

PEDAGOGICKÁ

orientace

1/2002



Do dalšího roku časopisu *Pedagogická orientace*

Vážení a milí čtenáři, příznivci a přispěvatelé!

Chtěli bychom Vás ve stručnosti informovat o našich záměrech, které máme v úmyslu realizovat v průběhu roku 2002. Domníváme se, že jejich prostřednictvím by se nám mohlo podařit dosáhnout vyšší kvality našeho časopisu. Chtěli bychom společně s Vámi náš časopis obohatit také novými formami, tj. otevírat ankety a odborné diskuse, které by umožňovaly střetávání názorů na různorodou a bohatou pedagogickou problematiku a hlouběji ji objasňovat. Rádi bychom tak přispěli k vyjasňování například základních pedagogických pojmů, abychom se tak zbavovali mnohdy jejich vágnosti, rádi bychom se také chtěli zaměřit na pedagogické zákonitosti, které nastolil ve 4. čísle *Pedagogické orientace* z roku 2001 profesor Pařízek, a na některé další problémy, k nimž nás inspirovala publikace J. Průchy *Vzdělávání a školství ve světě*, a také naše připravovaná konference a sjezd ČPdS v lednu 2003 s hlavním tématem *Klima současné české školy*. Samozřejmě, že současné iniciativy neomezujeme, ale stejně jako doposud vítáme.

Pro Vaši orientaci uvádíme některé z otázek, k nimž bychom rádi spolu s Vámi nacházeli odpovědi a věnovali jim pozornost, pokud Vás některá z nich osloví. Jde o následující otázky:

- klima současné české školy (ve shodě s konferencí ČPdS);
- rovnost příležitostí ke vzdělávání u nás; vliv sociálního původu na vzdělávání;
- přechod ze školy do práce – nezaměstnanost, úspěšnost absolventů;
- neúspěšnost studujících na jednotlivých stupních škol;
- skutečný stav spolupráce rodiny (i jiných institucí) a školy;
- mateřský jazyk a cizí jazyky v našem vzdělávání (význam, postavení);
- vzdělávání dospělých (včetně učitelů v praxi) a jiné otázky.

Vážení přispěvatelé, rádi bychom společnými silami některých naznačených záměrů v letošním roce dosáhli. Doufáme, že se nám to podaří.

Redakce

Obsah

Do dalšího roku časopisu <i>Pedagogická orientace</i>	1
Filozofie výchovy a vzdělávání _____	3
KAŠČÁK, O.: Zmeny perspektív?	3
SKALKOVÁ, J.: Vzdělávání mládeže v nových kontextech	18
MUSIL, J.: Pedagogika jako věda o člověku v antropologickém pojetí	31
Ze zahraničí _____	35
SEEBAUEROVÁ, R.: Kultura učení jako výuková metoda (kritické poznámky k otázce metod)	35
PROKOP, J.: Portrét polského učitele	46
Výzkumná sdělení _____	63
ŠVEC, V.: Faktory ovlivňující rozvoj pedagogických dovedností studentů	63
Problémy mládeže _____	83
KOHOUTEK, R.: Závady a poruchy chování dětí a mládeže	83
ČERNÍKOVÁ, V.: Ochranná výchova u mladistvých pachatelů trestných činů	99
Diskuse _____	113
SPOUSTA, V.: K problematice utváření vztahu k práci na bázi estetické	113
Recenze _____	122
Eduard Lukáč: Reformné pedagogické hnutie v ČSR – zdroj inšpirácií pre súčasnú školu (<i>Karel Rýdl</i>)	122
Andreas Pehnke: Ich gehöre in die Partei des Kindes! (<i>Karel Rýdl</i>)	123
Kirbyová, A. Nešikovné dítě. Dyspraxie a další poruchy učení. (<i>Dita Janderková</i>)	124
Komeniologie – vědní obor? (<i>Josef Cach</i>)	126
Co mne zaujalo (<i>Josef Cach</i>)	127
Studia paedagogica U5–6. Brno, MU 2001 (<i>Vladimír Jůva, sen.</i>)	128
Zprávy _____	129
Konference K otázkám srovnávací pedagogiky (<i>Miroslava Váňová</i>)	129
Pokyny autorům	130
Errata	131

Filozofie výchovy a vzdelávania

Zmeny perspektív?

Rekontextualizácia pohľadov na výchovno-vzdelávací proces
vplyvom radikálneho individuálneho konštruktivismu
a postmoderného sociálneho konštruktivismu.

Ondrej Kaščák

Abstrakt: Príspevok oboznamuje so špecifickým pohľadom dvoch vplyvných myšlienkových prúdov súčasnosti (radikálneho individuálneho konštruktivismu a postmoderného sociálneho konštruktivismu) na procesy súvisiace s výchovou a vzdelávaním. Autor poukazuje na to, ako svojimi špecifickými náhľadmi opúšťajú tradičnú filozofickú a pedagogickú prizmu a zavádzajú nové kontexty, v ktorých je užitočné vnímať súčasného človeka a teda aj procesy jeho ovplyvňovania (výchovu a vzdelávanie). Takúto pragmatickú, účelovú a cieľenú zmenu perspektívy, ktorú vykonávajú obidva uvedené myšlienkové prúdy, označuje Rorty pojmom rekontextualizácia, ktorý je súčasťou postmodernej metodológie. Obdobný postup uplatňuje aj sám autor tohto príspevku, pretože porovnaním obidvoch koncepcií a poukázaním na odlišnosť ich cieľov, t. j. na rozdielnu účelovosť (rozdielnosť dôrazu: individuálne verzus sociálne) a nie na rozdielnu paradigmaťnosť odmieta tradičnú domnienku o ich protikladnosti.

Kľúčové slová: Rekontextualizácia, radikálny konštruktivismus, ontovanie, (realita), operačná a sémantická (informačná) uzavretosť kognitívnych a sociálnych systémov, štrukturálny determinizmus, perturbácia, orientujúca interakcia, autopoietický systém, sebareferencialita, aranžovanie, animovanie, pedagogická méthesis, postmoderný sociálny konštruktivismus, posthumanistická teória poznávania, epistemologický behaviorizmus, sociálno-lingvistický determinizmus, komunálny systém, komunálny diskurz, jazykové skripty, komunálne

mýty, mocenské vzťahy, stavy nadvlády, princíp korešpondencie, behaviorálna a epistemická konformnosť, mytológia výchovy, skryté kurikulum.

Na úvod tohto príspevku by azda bolo vhodné upozornenie, že radikálny konštruktivizmus a postmodernizmus prezentujú určité „zvláštne“, svojské pohľady na nás samých a našu „skutočnosť“. Slovko „zvláštny“ je naozaj namieste, pretože po tom, čo sa o nich dozvieme viac, v nás zostane akýsi „zvláštny“ pocit nezvyku a teda aj neistoty. Opustenie zvyklostí v myslení a strata istoty je totiž presne to, čo nám zostane po zrieknutí sa tradičnej predstavy mysle ako „zrkadla prírody“ (Rorty, 2000) a poznávania ako snahy o jej zrkadlenie. Obidve koncepcie nás však nabádajú, aby sme sa z tohto zneistenia tešili . . .

Rekontextualizácia

Rozpačitosť, ktorú v nás tieto koncepcie vzbudzujú, spočíva v ich odlišnom spôsobe nazerania aj na tradičné problémy, teda v zmene zabehanej perspektívy. V prípade radikálneho individuálneho a postmoderného sociálneho konštruktivizmu sa táto zmena nazerania týka tradičného problému poznávania, resp. možnosti prístupu ku „skutočnosti“ a následne so sebou prináša nové kontexty a nové popisné slovníky. A práve cielené vytváranie takýchto nových a „prepriadenie“ už existujúcich kontextov nazýva Rorty (1994) pojmom „rekontextualizácia“. Pole takejto „rekontextualizačnej“ činnosti je pre predstaviteľov oboch koncepcií naozaj široké, pretože „neexistuje nič takého ako kontext, ktorý by bol privilegovaný svojou podstatou“ (Rorty, 1994, s. 362), nanajvýš len svojim momentálnym účelom. Na základe tejto zásady by bolo treba chápať aj vzťah medzi radikálnym individuálnym a postmoderným sociálnym konštruktivizmom, ktoré sú – ako sme naznačili – metodologicky príbuzné (na základe rekontextualizácie), ale na prvý pohľad sa môžu zdať obsahovo protichodnými. Nemali by sme však zabudnúť na fakt, že obidva hrajú spomínanú hru rekontextualizácie, ktorej výstižný príklad uvádza Rorty (1994, s. 367): „Môžete rozpustiť vetu do zloženiny slov, ale vzápätí môžete tiež poznamenať, že slovo má význam iba v kontexte vety. Antiesencialista sa špecializuje práve na vytváranie tohto účinku zrkadlovej siene . . .“ A v kontexte tohto účinku je situovaný aj vzájomný vzťah týchto dvoch koncepcií. Tento príspevok je teda príkladom toho, čo Derrida (1993, s. 304) nazýva „dvojným gestom“, či „dvojným písaním“, ktoré má postaviť „hradbu proti redukcionizmu“ (Rorty, 1994, s. 378). O jednom fenoméne, poznaní, sa teda píše dvoma spôsobmi: na jednej strane jazykovou hrou radikálneho individuálneho konštruktivizmu, na strane druhej postmodernou sociálno-konštruktivistickou jazykovou hrou, pričom sa stále nachádz-

zame v tej istej zrkadlovej sieni. Len perspektíva sa mení podľa toho, kde stojíme a kam sa pozeráme. Takýmto rortyovským a derridovským spôsobom prevraciame známe „opozitá“ individuálne-sociálne, sociálne-individuálne, aby sme mohli získať komplexnejšiu, menej redukcionistickú predstavu o ich vzťahu. Ide nám teda o „predvádzanie textov pod novými uhlami pohľadu“, o „navodzovanie prekvapivých súvislostí medzi textami“ (Peregrin, 1994, s. 394), resp. o „ustavičné experimentálne preformulovanie“ (Rorty, 1997, s. 210). V kontexte takejto hry rekontextualizácie treba chápať aj tento príspevok.

