPN Praha, r. 1965 a 1967; ve výčtu pedagogických disciplín uvádí z daného oboru pouze „mimoškolní výchovu“ v hesle *Pedagogika československá a samostatné*, podrobné heslo „Výchova mimo vyučování“.

podmínek pro jeho účelné využívání; rozvoj materiální a vědecké základny společnosti ve prospěch jejího bohatšího a kulturnějšího života; nedirektivní působení. Měla by „vytvářet vhodné modely volného času pro různé sociální skupiny a zabývat se procesem volby.“

Do pedagogické literatury se volný čas jako oblast života, problém výchovného působení a jako pojem začal pronikat koncem 60. let průběžně a pozvolna. Byl vnímán pouze jako fakt, aniž byl podroben hlubšímu rozboru funkcí, cílů, obsahu či metod působení; jeho uplatnění zůstalo na úrovni praktické činnosti (v např. Hofbauer, B. Péče o volný čas mládeže v hlavním městě Švédska – Stockholmu. ÚDDMJF Praha, 1968 nebo rozborové a koncepční materiály téhož autora z let 1968–1969 týkající se domů dětí a mládež v naší zemi). Ojedinelým pokusem o jeho uvedení do pedagogické problematiky byla Meisnerova stať (1968).

- **V 70. letech se také v této oblasti – podobně jako v celé společnosti – mocensky prosazovaly monopolizující tendence** a obnovovaly dřívější unifikující přístupy (zvláště pak pojetí výchovy mimořádné). Omezovaly možnost uplatňovat alternativní přístupy v době, kdy se volný čas také u nás rostoucí měrou uplatňoval jako stále významnější společenský a výchovný fenomén a sféra svobodného rozhodování (Lokajíčková, 1967, 1974).

Přesto však jako základní tendence tohoto období převládlo pojetí výchovy mimo vyučování, které propracovával Bláha (1980, s. 13). Přitom se kriticky zamýšlel i nad zužujícími přístupy a právem požadoval řešit vztah výchovy mimo vyučování „k problematice volného času jako soudobého masové jevu“.

Uplatňoval pojetí komplexnější, respektující rostoucí význam volného času jako nedílné součásti života dnešního člověka. Jeho postavení ve volném čase pojímal nikoliv pouze z hlediska objektu, nýbrž také jako subjektu výchovného působení, sebevýchovy a společenské aktivity. Takový přístup chápal volný čas jako časový prostor nabízející výchovnému působení nové možnosti.

2) Od počátku 90. let bylo pojetí volného času a jeho výchovného zhodnocení zásadně podmíněno vývojem celé společnosti, mladé generace a přístupů k jejich výchově. Tyto skutečnosti umožnily přistupovat alternativně k řešení jednotlivých oblastí pedagogiky a na základě prohlubujících se znalostí o vývoji a aktuální situaci v dalších evropských zemích. Tato dekáda se stala prvním obdobím, kdy se v našich podmínkách pedagogika volného času začala reálně konstituovat jako samostatná vědní disciplína. Souběžně s tím se uplatňovaly a z části dále uplat-

ňují i dosavadní přístupy (výchova mimoškolní – výchova mimo vyučování) v těchto základních oblastech a směrech:

a) Od počátku období se obě koncepce průběžně mísily: v kolektivní práci K problematice . . . , (1991) a jedné z jejich statí (Staňková, 1991), v práci Žákové (1990). Podobně tomu bylo na semináři K problematice koncepce výchovy mimo vyučování (ÚDDM ČR, leden 1991).

Různé příspěvky na něm přednesené akceptovaly jako východisko výchovu mimo vyučování nebo výchovu ve volném čase a zřetel s tím související (co je to volný čas – zařízení volného času – participace dětí, mládeže a dospělých na jeho aktivitách – zmínky o pedagogice volného času). Docenění volného času neoslabila ani ojedinelá, blíže nespecifikovaná zmínka o „tzv. volném čase“. Podobný koncepční i terminologický paralelismus se projevil také na semináři tehdejšího ÚDVÚ v r. 1991 (mimoškolní výchova – výchova mimo vyučování – volný čas – výchova ve volném čase).

Vznikající model vycházející z oblasti volného času začal převažovat v legislativní, exekutivní i publikační praxi. K tomu přispělo rozšíření funkcí a pojmenování příslušného ministerstva (o mládež a tělovýchovu); zřízení jeho Institutu dětí a mládeže z velké míry pro řešení otázek jejich života a výchovy ve volném čase. Vyšla vyhláška o střediscích pro volný čas dětí a mládeže (31. 12. 1992) nahrazující předlistopadovou směrnicí. Tato koncepce natrvalo převládla a z ní vycházejí i pozdější publikace MŠMT a IDM vydané koncem dekády.²

b) Podobně byla orientována periodika specializovaná na život a výchovu dětí a mládeže ve volném čase; část z nich však ke škodě věci v druhé polovině 90. let zanikla. Trvale v této oblasti působí Vychovatel (od r. 1957 dosud; v období r. 1990 – červen 1992 a září 1996 – červen 1997 jako měsíčník; mezi říjnem 1993 a červnem 1996 a říjnem 1997 dosud jako dvouměsíčník; je vydáván v Bratislavě s výraznou účastí českých autorů pedagogické praxe a teorie).

Sem patřil rovněž měsíčník Za školou (IDM Praha, 1990–1995), věnující se aktivitám volného času, byť v podtitulu s označením pro výchovu mimo vyučování; čtvrtletní buletin Mládež–společnost–stát /IDM 1991–1996, pak DDM hlavního města Prahy do června 1997); Informační listy (IDM Praha, od ledna 1998 dosud vycházející několikrát ročně). Dané oblasti věnuje pozornost také Pedagogická orientace, odborný čtvrtletník a zpravodaj České pedagogické společnosti, zveřejňující jednak původní stati, jednak doku-

²Několik pohledů na mládež v České republice. MŠMT – IDM Praha 1996 (kap. Mládež a volný čas, str. 18 a násl.); Střediska pro volný čas dětí a mládeže. Souhrn metodických textů. MŠMT Praha 1998 (zejména přehled vyhlášek a dalších norem, s. 90 násl.); Státní politika vzhledem k mladé generaci v České republice. Praha 1999 (kap. 3.6. Mládež a volný čas, s. 16 a Trávení volného času, s. 46 násl.)

menty mezinárodního společenství k otázkám života, výchovy a společenského postavení dětí a mladých lidí i jejich volného času.

Ve všech těchto periodikách se uplatnila, případně uplatňuje koncepce docenující volný čas a jeho výchovné možnosti. Vychází z poznání vývoje a potřeb společnosti, podílu i způsobů volnočasové výchovy její mladé generace. Přesto však dvě z nich v průběhu let paradoxně zanikla (Za školou a Mládež – společnost a stát), čímž se publikační možnosti značně oslabily.

c) Nedílnou součástí poznávacího procesu se stala empirická šetření zaměřená na volný čas dětí a mládeže, jejich výchovy v tomto čase a na další otázky s tím bezprostředně i nepřímou související. Z velké části byla a jsou realizována Institutem dětí a mládeže jako institucí k tomu určenou a vybavenou a týkala se zejména následujících tématických okruhů:

Objektivní situace mladých lidí a jejich postavení ve společnosti (mladé rodiny – mezilidské vztahy – životní styl – životní prostředí); jejich hodnotové orientace; negativních jevů (tělesné tresty – závislosti – šikana – násilí). Jejich podstatnou součástí se staly výzkumy volného času: volnočasové chování a výchova dětí a mládeže v této oblasti, jejich přání, zájmy, obsahové preference a míra jejich realizace, různé sféry volného času (sdružování dětí a mládeže – zařízení jejich volného času – volný čas rodin s dětmi – volný čas městské mládeže – tělovýchovné aktivity – participace na něm a další otázky).

Těžiště jejich prezentace spočívalo na IDM, který jejich výsledky zveřejňoval ve výše zmíněných periodikách (zčásti jako práce externích spolupracovníků) nebo separátně.³

d) Významným přínosem k pedagogickému zhodnocování volného času a ke konstituování pedagogiky volného času se staly publikace pedagogické fakulty Masarykovy university v Brně. Zde vycházela a vycházejí vysokoškolská skripta a další samostatné práce věnované takovým otázkám jako:

Předmětu a pojetí pedagogiky volného času; její historii, funkcím a vnitřnímu členění; obsahu a metodám práce; postavení mezi dalšími pedagogickými vědami s blízkým vztahem k volnému času (pedagogika zážitku – muzeopedagogika – community education jako výchovy pro obec, v obci a prostřednictvím obce); jejímu vztahu k dalším vědním oborům (například k sociální pedagogice) – k uplatnění ve společenské praxi.

V neúplném přehledu to jsou zejména tyto práce: Vázanský a Smékal (1995), obsahující také přehled domácí i zahraniční literatury do poloviny

³Z posledních šetření jmenujme: Participace mládeže a společnost (prosinec 1998); Participace mládeže z pohledu pracovníků státní správy a pracovníků mezi dětmi a mládeží (prosinec 1999); svodku provedených výzkumů k vybraným aspektům problémů připravil Jíra (1997).

90. let včetně předchozích prací prvního z autorů; Vl. Spousta a další, Teoretické základy výchovy ve volném čase (1994), Kapitoly z pedagogiky volného času (1998) a Metody a formy výchovy ve volném čase (1998) téhož autora; M. Prádka, D. Knotová, J. Faltýsková, Kapitoly ze sociální pedagogiky (1998, str. 33 násl.).

Svým obsahem sem zčásti patří také práce V. Jůvy ml. o muzeopedagogice; problematikou volného času se zabývá rovněž disertační práce A. Bůžka Podíl volnočasových aktivit na profesním zaměření a přípravě studentů učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů (PF University Palackého, Olomouc, 1998, rkps.).

e) Přínosem k utváření pedagogiky volného času v 90. letech patří také úsilí o to vymezit oblast jejího působení. Jedno vymezení uvádí: „Pedagogika volného času jako disciplína o volném čase, pro volný čas a ve volném čase, shromažďuje poznatky, informace, dovednosti a praktické zkušenosti, hledá cesty a přístupy pro zajištění optimální přípravy ke smysluplnému trávení volného času a zabývá se konkrétním pěstováním změněné kvality života.“ (Vážanský a Smékal, 1995, s. 68)

Také naše současné encyklopedie potvrzují, že se volný čas a pedagogika volného času jako předmět vážného zájmu i problém teorie a praxe prosazují stále patrněji. Velký sociologický slovník (1996) uvádí samostatná hesla „čas volný“, „sociologie volného času“ jako jednu ze sociologických disciplín a v hesle „Pedagogika“ také pedagogiku volného času.

Pedagogický slovník (1995) ve zvláštním hesle prezentuje pedagogiku volného času jako samostatnou pedagogickou disciplínu, „zaměřenou na výchovné a vzdělávací prostředky, napomáhající autonomnímu a smysluplnému využívání volného času dětí, dospívajících i dospělých“. K tomuto heslu se váže rovněž v samostatných heslech vymezený pojem volný čas, výchova pro volný čas, animace i oblasti spjaté s dřívější terminologií (činnost mimo vyučování, mimoškolní výchova a vzdělávání, mimotřídní činnost). Přes to však přetrvává potřeba dalšího zpřesňování pojetí i terminologie (např. nerozlišování mezi dobou, činností a výchovou mimo vyučování – zařazení cesty do školy a zpět do volného času apod.).

f) Volný čas dětí a mládeže a jeho výchovné zhodnocení se postupně, avšak v rostoucí frekvenci a významu stává rovněž jedním z klíčových témat setkání pracovníků pedagogické teorie a praxe. Umožňuje zobecňovat zkušenosti, otevírat nové možnosti pro uplatnění teoretických poznatků a zobecnění praktických zkušeností ve výchově a společenské praxi. V posledních letech to byla například tato témata: Rómové a volný čas (Sborník z 9. setkání Hnutí R v Brně, vyšlo v Ústí n. L. 1997); 7. konference ČPdS o Sociálně edukativních problémech mládeže a dospě-

lých v reflexi pedagogické teorie a praxe (ČPdS, Brno 1999); konference Pedagogické společnosti o Úmluvě OSN o právech dítěte (Brno, září 1999).

Součástí dialogu teorie a praxe, porovnání záměrů a potřeb na jedné a reálného stavu na druhé straně se stalo například i setkání pracovníků praxe „Nabídka aktivit volného času dětí a mládeže“ svolané okresním úřadem Olomouc (listopad 1996); národní a mezinárodní semináře pořádané MŠMT a jeho IDM (zatím poslední z nich o Úmluvě o právech dítěte, květen 2000); sedm národních seminářů připravených českou sekcí DCI, v některých případech spolu s Aliancí nevládních organizací (s tématy rozvoje a ochrany dítěte – jeho participace na životě společnosti – o přípravě zpráv hodnotících o realizaci Úmluvy v České republice včetně oblasti volného času aj.)

Nesporné oživení zájmu o tuto tematiku bude zapotřebí souborně analyzovat, pro budoucnost pak vyznačit priority a oblasti zatím opomíjené různými garanty působícími dnes v této oblasti.

g) Do těchto souvislostí patří rovněž činnost Evropské asociace zařízení volného času dětí a mládeže (EAICY), založené v r. 1991 se sídlem v Praze. V současnosti působí v 16 zemích různých evropských regionů a několik let je již členem úseku nevládních organizací při Radě Evropy. Svoje působení zaměřuje na volný čas dětí a mládeže v těchto hlavních směrech:

- Pro dospělé působící mezi nimi pořádá setkání (semináře – konference – kolokvia – ateliéry – kulaté stoly – burzy projektů) na různá volnočasová témata (cesty k mezinárodnímu porozumění a mezi mladými lidmi způsoby jeho dosahování – výchova k aktivnímu občanství – zařízení volného času a letní tábory – výchova k právům člověka – participace na životě společnosti aj.) takových setkání uskutečnila v letech 1991–1999 32 ve 20 městech různých evropských zemí.
- Umožňuje každoročně prezentaci a realizaci množství nabídek na setkání, soutěže, přehlídky a další aktivity rozvíjejících občanství a zájmy dětí a mladých lidí (zvláště v oblasti umění a národních kultur – sportů – turistiky – pedagogiky zážitků – techniky a dalších oborech). Zprostředkovala tak účast, nové poznání a navázání kontaktů tisícům příslušníkům mladé generace svých členských zařízení.
- Uskutečňuje účast svých členů na kampaních Rady Evropy (např. Mládež pro Evropu – proti rasismu, xenofobii a netoleranci – proti pozemním minám – proti chudobě a sociálnímu vylučování). Seznamuje s rozhodnutími, publikacemi i výsledky výzkumných šetření Rady Evropy uskutečněnými na úseku nevládních organizací a ve sféře volného času. K tomu vydává bulletin Youth of Europe.

EAICY se plně orientuje ve prospěch práv člověka a pro realizaci Úmluvy

OSN o právech dítěte; usiluje o participaci mladých lidí na životě svého města a země; přitom plně vychází z volného času jako významné oblasti života a výchovy dětí, dospívající mládeže a mladých dospělých.

h) Pro úplnost doplňme také publikační činnost autora této stati, který od počátku 90. let zveřejňuje četné stati o otázkách volného času dětí a mládeže a jeho výchovném zhodnocení u nás i v zahraničí. Byly nebo jsou publikovány ve výše zmíněných periodikách (Za školou, Mládež – společnost – stát, Vychovávateľ) i v některých dalších (měsíčník Moderní obec – slovenská Pedagogická revue aj.) nebo ve sbornících z národních a mezinárodních seminářů a konferencí.

Některé studie byly vydány samostatně: Zařízení volného času dětí a mládeže (IDM Praha, 1992); Společenské a výchovné poslání středisek volného času dětí a mládeže v současných souvislostech (Zvláštní příloha Za školou, r. 1993, č. 5); Obce, města a jejich nejmladší občané (Nadace dětem, Praha, 1996); Programy měst a obcí pro mladou generaci (Příloha Moderní obec r. 1998, č. 5); podíl na publikaci Pedagogika volného času (Portál, Praha, 1999); Participace dětí a mládeže na životě obce. Přání nebo potřeba a reálná možnost? (rukopis).

Autor ve všech případech vychází z volného času jako jedné z klíčových oblastí života a výchovy dětí a mladých lidí; z potřeby a možnosti tuto oblast výchovně zhodnocovat, aniž budou oslabovány nebo narušovány její principy, jako je například volitelnost účasti a dobrovolnost participace na jejich aktivitách.

i) Zatímním vyústěním dosavadních desetiletých snah o konstituování nové disciplíny je publikace „Pedagogika volného času. Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času“ (1999)⁴. Východiskem autorů se stal volný čas, souběžně s tím však rovněž výchova mimo vyučování, zatímco koncepce a pojem „mimoškolní“ byla opuštěna a výchova mimoškolní se objevuje pouze v podtitulku.

Výrazně převažující zřetel k volnému času lze pokládat za logický důsledek vývoje výchovné praxe a její teoretické reflexe v prvním desetiletí zásadní přeměny naší společnosti. Poznávací proces není však zdaleka dovršen, ba je spíše na počátku. Pro příští období přetrvávají takové úkoly jako:

Pedagogiku volného času definovat z hlediska současnosti přesněji; charakterizovat její předchůdce a ideové zdroje; podrobněji analyzovat dosavadní vývoj u nás i v zahraničí; vymezit současné funkce, vnitřní strukturu i vazby k dalším, pedagogickým i nepedagogickým oborům; její uplatnění ve výchově různých vztazných skupin dětí, mládeže i dospělých v průběhu ce-

⁴Publikace obsahuje také obsažnou, teoretickou i praktickou, domácí i zahraniční bibliografii.

lého jejich života; hledat cesty, jak získané poznatky účinně využívat v praxi různých volnočasových subjektů; jak pro to vytvářet nezbytné organizační, personální a materiální podmínky.

K uplatnění tak dojde historický, komparativní a prognostický zřetel i analýza současného empirického materiálu. Umožní zhodnocovat výchovnou a sebevýchovnou praxi dětí, mládeže i dospělých; a v neposlední řadě zpracovat také její modely v různých regionech našeho kontinentu. Ty pomohou vymezit rozdílné i společné rysy, umožní naše poučené vřazování do široké evropské zkušenosti a současně její obohacení o zkušenost naši.

3) Předchozí pokusy o pedagogické zhodnocování volného času dětí a mládeže se v průběhu 90. let promítaly do pedagogické praxe. Vyústěním tohoto úsilí a současně východiskem pro další období se koncem dekády stalo vládní usnesení Koncepce státní podpory ve vztahu k mladé generaci v České republice do r. 2002 (leden 1999), kde se projevil v pojetí i terminologii.

Usnesení v některých případech vychází z tradiční koncepce a označení „mimoškolní výchova“ a „výchova mimo vyučování“, v základním vymezení však z volného času: „volnočasové aktivity rozvíjené vzhledem k rizikovým skupinám dětí a mládeže“; „střediska volného času“; „péče o volný čas učňovské mládeže“. Základní úkol pak vymezuje takto: „Zpracovat koncepci působení státu, regionů a obcí v oblasti volného času mládeže a vytvořit vhodná legislativní a přímé i nepřímé ekonomické nástroje. Vytvořit koncepci výchovy pedagogů volného času včetně vytvoření systému jejich přípravy, ověřování vědomostí a dovedností a udělování osvědčení opravňujícího k této činnosti.“

Mezi podstatné přínosy posledních let na přední místo patří zahájení dialogu mezi teorií a praxí. Jejich interakce a vzájemná podpora může i napříště využít východisek utvořených dosavadním vývojem. Jsou to především:

- růst rozsahu, obsahové a metodické diferenciaci volného času, který v individuální i celospolečenské dimenzi nabývá na významu;
- růst významu historické, teoretické reflexe, srovnávacího přístupu i poznávání empirie reálných i potenciálních účastníků, organizátorů aktivit i činitelů vytvářejících pro ně podmínky;
- soustavné odkrývání možností volného času v různých fázích lidského života od dětství po věk seniora; komplexní přístup v tomto směru si vyžádá pozornost zvláště vzhledem k věku dítěte a mladého člověka, kde se kladou základy pro jejich celoživotní rozvoj;
- plné, ucelené koncepční docenění volného času, netříštěného podle institucionálního hlediska a neomezovaného pouze na „výchovu mimo vyučování“; východiskem může být jeho pojetí jako svébytné součásti lid-

ského života, kde výchovné aktivity budou jeho významnou (avšak právě „jen“) součástí;

- vědomí existujících rozporů a mezer mezi potřebami, předpoklady a možnostmi na jedné a reálným stavem na druhé straně; existující deficity lze řešit pouze cílevědomou, komplexně pojatou politikou státu, nestátních činitelů, celé společnosti v této oblasti zvláště vzhledem k dětem a mladým lidem;
- dosažené poznání směřuje k praxi, k odstraňování současných nedostatků a ke zlepšování dnešního stavu; a právě v tomto směru by pedagogika volného času mohla a měla sehrát významnou, efektivní roli.

Literatura

BLÁHA, V. *Volný čas, výchova a sociální formování žáků základní školy v době mimo vyučování*. Praha: SPN, 1980.

JÍRA, O. *Děti, mládež a volný čas*. IDM, 1997.

K problematice koncepce výchovy mimo vyučování. Brno: DDM, 1991.

LOKAJÍČKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: SPN 1967;

LOKAJÍČKOVÁ, J. *Pedagogické problémy volného času*. Hradec Králové: PF, 1974.

MEISNER, J. Antropologická funkce volného času mládeže. *Pedagogika*, 1968, č. 6.

Pedagogický slovník. II. díl, Praha: SPN, 1967.

PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., HOFBAUER, B., HRDLÍČKOVÁ, V., PAVLÍKOVÁ, A. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 1999,

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník* Praha: Portál, 1995.

SEDLÁŘ, R. *Výchova mimo vyučování, její tradice a principy*. Praha: SPN 1968.

STAŇKOVÁ, V. Co je volný čas? In *K problematice koncepce výchovy mimo vyučování*. Brno: DDM, 1991.

ŠVIGOVÁ, M. Volný čas a my. *Svobodné slovo*. Praha, 1967, str. 71.

VÁŽANSKÝ, M., SMÉKAL, V. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995.

ZOILA, A. F. *Člověk, práce, volný čas*. Praha: Svoboda, 1966.

ŽÁKOVÁ, M. *Řešení otázek volného času v zahraničí*. Praha: VÚP, 1990.

HOFBAUER, B. K současnému modelu zhodnocování volného času dětí a mládeže v České republice – cesta za pedagogikou volného času. *Pedagogická orientace* 2000, č. 3, s. 25–34. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: PhDr. Břetislav Hofbauer, CSc., EAICY, Karlínské nám. 7, 186 00 Praha 8

Hodnotenie ako základná kategória pedagogickej diagnostiky – s aplikáciou na školskú prax

Mária Gondová

Abstract: Štúdia sa zaoberá hodnotením v školskej praxi, ktoré sa nemôže stotožňovať len s klasifikáciou, ale ho treba chápať ako proces rôznych aktivít učiteľa. Štúdia zdôrazňuje význam slovného hodnotenia, ktoré je už zavedené aj do niektorých základných a stredných škôl v Českej a Slovenskej republike.

Kľúčové slová: hodnotenie vo vzťahu k hodnotám, zásady hodnotenia, slovné hodnotenie, humanistický charakter hodnotenia

Hodnotenie je najdôležitejšou (aj najfrekvencovanejšou) kategóriou pedagogickej diagnostiky. Otázky hodnotenia sú v súčasnosti jednou z najviac diskutovaných tém, či už v pedagogickej teórii, vo výchovnej praxi, ale rovnako aj medzi širokou verejnosťou. Hodnotenie má rozhodujúci význam na tvorbu teórii pedagogickej diagnostiky, ale aj jej zodpovedajúcu prax.

Hodnotenie je proces, ktorým sa hodnotí určitá činnosť, jav, situácia, konanie a správanie žiaka pomocou verbálnych a neverbálnych prostriedkov. Ide o širokú oblasť krátkodobých a dlhodobých aktivít učiteľa, vychovávateľa, ako sú napr. preverovanie skúšanie, kontrola, posudzovanie, klasifikácia žiakov. Výsledkom týchto aktivít je zhodnotenie žiaka, resp. triedy, výchovnej skupiny v rôznych podobách.

Pojmy „hodnotenie“ a „klasifikácia“ sa v praxi často stotožňujú, ale treba si uvedomiť, že tieto pojmy nie sú ekvivalentné, hodnotenie je širší pojem a zahŕňa aj klasifikáciu, ktorá je výsledkom procesu hodnotenia, ale nielen klasifikácia je výsledkom tohto procesu.

Pedagogická diagnostika v školskej praxi sa vyznačuje normatívnosťou a intencionálnosťou. V pedagogickom procese to značí, že ide o dodržiavanie istých noriem tak zo strany hodnotiaceho subjektu (učiteľ), ako aj zo strany hodnoteného objektu (žiak). V tomto význame sa diagnostika úzko spája s axiológiou, orientuje diagnostiku na problematiku hodnôt, cieľov a ideálov. Hodnotením sa vyjadrujú konkrétne hodnoty. S pojmom hodnota sa stretávame v diagnostike v dvoch významoch:

1. Čo má byť cieľom (oblasť výchovných a vzdelávacích cieľov, úloh) – chápanie hodnôt ako normy (požiadavky), ktorá vyjadruje, čo má byť cieľom.
2. Význam špeciálne v pedagogickej diagnostike – hodnota ako výsledok hodnotenia, výsledok realizácie cieľov (žiacov výkon, známka, vlastnosti osobnosti, mravná, intelektuálna vyspelosť, zručnosť a pod.).

Splnenie požiadaviek vedie k výchovným a vzdelávacím výsledkom – ku konkrétnym hodnotám, ktoré sú u jednotlivých žiakov na rôznej kvalitatívnej a kvantitatívnej úrovni. Ak má pedagogický proces prispieť k plnohodnotnému formovaniu a utváraniu osobnosti žiaka (s konkrétnymi intelektuálnymi, mravnými, pracovnými kvalitami), musí sa tiež realizovať na základe istých hodnôt.

Z metodologického hľadiska pedagogická diagnostika *chápe hodnoty ako kvality*. Kvalitatívny prístup diagnostiky umožňuje poznávať, postihnúť a hodnotiť u žiaka neformálne jeho kvality v rôznych oblastiach rozvoja, rôzne jeho stránky. Pri kvantitatívnom posudzovaní javov sa zužuje predmet záujmu diagnostiky na výsledky školskej výkonnosti, ktorú hodnotíme len pomocou klasifikácie (známok). Hodnotenie ako proces je vždy založené na vzťahu hodnotiaceho subjektu (učiteľ, vychovávateľ) k hodnotenému objektu (k žiakovi), ale súčasne aj žiaka k učiteľovi a vychovávateľovi. Daný vzťah tvorí aj *oblasť prežívania*. Emocionálny vzťah ako súčasť procesu hodnotenia umožňuje žiakovi regulovať svoje činnosti, pričom záujem učiteľa o žiaka tvorí základ *pozitívnej regulácie*. Umožňuje učiteľovi (vychovávateľovi) i žiakovi hľadať efektívne postupy v procese výchovy a vzdelávania, ako zlepšiť výkon, vedie k poznaniu toho, čo žiak vie a čo ešte nevie. V tomto zmysle je hodnotenie osobnosti žiaka aj zdrojom informácii pre učiteľov, vychovávateľov, rodičov a samotných žiakov.

Hodnotenie pre žiaka má zásadný význam. Spoluvytvára jeho sebaobraz a tým ovplyvňuje aj jeho ďalšiu školskú úspešnosť, či formovanie niektorých vlastností jeho osobnosti. Ak hlavným zmyslom výchovy je sebarozvoj žiaka, tak hlavným zmyslom hodnotenia by malo byť to, aby sa žiak naučil hodnotiť sám seba. Znamená to, že v hodnotiacom procese žiaka učíme posudzovať vlastné sily a schopnosti, aby v tomto procese postupne nastupovalo aj *sebahodnotenie žiaka*. Potom by orientácia takto humanisticky chápaného hodnotenia spočívala v porovnávaní žiaka s ním samým v čase a nie s ostatnými deťmi alebo s jednotne stanovenou normou.

Základom humanisticky orientovaného hodnotenia podľa Kosovej (1997, s. 52–56) by mali byť tieto zásady:

1. *Individuálny prístup v hodnotení* znamená posudzovať výkony žiaka podľa jeho vlastných možností a schopností, teda podľa pomeru me-

dzi výkonom a schopnosťami žiaka. Činnosť žiaka sa hodnotí vzhľadom k tomu, aký posun vpred urobil, ako využíva svoje potenciality. To predpokladá zohľadňovať popri výsledku, ktorý žiak dosiahol, aj cestu, ktorú potreboval, aby k nemu prišiel, veľkosť úsilia, mieru prekonania seba samého.

2. *Kompletnosť hodnotenia* spočíva v jeho zameraní na celostný rozvoj osobnosti žiaka, teda nielen na poznatky, ale aj na schopnosti, postoje, vlastnosti, nielen na kognitívnu stránku žiaka, ale aj na emocionálnu, sociálnu, mravnú, vôľovú.
3. *Positívna orientácia hodnotenia* vychádza z myšlienky humanistickej pedagogiky, podľa ktorej úlohou školy i inštitucionalizovanej výchovy mimo vyučovania je dosiahnuť, aby každý žiak bol úspešný. Každý môže byť v niečom úspešný. Preto učiteľ a vychovávateľ má vychádzať z kladných stránok a predností žiaka, hodnotiť to, čo žiak vie, najprv pochváliť úspech, potom hodnotiť negatívne výsledky, ale s povzbudivým postojom a prejavom dôvery. Očakávanie úspechu alebo aspoň nádej na kladné hodnotenie je jednou z podmienok vzniku záujmu a motivácie k činnosti. Učiteľ a vychovávateľ majú pozitívne hodnotiť a oceňovať to, čo chce u svojich žiakov vychovávať a rozvíjať, (napr. tvorivosť, samostatnosť, čestnosť, schopnosť spolupráce a i.). Pritom pozitívne zameranie hodnotenia nemožno chápať ako nepravdivé, skreslené, ale ako schopnosť učiteľa, vychovávateľa nájsť to, čo možno pochváliť, povzbudiť a dať tak žiakovi príležitosť prežiť pocit radosti z úspechu.
4. *Tendencia k sebahodnoteniu* má podstatný význam pre rozvoj autoregulácie od prvých rokov školskej dochádzky. Preto učiteľ má dať čo najväčší priestor žiakom na hodnotenie druhých žiakov, ale aj na hodnotenie seba samého. Žiak má mať možnosť okamžitej sebakontroly, spätnej väzby, ktorá ho informuje o správnosti vlastného postupu. Sebahodnotenie je zároveň cennou informáciou pre učiteľa, ako hodnotí žiak svoju prácu. Žiaka treba učiť vyvodiť z hodnotenia a sebahodnotenia konkrétne závery a urobiť potrebné korekcie. Mechanizmus sebahodnotenia však negatívne ovplyvňuje existencia známok, jej nátlaková sila. Na základe hodnotenia a sebahodnotenia si žiak vytvára obraz seba samého ako úspešného, či neúspešného jedinca. „Úspešnosť závisí od sebadôvery vyššej motivácie a prisudzovanie väčšieho významu vnútorným a stálym činiteľom rozvoja osobnosti.“ (Marušincová, 1991, s. 520) Ide o subjektívnu istotu v činnosti. Úspešní žiaci sú celkovo optimistickejší a viac si veria. Málo úspešní žiaci majú tendenciu na rezignáciu, pochybnosti o možnostiach zlepšiť si výsledky, strácajú záujem o učivo a prechádzajú do sebaobrany. Sebahodnotiace aktivity nemožno chápať len ako jednorazové slovné ohodnotenie odpovede. Znamenajú tiež opakované seba-

hodnotenia určitých celkov učiva, alebo v časových obdobiach. Znamenajú nielen sebahodnotenie vlastných vedomostí, celkovej učebnej práce, ale aj vlastného správania, vzťahu k spolužiakom, napr. aj prostredníctvom sebahodnotiacich výpovedí žiakov, až po komplexné ústne či písomné zhodnotenie učiteľom napr. po 1. a 2. polroku.

5. *Otvorenosť hodnotenia* znamená možnosť zmeny hodnotenia po zmene podmienok počas procesu učenia. Ide jednak o to, aby učiteľ, vychovávateľ svojim hodnotením netriedil, resp. „neškatulkoval“ žiakov, nehodnotil ich ako niečo fixné (Rogers, 1961, s. 59–62), ale aby ich posudzoval ako niečo, čo sa potencionálne mení a nie je prípustné tieto potencionality hodnotením ohraničovať.
6. *Sústavnosť a variabilnosť* foriem hodnotenia znamená stále používanie najrôznejších hodnotiacich postupov tak vo vyučovacom procese, ako aj vo výchove mimo vyučovania, a to:
 - a) podľa subjektu hodnotenia (od učiteľa, vychovávateľa, spolužiakov, až po sebahodnotenie),
 - b) podľa časového aspektu (od prognózujúceho, cez procesuálne, až po záverečné),
 - c) podľa spôsobov vyjadrenia (cez slovné, známkové, symbolické až po vyjadrenie súhlasu, pochvaly, či nesúhlasu prostredníctvom neverbálnej komunikácie – radosť učiteľa, pohladenie, úsmev).

Učitelia by sa mali zamerať na rozšírenie škály spôsobov svojho pozitívneho hodnotenia. „Kolkými rôznymi spôsobmi vieš žiaka ohodnotiť, toľkokrát si učiteľ.“ (Burjan, 1991, s. 3) Z uvedených východísk vyplýva, že známková klasifikácia, okrem 1. ročníka, ako hlavná forma hodnotenia, je nezodpovedajúca týmto požiadavkám. Neumožňuje komplexnosť hodnotenia, brzdí individuálny prístup v hodnotení tým, že navodzuje porovnávanie výkonov žiakov, napomáha tendencii zatriedovania žiakov, sťažuje možnosť hodnotenia podľa osobného tempa, deformujúco ovplyvňuje sebahodnotenie žiakov. Známkové symboly sú pre splnenie predchádzajúcich úloh príliš úzke. Aj keď sa dobrá známka stala najdôležitejším motívom učenia žiaka, motivačná funkcia zlých známok je nízka. Zámka nevyjadruje pokrok v učení, ani nedostatky.