1. Radikálny individuálny konštruktivismus

Predstava, že skutočnosť má nejakú „podstatu“, s ktorou sa musíme snažiť korešpondovať, je iba ďalším variantom predstavy, že bohov možno uzmierniť predriekavaním správnych slov.

Richard Rorty

O konštruktivizme v oblasti psychológie a pedagogiky počujeme v posledných rokoch pomerne často. Akýmsi „gestorom“ a najčastejšie spomínaným autorom sa pritom stal J. Piaget. Pojem „konštruktivismus“ ako keby automaticky implikoval meno tohto preslávneho autora, pričom sa však často opomína fakt, že neexistuje len jedna konštruktivistická koncepcia, ale že „konštruktivismov“ je oveľa viac. V našom pedagogickom prostredí na niektoré z nich poukázali B. Pupala a Ľ. Osuská (2000) v rámci svojej prehľadovej štúdie. Známy piagetovský prístup je teda len jedným typom konštruktivismu, ktorý sa často označuje prívlastkami „piagetovský“, „neopiagetovský“ a podľa niektorých amerických autorov aj pojmom „hypotetickým“. Popiagetovské obdobie rozvoja konštruktivismu, do ktorého zaraďujeme aj rozvoj konštruktivismu radikálneho, sa však nesie v znamení odklonu od piagetovskej línie. Preto sú „otcami“ radikálneho konštruktivismu skôr authority ako E. von Glaserfeld, H. R. Maturana, či F. J. Varela, aj keď počiatočnému vplyvu J. Piageta sa nevyhneme ani v tejto oblasti.

Radikálny konštruktivismus je jedným z najlepšie empiricky doložených a teoreticky prepracovaných typov konštruktivismu, ktorý nadväzuje na radikálne skeptickú filozofickú tradíciu (napr. podľa D. Lenzena (1997) na Kanta), spočívajúcu v odmietnutí tradičných epistemologických teórií. Stojí v opozícii k realistickým, ontologickým, ako aj korešpondenčne-teoretickým konceptom poznania a pravdy, ktoré vychádzajú z predpokladu, že poznať znamená verne reprezentovať to, čo je mimo mysle. „*Poznávanie sa nechápe ako reprezentácia 'sveta tam vonku', ale ako nepretržité utváranie určitého sveta*“ (Maturana-Varela, 1991, s. 7). Podľa predstaviteľov radikálneho konštruktivismu táto téza znamená, že stredobodom každého chá-

pania a ponímania reality sa stáva osobnosť „pozorovateľa“, ktorý svojou poznávajúcou činnosťou vlastne túto realitu vytvára. On je ten, ktorý neustále svojim vysoko diferencovaným a selektívnym vnímaním vyberá určité pre neho podstatné a konštitutívne podnety a prvky prostredia a tým im vlastne „prepožičiava“ existenciu, vníma ich skutočnosť. *Každá forma kognície, vnímania a poznávania sa teda interpretuje z hľadiska funkcionálnej organizácie poznávajúceho organizmu.* Zdanlivá reprezentácia vonkajšieho sveta je iba formou sebareprezentácie určitého kognitívneho systému. Poznávajúci organizmus je teda „tvorcom“ toho, čo považujeme za skutočné. Maturana s Varelom označujú tento kognitívne-kreatívny proces tvorby pojmom „*ontovanie*“, t. j. utváranie bytia sveta a dokumentovali ho na rôznych príkladoch (známy je jeden z ich najdramatickejších pokusov, v ktorom prostredníctvom chirurgického zákroku pootočili žabe jedno oko o 180 stupňov a pozorovali jej neschopnosť správne zacieliť jej jazyk na mušiu obeť, čiže pozorovali, ako interné fyziologické korelácie trvalo zamedzujú kontaktu s „realitou“). Filozofická otázka, či je táto „naša“ konštruovaná skutočnosť „skutočná“, je z hľadiska radikálneho konštruktivismu irelevantná. To, o čom hovoríme, keď hovoríme o skutočnosti, je totiž konštrukcia nášho vedomia. Na tento typ úvah poukazuje aj Rorty (1994, s. 368), keď v jeho fiktívnom rozhovore s „realistom“ realista vyhlasuje: „Nikdy sa nedostaneš von zo svojej vlastnej hlavy.“ To však neznamená, že termín „realita“ by stratil svoj význam. Odporúča sa však, aby sa písal v zátvorke. Takáto (*realita*) sa chápe ako určitý subjektívny konštrukt, ktorému väčšina ľudí pripisuje charakter reálneho, to znamená nezávisle od nás existujúceho. Stáva sa teda skôr kategóriou dojmu, zdania a možno aj presvedčenia než kategóriou zrkadlenia. Radikálny konštruktivismus je teda koncepciou presadzujúcou tzv. „de-ontologizovanie“ (Schmidt, 1992) reality, t. j. popiera relevantnosť takých teórií poznania, ktoré sú založené na esencialisticko-ontologickom ponímaní reality.

Áké argumenty podporujú takéto chápanie človeka ako „subjektívne objektívneho“ konštruktéra?

Základnú argumentačno-legitimačnú pozíciu radikálneho konštruktivismu rozpracovali čilski biológovia *Maturana* a *Varela*. V rámci svojej „biologickej fenomenológie“ podrobne popísali procesy cirkulárnej organizácie živých systémov a ne-reprezentatívneho fungovania nervového systému. Napr. sa im podarilo empiricky dokázať, že naša skúsenosť farebnosti nie je priamym dôsledkom vnímania svetla určitej vlnovej dĺžky vychádzajúceho z pozorovaného objektu, ale že zodpovedá určitej špecifickej konfigurácii „stavov aktivity“ v rámci nervového systému. Táto konfigurácia nie je determinovaná farebnými vlastnosťami pozorovaného objektu, ale štruktúrou samotného nervového systému. Proces vnímania sa teda nechápe reprezentatívne,

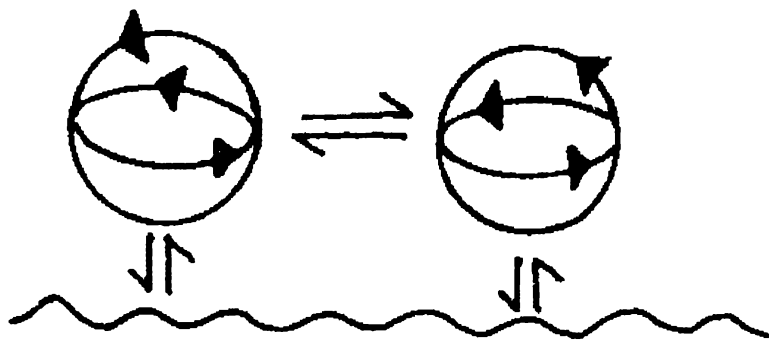
je skôr dôsledkom vnútorných neuronálnych procesov. *Samotná skúsenosť, čiže „významy nemôžu byť priamo spôsobené prostredím, ... ale až kognitívny systém priraduje podnetom vznikajúcim v interakcii s prostredím určitý význam“* (Lenzen, 1997, s. 960). Práve Maturana s Varelom ako prví poukázali na tzv. operačne a *sémanticky uzavreté systémy*, medzi ktoré patrí aj ľudský mozog, ktoré nie sú schopné prijímať informáciu v zmysle významu zvonku. Významy sa konštituuju až interným celulárnym kontaktom. Maturana s Varelom hovoria o tzv. „*štruktúrnom determinizme*“, to znamená, že významy a následné správanie sa organizmu sú určované jeho vlastnou štruktúrou a nie vonkajšími podnetmi, tzv. médiami. Mimesis, čiže číre zrkadlenie prostredia podľa týchto autorov neexistuje, pretože organizmus informáciu nepreberá, ale ju konštruuje. Je teda „*informačne uzavretý*“. Tieto zistenia ešte exaktnejšie experimentálne doložil Roth (1992), v súčasnosti hlavný predstaviteľ radikálneho konštruktivismu v oblasti skúmania mozgu. Na základe svojich výskumov zistil, že tradovaná a podľa jeho názoru triviálna „*reflexologická*“ predstava (schéma podnet–reakcia) o vzťahu človeka a jeho prostredia je nedostatočná, a že sa treba sústrediť na vytváranie konceptov založených na spontánnej aktivite organizmu. Sám dokázal, že zmyslové vnímanie sa neuskutočňuje v zmyslových orgánoch, ale že prebieha „*sebareferenciálne a sebaexplikatívne*“ v mozgu. Poukázal totiž na to, že všetky podnety prostredia, na ktoré sú „*senzorické povrchy nervového systému*“ citlivé, sú na úrovni týchto povrchov v pravom zmysle slova množoznačné. „*Je veľmi dôležité, že elektrická odpoveď receptorov na podnety (t. j. zmeny membrán) ako taká nevypovedá nič o povahe a type daného podnetu*“ (Roth, 1992, s. 288). Elektrické odpovede sú stále tie isté bez ohľadu na to, či sa jedná o podnety vizuálne, auditívne, či iné. Len z poznania týchto odpovedí nemôžeme teda nič povedať o charaktere podnetu, pretože „*pri premene fyzikálneho alebo chemického podnetu na membránový potenciál stráca daný podnet svoju špecifickosť*“ (s. 288), rozkladá sa na elementárne vzruchy, na elektrochemické signály rovnakého typu. Z toho vyplýva fundamentálny poznatok, že to, čo už následne vnímame diferencovane, nie je v priamom spojení s javmi prostredia. Obsahy nášho vnímania majú potom v zásade charakter konštruktov. Na rovine receptorov teda nemôže existovať vysnené zrkadlo prírody, nanajvýš mozaika elementárnych vzruchových stavov. Napr. na rovine fotoreceptorov neexistujú ani postavy, ani obrazy, či scény. Dokonca ani línie, kontrasty, či kontúry, ani pohyb, či veľkosť. Ani jeden z týchto elementárnych komponentov videnia tu nevzniká. Mozog sa nanajvýš od nich „*dozvie*“ niečo o intenzite podnetu, nie však o jeho špecifickom význame. Ten konštruujú až samotné vizuálne centrá v mozgu (z nešpecifických vzruchov vytvárajú poriadok významov, z čoho von Foerster vyvodil známe konštruktivistické heslo: „*Order from noise*“).