Podstata problému nespočíva v tom, či hodnotiť známkami alebo bez nich, ale predovšetkým v tom, ako so známkami zarába učiteľ. Škála známok je príúzka, o čom svedčia rôzne plusy, mínusy, hviezdičky, čierne a červené body a pod. „Známky sú buď barličkami chrovej pedagogiky alebo žezlom imperatívnej moci pedagóga.“ (Ammonašvili, 1990, s. 195) Preto v práci učiteľa by nemalo chýbať slovné hodnotenie žiakov v spojení aj s prvkami neverbálnej komunikácie. Slovné hodnotenie by malo vyjadrovať

uznanie, povzbudenie a podporu, zbavovať strachu a trémy, dodávať istotu, motivovať do učenia, zlepšovať vzťahy medzi učiteľom a žiakom, i žiakmi navzájom.

Slovné hodnotenie môže aj ubližovať. Treba sa pri ňom vyvarovať sarkazmu, odsudzovaniu, irónii, posmechu a ponížovaniu. Hodnotiť dielo, nie osobu.

Naša školská prax by mala uvažovať o zmene systému hodnotenia. Rozhodujúcim typom hodnotenia by malo byť slovné hodnotenie, kombinované aj so známkovou klasifikáciou, bodovaním. Už vo viacerých krajinách Európy, a nielen v alternatívnych, ale aj v štátnych školách, sa neklasifikuje známami aspoň v prvých dvoch rokoch školskej dochádzky, alebo po dohode s rodičmi, škola rozhodne o tom, v ktorom ročníku sa začne klasifikovať aj známami (Švédsko, Dánsko, SRN, Veľká Británia, Francúzsko, Rakúsko a pod.).

Slovné hodnotenie žiakov je zavedené už aj v niektorých základných a stredných školách v Českej a Slovenskej republike. Prostredníctvom čo najširšej škály rôznych slovných vyjadrení by malo špecifikovať rozsah vedomostí a zručností jednotlivých žiakov v jednotlivých predmetoch, ale aj vcelku. Slovné hodnotenie by malo vyjadrovať pokrok v učení, nárast výkonnosti a celkovej úspešnosti žiaka. Malo by individualizovať a diferencovať výpovede o žiakoch s vystihnutím individuálnych zvláštností, označiť príčiny neúspechu a ponúknuť perspektívu riešenia. Súčasne by umožnilo v hodnotení jedného predmetu uplatniť viaceré hľadiská na jeho jednotlivé oblasti a ich zvládnutie, ale aj vzťah k nemu, samostatnosť a tvorivosť žiaka. To sa týka tak záverečného (písomného) hodnotenia, ako aj priebežného.

Schimunek (1994, s. 13) uvádza hodnotiace aspekty, ktoré sa zohľadňujú pri slovnom hodnotení v bavorských školách podľa všeobecne platných predpisov:

- a) *správanie žiaka pri učení všeobecne* (kognitívne schopnosti), napr. pochopenie učiva, pozorovanie, porovnávanie, zapamätávanie si, schopnosť abstrakcie kombinácie, jazykového vyjadrovania, reproduktívne a tvorivé myslenie (riešenie problémov), schopnosť aplikácie poznatkov do nových situácií.
- b) *pripravenosť k učeniu* (napr. postoj ku školskej práci a k práci všeobecne schopnosť znášať pracovnú záťaž, výdrž, zvláštne záujmy).
- c) *individuálne a sociálne správanie*, napr. prevládajúca nálada, citový život, hodnotové postoje, schopnosť kontaktu a správania sa v skupine.
- d) *zvláštnosti vo vzťahu ku škole*, napr. sťažené podmienky (zmena školy, učiteľa, vyučovanie na smeny)

e) *telesné a zdravotné zvláštnosti*, ktoré môžu byť významné pre úspech v škole.

Z uvedených kritérií vyplýva, že „čisté“ hodnotenie úrovne vedomostí, prípadne jej konkrétnych výsledkov v známkach nie je podstatou. Hodnotenie má skôr ukázať ako a prečo boli (alebo neboli) dosiahnuté určité výkony.

Ak chce učiteľ (vychovávateľ) porozumieť, prečo tomu tak je, čo určuje priebeh a výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu, musí zistiť príčiny a podmienky, ktoré determinujú výkon a výsledky žiakov. Ide o vonkajšie a vnútorné podmienky, činitele rozvoja osobnosti: viď napr. Čáp (1978, s. 127–128).

Súčasná školská prax by mala viac využívať *slovné (formatívne) hodnotenie*, ktoré poskytuje spätnú väzbu učiteľovi i žiakovi. Pri takomto hodnotení žiak nie je pasívnym objektom a má možnosť si uvedomiť, prečo a podľa akých pravidiel sa hodnotí. Opatrne treba zachádzať s *normatívnym hodnotením*, v ktorom sa výkon žiaka posudzuje vo vzťahu k výkonom ostatných. Väčší dôraz treba klásť na *kritériálne hodnotenie*, ktoré sa vzťahuje k vecným požiadavkám (cieľom) a na *hodnotenie individualizované*, v ktorom porovnávame súčasné výkony žiaka s jeho výkonmi v minulosti a hodnotíme tak predovšetkým jeho osobnostný vývoj. Požiadavky na humanisticky orientované hodnotenie, ktoré by podporovalo vývoj žiaka (a tým by bolo variabilné) sa nedajú splniť len známkovaním. V tejto súvislosti platia všeobecne platné požiadavky pri hodnotení:

1. *hodnotenia (vo vyučovacom procese)* sú stálou súčasťou pedagogickej činnosti učiteľa. Závisia od stanovenia individuálnych požiadaviek učiteľa;
2. *hodnotenia sa majú používať tak, aby podporovali rozvoj a aktivitu žiakov*, preto závisia aj od individuálnych vlastností a osobitostí žiakov;
3. *aby hodnotenia pôsobili efektívne*, majú sa používať bezprostredne po hodnotenom výkone a predovšetkým na tento výkon sa aj zameriavajú;
4. *žiaci by sa mali viac chváliť ako karhať*. Pochvala podporuje vlastnú, poznávaciu aktivitu a samostatnosť žiakov, karhanie ju brzdí. Pochvala je najpôsobivejšia, ak sa udeľuje verejne pred celou triedou a naopak, pokarhanie pôsobí pozitívne vtedy, ak nie je verejné;
5. *hodnotiť treba rôznymi spôsobmi, vyhýbať sa rutine*. Účinnosť hodnotenia závisí aj od toho, na akej úrovni sú nároky žiakov. To závisí aj od ich úspechov alebo neúspechov pri učení;
6. *umožniť žiakom, aby boli úspešní* (aby sa mohli pozitívne hodnotiť). Úspech potrebujú aj tí žiaci, ktorí nie vždy zvládnu úspešne požiadavky. Dávať také úlohy, ktoré pomôžu takýmto žiakom k úspechu. Podnecovať

žiacov k takým činnostiam, z ktorých majú radosť. Podrobnejšie námety, ako sloвне hodnotiť, viď Schimunek (1994).

Hodnotenie má aj určité obmedzenia. Podrobnejšie ich charakterizuje Witzlack (1986, s. 67). Sú to tieto:

1. Žiaci sa správajú rozdielne k rôznym učiteľom, tzn. naučili sa v procese sociálnej komunikácie prispôsobovať. (Platí to aj naopak – učitelia sa správajú rozdielne k žiakom).
2. Schopnosť posudzovať je u ľudí preukázateľne rôzne vyvinutá.
3. Hodnotenie závisí od typu osobnosti posudzovaného žiaka, ale aj posudzovateľa.
4. Poznanie charakteristických znakov osobnosti závisí od podstaty posudzovanej vlastnosti. Napr. vedomosti, telesné znaky, výrazové prejavy sa hodnotia ľahšie ako názory, postoje, vlastnosti žiaka a pod.
5. Problematika hodnotenia má aj jazykový aspekt, závisí od vyjadrovacích schopností posudzovateľa, od znalostí a ovládania terminológie na hodnotenie osobnosti.

Záver

Ak má hodnotenie podporovať rozvoj, musí pozitívne ovplyvňovať všetky činitele, od ktorých rozvoj osobnosti závisí. Podľa Helusa (1982, s. 30), rozvoj dieťaťa ovplyvňujú vonkajšie činitele, ako sú činnosti, jazyk a reč, kultúrne obsahy, interpersonálne vzťahy, a vnútorné činitele v samotnom dieťati, pretože rozvoj má nielen reprodukčný, ale aj produktívny charakter, ako je potreba sebarozvoja a navodené a interiorizované rozvojové dispozície.

Z hľadiska vonkajších činiteľov:

- hodnotenie musí aktivizovať dieťa k činnostiam, ako je hra, učenie a práca, nesmie žiakovi tieto činnosti znepríjemňovať a viesť ho k tomu, aby sa im vyhýbalo. Hodnotením musí byť podporovaná zvedavosť, tvorivosť, samostatnosť, túžba byť aktívny,
- hodnotenie musí všestranne podporovať túžbu po poznaní ako celoživotný postoj človeka, čo by malo byť hlavným výsledkom školského vzdelávania,
- hodnotenie musí podporovať rozvoj všetkých komponentov jazyka a reči ako nástroja rozvoja, odvahu a ochotu komunikovať,
- hodnotenie má moc formovať, ale aj deformovať medziľudské vzťahy. Preto hodnotenie by malo spĺňať základné podmienky tohto vzťahu charakterizované Rogersom (1961): reálnosť v hodnotení, akceptácia dieťaťa pri hodnotení, empirické porozumenie pri hodnotení a oslobodenie od obmedzujúceho, zatriedujúceho znehodnocujúceho hodnotenia.

Z hľadiska vnútorných činiteľov:

Hodnotenie podporujúce potrebu sebarozvoja bude také, ktoré umožní žiakovi uspokojiť všetky potreby, ktoré sú jeho podmienkou: fyziologické potreby, dávať žiakovi pocit bezpečia, potrebu lásky a uznania tým, že ocení jeho pokroky, nebude ponížovať, škatulkovať, zosmiešňovať, ale naopak – akceptovať, povzbudzovať poukazovať na osobnú hodnotu.

Humanistický prístup v celom vyučovacom procese, a teda aj v hodnotení predpokladá uplatnenie štyroch základných princípov, ako sú (podľa Kosovej, 1997, s. 52):

- *jedinečnosť* ako cieľ a podmienka výchovy, čo sa v hodnotení prejaví ako jeho dôsledná individualizácia, akceptovanie žiakových možností, schopností a individuálnych odlišností,
- *sebarozvoj* ako cieľ a podmienka výchovy, čo predstavuje aktívny podiel žiaka na hodnotení, podporu jeho pozitívneho sebapoňatia, rozvoj sebahodnotenia a autoregulácie,
- *celosťnosť* rozvoja osobnosti, čo znamená hodnotenie všetkých stránok osobnosti preferenciu formatívneho a nezatriedujúceho hodnotenia,
- *priorita vzťahovej dimenzie* v živote človeka, ktorá zdôrazňuje rozvoj hodnotiaceho myslenia a humánnych hodnôt, preferenciu schopností a postojov pred rozsahom vedomostí v hodnotení, ale aj emocionalizácie hodnotenia a pozitívne medzosobné vzťahy.

Literatúra

- AMONAŠVILLI, Š. A. *Vítajte v škole, deti*. Bratislava, 1990.
- BURJAN, V. Hodnotiť, ale ako? *Učiteľské noviny*, roč. 41, 1991, č. 35.
- ČÁP, J. *Základy psychológie pro učitele II*. Praha: SPN, 1978.
- GONDOVÁ, M. *Všeobecná teória pedagogickej diagnostiky*. Banská Bystrica: PF UMB, 1997.
- HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha, 1982.
- KOSOVÁ, B. *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*. Banská Bystrica: PF UMB, 1997.
- MARUŠINCOVÁ, E. Sebahodnotenie žiakov vo vzťahu ku školskej úspešnosti. *Pedagogická revue*, 43, 1991, č. 8.
- ROGERS, C. R. *On becoming a person*. Preložil I. Valkovič. Boston, 1961.
- SCHIMMUNEK, F. P. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994.
- WITZLACK, G. *Einführung in die Psychodiagnostik in der Schule*. Berlin, 1986.

GONDOVÁ, M. Hodnotenie ako základná kategória pedagogickej diagnostiky – s aplikáciou na školskú prax. *Pedagogická orientace* 2000, č. 3, s. 35 až 42. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: PaedDr. Mária Gondová, CSc., Pedagogická fakulta UMB, Zvolenská cesta 6, 974 00 Banská Bystrica

Výzkumná sdělení

„Evropa ve výuce“ – „Výuka v Evropě“

Empirická studie snažící se zdůvodnit obor „evropská pedagogika“ v přípravě učitelů v Evropě

Renata Seebauer

Ještě nikdy ve své historii společenství států nebyla Evropská unie konfrontována s rozšířením takového rozsahu jako v současné době, a to nejen vzhledem k počtu obyvatel, nýbrž také vzhledem k sociálním a hospodářským aspektům. Asociované země a současných 15 členských států se chtějí stát součástí silného společenství; ovšem 11 států usilujících o vstup do Společenství se navzájem podstatně liší, zvláště vzhledem ke konvergenci svých společenských, hospodářských a politických struktur s členskými státy EU.

Problematika „evropské dimenze“ (srov. Seebauer, 1996), o níž se na začátku devadesátých let hodně diskutovalo a která přinesla početné návrhy jak téma „Evropa“ začlenit do různých vyučovacích předmětů, získává v současné diskusi o rozšíření EU nové aspekty.

Zvyšující se podíl učitelských kandidátů z asociovaných států na „evropské vzájemné výměně“ ukazuje, že „evropská dimenze“, která se dosud často víc projevovala ve filozofických koncepcích (srov. Technická univerzita v Liberci, 1996), získala pro novou učitelskou generaci výrazně kognitivní, ale také afektivní komponentu, totiž silnou potřebu aktuálních informací o vývoji EU na jedné straně, ale také potřebu osvětlit nejasné naděje a obavy na straně druhé.

1. Nová evropská konfigurace jako příležitost a zvláštní výzva pro přípravu učitelů v Evropě

V následující kapitole ukážeme, že

- vzdělávací programy EU představují část přibližující strategie EU pro země střední a východní Evropy,
- podpůrné programy EU zahrnují hlavní politické okruhy Společenství, včetně výzkumu, kultury, ekologie, vnitřního trhu atd., čímž se má postupně připravovat a podporovat přijetí *acquis communautaire* (tj. nabytých výsledků Společenství),

- cíle EU budou po roce 2000 klást důraz na interní politiku, politiku sbližování, společnou zemědělskou politiku (GAP) a na vnější vztahy, přičemž mnohé okruhy se úzce dotýkají přípravy učitelů.

Akademický rok 1999/2000 představuje již druhý rok, v němž se státy střední a východní Evropy mohou podílet na programu SOKRATES (obecné a profesní vzdělání). Již v prvním roce své účasti prokázaly nové partnerské státy pozoruhodný přínos, a to jak z hlediska rozsahu návrhů (přibližně 10 % celkového rozsahu návrhů), tak také vzhledem k jejich kvalitě. Toto nadšení získalo kladný ohlas také při otázkách vysokých škol v EU a v EHS, které uzavřely četné bilaterální dohody s univerzitami z nových účastnických států.

Možnost účasti nově přijatých členů v programech Unie je částí zintenzivněné sbližovací strategie, která slouží jako jejich příprava na vstup, kdy se státy ucházející se o přijetí a jejich občané seznamují s politikou a pracovními metodami Unie. Protože tyto programy ovlivňují nejen všeobecné a profesionální vzdělání, ale také většinu politických oblastí společnosti, mezi nimi také bádání, kulturu, prostředí, vnitřní trh atd., musí být připravována a podporována spoluúčast na postupném přijetí *acquis communautaire* (nabytých výsledků Společenství).

Při vypracování postojů k žádostem o vstup vychází komise z následujících předpokladů pro členství, jak byly stanoveny Radou v Kopenhagenu (1993):

- Politická kritéria: existence stabilních, demokraticky zakotvených institucí, zachování zásad právního státu, lidských práv a ochrany menšin. Podstatné odchylky od myšlenek právního státu nejsou přijatelné.
- Hospodářská kritéria: existence dobře fungujícího, schopného tržního hospodářství, které je schopno čelit tlaku soutěže a tržních sil uvnitř Unie. Nové členské státy nesmějí v tvrdém soutěživém klimatu EU podlehnout.
- „*Acquis communautaire*“ (nabyté výsledky Společenství): existence dostačující administrativní a právní kapacity, aby bylo možno převzít závazky Společenství ve smyslu „*acquis*“, a to vzhledem ke sledování cílů politické, hospodářské a měnové unie.
- EU musí být připravena k rozšíření: zařízení EU musí být s to rozšíření zajistit, což přináší nutnost uspořádat vládní konferenci (Oostlander, 1998, s. 141).

Kromě toho předkládá komise Radě pravidelně o každém středoevropském a východoevropském státě, který se uchází o vstup do EU, zprávu, v níž se posuzují z hlediska kopenhagenských kritérií pokroky dotyčných států na cestě k přijetí. Tyto zprávy tvoří základnu pro další vyjednávání.

Cíle Unie po roce 2000 (srov. též Wiehler, 1998, s. 23–107) mají své těžiště v:

- interní politice,
- politice soudržnosti,
- společné zemědělské politice (GAP) a
- ve vnějších vztazích.

Pro vnitřní politické oblasti se rýsují čtyři těžiště:

- Vytvoření předpokladů pro trvalý růst a vytvoření nových pracovních míst, např. vytvoření předpokladů pro hospodářskou a měnovou unii; využití potenciálu vnitřního trhu; striktní uplatnění pravidel soutěže prostřednictvím komisí; zlepšení pracovních podmínek pro malé a střední podniky; výstavba „Transevropské sítě“ (TEN);
- Do popředí stavět vědomosti: např. výzkum, inovace, všeobecné a profesionální vzdělání jako základní nehmotné investiční hodnoty; nové podněty pro výzkum a technologický rozvoj; podpora elektronického obchodního styku a audiovizuálních médií, zkvalitnění vědomostí o nových technologiích ve školách . . .
- Modernizace systémů zabývajících se zaměstnaností, např. modernizace trhu práce a zaměstnanecké politiky; reformu důchodových a zdravotnických systémů . . .
- Zlepšování životních podmínek, např. podpora společnosti, která nepripouští žádnou diskriminaci; zesílení zájmu o otázky národního zdraví, o otázky ochrany životního prostředí . . .

Cíle politiky soudržnosti jsou ve smlouvě stanoveny jasně: v rozšířené Unii, která se tím stane heterogennější, bude mít zvláštní význam hospodářská a sociální soudržnost, např.

- udržet v platnosti prioritu regionálních cílů;
- rozvoj humánních zdrojů jako nový cíl, a to podporou hospodářských a sociálních změn, rozvoj celoživotního učení a soustav dalšího vzdělávání, aktivní politikou tržního hospodářství překonávat nezaměstnanost, jakož i sociální vytěsnění ze společnosti;
- strukturální podpora novým přístupujícím zemím.

Společná zemědělská politika se má především chápat jako pozadí dlouhodobého vývoje; rozšíření na východ by mohlo např. znamenat 100 milionů nových spotřebitelů, přičemž ovšem kupní síla nových spotřebitelů činí jen zhruba jednu třetinu současných spotřebitelů Unie. Otázky zvýšení příjmů zemědělců, začlenění ekologických cílů do GAP, jakož i vytváření doplňkových nebo alternativních příjmů a možností zaměstnání pro zemědělce zůstává jako jeden z důležitých cílů pro budoucnost.

Co se týče vnějších vztahů, musí Unie v každém směru provádět účinnou vnější politiku. S rozšířením roste totiž vliv Unie a tuto příležitost musí Unie využít, aby chránila své politické a hospodářské zájmy a aby podstatně přispěla k zajištění míru a demokracie, k obhajobě lidských práv a k zachování tradičních hodnot.

2. Náčrt výsledků průzkumné studie – Základní vědomosti, osobní očekávání od členství v EU a obavy u studujících učitelství v budoucí EU – Evropě

V následující části studie ukážeme, že

- studující učitelství ve vybraných přístupujících státech (CZ, HU, PL a SL) mají celkem skromné informace o jednoduchých otázkách týkajících se EU,
- očekávání od členství v EU se především týkají „udržení a zajištění míru“, „podpory úsilí o ochranu životního prostředí“ a „ochrany demokratických práv každého občana“,
- respondenti z přístupujících států vyjadřují strach z „války“, „nezaměstnanosti“ a z „ekonomických důsledků vstupu do EU“,
- zavedení učebních lekcí z „evropské pedagogiky“ tvoří bezpodmínečný předpoklad pro realizaci budoucího vyučovacího principu „Evropa ve výuce“.

V průběhu koordinace a realizace četných společných projektů (dva TEMPUS S-JEPS, čtyři ERASMUS – intenzivní programy a mnohočetná účast na práci partnerských institucí z přístupujících zemí) umožnila autorce – především během dvou posledních let, ve stále větší míře konstatovat, že pro občany, zvláště pak pro studující učitelství středoevropských států, kteří budou postupně do Unie přijímáni, Evropská unie představuje velkou naději do budoucna (srov. také Hänsch, 1998). Vědomí, že sjednocení Evropy je cesta k řešení stávajících společných problémů, jako je nezaměstnanost, ničení životního prostředí, internalizace kriminality, globalizace ekonomických a ekologických rizik, by mělo být u nově přístupujících členů silnější než u občanů Unie.

Na základě těchto zkušeností by měly být ověřeny následující hypotézy:

H_{01} : Celkově existují jen malé základní znalosti o jednoduchých otázkách o Evropské Unii; studenti oboru učitelství z vybraných zemí střední a východní Evropy (CZ, HU, PL, SL) se neodlišují vzhledem k svým základním znalostem.

H_{02} : Studenti učitelství z vybraných států střední a východní Evropy (CZ, HU, PL, SL) se neodlišují vzhledem k svým očekáváním na 15 možných důsledků členství v EU.

Dále bylo otevřenými otázkami zkoumáno, zda celoevropský problém nezaměstnanosti patří k těm vývojovým jevům v Evropě, před nimiž mají studující učitelství v nejbližších šesti letech nejčastěji strach.

2.1. Popis zkoumaného materiálu a předvýzkum

Zkoumání proběhlo v měsících prosinec 1999 až březen 2000 u celkem 405 studujících učitelství (němčina nebo angličtina) v České republice (Masarykova univerzita Brno), v Maďarsku (Vysoká škola pedagogická Szeged, Univerzita Veszprem), v Polsku (Slezská univerzita Katowice) a ve Slovinsku (Univerzita v Mariboru).

Získávání údajů bylo anonymní prostřednictvím dotazníku, který postihoval též osobnostní údaje (srov. Seebauer, 2000, v tisku) dotazovaných budoucích učitelů a také některé aspekty budoucí profese.

Tab. 1: Údaje o složení respondentů

	CZ	HU	PL	SL
muži	19,10 % (18)	13,40 % (11)	16,40 % (11)	8,40 % (9)
ženy	80,90 % (76)	86,60 % (71)	83,60 % (102)	91,60 % (98)
celkem	100,00 % (94)	100,00 % (82)	100,00 % (122)	100,00 % (107)

Následující údaje představují část obsáhlejšího výzkumu, v němž byly zachyceny osobnostní vlastnosti (srov. Seebauer, 2000, v tisku) vypovídajících budoucích učitelů a též aspekty budoucího povolání.

2.2. Vědomosti o jednoduchých otázkách Evropské unie; přehled výsledků

Respondentům bylo předloženo devět vět o problematice, která se vztahovala k Evropské unii. Věty obsahovaly celkem 10 mezer, které měly být doplněny. U každé věty byl ještě pokyn jako „prosím, uveďte správný počet, dosadte jméno města“ apod. Tabulka 2 znázorňuje jednotlivé položky (items), počet správných řešení v procentech a v absolutních číslech, jakož i správná řešení.

Nejlépe byla postižena podoba vlajky EU, potom následovalo určení cílů programu ERASMUS a stanovení počtu členských států EU.

Statistická analýza (Kruskal–Wallis 1-Way Anova) ukazuje, že nejvyšší úroveň informovanosti je u slovinských studentů, následují maďarští a čeští. Poslední místo zaujímají polští studenti.

2.3. Osobní očekávání od členství v EU; přehled výsledků

1. Patnáct možných „očekávání“ od členství v EU mělo být posouzeno s hodnocením od „5 = velmi vysoké očekávání, s velkým významem pro mne“ až po „0 = žádné očekávání, nevýznamné pro mne“.

Do uvedené škály měly být zařazeny následující výhody:

Tab. 2: Výsledky vědomostí respondentů

Položky	Správná řešení v procentech (a absolutně)				Správné odpovědi
	CZ n = 94	HU n = 82	PL n = 124	SL n = 105	
Počet členských států v Evropské unii	60,6 (57)	29,3 (24)	11,3 (14)	35,2 (33)	15
Prezident Evropské Unie	11,7 (11)	9,8 (8)	1,6 (2)	25,7 (27)	Romano Prodi
Sídlo Evropského soudního dvora	6,4 (6)	2,4 (2)	0,8 (1)	7,8 (8)	Luxemburg
Střídání funkce prezidenta	8,5 (8)	25,6 (21)	32,3 (40)	41,9 (44)	2× za rok
Země, která nyní před- sedá prezidentské radě	13,8 (13)	32,9 (27)	2,4 (3)	7,6 (8)	Finsko, resp. Portugalsko
Barva vlajky Evropské unie	90,4 (85)	98,8 (81)	94,4 (117)	92,4 (97)	modrá
Počet hvězd na EU vlajce	31,9 (30)	51,2 (42)	60,5 (75)	61,0 (64)	12
ERASMUS je podpůrný program EU pro obor ...	55,3 (52)	32,9 (27)	6,5 (8)	50,5 (53)	univerzitní studium
Mnohé orgány EU mají své sídlo v ...	53,2 (50)	43,9 (36)	26,6 (33)	40,0 (42)	Brusel
S termínem „Schengen“ spojuji ...	9,6 (9)	25,6 (21)	0,0 (0)	13,3 (14)	dohoda o hranicích, zajištění EU hranic

1. Svobodný pohyb osob uvnitř Unie, dalekosáhlé odstranění hranic.
2. Společná měna, měnová unie (EURO).
3. Finanční podpora geograficky nebo sociálně zanedbaných území.
4. Zvýšení životního standardu.
5. Společné právní předpisy a zákony, „evropské právo“ a národní právo.
6. Celoevropské uznání ukončení vzdělání (např. Mgr., Ph. D. atd.).
7. Rozmanitost nabídek zboží, větší výběr a konkurence.
8. Finanční podpora na výstavbu dopravní sítě (např. silnice, dráhy, mosty ...).
9. Zajištění a udržení míru.
10. Ochrana demokratických práv každého občana.
11. Ochrana před pravicovým nebo levicovým extremismem.
12. Podpora ochrany prostředí.
13. Zvýšení soutěživosti ve všech oborech hospodářství.
14. Rozšíření hospodářského prostoru: větší „tržní šance“.

15. Volný pohyb zboží uvnitř Unie, odstranění cel.

Tabulka 3 ukazuje nyníšších pět nejčastěji uváděných osobních očekávání od členství v EU.

Tab. 3: *Nejčastějších pět očekávání od členství v EU*

	Střední hodnoty; pořadí v závorkách			
	CZ	HU	PL	SL
9. Zajištění a udržení míru	4,185 (1)	4,450 (1)	4,200 (2)	4,181 (1)
12. Podpora ochrany prostředí	3,968 (2)	4,413 (2)	4,267 (1)	3,981 (4)
10. Ochrana demokratických práv každého občana	3,849 (4)	–	4,086 (3)	4,086 (2)
6. Celoevropské uznání ukončení vzdělání	3,755 (5)	4,388 (3)	–	4,067 (3)
4. Zvýšení životního standardu	–	4,200 (4)	4,041 (4)	–
1. Svobodný pohyb osob, odstranění hranic	3,926 (3)	4,013 (5)	3,889 (5)	3,867 (5)

Nejvyšší prioritou náleží „udržení míru“, následuje „podpora ochrany prostředí“ a s výjimkou maďarských respondentů – „ochrana demokratických práv každého občana“. Také „svobodný pohyb osob a dalekosáhlé odstranění hranic“ se nachází ve všech čtyřech zemích mezi nejčastějšími očekáváními, na třetím místě u českých studujících učitelství a na pátém u maďarských, polských a slovinských respondentů.

Nejmenší význam přisuzují čeští studenti „společné měně, peněžní unii“; u maďarských studentů se to týká „zvýšení soutěživosti ve všech oblastech hospodářství“. Polští studenti projevují jen velmi malé očekávání od „ochrany před pravicovým a levicovým extremismem“; slovinští studenti nejméně očekávají od „společných právních předpisů a zákonů“.

2.4. Největší obavy, strach ze sjednocené Evropy v průběhu příštích deseti let; znázornění výsledků

Čeští studenti vyjadřují v průměru 1,750 obav; deset studentů udává, že nemá žádné obavy z příštích deseti let; šest studentů na otázku neodpovědělo.

Zkoumaní maďarští studenti jmenovali průměrně 1,683 obav; dva studenti uvedli, že nemají žádný strach, devatenáct studentů na otázku neodpovědělo.

Polští studenti vyjadřují v průměru 0,37 obav; pět studentů udává, že nemají žádný strach; 71 studentů na otázku neodpovědělo.

Slovinští studenti uvádějí v průměru 1,55 obav.

Tabulka 4 podává přehled o strachu a obavách, které byly nejčastěji uvedeny na prvním místě.

Tab. 4: Přehled obav uvedených na prvním místě

	CZ n = 94	HU n = 82	PL n = 124	SL n = 105
Žádný údaj, nezodpovězeno	17,0 (16)	25,6 (21)	62,3 (77)	43,0 (45)
Žádná podpora ve vážné situaci, žádná vojenská podpora	-	-	13,9 (17)	-
Závislost na Západě, na západních zemích	-	-	11,5 (14)	-
Válka	26,6 (25)	17,1 (14)	2,5 (3)	6,5 (7)
Problémy zemědělství	-	-	2,5 (3)	3,7 (4)
Nezaměstnanost	4,3 (4)	7,3 (6)	1,6 (2)	6,5 (7)
Rusko	6,4 (6)	1,2 (1)	1,6 (2)	-
Vlastnictví zbraní	-	-	1,6 (2)	-
Znečištění životního prostředí	2,1 (2)	3,7 (3)	0,8 (1)	2,8 (3)
Národní sebevědomí, ztráta národních vlastností, jen malá země (SL)	1,1 (1)	1,2 (1)	0,8 (1)	4,6 (5)
Příchod jiných národností (černoši, židé (PL), cizinci, běženci, pracovní síly z jiných zemí (SL))	3,3 (3)	1,2 (1)	0,8 (1)	1,9 (2)
Ekonomické následky vstupu do EU, ekonomické problémy, inflace, vzestup cen	3,3 (3)	10,9 (9)	-	2,8 (3)
Rasismus, xenofobie	3,3 (3)	2,4 (2)	-	0,9 (2)
Atomová energie, atomová válka, atomové zbraně	4,3 (4)	-	-	1,9 (2)
Nepřijetí do EU	2,1 (2)	-	-	-
Obavy z EU, poevropštění, globalizace	4,3 (4)	-	-	0,9 (1)

U českých studentů najdeme ještě další oblasti, které jsou uvedeny jen jednou: počítač, drogy, egoismus, násilí, konzumní společnost, kriminální živly, sociální problémy, technika aj.

Jen jednou jsou u maďarských studentů uvedeny tyto oblasti: automatizace, dominantní pozice angličtiny, zklamání z EU, rozrůstající se kon-

kurenční boj, kriminální živly, kriminální turistika, neonacismus, politické krize, měnová unie atd.

Jednotlivě uváděné jevy polskými studenty jsou již zahrnuty do tabulky, poněvadž v některých zemích vykazují vyšší hodnoty, jako např. znečištění životního prostředí, národní sebevědomí, ztráta národních vlastností, příchod jiných národností (černoši, židé...).

U slovinských studentů se jednorázové údaje týkají těchto oblastí: otevření hranic, zbraně, Euro, organizovaný zločin... .

Většina údajů celkově připadá na „strach z války“, a to především u respondentů z České republiky.

„Strach z nezaměstnanosti“ zaujímá první místo u slovinských studentů, u českých a maďarských respondentů je to až třetí místo.

2.5. Shrnutí, výhledy

- Původní předpoklad, že studující učitelství mají velmi malé vědomosti o jednoduchých otázkách týkajících se Evropské unie, byly výsledky provedeného šetření potvrzeny. Údaje respondentů ve sledovaných zemích (CZ, HU, PL, SL) se ovšem od sebe velmi signifikantně liší.
- Slovinští respondenti se umístili ve vyplňování neúplného textu nejlépe, následování jsou maďarskými a českými studenty. Polští respondenti prokázali nejhorší výsledky.
- Škálované odpovědi (5 až 0) osobních očekávání od členství v EU byly dále analyzovány prostřednictvím H-testu (Kruskal–Wallis); přitom se ukázalo, že vzhledem k „očekáváním“ 1, 9 a 14 původně formulovaná nulová hypotéza musí být považována za platnou, ovšem u všech ostatních „očekáváním“ existují velmi významné rozdíly vzhledem k očekávaným hodnotám dotazovaných studentů, které jsou specifické podle jednotlivých zemí.
- Nejvyšší hodnoty očekávání vykazují maďarští a polští studenti; to se týká položek 2, 7, 8, 10, 14 a 15 u polských studentů. S výjimkou položky 9 a 11 vykazují čeští studenti průběžně nejnižší hodnoty očekávání.
- Formulované obavy z vývoje v Evropě v příštích deseti letech postihují, nikoli, jak se původně předpokládalo, celoevropský problém nezaměstnanosti, nýbrž strach z války.
- Respondenti čtyř zkoumaných zemí se velmi signifikantně odlišují podle počtu vyjádřených obav/strachu (Kruskal–Wallis: $\chi^2 = 16,7837$, $p = 0,0008$).
- Existuje malá – ovšem nikoli signifikantní – negativně orientovaná korelace mezi individuálními „očekáváním“ a vyjádřenými „obavami“: čím méně bylo vyjádřeno obav, tím vyšší jsou očekávání.

Má-li mít „Evropa ve výuce“ odpovídající místo v přípravě budoucích

učitelů, ať už jako integrativní prvek ve smyslu vyučovacího principu, nebo jako samostatná disciplína, musí být nastávající učitel vybaveni odpovídajícími základními vědomostmi o Evropě a o aktuálním vývoji a vývojových tendencích. Jen permanentní zvyšování a aktualizování základních vědomostí může zabránit tomu, aby učitelé v Evropě nepodléhali demagogickým kampaním a nereálným obavám.

Nadřazené učební cíle by měly být neustále revidovány, v současné době by to bylo myslitelné takto:

- Vývoj porozumění a základnu vědomostí o současných evropských trendech budovat na pozadí dějin „ideje Evropa“;
- Poznání funkce a postupů demokracie jako základní složky evropské kultury;
- Orientace Evropy jako politické a ekonomické jednoty v kontextu globálních změn;
- Prověření, jakým způsobem rozšiřování EU vytváří tlak na přizpůsobení, a to jak v zemích EU, tak také u kandidátů na vstup.
- Diskuse o tom, jaký podíl „přizpůsobovacího zatížení“ mají nést země EU a kandidátské země . . .

Bylo by potřeba pojednat o tématech:

- Dějiny „ideje Evropa“: rozličné přístupy, Evropa mezi světovými válkami; Evropa po roce 1945 ve směru „Evropská integrace, od Římské smlouvy k Agendě 2000“ atd.
- Institucionální a demokratická struktura Evropské unie: Evropský parlament, Rada, Evropské komise, Evropský soudní dvůr atd.
- Poznávat Evropu na internetu: poznávat významné články EU, informace, databáze, informační stránka o prezidentství, aktuální vysílání tiskových zpráv atd.
- Otázka stále se zvětšující Unie. Rozšíření v roce 1995, působení členských států EU na Rakousko (hospodářsky, politicky, sociálně – náklady a zisk).
- Perspektiva rozšiřování na východ: asociační smlouvy, hospodářská a kulturní kooperace, očekávání a obavy.
- Evropské síťové systémy: projekt-design; základní vědomosti a techniky potřebné pro spoluúčast v multilaterálních finančních programech.
- Rozmanité způsoby řízení EU: volný pohyb zboží a kapitálu, migrace a volný pohyb výkonu služeb; doprava; životní prostředí, sociální otázky . . .
- Aktuální trendy a příležitosti: např. rekonstrukce institucí EU, roční zprávy o přistupujících zemích
- Evropská unie a svět: Evropa a USA, Evropa a Japonsko atd.

Lze doufat, že realizace „evropské pedagogiky“ nebude ponechána jen vlastní odpovědnosti a angažovanosti několika málo vzdělavatelů-učitelů, nýbrž že budou k dispozici odpovídající národní prostředky a podpora Unie, aby se příští generace učitelů stala „evropsky zralou“.

Literatura

- Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxembourg, Eine stärkere und erweiterte Union, Kom (97) 2000, Bd. 1. In: Frank Wiehler (Hg.), *Die Erweiterung der Europäischen Union – Eine Herausforderung*. Baden-Baden, Nomos, 1998.
- HÄNSCH, K. Ein Weg mit Hindernissen. In Frank Wiehler (Hg.) *Die Erweiterung der Europäischen Union – Eine Herausforderung*. Baden-Baden: Nomos, 1998.
- OOSTLANDER, A. Eine Strategie für die Erweiterung. In Frank Wiehler (Hg.) *Die Erweiterung der Europäischen Union – Eine Herausforderung* Baden-Baden: Nomos, 1998.
- RICHTER, S. EU Commission Evaluates The Transition Countries. In *The Vienna Institute Monthly Report* 1999/11.
- SEEBAUER, R. Das Bildungsprogramm „SOCRATES“ der EU – Ein Weg zur Implementierung der „Europäischen Dimension“. In *Výchova k Evropanství*, Liberec: Technická Univerzita (Hg.), 1996. s. 54 an.
- SEEBAUER, R. Zukunftserwartungen und Ängste an der Schwelle zum dritten Jahrtausend – Eine empirische Studie in Erkundungsabsicht bei angehenden LehrerInnen in CZ, HU, PL und SI vor dem Hintergrund berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale (erscheint in Liberec im Herbst 2000, Hg.: Zentrum für Koordinierung der Forschung an den Hochschulen der Euroregion Neisse).

Přeložil Josef Maňák

Kázeň na sídlištních školách

Stanislav Bendl

Abstrakt: V roce 1996 bylo realizováno dotazníkové šetření na plně organizovaných sídlištních základních školách v Praze 6. Úkolem bylo zmapovat stav kázně, resp. nekázně na těchto školách.

Příspěvek se zaměřuje především na sídlištní školy. Situaci na sídlištních školách porovnává se školami mimosídlištními.

Učitelé a žáci byli dotazováni, které závažné kázeňské přestupky se častěji vyskytují na jejich škole. Zjištěné výsledky ukazují na velké problémy spojené s chováním žáků na základních školách. Situace na sídlištních školách, pokud se týká „stavu“ kázně, je dramatičtější než na školách mimosídlištních.

Hodnocení učitelek se v podstatě shoduje s hodnocením učitelů, stejně tak je tomu i v případě žákyň a žáků. Výsledky šetření korepondují s osobní zkušeností autora získanou při návštěvě základních škol v Praze 6.

Za znepokojující lze považovat především údaj, podle kterého 54,2% učitelů a 65,6% žáků ze sídlištních škol tvrdí, že se na jejich škole častěji vyskytuje šikana. Ukazuje se, že se šikana stává organickou součástí školního života, jevem, který se ne-daří vytěsnit ze škol.

Klíčová slova: školní kázeň, sídlištní prostředí, percipování kázně, Thomasův teorém, dotazník, pozorování

Školstvím obchází strašidlo, strašidlo nekázně

Uvedme si na úvod jeden případ z prostředí sídlištní základní školy, který se týká problematiky kázně a který ukazuje, s čím vším se ve své praxi může setkat dnešní učitel.

Na jedné sídlištní škole v Praze došlo při hospitaci studentů k následující situaci: Učitelka českého jazyka, která od roku 1969 do roku 1990 neučila, měla právě hodinu češtiny v 9. třídě. Přes polovinu žáků poslouchalo hudbu z walkmanů, aniž by věnovali učitelce jakoukoli pozornost. Zbývající žáci se mezi sebou velmi hlučně bavili. Učitelka procházela mezi lavicemi a roz-dávala žákům opravené písemné práce. Žákyně, která měla z písemky nedostatečnou, reagovala na svou známku zcela spontánně výkřikem směrem k učitelce: „Ty krávo, to je už šestá koule! To si snad děláš prdel, ne?!“

V téže třídě se odehrála i další příhoda: Když učitelka procházela mezi lavicemi, hodil jí jeden žák pod nohy propisku se slovy: „Seber tu tužku, ty stará krávo!“

Přítomní studenti se neodvážili zasáhnout a samozřejmě si kladli otázku, zda tyto neobvyklé zážitky svědčí o neschopnosti konkrétní učitelky nebo zda mají širší význam.

20. století je stoletím, ve kterém se stále více nahlas hovoří o **krizi autority**. „Je významným příznakem krize, dokazujícím její hloubku a vážnost, že se rozšířila i do takových předpolitických oblastí, jako je výchova a vzdělání dětí, kde se autorita v nejširším slova smyslu vždy považovala za samozřejmou.“ (Arendtová, 1994, s. 5–6)

V současné době se v naší společnosti poukazuje na **všeobecný pokles morálky**, netolerantnost, nedostatek kázně, anarchii, ztrátu smyslu pro povinnost. Mluví se o obecném úpadku mravů, pokřivených hodnotách, citové podvýživě, sociálně patologických jevech.

Morální klima ve společnosti se odráží samozřejmě i v chování mladé generace. Upozorňuje se na stoupající, vzrůstající agresivitu a brutalitu dětí a mládeže, šikánování, vandalismus a užívání drog. Na celé situaci je varující, že sociálně negativní jevy prosakují do věkové kategorie dětí, tedy bytostí, které bychom měli co nejvíce chránit, jde-li nám o to, aby naše společnost byla co nejzdravější a vytvářela tak předpoklad pro svůj optimální rozvoj.

Kázeň a současná škola

Kázeňská situace na mnohých základních školách představuje pro mnohé žáky nezanedbatelný stresor. Mnozí žáci základních škol se děsí ke konci prázdnin nástupu do školy, neboť budou ze strany svých spolužáků či ostatních žáků školy vystaveni fyzické či psychické šikaně, budou mláceni a krutě biti, ponižováni, nuceni se vykupovat u svých „vyspělejších kolegů“ různými úsluhami.

V mnoha současných školních řádech základních škol se vyskytují samostatné body týkající se zákazu užívání drog, alkoholu, kouření či šikany. Z toho je patrné, s jakými problémy se dnešní školství, ale samozřejmě i celá společnost, potýká.

Vymezení pojmů kázeň a školní kázeň

Kázeň chápeme jako vědomé dodržování zadaných norem. Chceme-li definovat kázeň školní, musíme se ptát, jakými normami se má ve škole řídit chování a jednání žáků.

Chování žáka ve škole se „oficiálně“ řídí dvěma normami. První normou, a to normou psanou, je školní řád. Druhou, nepsanou, jsou slovní pokyny vedení školy, učitelů.

Školní kázeň můžeme tedy definovat jako vědomé dodržování školního řádu a pravidel (pokynů) stanovených učiteli.

Společenské aspekty školní kázně

Pojednáváme-li o kázni školní, nesmíme ztrácet ze zřetele společenské aspekty kázně. Jev kázně nelze vypreparovat ze sociální reality, nelze jej izolovat od společenských vlivů.

G. A. Lindner, který vnesl do výchovy velmi zřetelně sociologickou souřadnici, hovoří o tom, že při výchově spolupůsobí též jiné okolnosti než vychovatel. V této souvislosti hovoří o přírodních a společenských podmínkách. V článku *Veřejná mravnost a škola* (1885, s. 55) píše: „Tři jsou stolice, které se uvázaly v duchovní vychovávání člověka; domácnost, ve které vyrůstá, škola, ve které se vzdělal, a společnost, ve které žije. Tyto troje mocnosti odpovídají solidárně za výsledky vychovávání. Bylo by však nsnadno vyměřiti, jaký úděl připadá na každou z nich. Pohlížíme-li v plný život, tu arci shledáváme, že lidé jsou hlavně tací, jaké jsou jejich rodiny, ze kterých pocházejí, a jaké jsou společnosti, ve kterých žijí.“

V přednášce pořádané v Roudnici 3. června 1883 přiznává dokonce větší váhu mimoškolním vlivům, protože se zmiňuje o tom, že základy vychovávání člověka sice klade rodina a škola, ovšem charakter (dnešní terminologií bychom spíše řekli, že hodnotový systém jedince) utváří život a společnost. Zdůrazňuje dále moc veřejného mínění a veřejných příkladů, když podle jeho mínění je veřejný život „vysokou školou, ve které jednotlivec dospívá na charakter.“ (Lindner, 1885, s. 55–56)

V článku *Vychovávání společnosti* Lindner (1885, s. 64) píše: „Člověk vychovává se též společností. Ona jej vychovává bezvědomě, bezúmyslně, bezděčně.“

Emanuel Makovička (1887, s. 1) upozorňuje: „Nelze nikdy rozuměti dostatečně kázni ve škole a v rodině, nemáme-li zároveň zření ku kázni ve společnosti.“

Hovoříme-li o kázni či o výchově, musíme přihlížet k faktu, že člověk je členem společnosti, že není izolovaným Robinsonem na pustém ostrově. G. A. Lindner v díle *Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním* (1888, s. 5) hovoří v této souvislosti o jedinci jako buňce společenského organismu.

Kázeň ve škole je vždy do určité míry zrcadlovým obrazem kázně ve společnosti. Škola a společnost v tomto smyslu představují spojitě nádoby. Nemůžeme izolovat školu od společnosti, nemůžeme ji vytrhnout z prostředí, ve kterém se nachází, nemůžeme přehlížet aktuální duchovní a mravní společenské klima.

Prostředí sídlišť a sídlištní školy

Pojednáváme-li o kázni na sídlištních školách, musíme brát v úvahu jak specifika sídlištních škol ve smyslu jejich velikosti, architektury, tak prostředí, ve kterém se nalézají, tedy sídliště. Z toho se odvíjejí další zvláštnosti, jako např. složení obyvatelstva, vztah k místu, otázka tradic, zvyků, obyčejů, komunikace mezi obyvateli, anonymita aj.

Pojem sídliště se používá v několika významech. **Z hlediska historického** se používá pro označení místa, ve kterém sídlila určitá skupina lidí. Sídliště v tomto smyslu je vlastně prostor, území, které je trvale obýváno určitou populací s osobitými, specifickými kulturními znaky. **Z hlediska urbanistického** pohledu představuje sídliště seskupení či sestavu budov, které mají převážně obytný charakter, popř. místo hromadného osídlení. **V běžném jazykovém úzu** se pojmem sídliště míní obytný soubor, který se většinou připojuje, resp. přimyká k městu. Tento typ sídlišť je charakteristický vícepodlažními domy vystavěnými průmyslovou technologií.

Ke **společným rysům českých sídlišť** se kromě již zmíněné polohy na okraji města řadí estetická nevýraznost, velká hustota obyvatelstva, nižší stupeň občanské vybavenosti. Dále je to poměrně shodný způsob života, do kterého se mj. promítá skutečnost, že větší nároky v oblasti spotřeby, kulturního a sportovního vyžití, tedy ve sféře volného času, se uspokojují v tradičních městských centrech, ve starších částech měst.

Sídliště tvoří relativně uzavřenou sociální jednotku, „odlišující se v době svého vzniku od celoměstského průměru větším zastoupením dětí, mládeže, rodin s malými dětmi a nižším zastoupením starých lidí.“ (Velký sociologický slovník, 1996, s. 983)

Do dnešní doby zůstává problémem stabilizace obyvatelstva sídliště, dříve často narušovaná migracemi, a jejich spokojenost s prostředím, ve kterém žijí, ztotožnění se s tímto prostředím, dále otázka tradice, zvyků či obyčejů.

Uvedme **několik rysů** či charakteristik sídlišť, **kteřé svědčí o tom**, že v případě mnohých sídlišť **se nejedná o ideální či alespoň vhodné edukační prostředí**.

Sídlištěm je vytykána monotónnost a s ní spojená špatná orientace a nuda. Chybí zde barevnost, pestrost, absentuje vyšší vybavenost: kultura, nabídka volného času, služby, pohostinství. Sídlištěm chybějí ulice, veřejné prostory a prostranství pro setkávání lidí jako jsou korza a náměstí. Neexistuje přirozená centralita. Objevuje se požadavek, aby se do sídlišť vrátila drobná architektura a detail a spolu s nimi i lidské měřítko. Existuje zde poměrně značná anonymita. Lidé v jednom domě se většinou neznají. Lidé o dvě patra výše jsou již cizí, z čehož často pramení pocity opuštěnosti, nezakotvenosti.

Ale i další charakteristiky nepřispívají ke spokojenosti s tímto typem byd-

lení, což se zpětně odráží v neztotožnění se s prostředím. S tím se pak mnohdy pojí vandalismus, rozbité vybavení domu, špatný úklid, neupravenost prostranství před domy. K nevýhodám patří ne právě dobré a pohodlné spojení s centrem, neustálý průvan, fakt, že kamkoliv je daleko. Toto logicky přispívá k nespokojenosti lidí. Sídliště stojí na rovině, chybí členitost terénu. V panelových bytech je v létě horko a v zimě zima. Panely málo tlumí zvuky. V domě je hluk, který způsobuje hučící výtah, splachování na záchodech, napouštění vany, hrající si děti, zapnutá televize nebo rádio, rodinná hádka, štěkající pes. Lidé více vnikají do soukromí jiných lidí, a přesto jsou si cizější.

Pro někoho může mít bydlení na sídlišti své **výhody**, ty však **bývají často rozporné**. Tak např. lidé zde jsou celkem tolerantní, ale také méně poroznější, všímavější. Jedná se tedy o jakousi pseudotoleranci, která hraničí až s nevěšmavostí.

Podle sociálního ekologa Blažka (1988, s. 182–183) „každé sídliště a zejména jeho centrum by mělo být osobité, aby umožnilo identifikaci, protože bez ní hrozí vandalismus a agresivita na veřejných prostranstvích bez sociální kontroly.“

Tato myšlenka se těsně váže k námi zkoumané problematice kázně. Otázka **identifikace** zde **hraje** opravdu **významnou roli**. Netýká se pouze prostředí sídlišť, ale také vztahu a ztotožnění se se školou, kterou děti navštěvují. Připomeňme jen otázky pořádání různých školních slavností, akademií, setkání s bývalými žáky, se slavnými lidmi, kteří byli též žáky dané školy. Nezapomínejme ani na budování tradic, vydávání školních časopisů, triček s nápisy škol apod.

Důležitá je Blažkova poznámka týkající se **participace** (1988, s. 183). Sídlištní městečko je naráz vyprojektováno a postaveno, lidé nemohou přispět něčím ze sebe, nemohou se spolupodílet na jeho „tvoření“, je jim odebrána možnost spoluzodpovědnosti, spoluúčasti a co je neméně důležité, „nemohou se účastnit na sociálně stmelujícím procesu – původně společném posvátném rituálu, ve kterém se nestaví jen dům a obec, ale lidské obecenství.“ Taková možnost spoluprotvorby je lidem odebrána a je svěřena profesionálům.

Děti na sídlišti a jejich výchova

Pokud se jedná o výchovu dětí, uvědomujeme si v tomto případě silný vliv prostředí. Mnohým se jistě vybaví sousloví „pedagogika prostředí“ jako jeden ze směrů či pojetí sociální pedagogiky.

Na sídlištních panuje tvrdší „výchova“, „výchova ulice“, resp. „výchova sídliště“. Pokud jde například dítě ven, je odkázáno samo na sebe, neboť maminka z 11. patra těžko rozpozná svoje dítě, natož aby mohla sledovat, jestli mu na hřišti někdo ubližuje.

Děti nemají moc možností, jak si hrát, neboť na mnoha hřištích jsou rozbité klouzačky, houpačky. Míčové hry ohrožují okolní okna.

Dochází k častým krádežím kol, míčů, ale i dětských báboviček na písčovišti.

Děti předčasně „dospívají“, mají starší kamarády, kterým se chtějí vyrovnat. Neumějí si hrát. Vzniká šikana mezi jednotlivými skupinami. Vítězí silnější a bohatší.

Výzkumné šetření na školách

Studie zjišťuje, jak percipují kázeň ve škole učitelé a žáci. Pojem percepce je zde velice důležitý, neboť stav kázně nebyl zjišťován nějakými „objektivními“ kritérii, jako např. četností přestupků za sledované období, počtem napomenutí třídního učitele, množstvím třídních či ředitelských důtek, popř. snížených známek z chování. Jedná se tedy o subjektivní náhledy respondentů, ovšem opírající se o každodenní kázeňskou zkušenost. Domníváme se však, že námi zvolený způsob diagnostikování úrovně kázně je průkaznější než „úřednické“ sčítání důtek, dvojek z chování či napomenutí v žákovských knížkách nebo v tzv. kázeňských sešitech.

To, jak žáci situaci vnímají, jak se jim jeví, jak ji chápou, jak ji interpretují, má velký význam pro jejich chování, neboť subjektivní percepce silně působí ve vývoji osobnosti. V této souvislosti připomínáme tzv. Thomasův teorém, který praví, že pokud je určitá situace lidmi definována jako reálná, potom je reálná ve svých důsledcích. Pokud si tedy člověk danou situaci vysvětlí tak a tak, i kdyby ve skutečnosti byla jiná, potom se chová a jedná podle toho, jak si ji vyložil, jak ji chápe a interpretuje.

Zaměříme nyní svůj pohled na „školní terén“, ve kterém jsme realizovali náš výzkum.

Výzkumné šetření jsme se rozhodli realizovat na plně organizovaných sídlištních základních školách v regionu Praha 6. Co nás k tomu vedlo?

Hlavním důvodem byly technické a ekonomické limity spojené s eventuálním reprezentativním výběrem škol a žáků.

V dané lokalitě byla provedena dvě dotazníková šetření. Výzkumnému šetření jsme podrobili učitele 2. stupně a žáky 7. ročníků sídlištních základních škol z regionu Praha 6. Ze 7 kontaktovaných sídlištních škol v Praze 6 souhlasilo s realizací výzkumného šetření 6 škol.

Cílem bylo zmapovat stav kázně žáků na sídlištních základních školách Prahy 6. K realizaci tohoto cíle byly použity standardní výzkumné metody (dotazník, rozhovor, pozorování). Výzkumu předcházela ověřovací fáze předvýzkumu.

V našem dotazníkovém šetření jsme ponechali na samotných respondentech, zda vyplní dotazník anonymně, či se podepíší. Ve výpovědích učitelů

nebyl v tomto směru prokázán statisticky významný rozdíl. U souboru žáků jsme vzhledem k minimálnímu počtu dotazníků vyplněných anonymně tuto otázku nezkoumali.

Vyhodnocení dotazníkových položek

Učitelé (stejně tak žáci) reagovali na položku, která zněla: „*Které závažné kázeňské přestupky se ve školním roce 1995/96 častěji vyskytují na vaší ZŠ?*“

Respondentům byl předložen seznam (nabídka) závažných kázeňských přestupků, navíc byla přidána kategorie „jiné“, aby respondenti měli možnost případně doplnit jiné závažné přestupky, které seznam neobsahoval. Respondenti měli za úkol označit svou odpověď zakroužkováním přestupků (přestupku).

Respondentům byly nabídnuty následující přestupky: drogy, alkohol, krádeže, šikana, drzost, vulgárnost, záškoláctví, vandalismus, hazardní hry, kouření, rvačky.

Vyhodnocení odpovědí učitelů ze sídlištních škol ukazuje tabulka 1.

Učitelům sídlištních škol bylo rozdáno 188 dotazníků. Odevzdáno bylo 85 vyplněných dotazníků, návratnost tedy činila 45,2 %. Dva respondenti danou otázku nezodpověděli.

Tab. 1: *Častější výskyt závažných kázeňských přestupků podle názoru učitelů ze sídlištních škol*

Sídlištní školy:		ženy + muži
1.	vulgárnost	76 (91,6 %)
2.	drzost	75 (90,4 %)
3.	vandalismus	52 (62,6 %)
4.	šikana	45 (54,2 %)
5.	rvačky	39 (47,0 %)
6.	krádeže	37 (44,6 %)
7.	záškoláctví	22 (26,5 %)
8.	kouření	17 (20,5 %)
9.	alkohol	14 (16,9 %)
10.	drogy	3 (3,6 %)

Zarážející je zejména vysoké procento respondentů, kteří uvádějí častější výskyt vulgárnosti (91,6 %) a drzosti (90,4 %). Varující je dále údaj týkající se šikany (54,2 %), z kterého vyplývá, že více jak polovina učitelů tvrdí, že se na jejich škole v poslední době častěji vyskytuje šikana. Ani další uváděné typy kázeňských přestupků a častost jejich výskytu nespádají k optimismu.

Vyhodnocení odpovědí žáků ze sídlištních škol ukazuje tabulka 2.

Žákům sídlištních škol bylo rozdáno 490 dotazníků. Vraceno bylo 490 dotazníků. Dva dotazníky jsme ze zpracování vyřadili. Pokud se jedná o námi sledovanou položku, využito bylo odpovědí od 246 dívek a 242 chlapců ze sídlištních škol.

Tab. 2: Častější výskyt závažných kázeňských přestupků podle názoru žáků ze sídlištních škol

Sídlištní školy:		dívky+chlapci	dívky	chlapci
1.	drzost	458 (93,8 %)	240 (97,6 %)	218 (90,1 %)
2.	vulgárnost	403 (82,6 %)	212 (86,2 %)	191 (78,9 %)
3.	šikana	320 (65,6 %)	154 (62,6 %)	166 (68,6 %)
4.	rvačky	300 (61,5 %)	153 (62,2 %)	147 (60,7 %)
5.	vandalismus	297 (60,9 %)	151 (61,4 %)	146 (60,3 %)
6.	kouření	190 (38,9 %)	102 (41,5 %)	88 (36,4 %)
7.	krádeže	184 (37,7 %)	95 (38,6 %)	89 (36,8 %)
8.	záškoláctví	103 (21,1 %)	63 (25,6 %)	40 (16,5 %)
9.	alkohol	61 (12,5 %)	26 (10,6 %)	35 (14,5 %)
10.	drogy	46 (9,4 %)	24 (9,8 %)	22 (9,1 %)

Šokující je zejména vysoké procento zákyň a žáků, kteří se domnívají, že se na jejich škole častěji vyskytuje drzost (93,8 % chlapců a dívek), vulgárnost (82,6 %), šikana (65,6 %), rvačky (61,5 %) a vandalismus (60,9 %). Ani údaje týkající se kouření, krádeží, záškoláctví, alkoholu a drog nejsou příliš povzbuzující.

Z porovnání názorů na častější výskyt závažných kázeňských přestupků uváděných učiteli a žáky je patrné, že názory obou hodnotících skupin se v podstatě shodují.

Pořadí častějšího výskytu závažných kázeňských přestupků je občas „prohozeno“, přičemž se nejvíce se liší o dvě místa. Co se týká počtu procent, je zde ovšem velká podobnost.

Pokud se týká kritičnosti obou souborů, tedy velikosti procent, kterou přisoudili učitelé a žáci častějšímu výskytu kázeňských přestupků, můžeme uzavřít, že v některých případech byli kritičtější učitelé, v jiných zase žáci.

V případě pěti přestupků z deseti jsou kritičtější učitelé (vulgárnost, vandalismus, krádeže, záškoláctví, alkohol).

Pro doplnění nabízíme ještě **porovnání výpovědí respondentů sídlištních škol s respondenty ze škol mimosídlištních**, které ukazuje tabulka 3.

Dotazníkovému šetření byl podroben soubor učitelů ze 14 a soubor žáků z 15 mimosídlištních škol v Praze 6, kterých bylo v daném období celkem 16.

Co se týká **učitelů z mimosídlištních škol** v Praze 6, tak z celkového počtu 117 odevzdaných dotazníků 2 respondenti danou otázku nezodpověděli a 2 respondenti odpověděli nejasně.

Pokud se týká **žáků z mimosídlištních škol** Prahy 6, potom využito bylo odpovědí od 250 dívek a 245 chlapců, tedy celkem od 495 respondentů.

Tab. 3: *Porovnání častějšího výskytu závažných kázeňských přestupků v sídlištích a mimosídlištních školách v členění učitelé-žáci*

Sídlištní školy (mimosídl.šk.):		ženy + muži	dívky + chlapci
1.	vulgárnost	91,6 % (77,9 %)	82,6 % (67,3 %)
2.	drzost	90,4 % (81,4 %)	93,8 % (86,7 %)
3.	vandalismus	62,6 % (43,4 %)	60,9 % (41,0 %)
4.	šikana	54,2 % (43,4 %)	65,6 % (42,6 %)
5.	rvačky	47,0 % (39,8 %)	61,5 % (43,2 %)
6.	krádeže	44,6 % (24,8 %)	37,7 % (26,3 %)
7.	záškoláctví	26,5 % (17,7 %)	21,1 % (13,9 %)
8.	kouření	20,5 % (26,5 %)	38,9 % (38,6 %)
9.	alkohol	16,9 % (8,0 %)	12,5 % (8,7 %)
10.	drogy	3,6 % (1,8 %)*	9,4 % (4,8 %)

* Údaj 1,8 % se v případě souboru učitelů z mimosídlištních škol netýká drog, nýbrž hrubého chování, které vytlačilo drogy z první desítky (podle frekvence častějšího výskytu závažných kázeňských přestupků).

Poznámka: pořadí ve druhém sloupci tabulky ne vždy odpovídá posloupnosti ve sloupci prvním.

Pokud se týká **porovnání výpovědí učitelů z mimosídlištních škol s údaji od učitelů ze škol sídlištních**, vidíme, že v přehledu prvních deseti častěji se vyskytujících přestupků nalezneme jak v případě škol sídlištních, tak mimosídlištních stejné typy přestupků s jedinou výjimkou, kdy na mimosídlištních školách byly drogy vytlačeny z desátého místa hrubým chováním. Respondenti ze sídlištních škol jsou oproti respondentům z mimosídlištních škol kritičtější, a sice v tom smyslu, že vesměs uvádějí větší procentuální zastoupení častosti výskytu totožných kázeňských přestupků. Pořadí přestupků není v obou souborech totožné, ovšem kromě přestupku „kouření“ se jedná maximálně o záměnu o jedno místo v pořadí (přehození pořadí).

Pokud jde o **porovnání odpovědí žáků ze sídlištních a z mimosídlištních škol**, vidíme, že pořadí prvních deseti kázeňských přestupků je shodné až na prohození pořadí šikany a rvaček. V případě sídlištních škol se však jedná o zřetelně větší procento žáků, kteří označují výskyt daného kázeňského přestupku za častější.

Z výše uvedených údajů je patrné, že **oba soubory respondentů ze síd-**

lištních škol vesměs uvádějí větší procentuální zastoupení častosti výskytu totožných kázeňských přestupků než respondenti ze škol mimosídlištních.

V interpretaci statistických údajů však musíme být opatrní, protože zůstává otázkou, zda můžeme brát za srovnatelnou školní kázeň, resp. nekázeň ve výpovědích respondentů ze sídlištních a mimosídlištních škol, a sice v tom smyslu, že to, co označí za nekázeň např. žák jazykové mimosídlištní školy, nemusí odpovídat tomu, co označí za nekázeň žák ze školy sídlištní. Může zde fungovat rozdíl v „nasazení“ hranice nekázně, tedy v tom, co považuje za nekázeň žák celkově ukázněné školy a žák školy obecně neukázněné. Co je jednomu téměř slušností (žák sídlištní školy), to může druhý z pohledu zvenčí chápat jako velkou nekázeň (žák jazykové školy).

Z mnohých návštěv a hospitací na sídlištních i mimosídlištních lze usuzovat na větší neukázněnost žáků sídlištních škol. To ovšem nesmíme jednostranně interpretovat jako menší ochotu či schopnost tamějších učitelů podstupovat boj s touto sociální či mravní chorobou, neboť sídlištní školy mají svá specifika, která tkví ve velikosti školní budovy a s ní spojené anonymitě, tak v prostředí, které obklopuje školu a rovněž v sociální skladbě obyvatelstva sídlišť.

Závěr

Zjištěné výsledky jsou vysoce alarmující a ukazují na obrovské problémy spojené s chováním žáků na základních školách v regionu Praha 6, a to nejen na školách sídlištních.

Za znepokojující lze považovat především údaj, podle kterého 54,2 % učitelů a 65,6 % žáků ze sídlištních škol tvrdí, že se na jejich škole **častěji vyskytuje šikana**. Zarážející jsou i výpovědi respondentů ze škol mimosídlištních, kde 43,4 % učitelů a 42,6 % žáků z těchto škol hovoří o častějším výskytu šikany. Ukazuje se, že se **šikana stává běžnou**, mohli bychom snad dokonce říci, **organickou součástí školního života**, jevem, který se nedaří vytěsnit ze škol.

Hodnocení učitelek se v podstatě shoduje s hodnocením učitelů, stejně tak je tomu i v případě žákyň a žáků. Výsledky šetření korespondují s osobními zkušenostmi autora, které získal při návštěvě základních škol v Praze 6.

Mezi další závažné přestupky, které se častěji vyskytovaly na dané škole, respondenti v rámci kategorie „jiné“ např. řadili: lhaní učitelům; taháky; házení petard; házení houbou; pozdní příchody; volání, že je ve škole bomba; plivání po zábradlí; zapomínání úkolů a pomůcek; močení po oknech a klikách WC; přepisování známek v žákovské knížce.

Počet těchto přestupků uváděných respondenty ovšem nedosahoval takové výše, aby se dostaly do první desítky častěji se vyskytujících závažných kázeňských přestupků.

Empirické šetření jako celek ukázalo na poměrně značný rozsah školní nekázně a velké obtíže učitelů s výchovou žáků ke kázní.

Učitele základní školy považují za **hrdinu** moderní, resp. postmoderní doby. A to mj. i proto, že je to on, kdo musí se sebezapřením udržet nervy na uzdě, projevit chladnou hlavu a mnohdy i osobní statečnost, když musí čelit sociálně negativním projevům ve škole, když musí mnohdy snášet úšklebky a drzé poznámky od žáků.

K tomu jen malý dodatek. V publikaci W. Ch. Bagleyho „School discipline“, která vyšla již v roce 1915 v New Yorku, je pasáž, ve které autor píše, že **od učitele by se nemělo žádat, aby přijal takové chování, proti kterému jiní občané mohou vyžadovat adekvátní ochranu.**

Co k tomu dodat? Snad jen to, že učitel dnešní školy je často vystavován takovému chování vůči své osobě, že **nebýt pedagogem, řešil by mnohé situace „ruční domluvou“.**

Literatura

ARENDOVÁ, H. *Krize kultury*. Praha: MF, 1994.

BAGLEY, W. CH. *School Discipline*. New York: Macmillan Company, 1915.

BLAŽEK, B. *Venkov města média*. Praha: Slon, 1988.

LINDNER, G. A. Veřejná mravnost a škola. In *Gustava Adolfa Lindnera Drobné články paedagogické a psychologické*. Velké Meziříčí: Fr. Bayer, 1885.

LINDNER, G. A. *Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*. Roudnice: A. Mareš, 1888.

MAKOVIČKA, E. *Kázeň války a míru ve společnosti, v rodině i škole*. Praha: Fr. A. Urbánek, 1887.