Podľa Rotha potom nevyhnutne pracuje každý mozog konštruktívne. Táto predstava sa teda značne odlišuje od tradičnej reprezentacionistickej koncepcie, ktorá napr. optické vnímanie chápe ako určitú operáciu s obrazom na sietnici, ktorého reprezentácia (zrkadlo) sa následne transportuje do vnútra nervového systému. Ako sa zdá, je to inak. Podnety, na ktoré je daný organizmus citlivý, sú senzormi komunikované nešpecificky a stávajú sa teda len akýmisi „spúšťačmi“ činnosti sémanticky uzavretého kognitívneho systému. Ich vplyv je značne redukovaný, zabezpečujú len začiatkové a rámcové podmienky pre kognitívne procesy. Maturana s Varelom preto nazývajú podnety vonkajšieho prostredia pojmom „perturbácie“. Doslovne to môžeme preložiť ako „rušenia“, či „rušivé pôsobenia“, na ktoré organizmus reaguje v zmysle svojich interných kritérií, čiže štruktúralne-deterministicky. *Reakcia na dané perturbácie „závisí len od individuálnej štruktúry osoby a nie od vlastností perturbujúceho agensu“* (Maturana, Varela, 1991, s. 27). Každá perturbácia teda „spúšťa“ v organizme určité zmeny, podstatné však je, že podľa Maturanu a Varelu tieto zmeny „nezapríčiňuje“ (veľmi výstižne to vyjadrili na príklade začleňovania molekuly X do bunky, kde molekula X skutočne spúšťa procesuálne zmeny v bunke, ale charakter týchto zmien záleží od toho, ako sama bunka „vníma“ a „chápe“ danú molekulu pri jej začleňovaní do jej internej dynamiky). A to je veľký rozdiel. Medzi podnetom prostredia a reakciou absentuje vzťah determinovanosti, príčinnosti, či vyplývania. Každá perturbácia teda môže vyvolať iné (subjektívne) reakcie. Perturbujúci agens teda len spúšťa a až sám perturbovaný systém determinuje danú reakciu. A práve tento poznatok sa následne stáva veľmi významným pre chápanie medziludskej komunikácie. Z uvedeného totiž zákonite vyplýva, že sa musíme vzdať toho, čo Maturana s Varelom nazývajú „metafora potrubia“, ktorá je tak intenzívne zakorenená v štruktúrach nášho prirodzeného jazyka. Podľa nej je komunikácia niečo, čo vznikne na určitom mieste a potrubím, či vedením sa to preniesie niekomu na opačnom konci. *Predstava „prenosu informácie“, či dokonca myšlienky je však mimoriadne skreslená*, pretože informácia, ktorú k nám niekto resp. niečo vysiela, môže mať len charakter perturbácie, a to ešte len vtedy, ak je subjektom rozpoznaná. Informácia, teda význam, sa – ako sme už uviedli – vytvára a produkuje, neprenáša sa. Len nervový systém totiž „určuje, ktoré konfigurácie prostredia predstavujú perturbácie, a aké zmeny v organizme spustia“ (Maturana, Varela, 1991, s. 185). Organizmy si preto nevymieňajú informácie, skôr sa v tzv. „*orientujúcej interakcii*“ (Baecker a kol., 1992) navzájom podnecujú ku konštrukcii informácií. Zrazu sa pre komunikantov stáva veľmi obtiažnym úplne naplniť svoje predkomunikačné zámery a očakávania, pretože nie je zaručená nielen kompatibilita perturbácií, ale aj homogénnosť reakcií na ne. Komunikačné podnety teda vôbec nemusia byť partnermi rov-

nako identifikované a navyiac môžu mať pre každého iný význam. Ak teda chápeme individuum ako autonómny systém, tak následne musíme uznať nemožnosť jeho úplnej kontrolovateľnosti. To znamená, že existujú hranice regulovateľnosti a tie spočívajú v „osobitosti, vlastnej zákonitosti systémov, ktoré sa majú regulovať“ (Hejl, 1992). Predchádzajúci odstavec by sme následne mohli zhrnúť definíciou: „*Individuálny zážitok a konanie nepodliehajú diktátu 'reálnych' udalostí, ale vznikajú z interakcie intrinsickej dynamiky kognitívneho systému s energetickými podmienkami okolia, ktoré na systém pôsobia a v systéme vyvolávajú nešpecifické zmeny stavov*“ (Stadler a Kruse, 1992, s. 151).

Z toho, aby tento špecifický pohľad na ľudské poznávanie nezostal len v tieni jednotlivých parciálnych experimentov, či vyhlásení, vznikla potreba zaradiť tieto „nové“ poznatky do nejakého širšieho rámca, do komplexnejších súvislostí. Tu opäť vykonali nenahraditeľnú prácu Maturana a Varela a pre nich typickým biologicko-fenomenologickým spôsobom generalizovali tieto poznatky na úrovni všetkých „živých systémov“. Vznikla tak veľmi vplyvná koncepcia tzv. „autopoietickej organizácie“, či „*autopoietických systémov*“, v ktorej sa snažili popísať spôsob spontánneho vzniku poriadku v živých systémoch, pretože len prostredníctvom neho možno udržať horeuvedenú myšlienku o autonómii každého živého systému. Už sám pojem „autopoietický“ túto autonómiu naznačuje, pretože grécke „autos“ znamená „sám“ a „poiein“ znamená „robiť“. Doslovne sa tým myslí „robenie seba samého“, „utváranie seba samého“, prenesene je to „sebatvorba“, „sebaorganizovanie“. Mechanizmus tohto prevažne biologického procesu možno vyjadriť asi tak, že *systémy s autopoietickou organizáciou samy konštitujú svoje hranice tým, že prostredníctvom selektívnej permeability (priepustnosti) a aktívnych transportných procesov určujú, aké prvky prostredia prijímú a ako ich zaradia do svojej organizácie*. Jedná sa teda o skutočný proces sebatvorby. Maturana s Varelom považujú za typický prejav autopoietickej dynamiky napr. aj tzv. autoreprodukciu, čiže delenie buniek, ktoré nastáva bez pričinenia vonkajších síl. Z už uvedeného vyplýva, že za autopoietický systém sa považuje aj ľudský mozog (morfofenéza ľudských buniek sa napokon týka aj buniek mozgových). „Najtreffejšou charakteristikou autopoietického systému je, že sa takpovediac ťahá po vlastných šnúrkach a prostredníctvom vlastnej dynamiky sa konštituuje ako odlišný od okolitého prostredia“ (Maturana a Varela, 1991, s. 54). To znamená, že štrukturálna zmena prebieha bez straty vlastnej autopoietickej organizácie. Túto skutočnosť nazývame pojmom „*operačná uzavretosť*“, ktorý znamená, že dynamické procesy systému neprekračujú jeho hranice. Nervový systém teda operuje tak, že napriek jeho nepretržitej aktivite a neustálemu pôsobeniu perturbácií udržuje určité relácie ako invariantné, že všetky štrukturálne premeny podriaďuje udržaniu

vlastnej organizácie. Tým vlastne pracuje „*sebareferenciálne*“, vzťahuje sa na seba samého, vníma sa, reflektuje vlastnú históriu a spontánne odvodzuje („*emerguje*“) interné pravidlá svojho ďalšieho fungovania, na základe čoho získava špecifickú a nezameniteľnú identitu. „Je schopný špecifikovať vlastné zákonitosti, resp. vlastnú nezameniteľnosť“ (Maturana a Varela, 1991, s. 55). Takýmto horeuvedeným autonómnym mechanizmom sa autopoietické systémy líšia predovšetkým od systémov „*alloprietických*“, riadených zvonku, ku ktorým patria napr. triviálne prístroje, ktoré sú spoľahlivé a dobre ovládateľné. Autopoietické systémy sú naopak „*nespoľahlivé*“ a nevypočítateľné, pretože sú kreatívne. Aby čo najexaktnejšie vyjadrili podstatu autopoietických systémov, pristúpili Maturana s Varelom k ich schematizácii (obr. 1).



Obrázok 1: Schéma autopoietického systému a jeho vzťahu s okolím

Autonómne individuuum označili kružnicou, pričom šípka vyjadruje jeho cyklickú, na seba zameranú a seba reflektujúcu (sebareferenciálnu) internú autopoietickú organizáciu. V takomto type organizácie zohráva centrálnu úlohu nervový systém organizmu (predovšetkým svojou operačnou a sémantickou (informačnou) uzavretosťou), ktorý sa nachádza v každom organizme, a preto je znázornený cyklickou elipsou vo vnútri uvedeného kruhu. Okrem interných procesov sa na štrukturálnych zmenách v organizme svojím účinkom zúčastňujú aj nešpecifické podnety vonkajšieho prostredia, perturbácie, ktoré majú len funkciu „spúšťača“ autopoietických procesov. Tieto vplyvy sú naznačené vlnovkou. Autopoietický organizmus na tieto podnety špecificky odpovedá, a preto je ich vzájomný vzťah označený rekurzívne – obojsmernou šípkou. Ďalším dôležitým poznatkom je, že organizmy sa nachádzajú vo vzťahu tzv. „štrukturálnej previazanosti“ (Maturana a Varela, 1991) nielen s podnetmi neživého prostredia, ale aj s inými autopoietickými organizmami (druhá kružnica). Zaujímavé je, že Varela s Maturanom usudzujú, že oba tieto vzťahy sú z hľadiska intrapsychických procesov v organizme v zásade identické. *Podnety vznikajúce v ľudskej interakcii teda*

nadobúdajú taktiež len charakter perturbácií. Takéto chápanie nezaručujúce spoľahlivosť komunikačných stratégií má však ďalekosiahle dôsledky pre procesy „humanogenézy“, ktoré sú tradične chápané v spätosti s procesmi komunikácie. Ak sa totiž prikloníme k horeuvedenému spochybneniu metafory potrubia, predstavy prenosu informácií, významov a teda aj idey regulácie, musíme zákonite opustiť tradičné predstavy o výchove a vzdelávaní.

1.1 Deti a mládež, žiaci a študenti v „zajatí autopoiesis“

Z uvedených faktov môžeme veľmi ľahko usúdiť, že ich kompatibilita s tradičným ponímaním výchovy a vzdelávania je pomerne malá. Tradičná konceptualizácia pedagogiky ako „konajúcej vedy“ (Lenzen, 1996) sa totiž z tohto pohľadu zdá byť ak nie prekonanou, tak prinajmenšom problematickou. Ak totiž človeka chápeme ako autopoietický systém, tak sa nám javí Komenského legitimačný fundament pedagogiky vo forme tézy „ak sa chce človek stať človekom, musí sa vzdelávať“ aspoň z hľadiska jedného významového variantu problematickým. Pokiaľ jeho myšlienka operuje s pojmom seba vzdelávania, tak by bola s tézami radikálneho konštruktivismu „zmieriteľná“ aj bez väčšej námahy. Pokiaľ však vyjadruje potrebu vzdelávacieho tlaku, formatívneho konania pedagogických inštitúcií, teda akési „človeka treba najskôr urobiť človekom“, či „... musí byť vzdelávaný“, potom nastanú problémy. Z vyššie uvedeného totiž vieme, že ľudský organizmus sa autopoieticky organizuje sám. „Preto nie je treba žiadnej výchovnej alebo vzdelávacej aktivity, aby sa tento proces inicioval, udržal v chode, či podopieral. Sebaorganizovanie je aktivitou primárneho objektu vedy o výchove (pozn. vychovávaného) a nie profesionálneho sekundárneho objektu (pozn. vychovávaného).“ (Lenzen, 1996, s. 64) Už v predchádzajúcej kapitole sme poukázali na to, že autopoietické systémy sú autonómne a jedinečné. Každý mozog konštruuje danú (realitu) uzavreto a špecificky, čo má prinajmenšom dva fundamentálne pedagogické dôsledky:

1. *Viera, že v triede možno všetkých naraz frontálne vyučovať prostredníctvom jednej metodiky, či dokonca metódy, je „fatálnym omylom“* (Lenzen, 1999). A vskutku vieme, že čo sa týka učebného výkonu žiaka, je omnoho efektívnejšou a rýchlejšou formou individuálne vyučovanie, ktoré umožňuje flexibilné a „na mieru ušité“ striedanie vyučovacích metód. Existuje dokonca predpoklad (Lenzen, 1999), že kompletná učebná látka zahrňujúca 13 rokov školskej dochádzky (t. j. ZŠ a SŠ) by sa dala v podstatných bodoch sprostredkovať už za jeden jediný rok, keby bol celý proces sprostredkovania založený na individuálnych konštrukčných mechanizmoch mozgu konkrétneho dieťaťa. (To, že sa školstvo neuberá týmto smerom však má taktiež svoje dobré, predovšetkým ekonomické dôvody. Škola totiž nemá len vzdelávaciu funkciu, ale aj tzv. funkciu

„úschovnú“, t. j. odbremeňuje rodičov od nepretržitej starostlivosti o ich deti, aby tí mohli zase uspokojovať potreby trhu práce. Takto extrémne efektívne vyučovanie by v konečnom dôsledku prišlo štát veľmi „draho“. Ďalšími negatívnymi dôsledkami takéhoto typu vzdelávania by boli napr. nedostatky v oblasti sociálneho správania, psychická labilnosť a pod.).

2. Oveľa závažnejším dôsledkom však je, že *vzhľadom na to, že priebeh autopoietických procesov je subjektívny a nedá sa objektívne predpovedať, musíme sa aj vo výchove a vzdelávaní vzdať predstavy, že môžeme dosahovať všetky plánované zámery*. Je to predovšetkým preto, lebo tradičným arbitrom naplňania určených zámerov je učiteľ a nie žiak, t. j. naplňanie zámerov je kategóriou učiteľského pozorovania, teda pripisovania vlastností. Je teda kategóriou vysoko sprostredkovanou a nespoľahlivou. Ale aj vtedy, ak žiaci vyriešia všetky požadované matematické úlohy, ak sa naspamäť naučia báseň alebo slovička z angličtiny, je sebaklamom veriť, že všetci žiaci dosiahli rovnaký učebný cieľ. Skôr pod tlakom okolností reprodukovujú určité učiteľove očakávania. To, čo pre nich naučené znamená, je však úplne rozdielne. Na to už poukázala napr. známa konštruktivistická debata o žiackych miskoncepciách (napr. von Aufschnaiter, Fischer a Schwedes, 1992). Pokiaľ uznáme, že hodnotenie naplňania výchovno-vzdelávacích cieľov je výsledkom učiteľovho pozorovania, ktoré „je vzhľadom ku kognitívnej činnosti iných (pozn. žiakov) slepé“ (Maturana a Varela, 1991, s. 20), tak sa v prípade uvedených schopností a spôsobilostí reproduktívneho typu (slovička, báseň) ešte nič dramatického nedeje. Pokiaľ by sa však jednalo o morálnu, či estetickú výchovu, ktoré sa v súčasných postmoderných časoch stávajú kľúčovými, asi by bolo treba vzdať sa predstavy, že by sa tu vôbec dali priamo realizovať ciele. K morálke totiž nemožno vychovávať, možno len sprostredkovať poznatky o morálnosti. Človeka teda nemožno ovplyvniť priamo, možno ovplyvniť len kontext (čiže perturbovať) a dúfať, že ten snád priaznivo zapôsobí na individuum. „Zaniká logika príčinnonaslednosti: pedagóg nemôže viac rátať s tým, že ho isté činnosti, rozhodnutia, či výchovné štýly dovedú k zamýšľaným cieľom“ (Kupffer, 1990, s. 14), pretože „prechod od cieľa k skutočnosti je narúšaný nevypočítateľnosťou subjektívnosti“ (Kaščák, 2001, s. 138). A práve takáto konštruktivistická subjektívnosť je jedným z javov naplňajúcich pojem pedagogického „unikajúca“ (Piaček, 1998), spochybňujúceho reálnosť východísk vopred stanovených a pre všetkých záväzných výchovno-vzdelávacích cieľov. *Sebaorganizačné procesy teda treba nechávať otvorené a nie ich ešte teleologicky zužovať* (prostredníctvom cieľov), čo napokon vyjadruje aj Foersterov konštruktivistický imperatív: „*Jednaj vždy tak, aby sa počet možností zvyšoval!*“ (Wiesner a Willutzki, 1992, s. 360)

Je vôbec po tomto odmietnutí „imperatívu formovania žiaka a dosahovania pre všetkých rovnakých cieľov“ možná akákoľvek pedagogická „činnosť“?