Velký sociologický slovník. Praha: Karolinum, 1996.

BENDL, S. Kázeň na sídlištních školách. *Pedagogická orientace* 2000, č. 3, s. 54–64. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: PaedDr. Stanislav Bendl, Ph. D., Pedagogická fakulta UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha

Poznámky k tvořivosti žáků druhého stupně

Jiří Němec

Úvod

Generace dnešních tzv. náctiletých nebo také teenagerů, jak bývá někdy módně označována skupina žáků druhého stupně, bývá často nařčena z pohodlnosti, nezájmu o vzdělání, preference sociálně patologických hodnot, netvořivosti apod. Naše výzkumná sonda se pokouší nahlédnout pod pokličku onoho fenoménu, který od druhé poloviny našeho století vzbuzuje upřímný a nemalý zájem většiny významných pedagogů a psychologů.

Proč vůbec pedagogové tak často zdůrazňují význam tvořivosti jako určité lidské vlastnosti, která by měla být v člověku rozvíjena? Cožpak není mnohdy zdrojem nespravedlnosti a příčinou zla? Vzpomeňme, co způsobil vynález praku, katapultu, pušky, parního stroje nebo atomové bomby? Pokrok nebo smrt mnoha miliónů lidí? Byly to vynálezy pro lidi nebo proti lidem? Zamyslíme-li se hlouběji nad smyslem lidských tvořivých produktů (viz např. také Hlavsa, 1987; Zelina, 1990, 1995 a další), tak v nich téměř vždy, s opakující se pravidelností, najdeme obojí. Už Karel Čapek upozornil na skutečnost, že člověk má být svobodný, ale zároveň také odpovědný za vynálezy, kterým vdechne život. Tvořivá činnost tedy úzce souvisí s etikou a neměla by být zneužívána proti lidem. Na tvořivém českém človíčku, který má od pradávna ony „zlaté české ručičky“, můžeme právě v dnešní době velmi dobře dokladovat jeho mravní zuboženost a nevyzrálost, která spočívá v důmyslném obcházení zákonů, hledání „děr“ a vychytralosti našeho národního pohádkového hrdiny.

Usilují-li tedy pedagogové o rozvoj tvořivých vlastností dětí (viz např. Maňák, 1998), jsou si zřejmě vědomi složitosti dnešního postmoderního světa, který je natolik nepřehledný a „těžko prostupný“, že se v něm může netvořivý člověk často ztratit jako Hrubínovo kuřátko v obilí. Uvedme tedy několik předpokladů, které ospravedlňují výchovu k tvořivosti.

- Tvořivost dodává člověku hluboce subjektivní smysl života. Připomeňme, že neschopnost tvořit, dovedla některé spisovatele, hudebníky a jiné umělce až k sebevraždě.
- Tvořivost pomáhá člověku úspěšněji zvládat životní překážky. Obecně se předpokládá, že tvořivý člověk to v životě bude mít jednodušší. Pod touto nepřesnou formulací se možná skrývá fakt, že vydělá více peněz nebo že tvořivost bude příčinou jeho životní spokojenosti.

- Tvořivost (jako lidská vlastnost, popřípadě schopnost) je předpokladem pro ony zmíněné vynálezy, které by mohly člověku usnadnit život nebo mu život zachránit, popřípadě alespoň prodloužit.
- Tvořivost je předpokladem pro vytváření kulturních hodnot.
- Tvořivost je základním pilířem zábavy a humoru, plnohodnotné relaxace a obnovy duševních sil.

Provedeme-li podrobnou analýzu odborné literatury za posledních deset let, zjistíme, že tvořivost je skutečně frekventovaným pojmem a že se všichni shodují na faktu, že by tento fenomén měl být rozvíjen nejen u dětí, ale i studentů učitelství a samotných pedagogů. Jedině tvořivý pedagog může tvořivě vést výchovně-vzdělávací proces a ovlivňovat tak postoje žáků a studentů. Prostřednictvím tvořivých činností a her je pak možné odbourávat myšlenkové bariéry a navyklé stereotypy, potažmo tak rozvíjet samotnou kreativitu.

Jak je to s tvořivostí našich dětí na druhém stupni základních škol, se můžeme seznámit prostřednictvím předběžného sdělení naší výzkumné sondy, kterou jsme realizovali v květnu a červnu roku 1999.

Test tvořivosti – „Tvořínek a Myslínek“

Cílem této výzkumné sondy bylo vyzkoušet si administraci rozličně pojatých úkolů, seznámit se s reakcemi dětí a zjistit, jakých výsledků žáci dosáhnou při řešení divergentních a konvergentních úloh, zda získané hodnoty budou korelovat se zájmy dětí, se vzděláním rodičů, popřípadě nalezneme-li určité rozdíly mezi pohlavími, budou-li se znalosti a zkušenosti dětí podílet na výsledcích u divergentních úlohách apod.

Vzorek asi tří set dětí druhého stupně vznikl poněkud neobvyklým způsobem. Oslovili jsme studenty několika seminárních skupin, pečlivě jsme jim vysvětlili zadání jednotlivých úkolů a každý z budoucích pedagogů měl za úkol získat vyplněné testy od tří dětí druhého stupně.¹ Vzhledem ke skutečnosti, že naši studenti pocházejí z celého území České republiky, dostal se k nám velmi zajímavý a rozmanitý vzorek dětí z různých typů škol a sociálního prostředí (školy vesnické, sídlištní, víceletá gymnázia, školy s rozličným vzdělávacím programem, studijní profílaci apod.). Asi 45 testů bylo předloženo frontálně. Z celkového počtu 330 testů jsme po předběžné analýze vyřadili 30 testů, které po formální stránce nesplňovaly požadovaná kritéria nebo které omylem vyplnily děti mladší.

¹ Používáme-li pojem test, činíme tak s vědomím, že se nejedná o klasické testy, např. výkonového charakteru, kde důležitou roli hraje i čas, ale o nástroj, ve kterém se mísila řada úkolů blížících se svou podobou spíše hrám. Pojem test používáme proto, že je to termín, který je v odborném jazyce často s tvořivostí spojován. Viz např. Torranceho test nebo test KREATOS apod.

Struktura a popis vzorku

Celková skupina 300 dětí ve věku od 11 do 15 let sestávala ze 185 dívek a 115 hochů, o vzdělání jejich rodičů vypovídá tabulka 1.

Tab. 1: *Vzdělání rodičů*

Vzdělání rodičů	Počet	%	Počet	%
ZŠ, V	35	12		
V, V	9	3	44	17
M, V	49	16		
M, M	70	23	119	38
VŠ, M	74	25		
VŠ, VŠ	63	21	137	45
Celkem	300	100	300	100

Dosažené vzdělání rodičů:

ZŠ – základní škola

V – vyučen

M – maturita

VŠ – vysoká škola

M, V – jeden z rodičů je vyučen a druhý dosáhl maturitního vzdělání

Hodnocení jednotlivých úkolů

Zadání prvního úkolu se zdálo být jednoduché. Místo podpisu měly děti za úkol namalovat svůj znak (dnes často používaný pojem logo) a přitom se mohly inspirovat třemi vzory. Pro hodnocení tohoto úkolu jsme použili tříbodovou škálu. Úspěšnost žáků je patrná z tabulky 2.

Tab. 2: *Úspěšnost žáků*

Neřešeno	%	Řešeno	%	Velmi dobře	%	Celkem	%
25	8	180	60	95	32	300	100

Respondenti, kteří úkol řešili, přistupovali k problému klasickým způsobem. Většinou se podepsali a zvýraznili určité znaky, podpis podtrhli, popřípadě zvolili iniciály svého jména apod. Děti, které úkol řešily velmi dobře, přistupovaly k problému netradičně. Například každý grafický znak ve svém jméně nahradily obrázkem nebo část svého podpisu doplnily obrázkem, určitý znak zvýraznily, obrázek ve jméně vytvořily tak, že se vztahoval k pojmovému významu jejich jména apod. Tvořivá řešení žáků dokládá obrázek 1.



Obrázek 1: Tvořivý znak místo podpisu

Dokreslování skvrny

Ve druhém úkolu byli žáci vyzváni, aby dokreslili obrys neutrální a na první pohled nic nevyjadřující skvrny co možná nejméně obvyklým způsobem a žertovně ho pojmenovali. K dispozici měli pět totožných prázdných skvrn. K hodnocení jsme použili škálu obsahující čtyři kategorie, rozložení jednotlivých respondentů je patrné z tabulky 3.

Tab. 3: Dokreslování skvrny – úspěšnost řešení

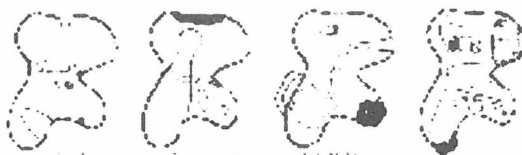
Neřešilo	%	Řešilo	%	Řešilo tvořivě	%	Řešilo orig.	%	Celkem
18	6	157	52	73	25	52	17	300

Na základě hlubší analýzy tohoto úkolu bychom mohli konstatovat, že až na malé procento se dětem úkol dařil. Do kategorie „řešilo“ jsme zařadili žáky, kteří dokreslili všech pět obrázků obvyklým způsobem bez zvláštních nápaditostí. Pět stejných obrázků jsme děti nechaly záměrně dokreslovat proto, abychom mohli posuzovat plynulost nápadů – fluenci. Z jednotlivých skvrn děti nejčastěji vytvářely zvířata, lidské obličeje nebo postavy ze sci-fi příběhů. Třetí kategorie obrázků se od první odlišovala humorným pojmenováním obvyklých kreseb. Čtvrtá kategorie obsahovala zajímavé nápady, které byly v porovnání s celým souborem ojedinělé – originální. Obrázek 2 je malou galerií, ze které jsou patrné mnohé způsoby dokreslování skvrn, prostřednictvím kterých můžeme nahlédnout do rozmanité škály dětského tvořivého myšlení.



Obrázek 2: Různé způsoby dokreslování skvrn

a) Hokejista je typickým představitelem kategorie, ve které respondenti dokreslují skvrnu tak, aby vznikla nějaká postava, obličej nebo zvíře. Tento způsob dokreslení nikterak nevybočuje z obvyklých způsobů řešení i když tento obrázek může nasvědčovat skutečnosti, že autor bude dobrým výtvarníkem.



Obrázek 2: b) Na tuto kategorii můžeme navázat sekvencí obrázků, které jsou charakteristické tím, že řešení (dokreslení) je situováno uvnitř objektu. Originální řešení spočívá v tom, že všechny obrázky představují technické vynálezy. Autor (žák 7. tř.) je nazývá (zleva): očíhávač a ochutnávač, kuželkomet, zvířecí vysavač, mobilní fén pro náročné dámy.



Obrázek 2: c) Podobně jsou přetvořeny i tyto skvrny, které přitahují pozornost svými detaily (malíček človíček na ostrově, židličky a stoleček se slunečníkem u rybníka). Druhý obrázek je originální tím, že autor svoji myšlenku řeší jakoby v trojrozměrném prostoru. Třetí obrázek je představitelem poměrně velkému počtu kazuří nebo olejových skvrn, které děti často vytvářely, ale do naší galerie jsme ho vybrali proto, že v této kazuří se odráží zcela nečekaně i podobizna samotného autora.



Obrázek 2: d) Tato skupina obrázků je charakteristická opačným způsobem řešení než předcházející kategorie. Hlavní myšlenka je umístěna mimo celek – skvrnu (hlava, parašutista, pивní sklenice) a samotná skvrna představuje jiný předmět a tvoří nedílný doplněk celého obrázku.



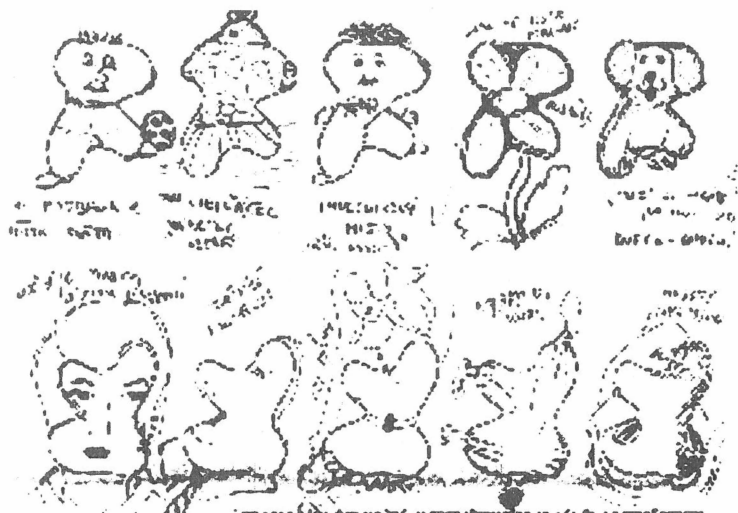
Obrázek 2: e) Originalita těchto „prasknutých kalhot po obědě“ (jak tento výtvar nazval autor) je založena opět na opaku předchozích obrázků. Skvrna se jako dílčí část stala součástí nového celku. Takovéto řešení je v celém souboru 1 500 obrázků skutečně ojedinělé.



Obrázek 2: f) Kategorie těchto obrázků je zvláštní tím, že autoři přetvořili skvrnu tak, že téměř zanikly její původní obrysy. Do prvního obrázku „tanečnicki“ jsou navíc vměstnány dvě postavy, což je další jedinečností celého souboru. Zbývající dva obrázky představují „ruku držící kámen a kytku myslitelku“.



Obrázek 2: g) „Pes“ je představitelem kategorie, ve které jsou obrázky dotvářeny v prostoru. Tento exemplární výtvar je opět jeden ze tří v celém souboru.



Obrázek 2: h) Na závěr naší galerie pro srovnání uvádíme, jak řešila celý tento dílčí úkol čtrnáctiletá dívka a studentka s výtvarným nadáním. Umělecké nadání (talent) je asi jedna z proměnných, která by se neměla promítat do posuzování tvořivosti v rámci tzv. normální populace. Obrázek není obsahem posuzovaného souboru a zařazujeme ho sem pouze jako jedno z možných způsobů řešení.

Provedeme-li dílčí shrnutí zmíněných dvou úkolů, pak můžeme konstatovat, že významná část žáků našeho souboru se projevovala tvořivým způsobem. Naše malá galerie se na základě systematizace originálních řešení snažila podkrýt možné varianty řešení a tedy i způsoby tvořivého myšlení, které děti v takovýchto „hrách“ používají. I když se možná jedná i o objektivní tvořivé produkty, hodné celospolečenského srovnání, daleko podstatnější pro pedagogy by měla být skutečnost, že téměř celý soubor dětí je schopen odklonit se od klasických školních úloh, šablon a stereotypů a tvořit. Není na místě srovnávat, zda jejich výkony jsou ohromující, ale podstatný je jejich subjektivní rozvoj. Z vypořizovaných reakcí dětí můžeme s jistotou konstatovat, že některé děti si poprvé v životě vyzkoušely, co to je přimalovat skvrně oči nebo nos. Z toho vyplývá, že tvořivá činnost, není-li nevkusně hodnocena učitelem, umožňuje dítěti mobilizovat skryté síly a seberealizovat se. Dítě totiž nezažívá pocity napětí a sklíčenosti jako při klasických školních úlohách, při kterých vždy s obavami a strachem očekává na verdikt učitele „dobře“ nebo „zase špatně“.

Jak lze neobvykle použít cihlu?

Méně potěšujících výsledků žáci dosahovali v úkolech, které předpokládaly zapojení abstraktní představivosti a fantazie. V prvním úkolu byly děti vyzvány, aby vymyslely a popsaly co nejvíce netradičních způsobů použití klasické cihly. Úkol jsme hodnotili ve vztahu k fluenci (množství možností, které jsou schopni respondenti vyprodukovat) a originalitě (schopnosti řešit daný úkol nově, nekonvenčně, tedy co možná jinak než ostatní spolužáci v souboru). Pro hodnocení fluence jsme použili pětibodovou škálu, pro hodnocení originality čtyřbodovou škálu. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 4 a) a 4 b)

Tab. 4: a) *Netradiční použití cihly – fluence*

Neřešilo	%	1–2 řešení	%	2–4 řešení	%	5–6 řešení	%	7–8 řešení	%	Celkem	%
33	11	95	32	127	42	30	10	15	5	300	100

Tab. 4: b) *Netradiční použití cihly – originalita*

Neřešilo	%	1–2 řešení	%	2–4 řešení	%	5–6 řešení	%	Celkem	%
230	77	45	15	18	6	7	2	300	100

Jak lze tedy použít cihlu jinak než ke stavění domů? Z 267 dětí, které na tuto otázku odpověděly, 53 % uvedlo, že cihlu lze úspěšně použít k rozbíjení, zabíjení, obraně apod. Pro všechny tyto odpovědi bychom mohli vytvořit společnou kategorii „násilí“. Na základě srovnání výsledků v obou tabulkách je patrný jistý nepoměr mezi fluencí a originalitou. Odpovědět na otázku nedokázalo pouze 33 dětí, ale například pouze 18 dětí z celého souboru je schopno uvést více než dva původní (originální) nápady. Zamysleme se, proč jen tak malé procento je schopno vymyslet nový nápad?

K tvořivé odpovědi na tuto otázku je totiž zapotřebí nejen dobrá představa o tomto pojmu (v našem případě cihly), ale i jistá znalost vlastností, popřípadě přímá zkušenost např. s manipulací apod. Zamysleme-li se tedy nad vlastnostmi cihly a provedeme-li analýzu zbývajících odpovědí, pak můžeme uvést (na základě četností) několik kategorií, do kterých žáci směřovali své odpovědi.

- Odpovědi, které využívají fyzikálních vlastností cihly, především hmotnosti
Zabití sestry, drcení koření, zabíjení mravenců, těžítka na stůl, odšťavňování ovoce, závaží, činka, k hodu do dálky, šlapání zelí apod.
- Odpovědi, které využívají fyzikálních vlastností, především objemu

Podepření auta, místo nohy u stolu, na sednutí, záložky do knížky u knih na jedno použití, ke zvýšení hladiny vody v určité nádobě např. do vany pro menší spotřebu vody apod.

- Odpovědi, které využívají chemických vlastností
K obarvování, místo kamenů kolem ohniště, jed do jídla apod.
- Ostatní odpovědi (využití různých vlastností např. estetických, materiálových, rovnosti stran, hladkosti povrchu apod.)
Nadrtit na prach, výroba červeného písku, na malování v nouzi, ozdoba do zahrady, pravítko, na odměřování apod.

Téměř 80 % dětí ve svých představách využívala cihlu pouze na základě jejích fyzikálních vlastností, 20 % dětí umělo uvést i použití vycházející z vlastností jiných. V celém souboru se například neobjevila odpověď, která by vycházela ze skutečnosti, že cihla je schopna akumulovat teplo, nebo, že do určité míry dobře pohlcuje vodu.

Na základě tohoto úkolu bychom se mohli pokusit odpovědět na otázku, jak souvisí tvořivost se znalostmi a zkušenostmi? Z praxe víme, že člověk je schopen tvorby s minimálními znalostmi, některé odborné prameny dokonce uvádějí, že zatěžovat se studiem teorií není na začátku tvořivého procesu dobré, ale na našem jednoduchém příkladu můžeme doložit, že množství znalostí a zkušeností z nejrůznějších oblastí lidského konání přímo souvisí s fluencí a originalitou.

Co by se stalo kdyby

Druhý úkol byl obdobný předcházejícímu. Žáci byli vyzváni, aby si představili, že jsou v pohádkové zemi, ve které neplatí fyzikální zákony naší Země, nemají tam gravitaci a lidé mají oči na zádech. Respondenti měli vymyslet co nejvíce komických situací, které by mohly vzniknout za daných podmínek. Úspěšnost řešení tohoto úkolu byla ještě menší než předchozí. Představa situace, ve které jsou pozměněny dvě proměnné (přitažlivost a zrak), činí dětem patrně větší problémy. K hodnocení jsme přistupovali obdobně jako u předchozího úkolu, snížili jsme pouze počet kategorií, viz tabulka 5.

Tab. 5: a) *Představa pohádkové země – fluence*

Neřešilo	%	1–2 řešení	%	2–4 řešení	%	5–6 řešení	%	Celkem	%
60	20	175	58	41	17	24	5	300	100

Tab. 5: b) *Představa pohádkové země – originalita*

Neřešilo	%	1 řešení	%	2 řešení	%	3 řešení	%	Celkem	%
190	63	54	18	37	12	19	7	300	100

Máme-li opět uvést ukázky tvořivých výroků, pak bychom je mohli rozčlenit podle míry originality do dvou kategorií.

- Povrchní vystižení možných důsledků (typy odpovědí)
Všechno by létalo, lidé by se sráželi, nemohli by chodit dopředu, viděli by dobře dozadu, totální vybižená apod.
- Hlubší pochopení možných důsledků a souvislostí (typy odpovědí)
Při líbání by nebyl vidět partner. Neviděli bychom si do obličeje, nepoznávali bychom se a tudíž bychom neměli kamarády. Museli bychom vymyslet plán, aby se nikdo nemohl vysmívat někomu jinému za břichem. Lidé by se hádali o majetek, protože každému, co by přišlo do ruky, by ukradl. Nemohlo by dojít k tomu, abychom se zamilovali na první pohled. Obydli na stromech, děti na vodítku, škola by byla velká klec. Mohli bychom si zaletět ohřát ke Slunci. Nikdo by nemusel závidět ptákům. Musela by se zvýšit laťka pro skok vysoký. Špatně by se fotilo na pas, když by byly oči jinde – jak by se vlastně fotilo na fotografie – obličej bez očí nebo záda s očima bez obličeje? Asi by se špatně sedělo na židli s operadlem, to by bylo akorát přes oči.

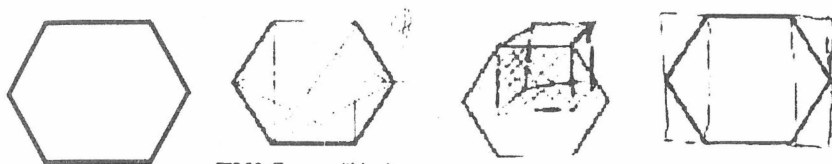
Na způsobu řešení tohoto úkolu můžeme doložit, jak je tvořivost závislá na možnostech dětského uvažování (myšlení). Zatím co větší část žáků je schopna konstatovat, že by všechno létalo, tedy v podstatě pasivně aplikovat získané školní poznatky z fyziky, jsou tvořiví žáci aktivnější. Nejen že vychází ze získaných poznatků, ale celou situaci si dovedou živěji představit, jsou schopni postřehnout souvislosti mezi jednotlivými prvky a jsou také schopni domýšlet důsledky, které nejsou na první pohled zřejmé. Poslední dvě ukázky jsou dokladem ojedinělého a hlubokého uvažování nad problémem a zároveň naznačují jak by se např. s pomocí učitele mohlo o této konkrétní situaci dále přemýšlet. (Např.: „Pokusme se navrhnout takovou židli, jak by lidé vypadali na fotografiích apod.“)

Tvořivost a jediné správné řešení

Do našeho testu jsme také zařadili úkoly konvergentní povahy, které na rozdíl od předchozích divergentních (kde respondenti většinou hledali velké množství originálních produktů) chtějí po dětech jednoznačné řešení. Zdánlivě nám mohou připomínat poměrně velké množství úkolů, se kterými se žáci ve škole často setkávají. Na rozdíl od školního úkolu, který je ponejvíce zaměřen na diagnostiku vědomostí, bylo naše cvičení zaměřeno na postřehnutí souvislostí ve vygenerovaných představách, tedy získání vhledu do problému. Děti byly vyzvány, aby dokreslily obrázek (viz obr. 4 a) tak, aby z něj vznikla kostka (krychle).

Úkol vyřešilo 143 žáků, tj. cca 48 %. Vzhledem ke skutečnosti, že nemů-

žeme provést analýzu správně řešených úkolů (všechny vypadají stejně), zaměříme svoji pozornost na „průběh řešení“, tedy určité pokusy (viz obr. 4 b).



Obrázek 3: a, b. Dokreslování krychle (předloha a pokusy o řešení)

Z jednotlivých pokusů je zřejmé, že většina žáků má dobrou představu o tom, jak vypadá krychle, většina ji také umí nakreslit, ale k správnému vyřešení úkolu je zapotřebí umět ve svých představách s krychlí otáčet a různé s ní manipulovat, což se mnohým dětem nedaří. Umět nahlédnout na krychli z jiného než tradičního pohledu, bývá popisováno jako „překročení bloků“ nebo „myšlenkových dominant“, které často stereotypně a tradičně uvrhují naše myšlení do slepých uliček.

Při analýze jednotlivých testů jsme si povšimli zajímavé skutečnosti. Takovýto typ konvergentního úkolu musel nutně u některých dětí vyvolávat silné vnitřní (mnohdy negativní) pocity způsobené velmi silnou snahou (aspirací) úkol vyřešit na straně jedné a neschopností dojít k řešení na straně druhé. Tento psychicky nestabilní stav osobnosti, který však měl mimo jiné obrovskou schopnost vnitřní motivace, byl zřejmý z jednotlivých obrázků. Respondenti často navrhli řešení, které záhy přepracovali, po té vymazali, znovu dokreslili, výrazně silou obtáhli, vymazali apod. Pokud se jim úkol nepodařilo vyřešit, rezignovali na dosažení cíle, propadali mnohdy znechucení a agresi, která se projevovala buď poznámkami typu: „blbost“, „nesmysl“, „nemá to řešení“ apod., nebo přeškrtnutím obrázku.

Závěrečné poznámky a shrnutí

V naší výzkumné sondě nebyly použity žádné statistické metody, které by naše předpoklady potvrdily nebo vyvrátily. Proto je třeba chápat předchozí text jako úvod do složité problematiky výzkumu tvořivosti, který konstatuje některé zjištěné skutečnosti, pokouší se o kategorizaci určitých jevů a snad i dává podněty k zamyšlení a je východiskem pro další výzkumné šetření, které již počítá s hromadným statistickým zpracováním nemalého množství dat. Přesto, že jsme celý text chápali jako předběžné výzkumné sdělení, dovolujeme si závěrem uvést několik poznámek, které lze jako teze (hodně statistického testování) využít v praxi a odborné diskusi.

- Žáci na druhém stupni základních škol se s divergentními úkoly a tvořivými hrami setkávají ojediněle a náhodně, tato míra je dána osobností

učitele a vedením vzdělávacího procesu. Děti jsou stále ještě více orientovány na výkon, kritériem školní úspěšnosti není jedinečnost a originalita, nýbrž „správné výsledky“. Děti nejsou zvyklé tvořit. Pedagogové nehodnotí objektivně individuální rozvoj každého dítěte, ale výsledky jeho práce se snaží kategorizovat a hodnotit určitou známkou. K těmto závěrům jsme dospěli na základě osobních zkušeností při administraci testu v některých třídách a po konzultaci se studenty, kteří se na výzkumu podíleli. Děti se například ptaly, jak se mají obrázky dokreslit, aby to bylo správně, po odevzdání testu je velmi zajímavé výsledky jejich práce a ptaly se, co by mohly dostat za známku. Žáci jsou zvyklí na zpětnou vazbu učitele, která se jim dostává v podobě čísel.

- Před začátkem tvořivé práce je dobré žákům vysvětlit a často zdůraznit, že se nemusí bát neúspěchu, protože neexistuje pouze jediné správné řešení. Osvědčuje se motivace, která může být realizována například prostřednictvím různých her, osobnostně „silného“ a neformálního přístupu kantora, vyprávěním různých dramatických příhod apod.
- I když je vzdělávací proces často veden pasivně, bez využití žákovské aktivity, je většina dětí schopna (je-li vhodně vyzvána) vyprodukovat zajímavé tvořivé produkty. Na základě předběžné analýzy bychom mohli konstatovat, že děti, které mají více zájmu (myslí se tím např. více jak tři) a během týdne se jim intenzivně věnují, jsou schopny uvést více řešení divergentních úkolů s originální myšlenkou než děti, které se věnují jednomu koníčku (např. fotbalu).
- Vědomosti a zkušenosti dětí se určitou měrou podílejí na množství řešení a originálních myšlenek. Divergentní úkoly, ve kterých se manipuluje s konkrétními objekty, děti řeší úspěšněji než úkoly, které jsou založeny na představivosti.
- Nejenom vědomosti a zkušenosti, ale také schopnost generovat představy a fantazijní představy o objektech a skutečnostech reálných i nereálných je předpokladem pro originalitu obsaženou v tvořivých produktech.
- Hry a problémy konvergentního typu, mají poměrně velkou schopnost žáky motivovat („bezmezná touha na to přijít“), ale také při nezdaru (nevyřešení úkolu) děti demotivovat a odebírat jim chuť zabývat se dalšími problémy podobného charakteru. Dobré je úkoly střídat a děti povzbuzovat

Literatura

- BAKALÁŘ, E. *Kapitoly z psychologie tvořivosti I a II*. 1. vyd. Plzeň: Dům techniky ČSVTS, 1986.
- BAKALÁŘ, E. *Nové psychohry*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998.
- BAŘINKA, J. *Rozum do hrsti*. 1. vyd. Blansko: Reprocentrum, 1992.
- BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995.

- BENNETT, S., BENNETT, R. *365 zábavných činností bez televize*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998.
- BONO, DE E. *Pravdu mám já určitě ne ty*. 1. vyd. Praha: Argo, 1998.
- BONO, DE E. *Šest klobouků aneb jak myslet*. 1. vyd. Praha: Argo, 1997.
- CANFIELD, J., SICCONI, F. *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998.
- ČAČKA, O. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělání s příklady aplikace*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 1999.
- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997.
- GAHÉR, F. *Logické hádanky, hlavolamy a paradoxy*. 1. vyd. Bratislava: IRIS, 1997.
- GARDINOVÁ, N. *Krátké hry pro dlouhé chvíle*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999.
- HABISREUNTIGEROVÁ, L. M. *Hry na každý den*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999.
- HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997.
- HLAVSA, J. a kol. *Psychologické metody výchovy tvořivosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1986.
- HLAVSA, J. a kol. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1987.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens o původu kultury ve hře*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1971.
- KINCHEROVÁ, J. *Psychologické testy pro kluky a děvčata*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998.
- KIRST, W., DIEKMEYER, U. *Trénink tvořivosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998.
- LAIROVÁ, S. *Trénink paměti*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999.
- LAWRENCE, E. S. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999.
- MAASS, E., RITSCHL, K. *Das Spiel der Intelligenzen*. 1. vyd. Paderborn: Junfermann, 1998.
- MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998.
- O'KEEFFE, J. *Týden pro větší tvořivost*. 1. vyd. Praha: Finidr, 1996.
- PORTMANNOVÁ, R. *Hry pro posílení psychické odolnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999.
- ROUGIER, R. *Rozvíjíme logické myšlení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996.
- SVOBODA, M. *Metody psychologické diagnostiky dospělých*. 1. vyd. Praha: CAPA, 1992.
- ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998.
- ŠPAČKOVÁ, R. *111 námětů pro tvořivou hru dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998.
- VARGA, T. *Hrajeme si s matematikou*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1988.
- VÝROST, J., SLAMĚŇÍK, I. *Aplikovaná sociální psychologie I*. 1. vyd. 1998.
- WINNICOTT, D. W. *Vom Spiel zur Kreativität*. 9. vyd. Stuttgart: Klett-Cotta, 1997.
- WEINLICH, R. *Hry se zápalkami*. 1. vyd. Olomouc: Alda, 1997.
- ZAPLETAL, M. *Velká kniha deskových her*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1991.
- ZELINKOVÁ, O. *Pomoz, abych to dokázal*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997.
- ZELINA, M., ZELINOVÁ, M. *Rozvoj tvořivosti dětí a mládeže*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1990.
- ZELINA, M. *Strategie a metody rozvoje osobnosti dítěte*. 1. vyd. Bratislava: Iris, 1995.

Použité odkazy na WWW stránky

Kurzy tvořivosti a týmové spolupráce. [online]. Dostupný z:

<http://www.adventura.cz/kurzy/kurzy.htm>.

Outward Bound. [online]. Dostupný z: <http://www.outwardbound.cz/index.html>.

Test tvořivosti. [online]. Dostupný z: <http://www.adra.cz/pepe/pepe597/08test.html>.

Základy praktické psychologie. [online]. Dostupný z:

<http://www.adra.cz/pepe/pepe597/08test.html>.

[home: MAVO. <http://www.privat.hide.cz/mavo/>].

- Center for Research in Applied Creativity. [online]. Dostupný z:
<http://www.actis.ca/main.html>.
- Creativity Web. [online]. Dostupný z: <http://www.ozemail.com.au/~caveman/Creative>.
- Enchanted Mind. [online]. Dostupný z: <http://www.enchantedmind.com/tools.htm>.
- JBP Creative. [online]. Dostupný z: <http://www.jpb.com/index.html>.
- The Crossroad of Innovation and Creativity. [časopis online]. Dostupný z:
<http://www.innovating.com/>.
- Venkrbec, Jan. Kreativita v materiálech pro 21. věk. [online]. Dostupný z:
<http://www.uochb.cas.cz/Bulletin/bulletin273/clanek01.html>.
- Edward de Bono's lateral thinking programme. [online]. Dostupný z:
<http://www.ccltraining.co.nz/services/courses/edb.html>
- Edward de Bono's web. [online]. Dostupný z: <http://www.edwdebono.com>
- The Edward de Bono programme for the Design and development of thinking. [online].
Dostupný z: <http://home.um.edu.mt/create>
- Six thinking hats workshop. [online]. Dostupný z:
http://www.homesteand.com/aylankoh/six_thinking_hats.html

NĚMEC, J. Poznámky k tvořivosti žáků druhého stupně. *Pedagogická orientace* 2000, č. 3, s. 65–78. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Mgr. Jiří Němec, Dr., Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, Poříčí 31, 603 00 Brno

Výzkum vzorců reakcí (Reaction Pattern Research, RPR-S) na Slovensku

Maria Potočárová, Milan Krankus

Úvod

Výzkum vzorců reakcí na Slovensku (RPR-S) jsme provedli po návštěvě Katedry ortopedagogiky na univerzitě v Groningenu (RUG) v roce 1997. Nejprve byly upřesněny formy spolupráce v rámci projektu a do slovenštiny byla přeložena holandská verze dotazníku SRI. Z výzkumu na Slovensku jsme získali nejen nové informace o přístupu slovenské mládeže k sociálním omezením, ale také data, která přispěla k mezinárodnímu srovnání zkoumané problematiky, jež prováděla Univerzita v Groningenu.