V radikálno-konstruktivistických kruhoch zaznieva presvedčenie, že je. Na rozdiel od antipedagogických snáh sa vychádza z názoru, že „novou“ úlohou (funkciou) pedagogických pracovníkov by potom bolo chápať žiaka ako sebaorganizujúci sa systém. *Učiteľ teda stojí pred úlohou, rešpektovať kognitívnu sebareferencialitu svojich žiakov a chápať učenie ako autonómny a individualizovaný rozvoj kognitívnych funkcií. Pedagogická činnosť by mala byť potom zameraná na odstraňovanie prekážok, ktoré sprevádzajú proces organizácie seba samého a mala by dávať k dispozícii materiál vhodný k takejto autopoiesis, prípadne by mala umožňovať, aby si tento materiál vyhľadával, či vytváral subjekt sám. Výchovno-vzdelávacia činnosť sa teda zbavuje „imperatívu vyučovania“, „sústredenia sa na vzdelávaciu činnosť“ a „uskromňuje“ sa len na ukazovanie (nie nutne na „vytváranie“) vhodných podmienok pre sebaorganizovanie, pretože „kontext je pre narábanie žiakov s informáciami dôležitejší než samotné koncepty učiteľa či učebnice“ (Pupala a Osuská, 2000, s. 109). Tradičná pedagogická intencionalita, ktorú Švec (1995) výstižne nazval pojmom „tebaučenie“, sa mení na proces aranžovania podmienok a možných situácií vhodných pre rozvoj autopoietických procesov (procesov „sebaučenia“). Jadrom pedagogickej činnosti sa teda v zmysle spochybnenia metafory potrubia nestáva transportovanie významov do hláv študentov, čiže jednoduchá logika príčinnonáslednosti (tzv. intervenujúca, či inštruktívna interakcia), ale predovšetkým *navrhovanie učebných prostredí (tzv. orientujúca interakcia)*. V didaktickom zmysle slova ide o postupné „predkladanie“ voľne spojeného súboru materiálov a situácií použiteľných na vytváranie najrozličnejších a vzájomne sa odlišujúcich (individuálnych) konceptov poznávania. „*Voľnosť, otvorenosť a ponúkание*“ učebných prostredí a nie ich určovanie sa stávajú kľúčovými. Každá inštitucionálna selekcia totiž vedie k obmedzeniu možností učenia. Všetky tieto požiadavky sú dôsledkom radikálno-konstruktivistického chápania medzilidskej interakcie, v ktorej dochádza k produkcii nešpecifických podnetov, teda perturbácií, ktoré však vyvolávajú striktnie individualizovanú reakciu. Nie perturbujúci agens (učiteľ), ale štruktúra klienta (žiaka) rozhoduje o výsledkoch učenia. Vyučovanie teda môže mať len charakter perturbácie, na ktorú každý subjekt reaguje selektívne, to znamená, že určité pedagogické intervenovanie nemusí viesť k želaným efektom. Neznamená to však, že by takéto „perturbovanie“ nemalo svoj význam. *Je totiž veľmi dôležité zamýšľať sa nad tým, na aké typy nešpecifických podnetov sú žiaci najcitlivejší.* Aj keď si teda pedagogickí pracovníci nemôžu byť svojím konaním objektívne istí, ešte stále sú za svoje konanie zodpovední. Platí pre nich relativistické heslo: „Svojím konaním som si istý, ale táto istota je moja vlastná“. Pedagogickej činnosti*

potom zostávajú dve dôležité kompetencie: už uvedené *aranžovanie* (navrhovanie a zabezpečovanie vhodných situácií a podmienok pre učenie) a tzv. „*animovanie*“, teda snaha (predovšetkým motivačne) prispieť k tomu, aby žiaci tieto učebné šance navodené aranžovaním aj naplno využívali. „Nepotrebujeme nový modus (pozn. pedagogického) konania, či utvárania, ale modus pripustenia a umožnenia“ (Lenzen, 1991, s. 123). To, čo sa objavuje ako nová pedagogická úloha, je *vytváranie podmienok pre (spolu)účasť žiakov na plnosti skutočnosti*, pretože až slobodná konfrontácia s mnoho-dimenzionálnym svetom môže zabezpečiť plnohodnotný a nenásilný rozvoj detí a mládeže. Takéto pedagogické všestranné umožnenie účasti žiaka na plnosti života a teda aj na vlastnom rozvoji označil D. Lenzen (1991) pojmom „*pedagogická méthexis*“, pričom terminologicky vychádzal z Platóna, ktorý ponímal ľudské chápanie sveta ako účastnícke videnie, prostredníctvom ktorého sa človek zúčastňuje na poriadku bytia. Takáto účasť prostredníctvom pedagogického „pripustenia“ znamená predovšetkým umožnenie prístupu k (realite), k účasti individuálneho na kolektívnom celku, k „vysporiadavaniu sa s celkom, ktorý nemôže byť len jednodimenzionálnym výsekom“ (Lenzen, 1996, s. 65). Lebo „indoktrinácia nespočíva len v tom, čo učiteľ povie alebo vyučuje, ale aj v tom, čo sa individuu neponúka: zamáčanie je indoktrináciou“ (Lenzen, 1997, s. 952). *Pedagogickí pracovníci by sa teda mali snažiť sprístupňovať žiakom komplexnosť nášho sveta*, ale spôsob vysporiadavania sa s ním je už úlohou konkrétneho sebaorganizujúceho sa systému. *Vyplýva z toho veľmi náročná úloha, ponúkať optimálne diferencované a minimálne selektované učebné prostredia*, pretože len takéto prostredia vytvárajú najlepšie predpoklady pre učenie sa. Lenzen (1999) však otvorene pochybuje o tom, či sa toto sprístupňovanie má vykonávať v rámci tradičných školských inštitúcií. „Vieme, že aj priemerne nadaný žiak počas polročného pobytu v určitej cudzej krajine nadobudne také jazykové schopnosti, ktoré by len s námahou nadobudol počas desiatich školských rokov so štyrmi hodinami týždenne“ (Lenzen, 1999, s. 163). Veda o výchove by sa teda mala zamýšľať nad optimálnymi učebnými prostrediami, pričom prioritou by bolo zabezpečovanie účasti predovšetkým na (reálnom) živote (méthexis), t. j. mimo jej simulačných a artificálnych koncepcií a inštitúcií. Na základe týchto zásad organizovali svoje vyučovanie fyziky von Aufschnaiter s Fischerom a s Schwedesovou (1992). Svojim žiakom len sprístupňovali určité učebné prostredia a tí podľa nich dokázali samostatne, „odborne a cielene“ konať. Dokonca vraj ďaleko prekročili požiadavky učebných osnov. „Z našich skúmaní možno vyvodiť, že žiaci si sú schopní vytvoriť nové fyzikálne poznatky aj vtedy, keď sa im . . . explicitne nepredložili“ (von Aufschnaiter, Fischer a Schwedes, 1992, s. 385). Často však naopak zaznieva kritika, že žiak sám nebude schopný efektívneho a žiadateľného vysporiadania

sa so svetom, že ho to treba „naučiť“. Pri takejto kritike sa teda vychádza z predpokladu, že dieťa ešte nie je autopoietickým systémom, a že až dospelí sú schopní efektívnej sebaorganizácie. Prvým zásadným argumentom proti tejto téze by bolo, že autopoiesis je empiricky doloženým biologickým procesom začínajúcim ešte pred narodením dieťaťa. Existujú však aj mnohé prakticko-pedagogické dôkazy o tom, že dieťa autonómne organizuje svoje skúsenosti a ešte aj mimoriadne flexibilne a kreatívne. Áno, reč je o už predtým spomenutých žiackych prekonceptoch, či miskoncepciách, ktoré sú jednoznačným dôkazom sebaorganizovania sa. Žiak teda nie je tabula rasa a výchovou mu nevrývame sociálne želané kompetencie, skôr je v dôsledku svojej autopoietickej organizácie „vopred popísaným listom“. Napokon nie príliš vysoká úspešnosť v praxi aj takých známych konceptov ako Ausubelovej teórie zmysluplného učenia, či metódy konceptuálnej zmeny (napr. Held a Pupala, 1995) naznačuje, že je veľmi ťažké externe zasahovať do autopoietickej organizácie živého systému, čo by opäť dokazovalo Maturanov a Varelov predpoklad, že interakcia medzi živými systémami má len charakter perturbácií. Ďalším argumentom by boli najnovšie výsledky výskumu mládeže (napr. Ferchhoff a Neubauer, 1997), kde sa jednoznačne odhalil sebaorganizujúci sa konštruktívny mechanizmus ústiaci do tzv. „zhotovovanej biografie“, na základe ktorého sa mládež označuje postmoderným prívlastkom „patchwork(ová)“. To všetko by naznačovalo, že človek už od najútľejšieho veku sám kráča procesom tzv. „humanontogenézy“, „procesom sebaorganizácie ľudského organizmu, v konfrontácii s prostredím, ktoré pozostáva z prírodných a spoločenských faktorov“ (Lenzen, 1999, s. 189).

Vzápätí si však môžeme položiť otázku, či nám radikálny konštruktivizmus umožňuje prejsť v našej zrkadlovej sieni na iné miesto a pozrieť sa na zrkadlo poznávania z iného uhla.

Intermezzo

Mnohí interpreti radikálneho konštruktivismu tvrdia, že nie, pretože ho jeho východiskové tézy nevyhnutne uväzňujú v bezbrehom subjektívizme, či solipsizme a pod. Zameranie perspektívy na interné poznávacie mechanizmy však ešte neznamená zablokovanie mechanizmov externých. Už priekopníci tejto koncepcie si to veľmi dobre uvedomovali, čoho dôsledkom bolo zavedenie termínu „perturbácia“, ktorý sa túto dilemu snažil špecificky vyriešiť. Nie je teda pravdou, že by tento „epistemologický materializmus“ (Rorty, 2000) ignoroval vzťahové súvislosti. Naopak, dokonca aj v neurobiologických výskumoch dospel napr. k poznatku, že existuje veľa vizuálnych „areálov“, ktoré sú viacnásobne, paralelne a recipročne pospájané a nedá sa medzi nimi určiť pevná hierarchia. Vnímanie je teda dôsledkom množstva synchronne prebiehajúcich neuronálnych procesov bez zjavného centra a má preto vzťa-

hový a „heterarchický“ (Roth, 1992) základ. Toto potvrdila aj formulácia tzv. princípu distribučného spracovania, na základe ktorého neexistuje jedna neuronálna sieť, ktorá by dokázala spracovať napr. všetky vizuálne podnety. Sú to naopak mnohé siete a každá z nich spracováva len určité parciálne charakteristiky podnetov. To znamená, že vnímanie prebieha na základe distribúcie do rôznych paralelne pracujúcich sietí. Možno namietat, že radikálny konštruktivizmus uznáva vzťahové súvislosti len v rámci interných poznávacích mechanizmov. Ani to však nie je pravdou, pretože jedným zo základov fungovania autopoietických organizmov sú aj externé procesy. Napr. už samotné vnímanie zahŕňa učebné procesy, pretože sa organizmus musí vo svojej rannej socializácii naučiť, ako určitá vec vyzerá, aké má znaky, parametre, či proporcie, aby ju neskôr mohol opätovne vizuálne identifikovať. Dieťa musí „vrásť“ do špecifickej jazykovej hry a na tomto procese sa podieľajú aj určité externé súvislosti. Konštruktívne Ja je teda určitým východiskom, je „skutočne“ autopoietické, ale nie je nemenné, stabilné a ani neprekonateľne izolované. Sociálne rámce našho pôsobia ako dôležité perturbácie, ktoré nešpecificky ovplyvňujú proces (seba)konštruovania. Aj radikálny konštruktivizmus teda dospel k poznaniu, ktoré zdieľa aj celá línia postmoderného myslenia, že od pýtania sa po základoch a východiskách (poznania) sa treba posunúť k charakteristikám vzťahovým a pragmatickým. Mataruna s Varelom (1991, s. 49–50) si toho boli dobre vedomí a túto pragmatickú relacionálnosť aj veľmi často zdôrazňovali. „Aby som určitý objekt mohol označiť ako stoličku, musím uznať, že medzi jeho časťami, ako sú nohy, operadlo, sedadlo, sú dané určité špecifické relácie umožňujúce sedenie. Preto, aby som tento objekt mohol kvalifikovať ako stoličku, je úplne irelevantné, či je zostrojený z dreva a klinec alebo z plastu a skrutiek.“ Aj pre radikálny konštruktivizmus je teda príznačný určitý špecifický holizmus. Je však zrejmé, že radikálny konštruktivizmus sa predovšetkým zaoberá tým, ako človek v zrkadlovej sieni vníma kúzelný efekt odrazov svetla, no a otázka, či sa na tomto „zvláštnom“ efekte nepodieľa aj špecifické rozostavenie, tvar, či veľkosť zrkadiel, zostáva otvorenou. To však neznamená, že by došlo k popretiu existencie týchto externých súvislostí, to vôbec nie, len fascinácia opojnosťou vnímania tohto vizuálneho divadla je tak silná, že vplyvom tohto opojenia sa otázka o konštrukcii, či nastavení reflektujúcich zrkadiel zdá byť nezaujímavou (čo pre mnohých znamená nepodstatnou). „Nastavenie“ vnímajúceho je totiž subjektívne a emocionálne zaujímavejšie než nastavenie zrkadiel (tobôž vo vedách o človeku). Z toho však vyplýva, že perspektívu radikálneho konštruktivizmu možno do určitej miery vnímať ako „zaujatú“, parciálnu (neznamená to však, že by nebola legitímnou). Rorty (2000) túto parciálnosť odhalil už vo svojej možno trochu prehnanej metafore „Antipódanov“, ideálneho národa radikálneho kon-

štruktivizmu, „ľudí bez myšlienok“ hovoriacich jazykom neurónov. Preto sa rozhodol účelovo zmeniť pozíciu v našej zrkadlovej sieni a pozrieť sa na divadlo odrazov z miesta za zrkadlami, z miesta, kde zrkadlá nie sú odrazmi pohlcované. Tento rekontextualizačný postup „od epistemológie k hermeneutike“ ho nakoniec doviedol k postmodernému holizmu korešpondujúcemu so sociálno-konstruktivistickými koncepciami . . .

Dokončení príště

KAŠČÁK, O. Zmeny perspektív? *Pedagogická orientace* 2002, č. 1, s. 3–17.
ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Mgr. Ondrej Kaščák, Katedra etickej a občianskej výchovy
PdF UK, Moskovská 3, Bratislava

Vzdělávání mládeže v nových kontextech

Jarmila Skalková

Řešení problematiky vzdělávání mladé generace v etapě počáteční integrace do evropských struktur chápu jako specifickou součást širší obecné problematiky vzdělávání mládeže ve světě změn, které přinášejí soudobé globalizační trendy.

Diskuse o vzdělávání naší mládeže se v posledním období soustředily k dvěma okruhům problémů: k problematice víceletých gymnázií a k otázce maturit. Domnívám se, že tematizace, jak byla formulována, vychází z tradičních pohledů a vytrhuje jednotlivé otázky z širších souvislostí. Měla by být posunuta do nových kontextů, které budou lépe zohledňovat soudobé obecné globalizační tendence i tendence vývoje evropských vzdělávacích systémů. Vidím proto jako dva uzlové problémy vztahu školy a vzdělávání mládeže jednak zkvalitňování úrovně základního vzdělávání dětí a mládeže, tedy zkvalitňování úrovně základní školy (nižší sekundární školy), jednak problém přechodu mládeže ze školy do života v složitých soudobých společenských podmínkách. Zde jde především o mládež vyššího sekundárního a terciálního školství, a pochopitelně o tu část populace, která odchází po ukončení povinné školní docházky přímo do života.

Zkvalitňování úrovně nižší sekundární školy cestou vnitřní diference

Problematika funkce a podoby nižší sekundární školy v perspektivním školském systému, který realizuje ideu celoživotního vzdělávání, nabývá klíčového významu. V tomto smyslu v současné době hledání optimálního řešení nižšího sekundárního stupně je aktuální pro všechny vzdělávací soustavy rozvinutých zemí.

Analýzy srovnávací pedagogiky také potvrzují, že tomuto stupni byla ve vyspělých demokratických zemích věnována vůbec největší pozornost. V rámci různých modelů, které se postupně vyvinuly v evropské tradici, modely s integrovanou nižší sekundární školou převažují. Kromě toho se v neintegrováných modelech nižší sekundární školy projevuje výrazná tendence k sblížení vzdělávacích cest a zvyšování jejich prostupnosti. Stírají se tak také rozdíly mezi tzv. klasickými (gymnaziálními) a moderními (masovými) typy škol. (Váňová, 1998).

Obecně lze konstatovat, že základní vývojové tendence školských reforem, které se v západní Evropě realizovaly po druhé světové válce, jsou charakterizovány tím, že se postupně vertikální členění tradičních školských

systémů nahrazuje horizontálním členěním moderních školských systémů. Tento vývoj odpovídá celosvětové tendenci, aby se společný základ všeobecného vzdělávání kryl s obdobím povinné školní docházky, která většinou končí po absolvování nižšího sekundárního vzdělávání. Na tuto tendenci pak navazuje výrazně se prosazující snaha, aby mladí lidé pokračovali ve studiu i po ukončení povinné školní docházky a získali tak všeobecné vzdělání potřebné pro zvládnutí stoupajících nároků ve všech oblastech společenského života.

Tento vývoj, kdy se z nižšího sekundárního stupně (základní školy) postupně stává škola pro veškerou populaci až do konce povinné školní docházky, zároveň výrazně posiluje význam solidního základního vzdělávání pro všechny. Požadavek zvyšovat kvalitu základních škol, pozdvihnout základní školu na takovou úroveň, která učiní zbytečnými odchody žáků do nižšího gymnázia, zazněl oprávněně také nejednou v našich diskusích o víceletých gymnáziích. Spolu s novým koncepčním řešením tohoto stupně školy se zároveň aktualizuje problematika vnitřní diferenciaci.

Základní interpretační dimenzí v soudobém kontextu je především přístup, který chápe problematiku vnitřní diferenciaci jako neoddelitelný a vnitřně komplementární moment k principu jednotnosti na úrovni nižší sekundární školy. V rámci cílů, k nimž směřuje povinné všeobecné vzdělávání veškeré 6–15leté populace, se uvažuje o individuálních profilech jednotlivých žáků nebo skupin žáků a o variabilních didaktických postupech.

Druhým základním rysem je skutečnost, že *pojem diferenciaci nezahrnuje pouze aspekty kognitivní, ale zároveň i aspekty sociální.*

Zřetel ke kognitivním aspektům je dán tím, že škole v období povinné školní docházky přísluší umožňovat veškeré populaci náležitý intelektuální rozvoj. Poskytovat konceptuální nástroje, které vedou k dosažení takového stupně samostatného a abstraktního myšlení, který je předpokladem pro další vzdělávání a pro společenskou a tvořivou aktivitu občanů na úrovni požadavků současné doby.