1. Cíl výzkumu a vzorek respondentů

Hlavním úkolem výzkumu bylo získat na základě empirického šetření obraz o přístupu mladých Slováků k sociálním omezením. Pro náš výzkum jsme vybrali dvě odlišné skupiny mladých lidí. Jednu skupinu tvořili příslušníci romské menšiny na Slovensku, druhou rodilí Slováci, tedy příslušníci národnostní většiny. Takto jsme se rozhodli proto, že tyto dvě skupiny obyvatel žijí v odlišném kulturním a sociálním prostředí. Romská menšina na Slovensku, která tvoří asi 8–10 % celkového počtu obyvatel, se vyznačuje nízkou životní úrovní, vysokou nezaměstnaností, nízkou úrovní vzdělání, vysokou porodností, tradičním způsobem života, nízkým stupněm sociální adaptability a vysokou mírou kriminality v porovnání s celkovou mírou kriminality na Slovensku (Romovia na Slovensku, 1994).

Ačkoli v posledních letech byla provedena mnohá šetření s cílem zjistit postoje mladých Romů a Slováků, dosud neexistuje výzkum postojů k sociálním omezením. (Výzkum realizácie . . . , 1997).

Respondenty našeho výzkumu byli mladí lidé mezi 12–24 roky věku: 57 respondentů pocházelo z romské menšiny (22 chlapců, 35 dívek), 69 respondentů bylo příslušníky slovenské většiny (29 chlapců, 40 dívek). Navštěvovali základní nebo střední školy, nebo již měli zaměstnání, a dosud se neprovinili proti zákonům. Pocházeli z měst, městeček a vesnic, včetně romských osad a sídlišť, z celého Slovenska. Dotazníky jim byly předloženy ve školách nebo v zaměstnání. Jejich vyplnění bylo dobrovolné a anonymní.

2. Sběr dat a jejich analýza

Šetření proběhlo pomocí dotazníku, jež sestával ze čtyř částí:

Část I obsahovala otázky týkající se biografických dat, pohlaví, věku, složení rodiny, etnického původu a místa bydliště.

Část II obsahovala popis deseti situací nebo kritických incidentů.

Část III obsahovala otázky související se stupněm spokojenosti s řešením 13 ekologických a dalších problémů.

Část IV zahrnovala otázky, které zjišťovaly, do jaké míry jsou zmíněné problémy pro respondenty důležité.

V části II našeho dotazníku byly respondentům nabídnuty odpovědi, z nichž si měli vybrat. Šlo o známé a preferované reakce, a motivace pro různé typy reakcí. Známé a preferované reakce byly klasifikovány takto:

A – přizpůsobení se, B – překročení hranice,

C – odchýlení / překonání, D – ústup.

Motivace pro různé typy reakcí byly klasifikovány:

a – orientace na sebe, b – orientace na jiné, na společnost, c – orientace na „tady a teď“, d – orientace na budoucnost.

Na základě těchto klasifikací byla sebraná data analyzována a kódována. Kódování provedly dvě na sobě nezávislé osoby. Data byla zpracována pomocí koeficientu Kappa. Ukázaly se následující hodnoty: **0,830** pro známé reakce, **0,910** pro preferované reakce a **0,690** pro motivace.

Odpovědi v částech III a IV byly označeny podle stupně důležitosti od 0 (nejméně důležité) po 10 (nejvíce důležité).

Výsledky byly zpracovány pomocí počítačového programu SPSS pro zpracování statistických dat.

3. Očekávané výsledky výzkumu

Před započítáním šetření byly formulovány následující otázky:

- Existují mezi romskou a slovenskou mládeží (minoritou a majoritou) rozdíly ve známých reakcích? Pokud ano, jaké?
- Existují mezi romskou a slovenskou mládeží rozdíly v preferovaných typech reakcí? Pokud ano, jaké?
- Existují mezi romskou a slovenskou mládeží rozdíly v typech motivace k určitým reakcím? Pokud ano, jaké?
- Existují rozdíly v postojích mezi slovenskou mládeží (slovenskou majoritou obyvatelstva) a obyvateli jiných sledovaných zemí?

Na základě otázek položených respondentům lze formulovat následující očekávání:

- V porovnání odpovědí dvou skupin našich respondentů očekáváme jisté rozdíly způsobené odlišným životním stylem a kulturním prostředím.
- V konečném srovnání očekáváme podobné odpovědi a jen malé rozdíly v postojích mezi naší skupinou respondentů tvořenou Slováky a obyvateli ostatních zemí.

4. Hlavní výsledky šetření RPR-S

V následujících tabulkách jsou uvedeny odpovědi na otázky týkající se známých a preferovaných reakcí a motivací k reakcím u romské minority a slovenské majority. Výsledky jsou rozděleny do dvou skupin.

4.1 Srovnání známých reakcí mezi Romy a většinou skupinou (absolutní četnosti)

Známe reakce	Menšinová skupina (Rom.)	Většinová skupina (Slov.)
Pořadí	A : B : C : D	A : B : C : D
Frekvence (%)	62,7 : 24,8 : 7,6 : 4,8	51,1 : 33,1 : 11,3 : 4,5

Průměrný počet známých reakcí na každý z popsaných kritických incidentů byl **1,24** u romské menšiny a **1,49** u slovenské většiny.

4.2 Srovnání preferovaných reakcí mezi Romy a většinou skupinou (absolutní četnosti)

Známe reakce	Menšinová skupina (Rom.)	Většinová skupina (Slov.)
Pořadí	A : B : C : D	A : B : C : D
Frekvence (%)	70,7 : 21,4 : 4,9 : 3,0	62,4 : 25,6 : 6,4 : 5,5

4.3 Srovnání motivací u Romů a většinou skupinou (absolutní četnosti)

Známe reakce	Menšinová skupina (Rom.)	Většinová skupina (Slov.)
Pořadí	a : b : c : d	a : b : c : d
Frekvence (%)	31,8 : 30,7 : 30,2 : 7,1	34,0 : 30,1 : 29,1 : 6,8

Pokud jde o známé reakce, přizpůsobení (A) sociálním omezením je nejčastější u obou skupin respondentů. Následuje překročení hranice (B). To znamená, že tyto dvě reakce jsou pro zkoumaný vzorek respondentů nejznámějšími reakcemi. Z tabulek, které ukazují známé a preferované reakce vyplývá, že Romové jsou více orientováni na reakce typu A (přizpůsobení), zatímco majoritní skupina vykazuje vyšší stupeň překračování hranice. Respondenti majoritní skupiny obyvatel také častěji vybírali odpovědi vyjadřující odchýlení/překonání a ústup. Pokud jde o motivaci, majoritní skupina preferovala orientaci na sebe více, než minoritní skupina (Romové). Romové preferovali motivace typu orientace na ostatní a orientace na tady a teď (typy b a c). Ani jedna ze skupin se příliš neorientuje na budoucnost (pouze 7,1 % Romů a 6,8 % respondentů majoritní skupiny).

Pokud jde o spokojenost s životními podmínkami, zhruba polovina populace je spokojena s etnickým složením obyvatelstva v místě jejich bydliště a s atmosférou v zemi (pouze 4,3 % Romů a 3,2 % majoritní skupiny byla naprosto spokojena). Respondenti majoritní skupiny byli méně spokojeni

s nezaměstnaností a svou finanční situací než Romové. Téměř 55 % respondentů z obou skupin vyjádřilo důležitost zaměstnání. Obecně lze říci, že Romové jsou spokojeni s faktory, jež ovlivňují jejich životní úroveň, ačkoli tyto faktory mají nižší kvalitu.

5. Srovnání přístupu k sociálním omezením u mladých Slováků (majoritní skupina obyvatelstva) a mládeže v jiných zemích

Za základ pro naše srovnání jsme vzali data z výzkumu, jež provedl Latchford (1997) v Holandsku a Kanadě.

5.1. Srovnání známých reakcí mládeže v Holandsku, Kanadě a na Slovensku (v %)

Typ reakce	Holandsko	Kanada	Slovensko
A – přizpůsobení	41,3	43,0	51,1
B – překročení hranice	39,2	39,0	33,1
D – ústup	11,6	13,0	11,3
C – odchýlení/překonání	7,9	6,0	4,5

5.2 Preferované reakce u mládeže v Holandsku, Kanadě a na Slovensku (v %)

Typ reakce	Holandsko	Kanada	Slovensko
A – přizpůsobení	58,6	60,0	62,4
B – překročení hranice	29,0	28,0	25,6
C – odchýlení/překonání	8,4	7,0	6,4
D – ústup	4,0	5,0	5,5

5.3 Srovnání motivací u mládeže v Holandsku, Kanadě a na Slovensku (v %)

Typ reakce	Holandsko	Kanada	Slovensko
A – orientace na sebe	36,2	36,0	34,0
C – orientace na tady a teď	30,6	35,0	30,1
B – orientace na jiné/na společnost	20,0	19,0	29,1
D – orientace na budoucnost	13,2	11,0	6,8

Výsledky ukazují, že pro mládež ve všech třech zemích jsou přizpůsobení a překročení hranice nejčastějšími známými a preferovanými reakcemi. Nejpreferovanějším typem motivace u všech tří skupin je orientace na sebe a orientace na tady a teď. Pořadí reakcí a typů motivace u slovenské populační majority jsou podobná jako pořadí u mládeže z Holandska a Kanady. Frekvence známých a preferovaných reakcí ukazují, že mladí Slováci se příliš neztotožňují s reakcí B (překročení hranice) tak jako mladí lidé v západních zemích, a že častěji preferují reakci typu A (přizpůsobení). Jsou také více orientováni na jiné a na společnost a méně na budoucnost.

6. Závěr

Obecně lze říci, že společnosti v zemích východní Evropy jsou pasivnější a méně individualistické v porovnání se společnostmi v zemích západní Evropy. To je možné vysvětlit jako reziduální model chování z minulosti a také jako reakci na každodenní kontakt s neřešenými problémy (Matoušek a Kroftová, 1998). V porovnání romské minority a slovenské majority obyvatelstva se tento fakt ukazuje také v tom, že Romové častěji reagovali přizpůsobením (reakce A), respondenti majoritní skupiny pak častěji reagovali odchýlením a ústupem (reakce C a D). Tato skupina (Slováci) také v reakcích častěji inklinovala k překročení hranice, a orientace na sebe u ní byla častějším typem motivace.

V porovnání typů motivace mezi slovenskou majoritní skupinou a respondenty v Holandsku a Kanadě vidíme, že Slováci se více orientují na jiné/na společnost. Předpokládáme, že tento rozdíl, vyplývající ze socio-kulturního kontextu, se bude zmenšovat tak, jak se budou postoje mladých Slováků přibližovat postojům a modelům chování mladých lidí v západních zemích.

Literatura

Romovia na Slovensku a v Európe. Informačné a dokumentačné stredisko o rade Európy, Bratislava, 1994.

Výskum realizácie rodinných funkcií v romských rodinách. Výskumná zpráva. Bratislava: MpaSV, 1997.

LATCHFORD, S. Discipline and limit overstepping in the RPR Canada. In Ko Rink and Walter Ott (ed.) *Yungsters between freedom and social limits*. Garant Leuven - Apeldoorn, 1997.

MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 1998.

Přeložila Marie Filipová

POTOČÁROVÁ, M., KRANKUS, M. Výzkum vzorců reakcí (Reaction Pattern Research, RPR-S) na Slovensku. *Pedagogická orientace* 2000, č. 3, s. 79 až 83. ISSN 1211-4669.

Adresa autorů: PhDr. Mária Potočárová, Ph. D., PhDr. Milan Krankus, CSc., Filozofická fakulta, Univerzita Komenského, Gondova 2, 818 01 Bratislava

Zkušenosti ze škol

„Kejbaly I“ – středisko pro environmentální vzdělávání a výchovu v terénu

Helena Jedličková

Jest jisto, že zobrazení sebedokonalejší nemůže nahradit skutečnost a životnost biologické výučby vynikne v tom prostředí, kde rostlina klíčí, rozrůstá se, množí se, o své bytí bojuje a v boji tom vítězí či zaniká.

J. Mátl (1920)

Středisko „Kejbaly I“ je pracoviště Masarykovy univerzity, nacházející se v Brně-Bohunicích – podle územního plánu města Brna takřka v centru plánovaného univerzitního města. Bylo vybudováno před šesti lety pro potřeby Pedagogické fakulty jako první část nové univerzitní botanické zahrady, která by se měla rozkládat na ploše 7 ha.

Podle specifických potřeb zde mají mít jednotlivé fakulty své areály propojeny do celku jednotným záměrem architektů tak, aby mohly být využívány, kromě jiných úkolů, studenty všech fakult. Hlavní budova střediska „Kejbaly“ se nachází asi 200 m od detašovaného pracoviště Lékařské fakulty. Od r. 1997 se stala katedra biologie PdF MU, která je uživatelem střediska, garantem výuky ekologie a ekologické výchovy ve všech kombinacích studia učitelství pro první i druhý stupeň ZŠ, prezenčního, kombinovaného i distančního studia na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Areál „Kejbaly I“ byl původně koncipován (autor doc. ing. Alena Zemanová – v současné době externí pedagog PdF MU) jako ukázková školní zahrada pro nácvik pěstitelských dovedností. Nyní je postupně přetvářen na terénní středisko pro výchovu a vzdělávání k trvale udržitelnému životu s biotopovou zahradou a biologickým způsobem hospodaření (biozahradu), se zaměřením na valeologii (zdravý životní styl), zdravou školu a principy permakultury.

Autorem pojmu „biotopová zahrada“ je externí učitelka tohoto zařízení ing. Dana Křivánková, která jej poprvé definovala takto:

„Biotopová zahrada je taková zahrada, ve které jsou zastoupeny, podle možnosti dané lokality, všechny typické biotopy (přírodní i umělé) místního regionu. Tyto se stávají logickými učebními celky, ve kterých jsou zastoupeny charakteristické druhy živých organismů a naznačeny jejich vzájemné vztahy“. V areálu zahrady jsou žáci a studenti brněnských škol se svými učiteli, na společných cvičeních se studenty PdF MU, v přímém kontaktu s přírodou. Na základě vlastních praktických zkušeností poznávají, co je příroda a jak ji chránit.

Společné aktivity umožňují posílit metody pozorování a pokusu a dávají tak co nejvíce možností aktivně, a tím efektněji se zúčastňovat vyučovacího procesu. Některá cvičení s žáky v terénu představují alternativní formy pedagogické praxe, které umožňují studentům učitelství skupinově řešit pedagogické situace. Naše studenty se daří pro takovou práci získat natolik, že do střediska docházejí i v době svého volna, připravují se zde na to, jak budou v následujícím cvičení učit, případně si snaží prohloubit dříve získané znalosti a dovednosti samostudiem.

Často je zde využívána i projektová metoda, kdy studenti společně pracují na obsáhlejších úkolech při řešení seminárních nebo diplomových prací. Součástí několika diplomových prací je vytváření studijních ploch a naučných stezek, včetně informačních a metodických materiálů. Vlastnoruční tvořivá manuální práce by měla ovlivňovat hodnotové postoje, estetické cítění a uspokojovat potřebu smysluplné práce s okamžitými viditelnými a užitečnými výsledky. Studenti, žáci i učitelé zde mají možnost bezprostředních zážitků a prožitků, mají možnost vnímat přírodu všemi smysly.

Proč se pokoušíme právě „Kejbaly I“ – areál Pedagogické fakulty MU – povýšit na středisko pro environmentální vzdělávání a výchovu v terénu?

- a) Má přímo symbolické umístění, které snad předurčilo jeho poslání. Přestože leží na rozhraní tří největších brněnských sídlišť – Bohunice, Nový Lískovec a nejmladšího sídliště v Brně – Kamenný vrch, je severozápadně ohraničen příměstskými lesy a na severní straně se nachází národní přírodní památka „Červený kopec“.

Tato lokalita představuje v evropském měřítku ojedinělý kvarterní profil spraší a pohřbených půd, který byl a je předmětem dlouholetých výzkumů řady badatelů a objektem častých exkurzí. Zachycuje celou dobu klasického pleistocénu, to je období zhruba kolem 1 milionu let. Hojně jsou zde i nálezy paleozoologické a paleobotanické. S nejsvrchnějšími vrstvami spraší je spjata přítomnost člověka – paleolit. Dále se v blízkosti „Kejbal“ nachází přírodní rezervace „Kamenný vrch“, chráněné území, významné výskytem stepní vegetace na mělkých půdách s geologickým podložím diabasů, dioritu a granitu.

- b) Univerzitní pracovníci a vědci se zde pokoušejí, společně se studenty učitelství (tedy nositelé vzdělanosti) a budoucí generací (žáci a středoškolští studenti), přeměnit skládku odpadů, tedy člověkem zničené prostředí, do stavu biologické rovnováhy. Existuje ještě cesta zpět?

Přestože lokalita „Červený kopec“ byla vyhlášena národní přírodní památkou již v r. 1970, ještě v r. 1989 se v prostoru dnešní biotopové zahrady nacházela neřízená skládka, kam byl vyvážen odpadní stavební materiál ze staveniště kolejního centra univerzity ul. Vinařské.

Svah nad skládkou byl intenzivně obděláván zahrádkáři, jejichž činnost často překračovala hranice ochranného pásma národní přírodní památky. Dnes zde vysokoškolští studenti společně s učiteli z praxe a dětmi mateřských, základních a středních škol na ploše cca 1,5 ha studují přírodní zákonitosti, pozorují organismy přímo v terénu a na podloží skládky pracně budují společenstva, která člověk lehkomyšlně zničil. Na svahu budoucí botanické zahrady lze zatím studovat ekologické nahrazování nestabilních umělých ekosystémů ekosystémy přírodními.

Ve školním roce 1998/99 zde studovalo týdně přes 500 posluchačů:

- 130 studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ prezenčního studia (základy biologie, aplikovaná biologie, pěstitelské praktikum),
- 160 studentů kombinovaného studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ (stejně předměty),
- 30 studentů učitelství VVP (pěstitelství, terénní praktikum, aranžování). Některá cvičení byla realizována společně s žáky a studenty brněnských i venkovských škol jako alternativní pedagogická praxe,
- v rámci programu Učitel pro další vzdělávání pedagogických pracovníků se zde konaly vzdělávací kurzy,
- na diplomových pracích zde pracovalo 12 studentů.

Veškeré činnosti zde jsou vedeny v intencích programu „Brno – zdravé město – zdravá škola“. Snažíme se vytvářet mozkově kompatibilní prostředí.

Práce studentů PdF MU jsou každoročně presentovány v říjnu, kdy se na „Kejbalech“ koná již tradiční celoměstská výstava „Barevný podzim“ a akce „Dny otevřených dveří“. Zahrada a celé středisko jsou otevřeny pro širokou veřejnost.

V r. 1999 výstavu navštívilo asi 1 670 návštěvníků. Cílem budování střediska je, aby zde studenti, učitelé i žáci měli možnost získávat vědomosti a dovednosti jak pomocí multimediálních zdrojů, Internetu a informací z knihoven, tak i aktivní konfrontací s reálnou skutečností v přírodě.

Charakteristika zařízení:

- nadmořská výška je přibližně 250 m n. m. (kóta Kejbaly 311 m n. m.),

- průměrné roční srážky 531 mm, za vegetační období 338 mm, jedná se o pásmo s normální oblastí srážek,
- průměrná roční teplota +8,4 °C, za vegetační období +14,8 °C,
- délka vegetačního období 169 dnů.

Kromě studijních a pracovních ploch k výuce slouží zděná budova, skleník, foliovník, učebna v přírodě, pařeniště, komposty a kompostéry, sklad, garáž aj. V celém areálu je rozvod vody a elektrického proudu. V interiéru zděné budovy byla vybavena učebna pro terénní výuku, studovna pro samostudium a práci diplomantů, dvě pracovny pro pedagogické pracovníky a jedna pracovna pro odborné pracovníky (2 zahradníky) – včetně odborné knihovny, základního vybavení pro výuku (audio, videotechnika, 3 počítače), hygienického a zabezpečovacího zařízení.

Kromě přímé výuky mají studenti celý areál k dispozici k samostudiu denně od 7.00 do 18.00 hod., včetně možnosti vypůjčení literatury a počítačů. Provoz, včetně knihovnických služeb, zajišťují dva odborní pracovníci-zahradníci. Areál je hlídán bezpečnostní službou.

Parcela má tvar lichoběžníku ve směru S–J na mírném jižním svahu, který je díky nedostatku stromového patra, silně osluněn.

Podmínky pro vytvoření typů základných biotopů nejsou na pozemku zcela ideální. Přesto již dnes po šesti letech je možno na relativně malé ploše pozorovat tato stanoviště:

- stojatá voda: rybník, vsakovací čistička vody, jezírko v oddělení léčivých rostlin,
- vřesoviště, základ listnatého a jehličnatého lesa, mechárium,
- kulturní louka (projekt na přírodní louku), suchá stráž,
- pole, zelinářská zahrada, park, užitková zahrada okrasných rostlin,
- učebna v přírodě – okrasná zahrada s oddělením jedovatých rostlin,
- živé ploty, pergola, popínavá a mobilní zeleň,
- oddělení léčivých rostlin – bylinková permakulturní spirála.

Naším cílovým programem je vytvořit středisko pro environmentální výchovu a vzdělávání v terénu, které svými parametry bude odpovídat podobným střediskům v Evropě. Chceme vytvořit takové podmínky pro studium a samostudium, aby zde mohl pracovat i relaxovat kterýkoliv student nebo pedagog se svými žáky a veřejnost nás vnímala jako informační zdroj pro biologické hospodaření – cestu k trvale udržitelnému životu.

Adresa autorky: Ing. Helena Jedličková, Katedra biologie, Pedagogická fakulta MU v Brně, Poříčí 7, 603 00 Brno

Nulté ročníky jako alternativní řešení školní nezralosti po zahájení školní docházky

Jana Hájková

Období nástupu povinné školní docházky patří k nejnáročnějším obdobím v životě dítěte. Děti ve věku kolem 6 let dosahují školní zralosti velmi nevyrovnaně a mnohdy i časově nepředvídatelně. Proto se stává, že se až po zahájení školní docházky objeví první závažné obtíže, signalizující nezdravou, stresující situaci předčasného nástupu do školy.

Psychologové, pediatři a učitelé spolu s rodiči hledají nejschůdnější cesty, jak dítěti v této psychicky náročné situaci co nejlépe pomoci. Školské zákony i další doplňující vyhlášky MŠMT nabízejí několik možností.

Nejvýhodnější je přeřazení do vyrovnávací třídy, kde je dítěti věnována individuální péče a po vyrovnání handicapu je dítě vráceno zpět do kmenové třídy. Toto řešení je však použitelné jen omezeně ve větších městech, kde jsou vyrovnávací třídy zřízeny. Další, ovšem nejméně citlivou možností, je vrácení dítěte do předškolního zařízení. Proti hovoří psychické zábrany dítěte („budou se mi smát, že jsem ‚blbej‘ a že mě vyhodili ze školy“), nezájem rodičů o toto řešení (za provoz v MŠ se musí platit, za školu ne) a často i stupeň vyzrálости dítěte (má na víc než jen na hravé činnosti v MŠ, ale ještě zcela nestačí nárokům ZŠ).

Třetí možností je vrácení dítěte do rodinné péče, což však především v sociálně slabých a kulturně nepodnětných rodinách není žádným přínosem pro dítě, které zbytečně ztrácí čas, potřebný ke svému všestrannému rozvoji.

Poslední možností, kterou dosud platná legislativa povoluje, je ve výjimečných případech a po dohodě s rodiči opakování prvního ročníku. Toto řešení znamená deset měsíců v pozici neúspěšného, vždy posledního, nejhoršího a často směšného „ošklivého kačátka“, deset měsíců, které většinou negativně ovlivní celoživotní vztah dítěte ke škole a vzdělávání vůbec.

Je pochopitelné, že především elementaristé spolu s rodiči hledají další schůdné cestičky pro úspěšné vykročení za vzděláním. Během své patnáctileté praxe v prvním ročníku jsem vyzkoušela všechny možnosti a výše citované zkušenosti jsou autentické. V současné době působím na vesnické, málotřídní škole a již několik let úspěšně realizuji ve spolupráci s PPP tzv. „nulté“ ročníky. Je to podle dosud získaných zkušeností nejpříjemnější alternativa řešení problematických nástupů školní docházky, obzvláště na menších a venkovských školách, kde nelze zřídit samostatné vyrovnávací třídy.

S pojmem „nultý“ ročník jsem se nejdříve setkala v diskusi, týkající se přípravy na studium na vysoké škole. Při konzultacích s PPP jsem byla informována, že je to jev leckde v zahraničí zcela běžný. Přestože jsem se účastnila mnoha konferencí a seminářů o nejrůznějších variantách vzdělávacího procesu, se svou zkušeností s „nultým“ ročníkem jsem dosud osamocena a domnívám se, že je to řešené problematice na škodu.

„Nultý“ ročník je formou individuálního studia dětí s doporučeným odkladem školní docházky. Jde především o děti, které do školy nastoupí za chybného předpokladu, že jsou schopny během krátké doby svůj handicap vyrovnat. Pokud se ovšem tyto děti do vánoc svým spolužákům vyrovnat nedokáží, po dohodě s rodiči a PPP nejsou v pololetí oficiálně hodnoceny (pochopitelně dostanou hodnocení, odpovídající kladné motivaci, není však právně platné). Ve druhém pololetí je pro ně vypracován individuální studijní plán. Tam, kde stačí, pokračují s ostatními dětmi, v problémové oblasti jsou sníženy a upraveny nároky se zaměřením na speciální procvičování a docvičování hravými a netradičními formami. Děti jsou tak relativně úspěšné, mají radost z pochval a to je stimuluje k další práci. Pochopitelně nelze jejich výkony srovnávat s výkony ostatních žáků, proto nemohou ani postoupit do vyššího ročníku. Nastupují znovu do prvního ročníku, ovšem nejde o opakování (žáci nejsou hodnoceni nedostatečně), ale o OŠD (pozor, tito žáci nemohou končit ŠD v 8. ročníku po dosažení věku 15 let). Na malých a málotřídních školách není návrat do prvního ročníku necitlivý ani problematický, protože žáci zůstávají se spolužáky, které znají. Hodnocení typu „Ládík umí dobře počítat, kreslit . . . , ale ruka ho zatím neposlouchá a s písmenky se moc nekamarádí, a proto to spolu zkusíme po prázdninách znovu a jistě se nám bude dařit . . . “ žáci přijímají s pochopením – a na první třídu se těší. Další rok jsou především z počátku velmi úspěšní a jsou skutečnou oporou učitele, čehož si velmi považují. Absolventi „nultých“ ročníků se nestávají outsidersy ve škole (propadlíky), ale vydávají se na další cestu za vzděláním s dobrým pocitem úspěšnosti a s chutí do učení.

Jedinou nevýhodou, s kterou jsem se během těch 11 let práce s „nultými“ ročníky setkala, je, že učitel nemá právní nárok na příplatek za náročnou práci. Záleží tedy pouze na jeho ochotě a obětavosti a pochopení ředitele školy při udělování osobního ohodnocení. Já jsem ředitelkou školy, a proto si za tuto práci osobní ohodnocení udělit nemohu. Přesto jsem nikdy neváhala, zda v případě potřeby realizovat „nultý“ ročník nebo ne. Jednoznačně ANO.

Asistent ve výuce – pomoc málotřídním školám

Jana Hájková

Předkladatelé

PaedDr. Jana Hájková, ředitelka školy

Mgr. Libor Klement, učitel

Mgr. Pavlína Filipi, učitelka

Podmínky realizace experimentálního ověřování funkce asistenta ve výuce

1. Požadované vzdělání: SŠ, VŠ
2. Platové zařazení: 1. stupeň 7. platové třídy
3. Sociální zařazení:
 - a) žadatelé o práci učitele ZŠ, MŠ nebo vychovatele ŠD
 - b) absolventi SŠ, kteří mají zájem o pedagogické studium na VŠ
 - c) učitelky po MD
 - d) důchodci s pedagogickou kvalifikací
4. Časové omezení experimentu: 3 roky
Pracovní smlouva bude uzavírána na dobu určitou – 1 školní rok
5. Finanční dotace experimentu: pouze na plat asistenta
viz bod 2

Zdůvodnění

Předkladatelé mají několikaleté zkušenosti s činností asistentů – nezaměstnaných absolventů SŠ, které pro potřeby školských úřadů zajišťoval úřad práce. Tyto aktivity byly však úřadem práce pro malou efektivnost zrušeny a škola, která vypracovala metodiku spolupráce třídního učitele a asistenta ve výuce a po čtyři roky ji velmi úspěšně a k velké spokojenosti pedagogů, žáků i rodičů realizovala, hledá další možnosti, jak právně podložit pokračování této jednoznačně pozitivní aktivity, a to především z těchto důvodů:

1. Pedagogové vesnických škol musí souběžně pracovat s žáky velmi rozdílných rozumových schopností. Dolní hranice spektra je snížena u dětí s hraničním pásmem mentální retardace, které nemají vzhledem k místu bydliště možnost dojíždět a navštěvovat speciální třídy nebo školy. Speciální individuální péči vyžadují i integrované děti se SPU, avšak zároveň je nutno nadstandardní péči věnovat i dětem nadprůměrně nadaným,

kteří rovněž nemají možnost dojíždět do škol s rozšířenou výukou jazyků, matematiky aj. Pro učitele je velmi významnou pomocí a pro žáky nepostradatelným aktivizujícím faktorem, jestliže učitel řídí práci ve třídě a asistent se podle jeho pokynů individuálně věnuje žákům problémovým nebo naopak zajímavými rozšiřujícími úkoly motivuje žáky nadané.

2. Při výuce v oddělení (spojení dvou nebo více ročníků) je práce pedagoga dvojnásobně obtížná a klade nesmírné nároky na organizaci efektivního využití vyučovací doby. Při přímé práci učitele s jedním ročníkem zastává asistent funkci konzultanta pro žáky, plní samostatné a individuální úkoly.
3. Při projektové výuce v terénu zvyšuje přítomnost asistenta – druhé dospělé osoby – bezpečnost dětí.
4. Ředitel málotřídní školy i přes snížený úvazek vyučuje v praxi většinu hodin vyučovacího plánu, neboť vzhledem k malému počtu zaměstnanců není možné, aby je učil jiný učitel. Tím se ovšem dostává do krizových situací. Smí při plnění nezbytných povinností, vyplývajících z funkce ředitele, během výuky opustit třídu? Jak zajistí, že nedojde v jeho nepřítomnosti k ohrožení dětí? I tyto problémy přestávají být neřešitelné, pokud na škole působí asistent, který v případě potřeby pracuje s dětmi podle pokynů ředitele i v jeho nepřítomnosti.
5. Velmi náročné situace nastávají na malých vesnických školách v případě onemocnění pedagoga, neboť z místních zdrojů se málokdy sežene kvalitní náhrada a učitelé z měst o dojíždění na vesnici nejeví zájem. Zastoupení učitele asistentem ve výuce, který zná děti, styl práce učitele i probírané učivo, je za dané situace tím optimálním řešením.

Švédská škola jako zdroj inspirace pro české školství?

(Poznatky a zkušenosti ze studijního pobytu ve Švédsku)

Alena Vavrdová

Role učitele byla tradičně spojována především s vyučováním žáků organizovaných ve třídě. Reflexe změn v pojetí a kultuře školy klade na současného učitele nové nároky. Způsoby práce s dětmi jsou mnohem komplikovanější a náročnější v důsledku nepříznivých civilizačních jevů (např. citová labilita, agrese, neurózy apod.), žáci jsou vystavováni vlivům a tlakům prostředí, mění se společnost, pořadí lidských hodnot, životní styl, sociální vztahy, výchovné zázemí žáků, jejich postoje a chování. Učitel hraje klíčovou roli v uvádění dítěte do školního prostředí, poskytuje mu prostor pro komplexní kultivaci.

Musíme také počítat s tím, že dnešní žáci budou aktivními účastníky a spolutvárci evropského sjednocovacího procesu. Výchova připravující na tuto úlohu proto nesmí zapomínat na sociální cíle, které jsou jeho součástí. Příprava učitelů by tedy měla směřovat nejen ke kvalitnímu osvojení oboru, ale měla by rozvíjet především kompetence komunikační, sociální a personální, přičemž za podstatné zde považujeme schopnost sebereflexe a autoregulace. Do přípravy učitelů by měly vstupovat také prvky evropské dimenze, které zahrnují např. srovnávání vzdělávacích systémů, hodnot a kultur, osvojení alespoň jednoho cizího jazyka na takové úrovni, aby byla umožněna nejen mobilita učitelů, ale i jejich kooperace v rámci Evropy.

Perspektiva sjednocené Evropy přináší větší možnosti seznamovat se s odbornou literaturou a větší volnost cestování a výměny zkušeností pojetí školního vyučování a učení v zahraničí.

Doc. E. Walterová z Centra evropských studií například připomíná, že požadavky na školu v Evropě jsou realističtější v tom smyslu, že se již „nežádá na škole, aby vzdělávala, vychovávala, kultivovala, organizovala život žáků a rozvoj jejich osobnosti . . . , ale že úlohou školy zůstává prvořadě naučit žáky stát se kompetentními v životě, naučit se učit, mít učení rád a podporovat přirozenou touhu po poznání“ (Walterová, 1997, s. 110).

Za důležité proto považujeme i změny v přípravě budoucích učitelů. Každá fakulta vzdělávající učitele si vytváří vlastní charakter studia, snaží se nacházet co nejefektivnější model přípravy, který by vedl ke zlepšení profesionální přípravy budoucích učitelů. Jedním ze zdrojů inovací jsou in-

formace o školství v zahraničí, analýza zahraničních materiálů, srovnání školního života, forem a metod práce.

Při své opakované stáži ve Švédsku jsem nabyla dojmu, že rozdíl mezi pojetím školy u nás a ve Švédsku je hlubší než jen ten, který je dán místními tradicemi, a to zvláště v atmosféře školy, v promyšlenosti přístupu k žákům i studentům, ve výstavbě učiva. Kromě studia systému švédského školství, organizace výuky, zejména na 1. stupni základní školy, vzdělávání učitelů primárního školství jsem absolvovala řadu hospitací na základních školách i na Univerzitě v Uppsale.

Po celou dobu jsem si kladla otázky, jako např.: Je učitel švédské školy jiný? V čem je jiný? Čím se liší pracovní atmosféra švédské školy od české?

Neoddiskutovatelnou výhodou švédského školského systému je jeho dlouhodobý vývoj, který nebyl násilně přerován tak jako v českých zemích. Proto byl dlouhou dobu vzorem pro ostatní evropské země. V 80. a na začátku 90. let se švédská škola dostala do určitých problémů, které souvisely s politickou a ekonomickou situací v zemi. Poslední reformy, které se ve švédském školství uskutečnily, se datují do roku 1993, 1995/96, 1997/98, 1998/99 (podrobněji viz materiál EURYDICE – The Swedish Education System). Jedná se o reformu, která po pedagogických diskusích vešla v platnost ve školním roce 1998/99. Švédská základní škola má vymezeny dovednosti, které jdou nad obecný rámec získání odborných znalostí. K těmto dovednostem patří dovednost učit se, opatřovat si informace, rozvíjet vlastní samostatnost, sebeodpovědnost, důvěru v sebe sama, solidaritu a schopnost spolupracovat. Závazná jsou jen velmi rámcová témata, která jsou s žáky a rodiči projednávána. Realizace vzdělávacích cílů zde závisí na způsobu chování a jednání každé školy, na organizaci vyučování, na roli učícího se a učícího.

Na otázky, které jsem si kladla, jsem se snažila nalézt odpovědi. Shrnula bych je asi do těchto několika bodů:

- švédská škola je škola orientovaná na úspěch každého žáka,
- škola podporuje zaujetí a chuť objevovat,
- podporuje vlastní pocit hodnoty,
- poskytuje dostatek příležitostí k praktickým činnostem žáků,
- škola respektuje a podporuje různost,
- škola prohlubuje odpovědnost a samostatnost žáků,
- využívá nejrůznějších metod, které jsou přitažlivé a zajímavé,
- vede žáky ke kompetencím, které jsou určující pro jejich život,
- škola je místo, kam žáci i učitelé chodí rádi.

To jsou asi hlavní znaky, které charakterizují švédskou základní školu. Za období, kdy jsem ve Švédsku pobývala, jsem se například nesetkala s žákem, který by měl ze školy či učitele strach nebo byl ve stresové situaci kvůli škole,

jak je tomu často u nás. Nesetkala jsem se ani s žádnou formou despektu či ironie vůči žákům, jak se s tím někdy setkáváme v našich školách. Myslím si, že se u nás velmi málo změnil postoj většiny učitelů k jejich práci, ve školách i nadále vládne rutina, monolog učitele, aktivita se omezuje na opisování a reprodukci. Pokud učitelé nezmění vztah k žákům, nevybaví ho vnitřní motivací a nástroji pro celoživotní učení, nezmění se nic. Zůstane pouze u změny organizační, ale nedojde na změny principiální. **Hlavní změnu vidíme v myšlení učitelů.** A to by měl být zásadní úkol pro fakulty vzdělávající budoucí učitele.

Z různých dotazníkových šetření, ale i z rozhovorů se studenty se však ukazuje, že i na vysokých školách stále převažuje rutina, aktivita se omezuje na čtení referátů, při kterých se někteří „vyspí“ nebo se stačí připravit na další seminář. Jestliže chceme, aby se skutečně něco změnilo, **ukazujeme jak!** Studenti – budoucí učitelé – musí prožít hledání, pokusy, najít sami vhodný prostředek ke kýženému cíli. Přístupy založené na vlastních činnostech, nejen směřujících do praxe, ale také činností myšlenkových, jsou velmi motivující. Je třeba rozvíjet takové metody a přístupy, aby studenti dokázali vyjádřit své názory a uplatňovali tvořivé myšlení.

Předpokladem je navození atmosféry důvěry, pochopení a spolupráce učitele se studenty. Tyto vzájemné vztahy se musí vyznačovat snahou pochopit druhé, tolerancí, citem a taktem.

Dalším krokem je vzbuzení zájmu studentů tím, že s nimi hovoříme o tom, co budeme dělat, spolu činnost plánujeme a připravujeme. Jde nám o to, aby studenti chápali cíl a smysl své práce a aby také za ni cítili odpovědnost. Postupujeme tak, jak bychom si přáli, aby naši studenti pracovali s dětmi ve své učitelské praxi.

Švédská škola nám poskytuje mnoho podnětů a inspirací, jak osobnost dítěte skutečně *kultivovat*.

V seminářích pedagogiky 1. stupně nebo v seminářích didaktiky vlastivědy využíváme veškeré materiály, které jsem si během pobytů zajistila. Kromě srovnávání školských systémů teoreticky se nejvíce věnujeme videozáznamům, které jsem osobně na školách pořizovala. Zajímavé jsou i studie a komentáře k fotografiím. Sledujeme například chování žáků během vyučování, verbální i nonverbální komunikaci a snažíme se o rozbor určité situace. Klademe si otázky typu Proč tento žák sedí zrovna tak, jak sedí? Jaká je atmosféra ve třídě? Jaký výraz má učitel při sdělování úkolu? Jsou žáci spokojeni? Je ve třídě nějaký žák, který se nudí? Proč myslíte, že se nudí? apod. Snažíme se o nalezení možných příčin. Zajímavé je další srovnávání s videozáznamy ze školy české. Studenti se pokoušejí najít významné momenty, které ukazují rozdíly v pojetí školy ve Švédsku a pojetí školy u nás. Z těchto rozdílů vycházíme dále v naší práci, kdy se dostáváme k tomu, že

se studenti jednotlivě vyjadřují k těmto rozdílům – je to jejich vlastní vysvětlení možných příčin, jejich pohled na roli učitele a žáka v české a švédské škole, zamyšlení nad tím, co je možné realizovat v našich podmínkách a proč. Zamýšlíme se nad tím, které to jsou vlastně kompetence, které charakterizují *učitele a jeho profesi*. Všichni víme, že je to dlouhodobý proces, ale i studenti si musí uvědomovat, že začíná vstupem na pedagogickou fakultu. Tím, že musí sami o těchto problémech přemýšlet, diskutovat, prožívat je a takto i „činit“, si tyto *kompetence* začínají uvědomovat a „zažívat“ již od začátku svého studia.

Literatura

- ŠVEC, V. Kde hledat zdroje inovací pregraduální pedagogické přípravy učitelů? *Pedagogická orientace*, 1995, č. 16–17, s. 54–58.
- WALTEROVÁ, E. a kol. *Objevujeme Evropu. Kniha pro učitele*. Praha: PdF UK, 1997.
- WALTEROVÁ, E. *Objevujeme Evropu*. Praha: ÚRVŠ, 1997.
- The Swedish Education System. Text EURYDICE – Swedish Ministry of Education and Science. Stockholm, June 1999.

VAVRDOVÁ, A. Švédská škola jako zdroj inspirace pro české školství? *Pedagogická orientace* 2000, č. 3, s. 92–95. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Mgr. Alena Vavrdová, Olomouc

Historické okénko

Staletá jubilea v pedagogice (Z Ciprova Lexikonu pedagogů)

de Beauvais Vincente (1200–1264)

Francouzský teolog, učenec, encyklopedik a pedagog. Narodil se v severofrancouzském městě Beauvais kolem r. 1200. Stal se původně dominikánským mnichem v klášteře sv. Jakuba v Paříži a kolem r. 1218 začal pod patronátem Juana de Barastro studovat filozofii a teologii. Přibližně v r. 1230 se vrátil do rodného města, aby tu založil dominikánský klášter, jehož se stal podpřevorem. V tomto městě setrval v pilné práci vědecké, kazatelské a učitelské až do konce života. Když se o jeho kazatelském mistrovství a učenosti dověděl král Ludvík IX., obdařil jej „úřadem kazatele“ (munus lectoris) cisterciáckého opatství v Royamontu. V praxi šlo fakticky o hodnost poradce a vychovatele královské rodiny. Staral se o královskou knihovnu a psal pedagogické traktáty o výchově královských dětí. Největším jeho dílem je monumentální „Speculum Maius“ (Velké zrcadlo), jež seskupuje na 2 000 spisů od 400 autorů, uspořádaných do 80 knih o téměř 10 000 kapitolách. Dílo vyšlo mezi léty 1255 až 1259 a je rozčleněno do tří částí: Speculum Naturale (což je jakási historie stvoření světa), Speculum Historiale (vyličení peripetií lidstva až do současnosti) a Speculum Doctrinale (inspirované univerzitním prostředím 13. století). Ve století 14. k tomu jiní připojili ještě čtvrtou část – Speculum Morale, které prý V. de Beauvais měl rovněž v plánu. Celé Speculum maius má didaktický charakter. Autor jím uvedl do praxe „florilegickou“ metodu, tj. systém kytice či antologie, umožňující systematizovat předkládaný vědecký obsah, odhalovat vztahy mezi jednotlivými jeho tématy a harmonizovat jednotlivé prvky do celkového jednotného obrazu. Tento systém měl usnadňovat četbu, diskusi o ní i pamětné osvojení obsahu. Pedagogické názory V. de Beauvais jsou vyloženy ve zvláštním spisku „Speculum Doctrinale“ a v díle „De eruditione filiorum regalium“ (O vzdělávání královských dětí). Z hlediska autora je výchova proces eminentně intelektuální. Jeho prostřednictvím hledá člověk, odvržený Bohem pro své hříchy, svůj návrat do milosti Boží za pomoci Spasitele a cvičením v moudrosti, vzděláváním a modlitbami. Tato výchova,

orientovaná více na osvícení inteligence než na ovlivňování vůle, vyžaduje od žáka železnou disciplínu, potlačování vášní, jež provokují sedm smrtelných hříchů, překonávání lenosti prací a vyhýbání se nemoudrosti ve volbě metody. V umění disputace má být preferována láska a pravda, skromnost a pokora. Co se týče učitele, má být pravdivý ve slovech, spravedlivý v úsudcích, rozhodný v projevu, vynikající v ctnosti a milosrdný v konverzaci.

Spisy: *De eriditione filiorum nobilium. Steiner, Cambridge, 1938. – Speculum Naturale, Doctrinale, Historiale, Morale. Graz (Austria), 1969.*

Literatura: *Bourgeat, B. J.: Étude sur Vincent de Beauvais, theologien, Philosophe, encyclopédiste. Paris 1856. – Gabrile, A. L.: The Educational Ideas of Vincent of Beauvais. Notre Dame, Indiana, 1956. – Lieser, L.: Vinzenz von Beauvais als Kompilator und Philosoph. In: Forschungen zur Geschichte der Philosophie und der Pädagogik. III. I. Leipzig 1928.*

Hartlib Samuel (1600–1662)

Polsko-anglický pedagog, obdivovatel Komenského a šířitel jeho názorů. Byl synem polského obchodníka z Elbringen. Do Anglie přišel jako 28letý a záhy si získal reputaci propagátora vzdělanosti a iniciátora školských reforem. R. 1633 se sprátelil se skotským reformátorem Johnem Dury, s nímž sdílel jeho zájem o sjednocení protestantských církví a zlepšení školství výchovou učitelů. Tento zájem sblížil oba i s Komenským, jehož ideje v Anglii propagovali. V letech 1637 a 1639 prezentoval Hartlib anglické veřejnosti tyto ideje včetně jeho záměrů vševědných. Bone fine způsobil Komenskému nesnáze uvnitř Jednoty bratrské tím, že předčasně publikoval v Anglii jeho předběžný náčrt Pansofie (Pansofie prodromus). Nicméně vyvolal tím široký zájem o Komenského a přispěl tím k jeho pozvání do Anglie. Třebaže tato návštěva nepřinesla bezprostřední hmatatelné výsledky, Hartlib publikoval r. 1642 pojednání „A Reformation of Schools“, interpretující Komenského Didaktiku, a několik let poté napsal Zprávu o pokusech Cypriana Kinnera s uplatňováním Komenského zásad. V té době se mu podařilo přesvědčit i Johna Milтона, aby napsal svůj proslulý „Tractate of Education“. R. 1647 předložil Parlamentu „Úvahy směřující k úspěšnému uskutečnění anglické reformy v církvi a státu“, kde navrhoval zřízení mezinárodního výboru pro náboženské a výchovné otázky. Navrhoval i zřízení patentového úřadu pro šíření znalostí o nových vynálezech pro dobro všeho lidstva. Inspirován idejemi F. Bacona a J. Á. Komenského, chtěl vybudovat k těmto účelům univerzální kolej v Oxfordu a později v Chelsey, ale nedostatek reálných prostředků jeho plány zhatil. Přesto neustával v jejich propagaci, k níž přispěl i vlastním utopickým spisem „Macaria“ (1646), kde v podobě imaginárního království kreslí obraz lidského štěstí založeného na sociální interpretaci Komenského výchovné pansofie. Věděl ovšem, že přeměna světa musí probíhat

po mnoha liniích. Proto napsal r. 1651 i „Esej o pokroku ve studiu latinského jazyka“, zahrnující názory Lubinovy, Carewovy a Montaigneovy. Více než tvůrcem byl velkorysým pedagogickým manažerem, povzbuzujícím mnohé jiné autory, a neúnavným sběratelem a vykladačem pedagogických idejí mívajících k výchově lepší společnosti. Zvláště Bacon a Komenský mu vděčí za nezištnou a oddanou propagaci jejich myslitelského a pedagogického díla.

Literatura: Dircks, H.: *A Biographical Memoir of Samuel Hartlib*. Vyd. Smith, 1865. – Turnbull, H. G.: *Samuel Hartlib, a Sketch of his Life*. Vyd. Milford, 1920. – Turnbull, G. H.: *Hartlib, Dury and Comenius*. Liverpool, 1947.

Zinzendorf Nicolaus Ludwig Graf von (1700–1760)

Německý teolog a pedagog pietistické orientace, ochránce Moravských bratří. Narodil se 26. 5. 1700 v Drážďanech. Po otcově smrti byl vychováván u zbožné a učené babičky a od 10 let byl chovancem Franckeova sirotčince v Halle. Zde byl položen základ jeho pietistické duchovní orientace. Ta byla utvrzena na univerzitě ve Wittenberce, kde studoval práva a teologii. R. 1721 se stal dvorním soudním radou v Drážďanech a rok na to založil na svém statku v Berthelsdorfu náboženskou společnost, kde soustřeďoval rozptýlené věřící evangelického vyznání. Byli mezi nimi i Moravští bratři, pro něž založil v Horní Lužici nové sídlo zvané Herrenhut (Ochranov). Tito „Herrenhutští“, nositelé pedagogických tradic Komenského, zakládali za podpory Zinzendorfovy četné pietisticky zaměřené školy. Na rozdíl od Franckeova pedagogiky však tyto školy více respektovaly psychologii dětí a měly mírnější kázeň. Zvláště proslulé byly herrenhutské dívčí školy. R. 1737 byl Zinzendorf vysvěcen za biskupa Moravských bratří. Pro svůj nonkonformismus však musel již před tím (1736) opustit vlast. Cestoval po Evropě, Indii a Americe a všude pracoval pro svou náboženskou společnost. Teprve r. 1747 mu bylo dovoleno se vrátit. Napsal celkem 108 pietisticky laděných spisů, povzbuzujících k účinné zbožnosti. Byla mezi nimi i sbírka duchovních písní a zpěvník obce Ochranovské. Zemřel 9. 5. 1760 v Herrenhutu.

Spisy: *Hauptschriften in 6 Bänden*, hg. von E. Beyreuther u. G. Meyer, 1957 ff.

Literatura: Uttendörfer, O.: *Das Erziehungswesen Zinzendorfs und der Brüdengemeinde in seinen Anfängen*, 1912. – *Zinzendorf-Gedenkbuch*, hg. von Benz u. Renkewith, 1951. – Ranft, R.: *Das Pädagogische im Leben und Werk des Grafen Zinzendorf*, 1958.

Beecherová Catherine (1800–1878)

Americká učitelka, která založila proslulou dívčí školu v Hartfordu ve státě Connecticut. Zasloužila se o zlepšení tehdejší situace a úrovně dívčího vzdělání. Nešlo jí o to, aby ženy konkurovaly mužům, ale spíše aby byly úspěšnější a výkonnější v oněch oblastech činnosti, které tradičně odpovídají jejich přirozeným zájmům, jako je práce s dětmi, učitelství, sociální sféra i domácí hospodářství. Co by se dnešním ženám zdálo ještě příliš konzervativní, bylo v její době pokrokem. Její zásluhou bylo zřízeno mnoho nových dívčích škol a výchovných organizací pro dívčí výchovu v Nové Anglii a v americkém Středozápadě.

Fliedner Theodor (1800–1864)

Německý pedagog. Narodil se 21. 1. 1800 v Eppsteinu. Byl evangelickým knězem v Kaiserwerthu. Věnoval se péči o trestance a jejich převýchově. R. 1836 založil domov pro ženy propuštěné z výkonu trestu. Tak vznikl kaiserwerthský „Dům diakonek“ (Diakonissenhaus), který se stal vzorem pro mnoho dalších podobných zařízení. Fliedner zemřel 4. 10. 1864 v Kaiserwerthu.

Spisy: Buch der Märtyrer, 1853/60. – Th. Fliedner, Quellen, 1958.

Literatura: Fliedner, G.: Fliedner, 3 Bde., 1908/12.

Čondl Karel (1900)

Český pedagog. Čelný představitel reformního školského hnutí z meziválečného období, blízký spolupracovník vedoucí osobnosti tohoto hnutí, Václava Příhody. Pracoval jako odborný učitel na reformní měšťanské škole v Praze a orientoval se zvláště na metodiku dějepisu a českého jazyka. Pracoval na učebnicích a didaktických testech. K padesátinám V. Příhody vydal r. 1939 spolu s ředitelem zlínských pokusných škol Stanislavem Vránou sborník k jeho počtě s vlastní obšírnou studií o životě a díle jubilatově. Po válce zastával Čondl vysoký úřad na ministerstvu školství, ale nikdy se nepřestal zabývat problematikou mu nejbližší – metodikou dějepisného vyučování. Na toto téma uveřejnil v Pedagogické revui (roč. 1, 1956/57) dvě zásadní stati: „Smysl historie a školní dějepis“ a „Demokratizace školního dějepisu“. Snaží se v nich přehodnotit koncepci dějepisného vyučování z pozic historického materialismu. Ale neupadá do dogmatického přeceňování slepých ekonomických sil, nýbrž náležitě oceňuje význam historických osobností, nikoli ovšem velkých válečníků a vládců, ale osobností, které se zasloužily o pokrok vědy, techniky a kultury. Proto vyzývá tvůrce osnov a učebnic dějepisu: „Předvedme mládeži tyto velikány ducha jako opravdové hrdiny práce, nikoli však, jak bývalo zvykem učebnic dějepisu, jen pouhým výčtem jmen a životopisných dat, ani jenom stručnými charakteristikami,

kteřé svou obecností dítěti nic neříkaly a které nemohly zapůsobit na hlubiny jeho duševního života. Velikost moderního hrdiny se stane mládeži jen tenkrát hodnou jejího zájmu, jestliže jí bude blízká i citově. Mrtvé schéma ji nezaujme ani nevzbudí její zvědavost. Z dějepisných výkladů musí před zraky mládeže vyrůstati živí lidé v své životní konkrétnosti a plnosti.“

Doroszewska Janina (1900)

Polská speciální pedagožka. Narodila se 7. 4. 1900 v Lodži. Doktorát filozofie získala na univerzitě ve Varšavě r. 1928. Po dvouletém studiu ve Francii a jednoroční stáži v USA pracovala ve speciálních výchovných ústavech a poté v Institutu speciální pedagogiky ve Varšavě, kde působila jako zástupkyně ředitele. Jako mimořádná profesorka speciální pedagogiky pracovala na Varšavské univerzitě v letech 1967–70. Zabývala se otázkami léčebné pedagogiky, dětské profylaxe a terapie a přípravou učitelů speciálních škol.

Spisy: Terapia wychowawcza, 1957. – Nauczyciel – wychowawca w zakładzie leczniczym, 1963.

Fromm Erich (1900)

Americký psycholog a filozof německého původu. Narodil se 23. 3. 1900. Od r. 1955 byl univerzitním profesorem v Mexiku, od r. 1962 působil v New Yorku. Zabýval se teoretickými základy psychoanalýzy, zvláště jejích společenských podmínek. Z jeho zkoumání vzešla teorie dynamické osobnosti, v níž se vedle vlivů Freudova učení projevil i vliv osobitě chápaného marxismu.

Ze spisů: Man for Himself, 1947. – Psychoanalysis and Religion, 1950. – The Sane Society, 1955. – The Art of Loving, 1956. – Marx's Concept of Man, 1961. – The Heart of Man, 1964.

Mesnard Pierre (1900–1969)

Francouzský filozof, psycholog a pedagog. Věnoval se zejména charakterologii dětí a dospívající mládeže s cílem poskytnout rodičům, učitelům a vychovatelům orientaci v oblasti charakterologie a výchovných metod, odpovídajících různým typům individuálních charakterů, v nichž se mísí vrozené psychické znaky s vlastnostmi získanými. Varoval zejména před dvojím úskalím, spočívajícím jednak v nebezpečí rezignovaného fatalismu, jednak v možném vnitřním rozporu mezi danou psychickou realitou a vůlí ji radikálně měnit. Zvláštní opatrnost požadoval ve vztahu k značně rozšířenému typu citovému (sentimental), který může být pln vnitřních sil, ale současně i lehkou zranitelný, nevyrůstá-li v stabilním rodinném prostředí. Této problematice věnoval knihu „Education et character“ (Výchova a charakter).

Volpicelli Luigi (1900–1983)

Italský pedagog. Narodil se 13. 6. 1900 v Sieně. Od r. 1935 působil jako profesor pedagogiky na univerzitě v Římě. Založil a řídil pedagogické časopisy „Il Montaigne“, „Cinedidactica“, „I Problemi della pedagogia“ a byl spoluredaktorem 14svazkové encyklopedie „La pedagogia“. Hlavními tématy jeho rozsáhlé literárně-pedagogické aktivity byly vývojová psychologie, školská politika a organizace a dějiny italské školy a srovnávací pedagogika, k níž získával podklady na svých četných studijních cestách. Filozoficky čerpal z odkazu svého učitele G. Gentile a řadil se k humanisticky orientovaným představitelům pedagogiky kultury. Výchovný proces chápal jako proces sebevzdělávání a sebeformování skrze osobní zkušenosti. Protože zkušenosti žáka vznikají a hromadí se v určitých historických a místních podmínkách, učil, že vychovatel má studovat parametry, podle kterých se tyto zkušenosti realizují. Zemřel 17. 6. 1983 v Římě.

Spisy: *Scuola e lavoro, Roma 1941. – Il fanciullo segreto. La Scuola, Brescia 1948. – Storia della scuola sovietica, 1950. – Teoria della scuola moderna, 1951. – La scuola in Italia e il problema sociale, 1959. – Storia della scuola dell'obbligo. Armando, Roma 1968. – Il problema educativo del tempo libero, 1969. – Scuola de Tolstoj. Armando, Roma 1971. – Pedagogia sotto voce, 1976. – La famiglia che resta, 1977. – Prima storia degli asili infantili a Roma. Bulzoni, Roma 1977. – Il sapore della vita, 1985.*

Literatura: *Picco, I.: Prospettive su Luigi Volpicelli. Ist. di Pedagogia, Roma 1964. – Picco, I.: Luigi Volpicelli. Il senso della vita. Ist. di pedagogia, Roma 1972.*

Konvička Vladimír (1900)

Český pedagog, přední specialista v metodice kreslení a ručních prací chlapeckých. Narodil se 2. 9. 1900 v Dubňanech u Hodonína. Byl ředitelem pokusné měšťanské školy v Otrokovcích-Baťově. Pracoval v reformním pedagogickém hnutí, zejména v oboru diferenciaci, individualizace a pracovních metod. Byl redaktorem „Tvořivé školy“, spolubudovatelem pokusné školy ve Zlíně a pilným příspěvatelem do různých odborných časopisů.

Publikace: *Ruční práce chlapecké, 1931. – Kreslení v 1.–5. školním roce (spolu se St. Vránou), 1930. – Globální čítanky Děti I. 1939, II. 1930, III. 1931, IV. 1933 (se St. Vránou). – Nová orientace kreslení na měšťanské škole, 1933. – Naše zkušenosti s globální metodou (se St. Vránou), 1930. – Kresebné motivy na dívčí ruční práce, 1935. – Obrazová statistika v kreslení národní školy, 1935. – Montážní kompozice ve školské praxi, 1935. – V Masarykovi ideový základ čsl. školské reformy, 1935.*

Ogorodnikov Ivan Trofimovič (1900)

Ruský pedagog, vysokoškolský profesor, doktor věd a člen korespondent Akademie věd Ruské federace. Narodil se 11. 4. 1900. V letech 1923–28 byl školním inspektorem. Od r. 1930, kdy ukončil aspiranturu z pedagogiky, působil na moskevských vysokých školách. Své výzkumy věnoval dějinám školy, teorii pedagogiky a vyučovacích metod na středních a vysokých školách. Poznatky a zkušenosti z této práce zobecnil mj. v hojně rozšířené učebnici „Pedagogika“ (1946), kterou zpracoval za spoluúčasti P. N. Šimbireva pro učitelské instituty.

Skatkin Michail Nikolajevič (1900)

Ruský pedagog, orientovaný zprvu na metodiku přírodovědného a polytechnického vyučování v počáteční škole, později i na obecně didaktickou problematiku. Narodil se 29. 7. 1900 v městě Kozlovo. Od r. 1919 byl učitelem a od r. 1930 se věnoval vědecko-výzkumné práci v různých moskevských institucích. R. 1945 začal pracovat v Akademii pedagogických věd Ruské federace a o pět let později se stal jejím členem-korespondentem. Byl plodným autorem četných časopiseckých i knižních publikací.

Ze spisů: Metodika jestestvoznanija, 1946. – Politechničeskoje obučenijsje na sovremennom etape razvitija školy, 1956. – Priobščenijsje učaščichsja k proizvoditel'nomu trudu i jego svjaz' s obučenijem, 1958. – Gotoviť k žizni i trudu, 1963. – Aktivizacija poznavatel'noj dejatel'nosti učaščichsja v obučenii, 1965. – Soveršenstvovanijsje processa obučenijsja, 1971. – Rešené i nedorešené otázky problémovéhó vyučování (spolu s M. A. Danilovem), 1975. – S. T. Šackoj o v sestoronnem razvitii detej, 1977. – Problemy sovremennoj didaktiki, 1980.

Miroslav Cipro

Rozumíme pojmu „reformní pedagogika“?

Josef Cach

Marginálie k publikacím z let 1997 až 1998, týkajících se teorie a praxe reformní pedagogiky.

Karel Rýdl svou publikací Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti z roku 1994 (máme na zřeteli úvodní kapitoly na s. 9–32 i část obsahu dalších kapitol) nastolil výše uvedenou problematiku, třebaže tak učinil ve spojení s pedagogikou alternativní. Od této doby byly hranice Rýdlovy průkopnické publikace posunuty vpřed jen velmi málo. Proto přicházím s poznámkami ke třem publikacím, které hranice posunují přece jen více. Co je „normální“ pedagogika, co je pedagogika reformní, co je pedagogika alternativní, příp. postmoderní (srov. stati J. Skalkové)? Co k tomu řekne třetí milénium? Jaké jsou vztahy reformní pedagogiky a reformně pedagogických škol (hovoříme terminologií K. Rýdla)? Jak je o této závažné problematice poučován učitelský a vychovatelský dorost na univerzitních fakultách i na středních odborných školách?

* * * * *

Hermann Röhrs: Die Reformpädagogik. Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1998. Páté doplněné vydání, 391 s.

Publikace *Hermanns Röhrse* z roku 1998, účastníka druhé světové války a antimilitaristy, autora řady významných publikací a dnes jedné z nejmíce uznávaných postav německé vědy, má v podtitulu poznámku, že jde především o vývoj moderních snah v oblasti hodnot vzdělání a výchovy k nim (Bildung, Erziehung)

Struktura publikace: Reformní pedagogika jako fenomén. Kritika v oblasti kultury jako prapočátek reformní pedagogiky. Mezinárodní hnutí. Jednotlivá hnutí. Umělecká výchova. Domovy mládeže na venkově jako modely nové výchovy. Hnutí mládeže. Idea pracovní školy. Vědecky řízená reforma. Sociálně pedagogické impulzy. Výsledky reformní pedagogiky. Vývoj je soustředěn na období mezi dvěma světovými válkami.¹ Jde o jev mezinárodní, který je třeba doplnit příklady národními (včetně české problematiky, zastoupené jen učitelem F. Bakulem). Proto je plným právem vyzdvižováno pokrokové hnutí carského Ruska, jmenovitě S. T. Šackij jako ohlas Jasné Poljany, proto je věnována zvláštní pozornost SSSR a jmenovitě A. S. Makarenkovi, mysliteli světového formátu.

Pracovní teze publikace zní: snahy o reformu školy (teoretické i jejich převod do denního života) v oblasti pro společnost natolik významné vyžadují klid a čas.

¹J. Cach připravil do tisku publikaci o problematice 1890–1918, tj. o vlastních počátcích reformní pedagogiky, která jako taková není některými pedagogy akceptována.

Reformu teorie i praxe (new schools, écoles nouvelles, Landerziehungsheime) je třeba hodnotit také v souvislostech celospolečenských, politických a hospodářských (ožehavý problém vysokých studijních poplatků, které jsou v rozporu se snahami o demokratizaci hodnot vzdělání). Rodí se nový utopismus, který je nutno pochopit a respektovat.

Mimořádná pozornost je věnována umělecké výchově (výchově uměním, Kunsterziehung), A. Lichtwarkovi a jeho hamburské škole (mj. je uveden Franz Cizek a jeho vídeňská třída ve smyslu svobodného výtvarného projevu dítěte, Free Expression Method). Podobně je tomu při hodnocení problematiky německých domovů výchovy na venkově. Přitom je stavěn do popředí lidský a morální profil osobností reformátorů, kdy Odenwaldschule a P. Geheeb připomínají africké misionářské dílo A. Schweitzera. Idea „škol-ské obce“ (Schulgemeinde) je předvojem „pedagogické provincie“, Salemu K. Hahna. K podnětům tohoto zaměření přistupuje pojetí pedagogiky také jako terapie svého druhu a jmenovitě jako pomoci (Help, Hilfe) dítěti, mládeži i starším občanům.

Idea pracovní školy (die Arbeitsschuleidee) je jedním ze základních principů budování nových škol, v němž do popředí vystupuje G. Kerschensteiner a jeho teoretický střet s H. Gaudigem, který má na zřeteli především etický a pedagogický smysl práce. Blonskij a jeho koncepce této problematiky v počátcích teorie i praxe „trudovaja škola“ je příkladem experimentu, který obdivuje sám J. Dewey (a současně přiznává, že je rád, že experiment nebyl v takové šíři uplatněn v jeho vlasti). Röhrs dodává: Dobrý moderní pedagog má být hledajícím empirikem na cestě k dokonalejšímu „duchu školy“ (opět jde o terminologii Jasně Poljany).

Rozvoj pedagogiky jako vědy (die wissenschaftlich geleitete Bildungsreform) má v reformní pedagogice následující vzory. B. Otto a antropologicko-duchovědná pedagogika, jež byla podrobena kritice ve školské politice bývalé NDR. Teorie vesnické školy J. Kretschmara jako školy vytvářející střed kultury obce. Koncepce M. Montessoriové jako příklad teorie antropologicko-přírodovědné a lékařské, jako příklad didaktiky, kde místo planého mluvení středotvorného učitele (učitelky) platí také formování psychiky dítěte „mlčením“. Jde o nadčasové podněty k „seberozvíjení prostřednictvím svobody a samostatnosti“. Jenský plán P. Petersena je tvůrčí syntézou v rámci antropologické a sociální orientace moderní pedagogiky. Sem náleží i podněty dialogického principu filozofa M. Bubera, jež mají kořeny v židovské teologii (izraelský kibuc je dalším projektem tolstojovských komunit obklíčených normálním světem a budujících i nový svět hodnot vzdělání). Následují sociálně pedagogické přístupy, v nichž zvláštní místo mají pedagogické kolonie A. S. Makarenka a zápsy jejich tvůrce s tzv. pedagogickým Olympem.

Vlastní sociální pedagogika má však v Röhrsově pojetí kořeny v díle P. Natorpa a nově H. Nohla.

Poslední odstavce publikace jsou kritikou reformní pedagogiky, která se zrodila z kritiky předcházející pedagogiky XIX. století a přece jen neuskutečnila řadu závažných problémů. Další vývoj v XXI. století bude patrně pokračováním této kritiky kritiky.

Máme před sebou publikaci myšlenkově bohatou a moudře zvažující každý kritický i futurologický úsudek, publikaci inspirující k dalším publikacím tohoto nebo příbuzného druhu. Budeme ji překládat? Spojíme výsledky této publikace s kritikou analýzou českého reformně pedagogického a reformně školského hnutí?

* * * * *

Die Reform des Bildungswesens im Ost-West-Dialog (Geschichte, Aufgaben, Probleme. Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 1998. Druhé rozšířené vydání. 346 s.) je publikace, jejíž vydavatelé (zmíněný Hermann Röhrs a Andrea Pehnke, představitelé pedagogiky na univerzitě v Greifswaldu) v předmluvě ke statím dalších spolupracovníků vyzývají ke zpřesňování výše uvedených tezí.