Aspekty sociální v interpretaci pojmu diferenciaci se týkají jak dimenze cílů, tak i osobnosti žáků, k nimž vyučování směřuje. Jde o populaci různých úrovní ze všech vrstev obyvatelstva, takže žáci získávají v přirozeně heterogenních třídách školy a skupinách svých vrstevníků zkušenosti ze sociálních vztahů. Úkolem je totiž, připravit veškerou mladou generaci na život v pluralitní společnosti, kde specifická každého nevyklučuje vymezení společných cílů, které umožňují organizaci sociálního života. V tomto smyslu například píše Meirieu (1988) směrem ke francouzské škole: „Žít společně ve škole znamená lépe rozumět sám sobě a učit se navazovat kontakty s druhými žáky.“ Žáci budou žít v pluralitní společnosti 21. století, která otevírá nové problémy: setkávají se různé kultury, rozvíjejí se interkulturní procesy,

předpokládající vzájemné chápání a toleranci k odlišnostem ve společném soužití.

Zřetel k realitě žákovské populace je jednou z podmínek pro vnitřní diferenciaci.

Až dosud velmi často při úvahách o reformě školy i obsahu vzdělávání bylo nedostatečně propojováno poznávání oblasti vlastní školské reformy a poznávání sféry dětí a mládeže, kterých se tyto reformy týkaly. Dynamika současné doby nutí tento jakýsi paralelismus překonávat, těsněji obě sféry spojovat. Ptáme se proto: jaké jsou vlastně naše děti a mládež, jaká je životní situace těch, k nimž naše reformy směřují?

Z hlediska subjektu, ke kterému vzdělání směřuje, jsou významné spolu s pedagogicko psychologickými aspekty i dimenze sociologické a sociálně psychologické. Umožňují pronikat do složitých změn konkrétní reality, v níž probíhá život mladé generace v podmínkách soudobé společnosti. Změny života žáků tohoto věku připomínají, např. sociologové Sak, Ondrejko a j.

Obecně lze říci, že roste náročnost situací, s nimiž se musí mladí lidé samostatně vyrovnávat v každodenním životě. Také moderní technika na jedné straně rozšiřuje obzor a přináší bohaté zdroje poznání, na druhé straně nelze přehlížet některé negativní jevy (pasivní trávení volného času, konzumní chování, předvádění násilných scén apod.).

Učivo základní školy, systém norem a hodnot, které zprostředkovává jsou konfrontovány s obsahem konkrétních zkušeností a prožitků žáků, s jejich postoji a názory, s hodnotovou orientací získávanou v každodenním životě.

Řešení problematiky vnitřní diferenciaci žáků se týká jak obsahu vzdělání, tak prostředků, metod, organizačních forem vyučování i dalších aspektů života školy, nabídek které žákům otevírá. Tyto otázky jsou podrobněji vyloženy na jiném místě v odborném tisku (Skalková, 2001).

V daných souvislostech, kdy upíráme pozornost na problém žáka, nutno zdůraznit, že škola již nevystačí s tradičním obrazem tzv. dobrého a špatného žáka. Dobrý žák v těchto představách má především zájem o školu, je ochotný se učit, je aktivní, pilný, pozorný, ukázněný aj. Špatný žák se vyznačuje opačnými charakteristikami. Zároveň poznamenáváme, že uvedené hrubé členění neodpovídá ani očekávání žáků vzhledem k jejich školnímu životu.

Na soudobé úrovni poznání se jeví také jako zjednodušený ten přístup, kdy se základní škola globálně spokojuje s dělením žáků na „inteligentní“ a „méně inteligentní“, či nadané a nenadané. Realizace diferenciaci ve vyučování předpokládá hlubší vhled do sociologických, sociálně psychologických, vývojově psychologických i pedagogicko psychologických souvislostí. Jak v posledním půl století dokazují četné zahraniční výzkumy (Skalková,

2001), jsou rozličné školní výkony žáků do značné míry závislé na sociálním a kulturním prostředí, stylu života, jeho úrovni a hodnotové orientaci, domácí podpoře žáků. Tyto studie dokládají, že školní neúspěch je často ovlivněn především sociálním prostředím a ne schopnostmi jednotlivé osobnosti.

Ve shrnutí lze říci, že řešit otázku zkvalitňování úrovně základního vzdělávání mimo jiné cestou vnitřní diferenciací je dlouhodobý a jen postupně řešitelný úkol. Předpokládá vytváření určitých podmínek.

Centrem diskusí i výzkumů do budoucnosti by mělo být rozvíjení kvalitní základní školy pro veškerou populaci, která by byla účinná i přitažlivá jak pro žáky v celé šíři jejich variability, tak by uspokojovala jejich rodiče. Výzkumy by nepochybně měly směřovat k takovým otázkám, jako jsou: jak utvářet obsah a pedagogický profil těchto škol? Jaké podmínky škola vytváří pro efektivní učení všech žáků a získávání pozitivního sociálního učení? Jaký je vztah osvojované látky a kognitivních procesů různých žáků? Jak probíhá rozvoj kognitivních schopností? Jaké diferencované nabídky škola poskytuje, aby každého žáka optimálně podporovala ve jeho vývoji, aby se mohly uplatňovat jejich rozličné zájmy, motivace, talenty? Co vyvozovat didakticky z poznání, že kvalita dříve naučeného výrazně ovlivňuje další učení, kde hledat rezervy rozvíjení tvořivosti žáků? Jaká je kvalita učebnic z hledisek pedagogicko-psychologických, i obecně a oborově didaktických? V čem může pomoci moderní informační technika, zavedení internetu do škol? Je také žádoucí, zodpovědět si otázku, proč se u nás, na rozdíl od zahraničí stále podceňují oborově didaktiky, proč potřebujeme školní psychology?

Prohloubení soudobých návrhů Rámcového vzdělávacího programu jako pedagogického dokumentu je zcela nezbytným krokem. To předpokládá širěji založit i empirické výzkumy, ověřující tyto návrhy v reálném vyučovacím procesu.

Zároveň je potřebné ve spolupráci s učiteli a jejich inovační činností proěřovat různorodé možnosti a podmínky realizace diferencovaného vyučování v konkrétním terénu a každodenním chodu běžných škol. Sem náleží i tvorba kvalitních učebnic, založená na soudobé nejen odborné, ale také didaktické úrovni, možnosti využívání počítačů. Dále pak příprava vhodného doplňujícího didaktického materiálu rozličné náročnosti a charakteru, který bude pružně a trvale k dispozici jak učitelům, tak i žákům a uložen ve třídě k okamžitému použití.

Nezbytnou součástí je i organizační utváření podmínek. Náleží sem možnosti v mnohem větší míře využívat volby nepovinných předmětů a činností, které obohatí základní kánon všeobecného vzdělávání a budou podporovat rozvíjení tvořivosti žáků v různých oblastech společenské praxe na základě jejich zájmu. Také počty žáků ve třídě ovlivňují podmínky, které učitel má

pro diferencovaný a individualizovaný přístup k žákům v úsilí o optimální rozvíjení všech. Tomu napomáhá dělení vyučovacích hodin.

Zvláště je však potřebné zavést další vzdělávání a sebevzdělávání učitelů v dané problematice. Jde jak o prohloubení individuální praxe učitelů, tak o jejich týmovou kooperaci při řešení konkrétních úkolů diferenciaci. Je známo, že v činnosti učitele se prosazuje určitý, jemu vlastní pracovní styl. Uvědomí si jej na základě sebereflexe. Bude využívat jeho předností, ale zároveň zváží, jak více či méně odpovídá různým žákům a jejich individuálnímu stylu učení, a jakým způsobem může i v těchto souvislostech prohloubit svou činnost vzhledem k diversifikované populaci.

Odpovědi na tyto a mnohé další otázky, získávané soustavným výzkumem i diskusemi o výsledcích těchto výzkumů, budou vytvářet mimo jiné odborné zázemí pro přesvědčivou aktivní a progresivní vzdělávací politiku, a také pro zvyšování úrovně obecného povědomí v oblasti vzdělávání u nejširší veřejnosti. To je mimo jiné žádoucí i pro etapu vstupování naší země do evropských struktur.

Nové pohledy na kategorii mládeže a její přechody ze školy do života v podmínkách rychle se měnící společnosti

Změny v důsledku rychlého sociálně ekonomického vývoje a prosazujících se globalizačních tendencí ovlivňují obě sféry – mládež a pojetí kategorie mládež i pojetí vzdělávání a podobu vzdělávacích systémů. Vztah vzdělávání – mládež je obousměrný. Klade se otázka, co se mění v podstatě chápání kategorie mládež, a jaké má tento vývoj důsledky pro vzdělávání. A naopak. Změny ve struktuře vzdělávacích systémů výrazně ovlivňují pohledy na mládež a interpretaci povahy kategorie mládež.

Furlong¹ (2000), uvádí, že výzkumy posledních desetiletí obracejí velkou pozornost na život mládeže v měnících se ekonomických a sociálních podmínkách. Připomíná různé vývojové etapy v pohledu na mládež a v prioritách výzkumů mládeže v oblasti sociálních věd.