A. Pehnke má na mysli zejména nové kroky dialogu mezi Východem a Západem, které by vycházely z dosavadního pojetí reformní pedagogiky a více než průkopnické dílo H. Röhrse zvýraznily nutnost dialogu, a to v rovině teoretické i v rovině formování vzdělávacích a výchovných institucí a jejich učitelů i vychovatelů. Diskutovat budou obě strany, a to i pedagogové bývalé NDR, kteří jsou prostředníky mezi Východem a Západem (Franz Hofmann, Christa Uhlig aj.) Německá reformní pedagogika je dílem Německa jako celku a takto byla spolu s tradicemi interpretována představiteli vědy v NDR (G. Hohendorf aj.). Problém kontinuity je proto problémem prvořadým.

K dílu jmenovaných teoretiků se nově pojí dosavadní publikační činnost švýcarského H.-Elmara Tenortha² Pojem kontinuity bude hájit zmíněné specifčnosti jednotlivých zemí, odstraňovat modly staré vědy a dá šanci „humanistické, moderní a řadě nových idejí otevřené“ pedagogice.

Reformní pedagogika se takto dostává do nového osvětlení, které bude třeba dále zpřesňovat a rozvíjet.³

H. Röhrs zpřesňuje teze uvedené publikace poznámkou o „politice v oblasti vzdělání ve sjednoceném Německu“, která má jeden ze základů v tradicích německé pedagogiky a školství a v pokračování ideálů evropské i ně-

²Srov. Dudek, P., Tenorth H. E., Hrsg., Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Weinheim und Badseel 1994. Srov. také 30. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 1993.

³Srov. Pehnke, A., Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe. Berlin, 1992.

mecké reformní pedagogiky (Vorgeschichte in Ost und West). Již Fröbelovo krédo „Alles Erste bleibt im Kinde“ má mnohoznačný význam a pootvírá dveře „vnitřní reformně“ při hodnocení reformní pedagogiky i dnešního úsilí o zdokonalování německého školství: „Reformní pedagogika není regionálně ohraničena, je jevem mezinárodním a vstupem do problematiky moderní pedagogiky a jejího ‚vnitřního vidění‘ (znovu tento termín).“ Je třeba se pozastavit také nad reformně pedagogickou metodou otvírání světa žáka, studenta i učitele (vychovatele), která byla dosud uplatněna jen v individuálních experimentech. To se vztahuje také k uspořádání vnitřního života škol (škola se může také stát semeništem hříchů národa), utvářeného humanitními a mírovými postuláty (hřích let 1933 až 1945 není dodnes vykoupěn společným úsilím německého lidu). Proto mimořádný význam bude v XXI. století určen pro uspořádání vnitřního života institucí vzdělávajících učitele a vychovatele i správce škol.⁴

Další část publikace tvoří stati o předchůdcích reformní pedagogiky, F. Fröbelovi, filantropistech, školách v Míšni a později (Schuplforte a Grimma v letech 1900 až 1930). Následují příspěvky k problematice „klasického reformně pedagogického řešení“ moderní školy (Haubinda jako jádro hnutí venkovských domovů výchovy, berlínská reformní pedagogika ve Výmarské republice, studie W. Klafkiho o hallské učitelce E. Blochmannové), stati didakticko-metodického rázu (též o H. Gaudigovi) a o současných problémech německého školství, které ne vždy mají úroveň výše zmíněných podnětů H. Röhrse a A. Pehnkeho.

* * * * *

Učitelé-pokusníci. Inspirace pro současnost. Sborník studentských prací sestavil Karel Rýdl a doslov napsal Josef Cach. Praha: Katedra pedagogiky FF UK, 1997, 70 s.

Jde o drobný příspěvek k široce rozvětvené problematice dvou výše uvedených publikací mezinárodního rázu. Dosavadní publikační činnost V. Spěváčka, R. Váňové, pracovníků moravských je doplněna minipohledy do pedagogické a učitelské díly českých učitelů z počátku XX. století (František Hrnčíř, Frank Mužík, Antonín Kavka, František Náprstek, J. Novotný, R. Zinsmeister a jmenovitě dosud žijící Jaroslav Kozlík a jeho cesta od praxe k teorii). Reformní pedagogika česká má tu kapitolu pokusnickou, za níž následuje kapitola o reformních školách příhodovských a vránovských po roce 1929. Jde o dobrý počín studentského kolektivu i o dobrý čin editora, k němuž by měl být připojen rozměr celoevropský a mezioborový. Ukázalo by se, že česká tradice i v tomto pojetí má rozměr více než středoevropský. To platí nejen o Františku Bakulovi, ale také o Františku Náprstkovi a kladen-

⁴Scarbath H. Träume vom guten Lehrer. Donauwörth, 1992.

ské volné socialistické škole práce dvacátých let. Také dějiny učitelstva mají v této problematice významnou kapitolu. Díky studentům za vztah k této tradici.

* * * * *

„Normální“ pedagogika doznává zneklidnění a vybočení Jasnou Poljanou L. N. Tolstého a hledáním nového „ducha školy“ i prvními „novými školami“ (new schools, écoles nouvelles, Landerziehungsheime) v Anglii, Francii a v Německu. Teorie reformní pedagogiky se velmi rychle utváří v období před první světovou válkou a v dvacátých letech. V tomto spektru je reformní pedagogika ve spojení s experimentálními školami novou kapitolou moderní pedagogiky, která zřetelně převládá nad pedagogikou „normální“.

V českém překladu jde o následující alternativy. Lindner s porozuměním pro Spencera i sociální pedagogiku, Kádner s porozuměním pro „školu v lese“ i pro počátky německé reformní pedagogiky, Hendrich s porozuměním pro reformní pedagogiku s filozofickým podtextem, Chlup a Kopecký z roku 1964 – proud „normální“ a částečně již reformní, jak o tom svědčí závěr Chlupovy Pedagogiky. Odtud vede stezka (ne ještě cesta) k Průchově Moderní pedagogice. Základem proudu reformně pedagogického je Příhodova Racionalizace školství. Profesor Röhrs by radostně uvítal toto poučení jako příklad spojení myšlení celoevropského, světového a středoevropsky českého.

Pedagogika alternativní se nám takto jeví jako další stupeň pedagogiky reformní, a to zejména pokud jde o úspěšné uskutečňování podnětů v praxi vzdělávacích a výchovných institucí. Pojem „postmoderna“ je spojován s pedagogikou alternativní a s antipedagogikou, což je dosud nejvyšší stupeň kritiky kritiky.

Třetí milénium bude patrně stavět na těchto základech, a to i v představách školy „supermoderní“, vybavené „supermoderní“ technikou a stále ještě vzdělaným (všeobecně i speciálně) učitelem, člověkem „supermoderního“ světa antropologie, sociologie, psychologie, etiky, estetiky, lékařských věd. To vše ve smyslu výchovy k hodnotám těchto věd a jejich specializací.

Sursum corda! Vzhůru srdce pro tyto hypotézy, kdy také učitel a vychovatel se bude ptát, jak potřebuje společnost pro uskutečňování antických i moderních záměrů kalokagathie...

-

Zprávy

Ohlédnutí za sjezdem učitelů

Přesně osmdesát let uplynulo od prvního Sjezdu československých učitelů, na který navázal Sjezd konaný v Brně ve dnech 30. a 31. srpna 2000, kam jej svolala Česká pedagogická společnost. Na přípravě participovala Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity a město Brno, které za výhodných podmínek pronajalo organizátorům budovu Janáčkova divadla pro první den jednání.

Ústředním tématem dvoudenního setkání pedagogů z celé České republiky byly **Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí**. Prezentací a snad i vyjasněním některých problémů a stanovisek tak chtěli účastníci přispět do diskuse o národním programu vzdělávání. Sjezd si kladl mimo jiné za cíl **vyjasnit hodnoty, k nimž má vzdělávání a výchova směřovat**.

O aktuálnosti zvoleného tématu svědčí také to, že záštitu nad Sjezdem učitelů převzali ministr školství **mgr. Eduard Zeman**, primátor města Brna **RNDr. Petr Duchoň**, rektor Masarykovy univerzity **prof. Jiří Zlatuška** a děkan Pedagogické fakulty MU **doc. Ota Říha**. Vedle nich zasedli v čestném předsednictvu Sjezdu také **prof. J. Kotásek** z Univerzity Karlovy, který garantuje tzv. Bílou knihu, **doc. V. Rosa** z partnerské organizace slovenských pedagogů, **ing. J. Rössler**, předseda ČMOS pracovníků ve školství, **doc. Z. Veselá**, předsedkyně přípravného výboru Sjezdu a **doc. V. Švec**, předseda České pedagogické společnosti.

Sjezdu se zúčastnilo téměř **650 delegátů**. Na výběru účastníků se podílely školské úřady podpořené MŠMT, jiní zastupovali nejrůznější asociace učitelů, pedagogické fakulty atd.

Dvoudenní maratón projevů a diskusních příspěvků byl odstartován v sále Janáčkova divadla patnáct minut po desáté hodině státní hymnou. Poté se v krátkých pozdravných projevech vystřídali **doc. V. Švec** a **dr. P. Duchoň**, který zdůraznil význam učitelské profese. Přítomné přivítal také **doc. O. Říha**, jež informoval o proměnách učitelské přípravy na PdF MU. Upozornil, že na fakultě byl zpracován Profil absolventa pedagogické fakulty, který lze považovat za východisko změn učitelské přípravy.

Na projev pana děkana navázal svým vystoupením **ministr školství E. Zeman**. Také on zmínil potřebu přeměny vzdělávání budoucích pedagogů. Zároveň však podtrhl význam celoživotního vzdělávání učitelů, pro které u nás zatím nejsou vytvořeny podmínky a ani zájem učitelů samotných není na odpovídající úrovni. Případné zvýšení rozpočtu školství v příštím roce by chtěl využít k zatraktivnění povolání zejména pro mladé začínající učitele.

S hlavním projevem vystoupil **prof. J. Kotásek**. Zdůraznil, že školská reforma se neobejde bez aktivní účasti učitelů, pro které je třeba vytvořit odpovídající kulturní a sociální podmínky, neboť učitel má být realizátorem reformy v dnešní škole. Přitom decentralizací počátkem 90. let došlo k některým výrazným odklonům od výchovně vzdělávacích cílů a k aplikaci tržních principů ve školách, projevila se přílišná liberálnost při vzniku nových – zejména soukromých – škol s preferencí tržního charakteru, o školství se rozhodovalo ad hoc a pragmaticky. Zároveň proběhla deideologizace a demonopolizace škol, proměna škol po stránce personální, začalo se rozvíjet alternativní školství, školy získaly autonomii. Čím dál víc se škola přizpůsobuje dítěti.

Z těchto faktů vycházejí hlavní záměry koncipování Bílé knihy. Škola by měla být budována podle autorů tohoto dokumentu v evropském a světovém kontextu, přičemž zdůrazňují, že druhá polovina 20. století a zejména evropská integrace směřuje ke *konvergenci v základních trendech vývoje národních vzdělávacích soustav* při zachování specifických kulturních, organizačně strukturálních a kurikulárních zvláštností. Za myšlenkové východisko Bílé knihy označil *akomodaci a asimilaci* základních cílů a principů vzdělávací politiky, jak se utvářejí v současném světě pod vlivem měnících se podmínek společenského života.

Tato východiska musejí být zapracována do národního „organismu“, při koncepci vzdělávání je třeba vycházet z individuálních i sociálních potřeb. Česká společnost se ztotožňuje s pojetím, které vyhláší *vzdělání za jedno ze základních lidských práv poskytovaných všem lidským bytostem bez rozdílu* a považuje je za *nezcizitelnou a univerzální hodnotu*. Škola je chápána jako součást života, a proto by vzdělávání mělo být dostupné v průběhu celého životního cyklu všem lidem, tedy slovy J. Á. Komenského „od kolébky k hrobu“. Těžištěm je tedy *celoživotní učení*, a to jak stimulované zvnějšku, tak spontánně vzniklé zvědavosti, přičemž uhybnou silou ve vzdělávacích procesech se stává *úsilí učícího se jedince*.

Úvahy o perspektivách českého školství je podle pana profesora potřeba opřít o *Delorsovy „čtyři pilíře“ vzdělávání*, které jsou uplatnitelné v celosvětovém měřítku:

1. *učit se poznávat* – osvojovat si nástroje pochopení světa a naučit se učit,
2. *učit se jednat* – schopnost zasahovat tvořivě do svého prostředí,
3. *učit se žít společně* – spolupracovat s ostatními, podílet se na všech společenských činnostech,
4. *učit se být* – porozumět vlastní osobnosti a jejímu utváření v souladu s morálními normami.

Vyplyvá z nich, že vzdělávání není jen seznamování s poznatky a rozvíjení intelektuálních schopností, ale je též uplatňováním poznání v reálných činnostech a sociální zkušeností, prostřednictvím níž se člověk učí o sobě samém, rozvíjí schopnosti mezilidské komunikace a kooperuje tak, aby se dosáhlo sociální soudržnosti. Bílá kniha se hlásí k *humanistickému* či *antropogenetickému* pojetí vzdělávání a podporuje stanovisko, že vzdělávání či učení se vzdělávacím záměrem je *samo o sobě účelem a jeho hodnotu nelze odvozovat převážně či výlučně z jiných účelů*.

Bílá kniha v České republice zdůrazňuje zejména tyto strategické záměry:

1. Uspokojit rostoucí zájem mládeže o dosažení vyšších stupňů vzdělání zvyšováním relativního podílu příslušné věkové skupiny, ale i kapacit středních škol, zejména však středního všeobecného vzdělávání a vzdělávání v terciálním sektoru vyššího a vysokého školství i ve vzdělávání dospělých.
2. Zajistit dostupnost a průchodnost všech stupňů, druhů a forem vzdělávání, poskytnout rovné příležitosti ke vzdělávání všem a v průběhu celého života.
3. Vybudovat mechanismus analýzy a hodnocení systému vzdělávání pro školskou správu i pro samosprávu na úrovni centra a krajů a pro jednotlivé školy včetně výstupních diagnostických a examinačních procedur na všech stupních vzdělávání.
4. Společnost a ekonomika založená na vědeckém poznání, technologickém pokroku a širokém uplatňování znalostí vytváří potřebu kurikulární koncepce, v níž se uplatní „evropská dimenze“ ve vzdělávání, dnes především kvalitní výuka dvou cizích jazyků. Vzdělání musí dávat předpoklady pro zaměstnatelnost.
5. Klást důraz na integrativní funkci školy jako nástroje upevňování sociální soudržnosti.
6. Rozvíjet systém vzdělávání dospělých.
7. Decentralizovat správu a řízení školství a zároveň zamezit disproporcím mezi kraji a neohrozit vnější podmínky práce škol.
8. Vybudovat podpůrné systémy pro organizační a pedagogickou činnost škol.
9. Řešit problematiku postavení a pracovních podmínek pedagogických pracovníků. Zlepšování jejich platových poměrů, kariérní růst i profesní rozvoj.
10. Restrukturalizovat a posílit resortní výzkumná pracoviště. Vybudovat racionální systém pro řízení a financování pedagogického výzkumu a vývoje.

Autor tohoto článku si je vědom nedostatečnosti tohoto výtahu z projevu pana profesora Kotásky stejně jako toho, že se neubráníl jistým zjednodušením. Vzhledem k závažnosti tématu by se jistě slušelo publikovat projev v plném rozsahu. To však není z prostorových důvodů možné.

Po krátké přestávce zaznělo v Janáčkově divadle dílo tohoto skladatele *V mlhách* v podání **doc. Haly**. Poté promluvil **prof. J. Zlatuška**, rektor MU v Brně. V úvodu zmínil paralelu mezi společenským děním v době prvního i nynějšího sjezdu, které významně podněcuje změny ve školství. Ve svém vystoupení hovořil především o tom, že technologický pokrok je podmíněn napojením všech škol na internet, ale také schopností školy tyto prostředky využívat a naučit žáky s tímto moderním prostředkem pracovat.

Blok odpoledních vystoupení zahájil dětský pěvecký sbor **Kantiléna**. Následoval projev **doc. V. Švece**, který hned v úvodu svého vystoupení připomněl, že všichni bychom měli být ve službách dětí. Měli bychom se snažit na každou situaci ve škole nahlížet očima všech zúčastněných stran, ne pouze ze svého hlediska. Je to celistvá komunikace, kdy v podstatě každý má svůj kus pravdy, ale často právě chybí ta schopnost pohledu z hlediska jiných aktérů situace. Tento

názor podpořil také několika autentickými ukázkami z výpovědí učitelů. Problém praktické přípravy budoucích učitelů, která se zdá nedostatečná studentům i učitelům z praxe, spočívá podle něj především v jejím pedagogicko-psychologickém pojetí. Je potřeba podpořit rozvoj akčních výzkumů přímo ve školách tak, aby pedagogičtí výzkumníci nebyli vnímáni v praxi jako něco nepatřičného.

Předseda školských odborů **ing. J. Rössler** přednesl úvahu o vlivu odborů na postavení učitele ve společnosti. Řekl, že odbory musí umět přesvědčit společnost o skutečné existenci deklarovaných problémů. Nejen sociálních, o kterých se nejmiv mluví, ale také odborných, jako kariérní růst učitelů, problematika evaluace, atd. V příspěvku **prof. V. Kovářička** na téma „Sjezd českých učitelů po osmdesáti letech – o co učitelé tehdy usilovali a co ještě zbývá udělat“ působilo tristně zejména srovnání účasti představitelů veřejného života tehdy a dnes. Zatímco předešlého Sjezdu se zúčastnil po oba dny nejen prezident Masaryk, ale také předseda vlády a celá řada poslanců, v roce 2000 se učitelstvo takové podpory nedočkalo.

V průběhu odpoledne vystoupili se svými příspěvky další osobnosti. Z výše uvedených důvodů se však omezíme pouze na výčet jmen a názvů příspěvků. V případě zájmu je možno všechny příspěvky v plném rozsahu nalézt ve sjezdovém Protokolu, který vyjde v nejbližším možném termínu. **Prof. Kučerová** – Učitel a škola v době globalizace, **prof. Blížkovský** – Středoevropský učitel, **dr. Galbavý** – Súčasný stav a perspektivy školstva na Slovensku, **prof. Sliwerski** Profesní komora učitelů v Polsku, **prof. Šmarda** – Genetická predispozice a výchova, **prof. MUDr. Goldman** – Zdraví učitele a žáka, **mgr. Kodýtek** – Škola jako základ změny a **ing. Kuchyňka** – Církevní školství u nás. V samotném závěru prvního sjezdového dne vystoupil „za rodiče“ **pan Ludvík**. Sdělil přítomným, že podle jeho názoru škola potírá žáky, kteří jsou apriori předurčení k neúspěchu, a vyzdvihuje žáky předurčené k úspěchu.

Druhý den Sjezdu – čtvrtek – byl zasvěcen práci a diskusi v menších a tematicky specifitějších *sekcích*. Jednání probíhalo téměř ve všech prostorách Pedagogické fakulty MU a nutno hned v úvodu podotknout, že slavnostní atmosféra z prvního dne se zde změnila v obrovskou činorodost a zaujetí, s jakým skupiny učitelů řešily problémy, které se týkají právě jejich typu vzdělávacího a výchovného zařízení. Delegáti se rozdělili do těchto sekcí: *Mateřské školy* (61 přihlášených), *Základní školy* (188), *Speciální a zvláštní školy* (58), *Umělecké školy* (35), *Gymnázia* (69), *Střední odborné školy a vyšší odborné školy* (94) a *Děti ve volném čase* (33). Jednotlivé sekce byly moderovány odborníky z České pedagogické společnosti a odborníky přizvanými z jiných organizací nebo institucí.

Jednání ve všech sekcích byla velmi bohatá na podněty a nemalému počtu účastníků se vyměřený čas zdál příliš krátký. Přesto se všechny sekce ve 13.30 na závěrečné tiskové konferenci dokázaly prezentovat konzistentními závěry. Vzhledem k zaměření tohoto časopisu se na tomto místě omezíme na závěry ze sekce **základních škol** a sekce **gymnází**.

Výstup ze sekce základního vzdělávání:

Základní škola by měla být taková, aby umožnila budoucí uplatnění všech dětí s ohledem na jejich osobnostní dispozice. Měla by být integrovaná (poskytující rovné příležitosti všem), dále vnitřně diferencovaná, pracovní i pospolitá a současně umožňující školní experiment v procesu vzdělávání.

V souladu s tímto mottem se účastníci shodli na závěrech, které mohou přispět k dosažení žádoucího modelu základního vzdělávání.

1. Otevřít školu veřejnosti a komunikaci s ní, zejména s rodiči.
2. Všeobecný konsensus pro profil žáka ZŠ jako absolventa základního vzdělávání.
3. Co a jak budeme děti učit? Proměna vzdělávacího programu základních škol a jeho školní modifikace. Položit zásadní důraz na model sebehodnocení a hodnocení v procesech výchovy a vzdělávání.
4. Profese učitele: osobnost, role, kvalita a podmínky pregraduální i postgraduální přípravy, zrovnoprávnění pedagogů základních a středních škol v zařazení i finančně, bonifikace učitelů pracujících se zdravotně i sociálně postiženými dětmi.
5. Změna v koncepci pregraduální přípravy učitelů. Za dominanty považovat obory: pedagogiku, psychologii, diagnostiku, metodiky a didaktiky, výchovu učitelů ke zvládnutí zátěžových situací. Přípravovat nikoli například matematiky, ale učitele matematiky atd. Umožnit absolventům studia 2. stupně rozšířit aprobaci i na 1. stupeň.
6. Změna modelu přijímacího řízení ke studiu učitelství, zejména způsobem výběru uchazečů a preferováním uchazečů s pedagogickou praxí.
7. Urychleně vymodelovat smysluplný systém profesního růstu učitelů.
8. Iniciovat změnu zákona o civilní službě tak, aby absolventi učitelského studia mohli působit například ve funkci pedagogických asistentů.
9. Podpořit zachování existence okresních metodiků ve prospěch DVPP a tím také širší možnosti DVPP ve školách (včetně financí).
10. Rekonstruovat grantový systém tak, aby výrazně stimuloval rozvoj vzdělávacího systému ZŠ.
11. Zasadit se o zrovnoprávnění funkce školního psychologa s psychology poradenskými.
12. *Bílou knihu* považovat za skutečné východisko pro formulaci koncepce vzdělávacího systému budoucnosti a poskytnout ji urychleně k všeobecné diskusi laické i odborné veřejnosti.

Výstup ze sekce gymnázií:

Parafrázované motto sjezdu pro sekci gymnázií: Proměny gymnázia, učitele gymnázia a žáka gymnázia na přelomu tisíciletí

Teze:

- *kdy a co je vhodná selekce talentů, kde je hranice segregace, jakou potřebujeme nabídku vzdělávacích příležitostí, zda je základní škola dostatečně vnitřně diferencovaná;*

- konstrukce vzdělávacího programu pro gymnázia s ohledem na občanský a pracovní život ve společnosti „znaností“, za podmínek evropské integrace a s vytváření předpokladů ke studiu na vysoké škole;
- vztah mezi vzdělávacím programem gymnázií a examinačními požadavky na maturity.

Z diskuse na téma zvolených tezí vyplynuly tyto závěry:

1. Masmédia velmi silně ovlivňují vzdělávání a morálku. Existuje tzv. „šedá morálka“ – morálka silnějších loktů.
2. Ve smyslu etickém je třeba oslabit negativní působení masmédií.
3. Je třeba podpořit víceletá gymnázia. Pro žáky se speciálními potřebami je připravena dostatečná péče, ale velmi talentovaní žáci mají na tuto péči také právo.
4. Jde hlavně o způsob výběru talentů.
5. Argumentace proti víceletým gymnáziím je absurdní – víceletá gymnázia se ukázala jako dobrá – proto musí být zrušena??!! Víceletá gymnázia, to je zástupný problém – jejich zrušení není lék na zkrvalitnění základních škol.
6. Nedopusťme válku mezi základní školou a víceletým gymnáziem. Je potřeba diskutovat společně.
7. Návrh zákona nenabízí žádnou rozumnou alternativu k víceletým gymnáziím ani k proklamované integraci.
8. Na nejnižší úrovni v systému našeho vzdělávání je příprava učitelů. Učitel je přitom prioritní problém, a to na všech stupních vzdělávání.
9. Rušit, zřizovat, rozhodovat nesmí mít v rukou byrokraté.
10. Je nutné sladit společnou (státní) a školní část maturity.
11. Nezbytným předpokladem úspěšného zavedení státních maturit je jejich akceptování ze strany vysokých škol.
12. Musí se provést důsledná reforma přijímacího řízení na vysoké školy. Zejména na fakultách připravující nové učitele je pro další rozvoj naší vzdělávací soustavy klíčová.

Bohužel není možné přenést na stránky Pedagogické orientace všechno dění, náladu, prožitky a zanícení, s jakým delegáti po oba dny přistupovali ke svému poslání. Důležité však je, že snad ani jediný problém současného školství v Česku nezůstal nepovšimnut a že téměř zároveň přicházely i návrhy, jak tyto problémy řešit. Osobně mne velice potěšil také optimismus, který ze všech vyzařoval, a odhodlání nespokojit se s daným stavem našeho školství. Doufejme, že názory učitelů budou využity v dokumentech, které mají být výchozí pro další práci ve školství.

Jiří Havel

Zpráva o konání VII. semináře o Úmluvě o právech dítěte

Dne 15. února 2000 se konal v zasedacím sále Senátu Parlamentu České republiky VII. seminář věnovaný Úmluvě o právech dítěte. Od předchozího VI. semináře věnovaného stejnému tématu se lišil tím, že na něm nebyly tentokráte 4 sekce, které se na šestém semináři velmi osvědčily, ale jeho hlavní částí byla přednáška vzácného hosta Thomase Hammarberga ze Švédska. Seminář pořádala Česká sekce DCI (Defence for Children International) – Sdružení zastánců dětských práv v ČR ve spolupráci s Ministerstvem zahraničních věcí ČR a pod záštitou Výboru petičního, pro lidská práva, vědu, vzdělávání a kulturu Senátu Parlamentu ČR.

Náš host, pan T. Hammarberg, pracoval dlouhou dobu v Amnesty International, pak v organizaci Rädde Barnen (švédská organizace „Chraňme děti“) a v této souvislosti se podílel na formulaci Úmluvy. Poté 6 let pracoval ve Výboru pro práva dítěte OSN, který hodnotí pravidelné zprávy států – účastníků této Úmluvy, což jsou dnes téměř všechny členské státy OSN s výjimkou USA a Somálska. Zkušenosti získané v této jeho práci, jak ve švédských orgánech, tak ve světovém měřítku, jsou pro nás velkou pomocí při uvádění Úmluvy do života podobně jako jeho dvě přednášky, které vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve svém IDM pod titulem: „Vybrané kapitoly k 10. výročí přijetí Úmluvy o právech dítěte“. První z nich vysvětluje celostní chápání smyslu Úmluvy a druhá se zaměřuje na to, jak má vypadat škola podle Úmluvy. Tuto knížечku dostali všichni účastníci semináře.

Semináře se zúčastnilo přes 100 osob. Asi polovina účastníků byli představitelé státních orgánů. Z toho: 7 senátorů a senátorek, 3 zástupci kanceláře prezidenta republiky, 19 zástupců ministerstev. Škoda, že mezi nimi chyběli představitelé Ministerstva kultury, Ministerstva pro místní rozvoj, Ministerstva životního prostředí a Ministerstva financí. Další důležitou skupinou byli odborníci z vysokých škol a ústavů. Těch bylo deset. Druhou podstatnou skupinu tvořili zástupci nevládních organizací, tedy představitelé občanské společnosti, asi 48 osob. Kromě uvedených osob se semináře zúčastnilo 8 hostů; mezi hosty nejvýznamnější patřil velvyslanec Švédského království, pan Ingmar Karlsson.

Seminář úspěšně řídila členka výkonné rady DCI – Sdružení zastánců dětských práv, paní ing. Alena Kroupová. Po jejím zahájení uvítal účastníky jménem petičního výboru senátor Martin Dvořák. Účastníky semináře pozdravil místopředseda senátu, pan senátor Přemysl Sobotka. Mnoho zdaru popřála semináři ve svém krátkém vystoupení paní senátorka Ondrová, předsedkyně zaštiťujícího výboru.

Poté se ujala slova paní Monika Stromšíková z Ministerstva zahraničních věcí ČR, která sdělila účastníkům řadu novinek o dohodách v oborů respektování práv dítěte, ke kterým už naše země přistoupila nebo hodlá přistoupit. Vysvětlila zprostředkovatelskou úlohu Ministerstva zahraničních věcí mezi světovými a evropskými orgány a odbornými ministerstvy. Zdůraznila význam našeho zastoupení v šestiletých jednáních o přijetí opčního protokolu k Úmluvě, který má omezit možnost zapojovat děti do ozbrojených konfliktů. Souhlasu s jeho zněním se podařilo dosáhnout teprve letos v lednu. Další takovou dohodou je Úmluva ILO o omezení nejhorsích forem dětské práce, přijatá v červnu loňského roku, a spolu

s ní i Úmluva Evropských společenství o ochraně mladých lidí při práci. Podle nich bude třeba upravit i naše zákonodárství, konkrétně Zákoník práce, který vůbec s těmito otázkami nepočítá. Dále jde o naši spolupráci na Haagské konferenci, která se snaží vyřešit problémy soukromého práva, jež hledá spravedlnost přes hranice států. Jde o mezinárodní únosy dětí, adopci přes hranice, dědictví, mezinárodní sňatky a rozvody. Tři z těchto úmluv jsou už schváleny oběma komorami našeho Parlamentu, takže brzy budou moci být ratifikovány.

Dalším mezinárodním orgánem, zabývajícím se právy dítěte, je Rada Evropy. Naše republika přistupuje ke čtyřem Úmluvám z pěti. Dvě z nich, a to Úmluva o právním postavení dětí narozených mimo manželství a Úmluva o výkonu práv dětí, jsou podmínkou pro naše přijetí do EU. Z té druhé Úmluvy budou u nás vznikat problémy s rychlostí soudního projednávání a často i s respektem soudů vůči právu dítěte na vyjádření svého stanoviska při projednávání záležitosti, která se ho týká.

Hlavním bodem semináře byla přednáška pana Hammarberga zaměřená na otázku „Co může konat stát pro děti a jejich práva?“. Jeho vystoupení bylo podloženo zkušenostmi jak z práce v této oblasti ve Švédsku, tak z práce ve Výboru pro práva dítěte, který sídlí v Ženevě. Pan Hammarberg ve svém vystoupení nejprve vysvětlil správné celostní porozumění Úmluvě, které spočívá na čtyřech zásadách formulovaných ženevským Výborem. Jejich krátké znění: rozhodovat z hlediska zájmu dítěte; zajistit dostatek prostoru pro jeho rozvoj; naslouchat mladým; žádná diskriminace.

Pak uvedl 10 bodů, které mají pomoci uskutečnění Úmluvy v životě země. Prvním z nich je přijetí konkrétního a stále kontrolovaného plánu postupu realizace Úmluvy, který bude opřen o souhlas jak státních orgánů, tak i občanské společnosti, tj. hlavně nevládních organizací. Druhým bodem je zřízení vládního orgánu, který bude koordinovat práci vlády a její politiku vůči dětem a mládeži. Třetí bod se týká zlepšování legislativy, domácích zákonů, které je třeba neustále sladovat s Úmluvou jako celkem. Čtvrtý bod požaduje předem uvažovat každé rozhodování vlády a dalších státních i regionálních a místních orgánů z hlediska jeho prospěšnosti pro děti nebo dopadu na děti. Pátý bod se pokouší naznačit cestu k zajišťování „maximálního rozsahu prostředků“ státu k zajištění práv dítěte. Šestý bod vyžaduje dát přednost dětem v zajišťování mezinárodní spolupráce. Sedmý bod se týká potřeby nepřetržitého sběru a využívání informací o postavení dětí pro formování politiky vůči dětem. Osmý bod klade otázku, je-li školství organizováno tak, aby to odpovídalo duchu Úmluvy. Dotýká se nejen školy, ale i rodičů a profesionálních pracovníků s dětmi, kteří by měli všichni pochopit smysl Úmluvy a naučit se respektovat názory dětí. Devátý bod zdůrazňuje nutnost spolupráce státních a samosprávných orgánů s nevládními organizacemi, a to jak organizacemi dětí a mládeže, tak občanskými sdruženími prosazujícími práva dítěte. Poslední desátý bod požaduje zřízení zvláštní komise pro práva dítěte nebo speciálního ombudsmana, který či která bude jejich „hlídacím psem“. V závěrečných poznámkách k těmto deseti bodům podtrhl řečník význam rozhodování místních orgánů, které často mají větší vliv na postavení dětí než rozhodnutí celo-

státní. Požadoval zprůhlednění diskuse mezi vládní mocí zvláště mezi těmi, kteří jsou v ní přístupni požadavkům Úmluvy a jejich zastánci mimo vládu. Závěrem této části svého vystoupení prohlásil, že neexistuje země, která by úplně plnila Úmluvu, a pocit sebeuspokojení, že není na místě.

Poslední část své přednášky věnoval referent třem námitkám, se kterými se setkává uvádění Úmluvy v život a které už přerůstají ve vážné překážky. První z nich tvrdí, že rodičovská práva jsou důležitější než práva dítěte. Druhý argument tvrdí, že musí být rovnováha mezi právy a povinnostmi dětí. A třetí je problém se zajišťováním „maximálních zdrojů“ pro děti, který je na rozdíl od prvních dvou vážný. K prvnímu argumentu přednášející uvedl, že Úmluva není proti rodičům ba právě naopak. Chrání ovšem děti proti násilí rodičů nebo osvojitelů, kteří místo aby dítě chránili, je nejrůznějšími způsoby tyranizují. K druhému argumentu uvedl, že lidská práva jsou adresována vládám, a jde o jejich odpovědnost vůči občanům. Nikde v jejich konstrukci nejsou uváděny povinnosti občanů vůči státu a stejně tak i práva dětí, která jsou vymezována jako respekt státu k dětem vzhledem k jejich zvláštnímu postavení, a i dospělých občanů k nim. Děti mají přirozeně své povinnosti doma, ve škole i na veřejnosti stejně samozřejmě jako občané. Zdá se, že vnášení otázky „povinnosti dětí“ do diskuse o právech dítěte a o uplatňování Úmluvy má oslabit ostří práv dítěte a Úmluvy o nich. Realizaci Úmluvy nelze podmiňovat požadavkem o povinnostech dětí. Třetí argument o zdrojích je důležitý. Jeho řešení se ovšem provádí v každodenním nebo rozpočtovém rozhodování o použití zdrojů, které jsou k dispozici. Toto rozhodování bude vždycky konfliktní a je velmi těžké rozhodovat o prioritách, má-li přednost vzdělávání nebo potřeby seniorů, případně jejich vzájemné vyvážení. Při řešení tohoto problému by měl u chudších zemí pomoci princip mezinárodní solidarity.

Závěrem přednášející uvedl dvě hlavní poučení, která plynou z dosavadních zkušeností z realizace Úmluvy. První: realizace Úmluvy nemůže být jednorázovým aktem, ale vyžaduje trvalé dlouhodobé úsilí. A druhé: dojde-li ke konfliktu, pak naplňování práv dítěte je vždy otázkou politické vůle rozhodujících orgánů.

Po přednášce pan Hammarberg odpovídal na položené dotazy. První se týkal ochrany švédských dětí před pornografií a švédských právních podmínek pro osvojování. V odpovědi uvedl pan Hammarberg, že zákon zakazuje účast dětí do 18 let na natáčení pornofilmů. Promítání v TV kanálech přichází v úvahu jen u soukromých kanálů, a to ještě v pozdních hodinách. Osvojování provádějí střediska adopce, která jsou k tomu oprávněna, a provádějí národní adopci. Mezinárodní adopce je velmi ostře regulována. Druhý dotaz chtěl zjistit jeho osobní názor na právo dítěte na rodinný soulad a na společné rodinné prožitky. Odpověď to označila za jeden z nejobtížnějších problémů. Pan Hammarberg nejprve uvedl švédský zákon, který zakazuje násilí na dětech především v rodinách a který tím působí do jisté míry na veřejnou morálku ve vztahu k dětem. Sociální práce a služby zajišťují pomoc rodinám v obtížích. Snaží se i zmírňovat dopady rozvodu na děti. Ovšem skutečné řešení tohoto problému tkví v demokratizaci rodinného života, ve kterém musí být slyšen hlas dítěte. Další dotaz, shrnující celou skupinu položených otázek, se týkal spolupráce mezi vládou a nevládními organizacemi ve Švédsku.

Co se z toho daří a co nedaří. Nevládní organizace byly například přizvány k projednávání švédské zprávy pro ženevský Výbor. Dosud se však nepodařilo najít způsob pro soustavnou diskusi mezi vládními orgány a NNO. Velký význam v ní má také účast organizací sdružujících přímo děti. Předsedající pak doplnila tento dotaz takto: s jakými problémy se nejčastěji střetává dětský ombudsman. Ty se týkají zajišťování bezpečí ve školách a vzájemného násilí mezi dětmi, zněla odpověď. Poslední otázka tlumočená paní předsedající byla formulována takto: co je neúčinnějším prostředkem na změnu postojů učitelů a pracovníků státní správy k dětem? Pan Hammarberg označil tuto otázku za nelehkou. První takovou možností je zavést Úmluvu do odborné přípravy všech pracovníků státních orgánů, kteří přicházejí do styku s dětmi. Důležité ale je, aby děti byly přizvávány do jednání o jejich problémech, a tam byl slyšen jejich hlas. Aby organizátoři těchto setkání byli přesvědčeni o významu participace dětí na nich, a to jak na centrální tak lokální úrovni. Zkušenost ze setkání skupiny školních dětí se zástupci Unicefu z New Yorku ho přesvědčila o účinnosti takových schůzek. Další dotaz byl dotaz přímo z auditoria, který se týkal způsobu sledování (monitoringu) postavení dětí ve Švédsku. Pan Hammarberg odpověděl, že sice není odborník v tomto oboru, ale existují asi čtyři cesty, jak sledovat stav dětí. Jednak je to přímá zpětná vazba, tj. sledovat účinky přijatého rozhodnutí, za druhé práce nezávislého ombudsmana, za třetí práce nevládních organizací a konečně sdělovací prostředky

Diskuse k našim problémům, která poté následovala, byla věnována obecným problémům uplatňování Úmluvy v naší zemi. Vystoupilo v ní 22 řečníků. Asi třetina z nich se věnovala přímo připomínkám k navrženému doporučení.

Hlavní pozornost diskuse byla soustředěna na šíření informací o Úmluvě a jejím smyslu. Znalost a pochopení smyslu Úmluvy jsou u nás stále na velmi nízké úrovni. Za další potíž v uvádění Úmluvy do života (její implementaci) byla konstatována nedostatečná aktivita státních orgánů, zvláště výkonné moci a jejího aparátu, v prosazování Úmluvy. Kritizován byl i nedostatek informací o postavení dětí, jejich názorech a životních podmínkách. Velkým nedostatkem je nevyužití zpráv pro ženevský Výbor a jeho závěrů k podnícení široké veřejné diskuse o postavení dětí a respektování jejich práv. V tomto směru bylo také přijato závěrečné doporučení semináře, které je možno obdržet na sekretariátu DCI, Praha 1, Senovážná ulice 2.

Jiří Haškovec

Recenze

Kraus, B. Sociální aspekty výchovy

Praha: Gaudeamus, 1998 (druhé vydání v roce 1999), 166 s.

V loňském roce vydalo nakladatelství Gaudeamus již ve druhém vydání knihu doc. PhDr. Blahoslava Krause, CSc., „Sociální aspekty výchovy.“ Autor patří ke střední generaci pedagogů, kteří se systematicky věnují rozvíjení teoretického zázámezí pedagogických věd. V publikované studii autor shrnuje svoje dlouholeté zkušenosti s výukou pedagogiky na Pedagogické fakultě v Hradci Králové a účinně je propojuje s výsledky svého dosavadního empirického a teoretického bádání. Svoje poznatky pak konfrontuje s poznáním jiných autorů, a to jak české, tak zahraniční proveniencie. Co je však na práci zvláště cenné je to, že na rozdíl od některých jiných soudobých prací konfrontuje současné názory a pohledy s odkazem minulosti. Zajišťuje tak kontinuitu pedagogického myšlení v rámci demokratických a humanistických tradic v našich zemích. Autor zde prokazuje hlubokou erudovanost a kulturu pedagogického myšlení.

Kraus se dlouhodobě zabývá tématikou sociálních zřetelů výchovy a publikoval k ní řadu cenných časopiseckých statí a studijních textů. Nyní předkládá čtenářům syntetickou práci monografického charakteru. Text monografie je logicky rozčleněn do tří kapitol zabývajících se sociální podstatou výchovného procesu, sociálními souvislostmi osobního rozvoje a sociálními aspekty výchovných činitelů. V rámci uvedených kapitol věnuje pak pozornost takovým otázkám, jako je podíl výchovy při zespolečněníšřování jedince, významu prostředí jako činiteli výchovy, společenské determinaci výchovného procesu, ozřejmuje vztahy mezi sociální deviací a výchovou. Zabývá se i utvářením osobnosti, jejím začleňováním do společnosti, charakteristikou dětství a problémy současné mládeže. Všímá si rovněž i školy na přelomu 20. a 21. století, rodiny a výchovného působení dalších činitelů i jejich vzájemných vztahů. Objektivně hodnotí v praxi realizované výchovné koncepce, ukazuje na jejich přednosti, ale zároveň analyzuje jejich stinné stránky a upozorňuje na důsledky jejich uplatňování v každodenní výchovné práci.

Přestože recenzovaná monografie nahlíží výchovu jako sociální jev se všemi souvislostmi a aspekty, nevytrhuje ji zároveň z kontextu psychologického a biologického podmínění. Citlivým, ale pádným zdůrazněním sociologické dimenze nejen tuto rehabilituje v jejím významu a funkci, nýbrž i ukazuje jaké důsledky má pro výchovnou praxi jednostranná psychologizace, či biologizace výchovy, a to zejména v její společenskokulturní podmíněnosti.

Není také dosud mnoho prací, které by se zamýšleli nad pedagogickými souvislostmi příčin asociálního chování dětí a mládeže. B. Kraus se otázkou zabývá

zkoumáním výchovných „produktů“ v kontextu společenského klimatu, prostředí, kulturních vzorců a fungování jednotlivých činitelů. Obdobně jako i jiní autoři (J. Čáp, P. Sak a další) upozorňuje na význam výchovných stylů a jejich uplatňování v konkrétním historicko-kulturním kontextu. Otevírá tím i otázku, nakolik jsou efektivně ve výchově využívány poznatky kulturně antropologické a otázku spolupráce pedagogiky s kulturní antropologií v rozvíjení demokratických a humanitních systémů výchovy a vzdělávání. Otázka je zasazena do širšího problému determinace výchovy a společensko kulturních podmínek.

Knížku uzavírá kapitola o sociálních aspektech pedagogické profese. Tak jako i u ostatních výchovných činitelů klade si autor otázku po nových funkcích školy a pedagogické profese, vyplývajících z proměn společenské skutečnosti. Ukazuje, jaké důsledky pro profesi mají vědeckotechnické a jiné akcelerační společenské faktory. Připomíná specifčnost profese vzhledem k stále narůstající několikeré „odbornosti“.

Text knížky je i přes vědeckou závažnost i poznatkovou přesnost psán živým a čtivým jazykem a umožňuje tak čtenáři, aby se v dané problematice orientoval na úrovni současného poznání. Bude přínosem všem, kteří se o výchovu zajímají, ať jako studující, nebo teoretičtí a praktičtí pedagogové.

Jiří Semrád

Okon, W. Portréty polských pedagogů

Lebensbilder polnischer Pädagogen, autora **prof. Wincenta Okoně**. Přeložil a do tisku v německém jazyce připravil J. Daum. Nakladatelství Böhlau v Kolíně nad Rýnem, SRN ji vydalo v r. 1999 v edici Bildung und Erziehung – Vzdělávání a výchova in Beiheft 10, vydavatel Oskar Anweiler, ISBN 3-412-01099-5.

Autor se v práci zabývá vývojem polské pedagogiky v 19. a 20. století, který byl v podstatě určen politickým osudem polského národa v časech nesvobody a vnější poroby. Současně se však realizoval těsný vědecký a kulturní kontakt s duchovními centry v Evropě a zvláště v Německu.

Kniha obsahuje portréty 11 osobností polské pedagogiky, jejichž vliv a činnost mimo rámec polské pedagogiky byla až na výjimky stěží známa. W. Okon je emeritní profesor pedagogiky na Univerzitě ve Varšavě a řádným členem Polské akademie věd.

Wincent Okon, narozený v roce 1914, se během svého života stal mimořádnou odbornou a morální autoritou. V polském ideovém světě působil po staletí tzv. „západní vítr“. Na opačné straně v Německu až dosud jsme nemohli nalézt žádné stopy přijetí polské pedagogiky, tj. „východní proud“. Přehlížený náhled byl působen jazykovou bariérou, ačkoli polští představitelé byli zpravidla důvěrně obeznámeni s německými odborníky.

Zmíněná publikace je v Dějinách pedagogiky mezi pracemi, které vycházejí z biografických základů. Biografický přístup má přednost v intenzivnějším seznámením s konkrétně historickou situací a společenskými podmínkami, ve kterých

se vývoj vědy uskutečňoval než obvyklé práce, v nichž se systém člení dle specifických výchovných oblastí. Vývoj polské inteligence se vyznačoval snahou po určení národní identity proti rusistickým a germanizačním snahám v době nesvobody. Dějiny vědy a politické dění nelze vždy ostře oddělit. Platí to zvláště pro roky 1945–1989.

Práce má několik vybraných kapitol, v nichž se čtenář může seznámit s následujícími osobnostmi:

První obrázek ze života je věnován Janu Wladislawu Dawidovi, který v době, kdy Wilhelm Wundt zakládal v Lipsku laboratoř a koncipoval psychologii jako vědu, byl na studijním pobytu na Lipské univerzitě. Jeho hlavní dílo „Program psychologického pozorování dítěte od narození do 20. roku věku“ byl publikován ve 12dílných Pedagogických přehledech. Pozoruhodná byla i jeho další práce „Inteligence, vůle a pracovní úsilí“.

Další odborník Marian Falski je v portrétech vykreslen jako vychovatel generací. K jeho významným dílům patří zejména „Materiály k projektu národních škol v r. 1925/26 a později“. Rozpracovával též metodiku elementárního čtení a psaní.

V životním osudu Marie Grzegorzewské, která je zakladatelkou polské speciální pedagogiky, je přiblížena práce „Psychologie slepců“ a nejvýznamnější metody speciální pedagogiky.

Sergius Hessen – tvůrce humanistické pedagogiky. Na žádost UNESCO již v r. 1949 zpracoval monografii „Práva občanů v liberalismu a socialismu a komunismu“, která byla vydána v Londýně. Hessen vychází z odkazu J. Á. Komenského – jeho „Velké didaktiky“ a rozpracovával zvláště mravní a vědní výchovu. Práce „Základy pedagogiky“ vyšly též v jazyce českém.

Janusz Korczak je nazýván hrdinským pedagogem. Každé dítě má dle jeho názoru významný a velký svět. Počet těchto světů se rozšiřuje geometrickou řadou – u tří žáků je to sedm velkých obzorů.

Tadeusz Kotarbinski – jeho úsilí je možno shrnout v hledání vztahu výchovy, filosofie a pedagogiky.

Zygmunt Myslakowski je pedagog dvou epoch. Zdůrazňoval roli hodnot a životní zkušenosti žáků. Žák do výuky nikdy nepřichází sám, ale je provázen celou svou životní historií. Kdo touží žít, a ne být pouze spoutaný houštím schémat, ten musí nalézt vlastní formu života.

Bogdan Nawroczyński – je představen jako učitel pedagogů. Jeho přínos je v oblasti přípravy budoucích učitelů.

Kazimierz Sosnicki – je následník Twardowského. Zpracoval obsáhlý „Vývoj západní pedagogiky v 19. a 20. století“.

Bogdan Suchodolski – k jeho stěžejním ideám patří koncept řízení vlastního života a výchova životní strategie.

Závěrečná kapitola patří Kazimierzowi Twardowskému, jehož úsilí je možno vyjádřit spojením učitele a vědce. Pozornost věnoval zvláště utváření vědních pojmů a struktur ve vyučování.

Publikace výstižně seznamuje s hlavními problémy pedagogiky v Polsku a naznačuje podíl osobností na řešení otázek výchovy a vzdělání.

Naším čtenářům se nabízí německá mutace či originální vydání v polštině pod názvem „Wizerunki slawnych pedagogow polskich“ z r. 1993.

Vladislava Heřmanová

Auger Lucien: Strach, obavy a jejich překonávání

Praha: Portál, 1998. 175 s.

Strach, obava, úzkost jsou pocity, které lidem znesnadňují, ztěžují život a připravují je o mnohé příjemné prožitky. Jsou to pocity, které se nevyhýbají nikomu, jen se s nimi každý trochu jinak vyrovnává a trochu jinak na ně reaguje.

Autor knihy Lucien Auger je kanadský psycholog, který vychází ze školy amerického klinického psychologa Alberta Ellise. Ten přichází s přístupem „racionálně emoční behaviorální terapie“. Tento postup se nezabývá zkoumáním a vyvoláváním minulých traumatických zážitků, ale soustřeďuje se na to, co je tady právě teď, co nyní musí člověk překonat. Zkoumá aktuální potíže, problémy a nezdary a hlavně to, jak jsou záporné emoce ovlivňovány nesprávným myšlením člověka a jak jsou upevňovány nerealistickými názory a přesvědčením. Naše vnitřní prožitky, jako je například smutek, radost, nejsou v tomto pojetí přímým důsledkem vnějších podnětů, situací, událostí, ale především toho, jaký jim přikládáme význam. Naše emoční reakce závisí na našem myšlení a na našem usuzování. O toto tvrzení se opírají základní principy terapie emocí, která se snaží pozměnit kognitivní obsahy, tedy jednotlivá přesvědčení jedince.

Celá kniha je rozdělena do 28 kapitol.

První kapitola se zabývá prameny úzkosti, původem emocí, sebenaplňujícími předpověďmi, ke kterým autor podotýká, že se člověk může ocitnout uprostřed dokonale uzavřeného kruhu, kde představy a myšlenky vyvolávají úzkost – úzkost vede k neopatrnému jednání – toto jednání vede k nehodám – nehody jsou příležitostí k dalším myšlenkám a představám podobným těm na začátku. Tak se snadno ocitneme v kruhu, ze kterého se jen těžko hledá cesta ven. Lucien Auger připomíná, že ten, kdo si nechá mysl zaplavit hloupými přesvědčeními, nejenže nedosáhne štěstí, ale zcela jistě upadne do pekla úzkosti, které si sám vytvořil.

Ve velmi úzkém vztahu jsou úzkost a nepřátelství. Je to patrné z toho, že silně úzkostní lidé se často k ostatním chovají nepřátelsky. Lucien Auger to vysvětluje tím, že většina z nich si neuvědomuje, že úzkost si vytvářejí tím, jak myslí. Mají tendenci připisovat příčinu své úzkosti jednání, chování, představám a názorům ostatních. Odpovědnost za jejich úzkost nesou podle nich druzí. A protože je úzkost silně nepříjemný pocit, stávají se tito lidé nepřátelští vůči okolí.

Ve druhé kapitole se dočteme o tom, jak s úzkostí bojovat a jak se jí zbavit. Vedle útěku, rozptýlení se, ventilace a vyjádření autor zmiňuje metodu konfrontace našich myšlenek s realitou. Konfrontace spočívá v podstatě ve srovnávání představ, které se zabydly v naší mysli, a přesvědčení, která si dlouhá léta nevědomky pěstujeme, se způsobem, jakým je skutečně svět vytvořen, s tím, co existuje. Když si uvědomíme, že naše představy a přesvědčení neodpovídají skutečnosti, nezabývá

nám nic jiného, než se jich zbavit tím, že je nahradíme realističtějšími představami a přesvědčeními. Je nutné mít ale na paměti, že se jedná o dlouhodobý a náročný proces, který vyžaduje mnoho úsilí a ne vždy je úspěšný. Podrobněji se ovšem v této knize k metodě konfrontace nevyjadřuje a odkazuje na svoji jinou práci.

Další kapitoly se zabývají vždy určitou konkrétní formou strachu. Tyto kapitoly jsou pro čtenáře psány poutavě a zajímavě, protože autor se opírá vždy o určitý konkrétní případ ze své praxe s klienty. Jedná se o strach ze strachu, z nedostatku lásky, z neúspěchu, z úspěchu, z názoru druhých, strach někoho milovat, strach ze sblížení, z požitku, z impotence, z homosexuality, ze samoty, z nevyřazeného života, z nedodržení závazků, z autority, z nesplnění otcovské role, ze ztráty rozumu, z výtahů, z ublížení druhým, ze ztráty blízkých lidí, ze změny, z omylu, ze ztráty kontroly, z fyzického utrpení, z Boha, ze smrti.

Už jen z názvů kapitol je patrné, že člověk se může bát mnoha nejrůznějších věcí. Autor se domnívá, že strach, že nebudu milován je nejrozšířenější a nejzobecnovanější ze všech druhů strachu; na druhé místo pak řadí strach z neúspěchu.

V **Příloze** nalezneme Dopis budoucí klientce nebo klientovi, který ve stručnosti zájemce seznamuje s průběhem racionálně-emoční terapie, která se člení do několika fází:

- poznat sám sebe znamená identifikovat myšlenky a emoce;
- odlišit správné myšlenky od mylných a neurčitých;
- vykořenit mylné myšlenky a nahradit je pravdivými myšlenkami; dojde tak ke změně emocí, protože ty vznikají na základě názorů;
- přejít k akci.

Kniha má mnohé přednosti a výborné postřehy, na druhou stranu může čtenář získat dojem, že autor je v některých názorech jednostranný, když se například nezabývá hlubším porozuměním jistým událostem v životě jedince, které by si to zasloužily. Ne vždy je vhodné ihned radit, konfrontovat a přesvědčovat.

Přes tyto menší připomínky knihu lze doporučit každému, kdo má problémy sám se sebou v oblasti emocí, nebo kdo přichází do styku s lidmi, kteří prožívají podobné pocity a hledají pomoc, nebo tomu, kdo se o sobě a lidské psychice chce něco dozvědět.

Dita Janderková

Člověk a problémy etiky a etickej výchovy

Klimeková, A. Etika a etická výchova v kontextoch človeka. Náčrt filozofickej antropológie, morálky a prosociálneho správania. Prešov: Privát Press, 2000, 106 s.

Iba nedávno sa na nitriansky knižný trh dostala tak pekná a ucelená monografia doc. PhDr. Anny Klimekovej, CSc., s názvom Etika a etická výchova v kontextoch človeka.

Práca ma na prvý pohľad zaujala svojim názvom. Ale to pravdaže nestačí. Keď som monografiu začala čítať, otvoriac ju, zaujala ma svojim obsahom tým viac.

O problémoch etiky bolo napísaných už veľa monografických prác (ako i o etickej výchove), ale zaradiac tento problém do *antropologických súvislostí, s tým som sa ešte nestretla*.

Autorka monografie rozdelila prácu do troch nosných – základných kapitol s podkapitolami.

Čím ma práca tak veľmi zaujala? Je to predovšetkým jej neformálny charakter, logická návaznosť jednotlivých kapitol, ktoré neformálne na seba nadväzujú a utvárajú jeden celok. Autorka si zvolila následnú cestu. Od vymedzenia podstaty etiky, etymológie slova etika, ktorá nie je každému študentovi známa, pretože základné pojmy boli čerpané tak z latinského slovníka, ako aj gréckeho, čo je práca dosť namáhavá a vyžadovala si od autorky veľkú trpezlivosť.

Teoreticky etiku vymedzuje, rovnako ako i základné etické kategórie, svojským spôsobom. Člení ich na:

1. **základné (esenciálne) kategórie – tak, ako boli vymedzené Aristotelom v „Etike Nikomachovej“** a etymologicky a terminologicky ich súčasne etika používa i dodnes – napr. dobro, zlo, spravodlivosť, blaho, česť, svedomie, zodpovednosť atď.
2. **filozoficko-štrukturálne** – ktoré etická teória rovnako používa i v súčasnosti. Sú nimi: mravné vedomie, mravná prax, mravné normy, reguly, princípy, hodnoty atď.

Práve toto členenie ma veľmi zaujalo, pretože som sa s ním nikde na stránkach tak filozofickej, etickej ani pedagogickej literatúry nestretla – a je veľmi zaujímavé.

Nosnou časťou celej monografie je kapitola Osobnosť človeka ako eticko-antropologický problém etickej výchovy (s. 42–61).

Táto časť práce je uvedená citátom Michele de Montaigne z jeho práce Eseje: „Najväčšou vecou na svete je byť sám sebou.“ A práve táto myšlienka M. de Montaigne je vhodným úvodom do problematiky, týkajúcej sa prolegomeny filozofickej antropológie a výchovy osobnosti človeka v morálnych súvislostiach.

Autorka v týchto súvislostiach konštatuje, že „... je potrebné učiť sa, či lepšie naučiť sa byť mravným človekom a nájsť zmysel svojho života. Povedané slovami neznámeho autora: O päťdesiat rokov nebude dôležité, aké mal človek auto, v akom dome býval, koľko peňazí mal, bude možno o trochu lepší, pretože človek zohral dôležitú úlohu v živote a výchove nejakého mladého človeka.“ (s. 42).

Práca čitateľa zaujme, je písaná neformálne, má logickú štruktúru (akoby to autorka sama prežívala, je zrejme dobrým pedagógom i vedeckým pracovníkom), preto ju odporúčame do pozornosti všetkým tým, ktorí sa o problematiku, spracovanú v monografii zaujímajú, prípadne s ňou pracujú na hodinách *etickej výchovy v pedagogickom procese* – a to či už na stredných školách alebo fakultách.

Karin Miklášová

Eva Rheinwaldová: Jak vychovat šťastné dítě

Nové a doplněné vydání knihy „Rodičovství není pro každého“. Praha, 1997.

Na současný knižní trh se dostává publikace, která přehledně, systematicky a čtivě analyzuje problémy *rodičovství*.

Ihned v úvodu této recenze si dovoluji *doporučit* publikaci Evy Rheinwaldové k používání jako učebnice při práci se studenty zejména na středních školách všech typů. Používání této knihy coby příručky je i přání autorky.

Autorka apeluje na studenty jakožto potenciální rodiče, aby si uvědomili zodpovědnost za to, že nejen štěstí a zdraví jejich dětí, ale i budoucnost společnosti a celého světa spočívá v jejich rukou.

Tedy zdůrazňují kapitolu „Rodiče jako vychovatelé“, ve které autorka připomíná, že zodpovědnost za budoucí generace je nutno vrátit tam, kam patří – rodičům.

Každou profesi je nutné si osvojit, i rodičovství by se mělo povinně vyučovat ve školách – od těch nejnižších tříd až po školy vysoké, upozorňuje autorka. Odvolává se na Komenského – už ten upozorňoval na důležitost mateřské péče, která je pro děti do 6 let nezbytná k jejich optimálnímu vývoji.

Několik kapitol se zabývá vzájemným vztahem dítěte a rodičů – setkáváme se zde s anglickým termínem „bonding“. Zvláště vztah k matce začíná dle nejnovějších studií už ve chvílích početí. K problematice doby početí, poté doby těhotenství včetně okolností při porodu, přistupuje autorka velmi citlivě a zároveň čtivě.

Každý člověk je svými rodiči natrvalo poznamenán, tvrdí Rheinwaldová, neboť tuto skutečnost jí potvrdila dlouholetá praxe s klienty.

Rodičovství nazývá autorka povoláním a zastává názor, že toto povolání by měli zastávat kompetentní lidé, kteří budou mít k tomu všechny předpoklady a znalosti. Tedy znalosti o:

- prenatalní psychologii, o které je pojednáno v několika působivě napsaných kapitolách. Důležitost životosprávy těhotných žen zejména otázka jejich duševního stavu, je nyní ve středu zájmů prenatalní psychologie. (Příklad: předporodní období a porod ovlivňují chování člověka, libé a nelibé pocity i osobnost člověka. Například někteří lidé nesnášejí nic kolem krku – děsivé pocity z čehokoli kolem krku pramení z porodu, kdy tam měli omotanou pupeční šňůru);
- o důležitosti komunikace s nenarozeným dítětem. Tato komunikace hraje významnou úlohu při vytváření vztahu mezi ním a rodiči a také vztah mezi matkou a dítětem je jedním z nejdůležitějších základních kamenů pro příští vztahový a citový život dítěte;
- důležitosti osobního příkladu rodičů od první hodiny početí, během celého těhotenství, porodu a dětství. Protože děti v tomto období jsou nejpřístupnější sugesci a tvoří si vnitřní programy budoucího myšlení, postojů a chování;

- tom, že dítě není hračka a nelze se stát matkou či otcem na základě sexuálního pudu. Hračka může omrzet, zvlášť když začne požadovat péči, stát čas i peníze a omezovat jiné zábavy.

Eva Rheinwaldová v této knize výstižně zaznamenala výsledky svých pozorování, výzkumů a zkušeností ze svého působení jako psychoterapeutka v Centru pro hypnoanalýzu a psychoterapii v Kalifornii, kde pracovala 23 let. Po návratu do České republiky zjistila, že lidé zde trpí stejnými problémy jako její zámořští klienti a že lidské problémy jsou všude stejné, zejména v případech, kdy je rozvíjející se osobnost vystavena působení obdobných faktorů, ať už jsou to faktory prostředí či jiné.

Ivana Knausová

Informatorium (nejen) o právech dítěte

v autorském duetu Antonín Bůžek a Jan Michalík (Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2000. 170 s.)

Bylo na čase, že se vzhopil tým, který shrnul do psané pomůcky myšlenkovou trest k tématu dneška, kolem něhož se pronášejí jen konferenční nabádací projevy.

Nad obrázkem medvídky se svázanými packami nám slibuje poučení titul laděný podle Komenského: Informatorium (nejen) o právech dítěte, se zřetelem k otázkám výchovy a vzdělávání. Jde o pozoruhodnou úvahu, doprovázející desáté výročí přijetí Úmluvy o právech dítěte, v devíti kapitolách. Mgr. et PaedDr. Jan Michalík na počátku každé kapitoly konkretizoval právní aspekty v oddíle Právo a na něho navázal mgr. Antonín Bůžek, Ph.D., v oddíle Pedagogika, s vysvětlením výchovného záměru, o který tu jde.

V kap. 1: Výchova a vzdělávání vychází podle Michalíka z čl. 33 Listiny základních práv a svobod, ze školní docházky stanovené zákonem a z dalších článků, významných pro školství. Bůžek tento obecný úkol na bázi antropologického přístupu dokládá Korczakem, Palackým, Kučerovou, Komenským a Goethem.

V kap. 2: Rodina, vycházejí autoři z rodičovského práva. Rodinu chápou jako základní životní přirozené společenské prostředí, v němž se život dítěte začíná rozvíjet a z toho vyplývají rodičovská práva. Z něho pak vyplývají základní rysy správné rodinné výchovy.

V kap. 3: Náhradní rodinná výchova (kolektivní a individuální) přechází na stát, zvláště pokud se rozchází rodičovství biologické s psychologickým. Mezi základní potřeby dítěte patří potřeba otevřené budoucnosti, naděje a životní perspektivy.

V kap. 4: Název dítěte, ochrana cti a lidské důstojnosti, svoboda projevu, svoboda myšlení, svědomí a náboženství. Úmluva o právech dítěte (čl. 12–16). Interakce a komunikace. V dovětku k oddílu Pedagogika Bůžek poukazuje na to, jak se rozcházejí pravidla komunikace ve škole podle Gavory (1988) pro učitele a pro žáka, který je vázán omezeními při výkonu svých práv, kdy smí hovořit, o čem smí hovořit, kde a v jaké pozici smí hovořit, jak dlouho smí hovořit. Je to v zájmu zachování disciplíny, není však vymezena hranice a střed žákovské svobody. Bů-

žek se snaží nalézt kompromis při zásadách asertivity, jež by vyhovovaly oběma stranám. Zejména televizi Bůžek kritizuje a navazuje na Zvěřinu při jeho sporu s televizí.

Kap. 5: Školní řád, kázeň, participace, výchovné odměny a tresty. Právní úprava poměru ke spolužákům, k učiteli, k rodičům a k občanům vůbec. Pedagogika: Klima příznivě autokratické, klima příznivě demokratické, klima autokratické nepřátelské, laissez-faire klima. Autorita učitelů před třídou spočívá mezi jiným v principu spravedlnosti a nestrannosti. Odměny a tresty jako výchovné prostředky by měly být dítěti vždy srozumitelné. V odměnách a trestech se nemá přehánět! V používání odměn a trestů má být jistá důslednost. Je problémem práce za trest a za odměnu.

Kap. 6: Sdružování a volný čas dětí. Rodina a výchova dětí ve volném čase. Děti mají právo stýkat se s jinými dětmi a zapojovat se do jejich sdružení nebo tato sdružení vytvářet. (Úmluva, čl. 15). V socializačním procesu dítěte mají významné místo vrstevnické skupiny. Jsou to skupiny neformální. Vrstevnická skupina oceňuje i jiné vlastnosti než dospělí, např. nápaditost, iniciativnost, smysl pro humor, odbornost přesahující rámec školního vyučování, ochotu pomáhat aj. Vrstevnické skupiny jsou často nositeli určité subkultury.

Kap. 7: Ochrana práv menšin, nediskriminace, rasismus a netolerance. Právo – jedná se o klíčové pojmy demokratického právního státu.

Do této tematiky patří i fakt, že cca 50–70 procent absolventů zvláštních škol jsou romské děti, také pro jejich handicap v jazykové oblasti. To je jeden z příkladů diskriminace.

Kap. 8: Ochrana dětí před sociálně patologickými jevy. Tímto souhrnným názvem označujeme soubor protispolečenských a zpravidla protiprávních chování nejružnějších subjektů, zaměřených proti zájmům dětí. Jsou to: týrání svěřené osoby, pohlavní zneužívání, vydírání, ohrožování mravní výchovy, opuštění dítěte, zanedbání povinné výživy, únos a obchodování s dětmi, podávání alkoholických nápojů, nedovolená výroba a držení omamných a psychotropních látek a jedů, šíření toxikomanie. Dalším závažným protispolečenským jevem je šikana.

Kap. 9: Sociálně patologické jevy u dětí a jejich prevence. Pozornost Informatoria je zaměřena také na trestnou činnost dětí, abúz drog, kouření a alkoholismus, sebevraždy, pohlavní styky a promiskuitu, sprejerství.

Doslov vtipné a za čtení stojící publikace, podepsaný taktéž v autorském duetu, se přimlouvá za neformální a vážné promyšlení této tematiky a končí Beethovenovým povzdechem nad nedokonalostí vyjádření svých myšlenek, v jeho situaci hudebními prostředky, v daném Informatoriu dobře volenými, leč i tak autorskou duši ne plně uspokojujícími literárními prostředky.

Výchovná tematika, která již dávno nazrála k publikačnímu zpracování, je smělým tvůrčím činem tím spíše, že se nevyhýbá kritickým úskalím, jež sebou nese stavění dětí a dospělých (rodičů a vychovatelů) vedle sebe jako rovnomocných činitelů. Děti bere jednoznačně v ochranu, což odpovídá Úmluvě o právech dítěte, ale co nám dnes chybí, je vymezení jejich rozdílných rolí v procesu výchovy. Vše je v pohybu, ultraliberalismus má v současnosti vrch a bude chvíli trvat, než se krok

srovná a podaří se nám místo paralelismu stabilizovat jejich vzájemné postavení v obecné poloze nejen humanitární, ale i společensky vývojově motivovanou koncepcí. Potřebnost toho koneckonců cítíme. Stabilizační proces je úkolem dalších generací a chtěli bychom příliš na dnešní rozkolísané době, kdybychom se do toho nutili. To by již byla další kapitola.

Libor Pecha

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. 3

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: wcpds@ped.muni.cz

Internet: www.ped.muni.cz/wcpds

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

ISSN 1211-4669