V období ekonomického rozvoje 60. let mládež revoltovala a bojovala za nové modely sociální a politické. Někteří hodnotili tyto postoje jako konflikt generací a mládež vyhlášovali za „hybnou sílu historie.“

Na počátku 80. let v období ekonomické regrese výzkumy v oblasti sociálních věd vyjadřovaly obavy z ekonomické i sociální marginalizace mládeže. Hovořilo se o ztracené generaci. Analýzy věnovaly pozornost reprodukci nerovností, založených na společenské třídě a pohlaví.

V posledních deseti letech se diskutuje intenzivně o problému přechodu ze školního vzdělávání a profesionální přípravy do aktivního života a v těchto

¹ vedoucí oddělení sociologie a antropologie university v Glasgowě

souvislostech se uvažuje o pojmu mládež. Mnozí badatelé dnes tvrdí, že nelze přesně říci, kdy mládež dosáhne dospělého věku. Soudí, že v nových podmínkách neplatí přímá linie fyzického, sociálního a psychického vývoje, od dětství, přes mládež, která končí zralostí a vstupem do zralého věku. Pojem mládeže sahá do 25 let i dále. Je podle nich potřebí vypracovat z hlediska mládeže západních společností Evropy a Severní Ameriky nový model přechodu.

Už nejde o formulaci etapy života, která trvá od-do. Mladí lidé hledají „nový dospělý věk“, do něhož se začleňují. V současnosti se mísí věk mládeže a věk dospělosti, které byly dříve oddělené. Autoři jako příklad uvádějí situaci v Austrálii, kde například na trhu práce 80 % míst s částečným úvazkem zaujímají studující. A jestliže se mladý adolescent v Brazílii naučil ve škole programovat, vstupuje na trh práce, pomáhá živit rodinu a zaujímá roli dospělého. Autoři tím dokumentují, že hranice mezi dětstvím a věkem dospělým se stírá, stala se nezřetelnou. Rysy, které dříve označovaly vstup do dospělosti, mění svůj význam. Dovození zároveň, že se to týká nejen studujících, ale veškeré populace, tedy i například mladých lidí marginalizovaných a defavorizovaných. Někteří vstupují do světa dospělých dříve, jiní později, než tomu bylo kdysi. Ale politici ve vzdělávání a výzkumní pracovníci v této oblasti se stále opírají o modely minulosti, říká autor.

Novou situaci mládeže dneška ovlivňují mimo jiné změny vzdělávacího systému. Ve všech rozvinutých zemích se prodlužuje povinná školní docházka a velká část populace ze všech sociálních skupin pokračuje v různých formách vzdělávání i po ní. To jsou hluboké změny oproti minulosti, kdy např. děti ze sociálně nevýhodného prostředí, děti dělnické aj. opouštěly školu co nejdříve. Také vysokoškolské vzdělávání přestává mít elitární charakter a široce se rozšiřuje různými cestami terciálního vzdělávání. Přechod mezi školou a aktivním životem nemusí být lineární. Mladí lidé začínají kombinovat etapy studií a práce, mohou znovu studovat po uplynutí určité doby, prožité v pracovní činnosti. Trh práce s jeho flexibilitou a deregulací nezaručuje, že bude rentabilní investovat do získávání kvalifikace. Mnozí mladí lidé s vysokou kvalifikací pracují na méně kvalifikovaných místech nebo nemají zaměstnání.

Zároveň od poloviny 80. let se dominantním tématem studií stal „nový způsob života mládeže“, jak jej identifikoval Roberts v r. 1985 v žurnálu *Revue internationale des sciences sociales*. Zjistil, že vzhledem k tomu, že mládež stále více času tráví společně mezi svými vrstevníky, pocházejícími z velmi rozličných sociálních prostředí, začínají se překonávat rozdíly ve způsobu života mladých lidí, jejich kultuře. „Nový způsob života mládeže“ se studuje v rozličných kontextech, sleduje se vliv povolání a nezaměstnanosti na její identitu a kulturu. Furlong (2000) konstatuje, že výzkumy poukazují

na určitou tendenci uniformity ve zkušenostech, které mládež získává v procesu globalizace v rozvinutých zemích. I když mládež v těchto rozvinutých zemích prochází různými školskými strukturami, nejsou rozdíly mezi mládeží na západě a východě, na severu a jihu tak výrazné, jak tomu bývalo dříve.

Mladí lidé mají snahu se osobně realizovat v rámci běžného hospodářství. Ale často se cítí v izolaci ekonomické i sociální. Proto není překvapující, že se v mnoha zemích výrazně hlásí k individuálním hodnotám. Věří, že je úkolem státu vybudovat síť ekonomické jistoty, ale nejsou sami solidární s druhými. Výzkumy nepokládají mladou generaci za avantgardu sociálních změn, je dnes mnohem více konservativní.

Zvláště je třeba věnovat pozornost nové interpretaci přechodu z věku mládeže do dospělosti.

Wynn a Dwyer² (2000) se věnovali longitudinálnímu výzkumu mládeže, zvláště v anglosaských zemích. Snažili se zjistit, co dělají sami mladí lidé se svým životem, a ne, co předpokládají ti, co o mladých rozhodují nebo co si přejí, aby dělali. Podle autorů je důležité vycházet ze skutečných priorit mládeže, aby mládež promluvila sama, aby mladí lidé sami řekli, jaký smysl přikládají rizikům a dilematům svého života. Tento participativní výzkum pokládají za důležitý proto, aby nebyla formulována především ta témata o životě mládeže, která diktují priority dospělých.

Dřívější model přechodu z věku mládeže do dospělosti se zdál být bez větších problémů. I školské soustavy byly organizovány tak, aby tento přechod řídily formou různých organizačních forem profesionální přípravy.

Vytvořily se ovšem velice rozmanité varianty profesionální přípravy. Lze je vyjádřit zjednodušeně ve dvou typických modelech.

Anglosaský model (Velká Británie, Irsko, USA, Austrálie, Kanada) je volnější. V podstatě neexistuje „institucionalizovaný“ systém odborného vzdělávání. Učňovská příprava nemusí zahrnovat doplňující vzdělávání mimo podnik. Odborné vzdělávání se realizuje hlavně na školách, avšak netvoří celostátní systém (Podrobnější informace přináší Kofroňová, Konopásková a Viceník, 1997). Německý model (také Rakousko, Švýcarsko) má dlouhou tradici. Vypracoval si instituce tzv. duálního systému. Tento pojem vyjadřuje dvojí status učňů. Tráví část učební doby ve škole, ale současně mají status výdělečně činné osoby. Vyjadřuje snahu vytvářet komplementární vztah mezi školou a podnikem.

Řada sociologů konstatuje, že *dochází k rozporům mezi oficiální vzdělávací politikou a skutečnými možnostmi mládeže.*

Zjišťuje se, že lineární idea oficiálních školských dokumentů o přechodu

²pracovníci centra výzkumu mládeže na universitě v Melbourne

do období dospělosti a do směrů zaměstnání stále méně odpovídá reálným způsobům života mladé generace.

Mladí lidé prožívají rozpor mezi instrumentální koncepcí vzdělávání jako investice do lidského kapitálu, která inspirovala školsko politická rozhodování v osmdesátých letech, a dnešní realitou deregulovaného, flexibilního trhu, který vydává člověka na pospas nepředvídatelným silám.

Wynn a Dwyer (2000) ukazují na základě analýzy longitudinálních výzkumů v anglofonních zemích, že cíle vzdělávání jsou formulovány ve službách ekonomiky, aniž se zabývají působením na ty, komu jsou určeny. Ekonomická expanze 60. let ovlivnila politiku vzdělávání a vyjádřila ji pojmem lidského kapitálu. Tím zdůvodnila investice do vyššího vzdělávání. Soudilo se, že vzdělávání přispívá k ekonomickému růstu. V 70. letech v období recese teorie lidských zdrojů ztratila oblibu u decizní sféry, a to ve prospěch pojmu svobodného trhu a deregulace ekonomických aktivit.

V 80. letech neklid, vyvolaný růstem nezaměstnanosti mládeže v zemích OECD, v Austrálii aj., *přivedl k nové verzi teorie lidského kapitálu*. Tato verze odpovídala trhu, jenž chápal vzdělávání jako nezbytný nástroj pro přípravu pružné pracovní síly, která bude schopna se rychle přizpůsobit rychlým změnám technologií. Vzdělávací politika formulovala jako cíl přípravu pracovníků „polyvalentních“, „flexibilních“, dobře připravených, aby přispívali k ekonomickému růstu a zvyšování produktivity. Zároveň se opírala o ideu, že studující, k nimž směřují vzdělávací investice a mají z toho osobní profit, mají nést určitou proporcí nákladů.

Dokumenty OECD orientují především k vzdělávání, které překračuje povinné vzdělávání, plné sekundární vzdělávání a další vzdělávání jako potřebu budoucí společnosti. Ale zároveň autoři konstatují, že až na výjimky se decizní sféra nestará o to, do jaké míry vzdělávací politika dosahuje svých záměrů a skutečně absolventům zajistí uplatnění na trhu práce. Vzdělávací politika se do jisté míry distancuje od povinnosti odpovídat za své cíle a přenechává koneckonců jejich realizaci principu uživatel/plátce a svobodné hře mechanismů trhu na lokální úrovni a na úrovni individuální.

Na trhu práce dochází k změnám, které s sebou nesou změny v přechodu ze vzdělávacího systému do zaměstnání a ovlivňují přechod z věku mládeže do věku dospělého. Na základě materiálů Anglie, Nizozemí, Kanady a USA autoři dokládají, že tento přechod s sebou nese určité charakteristiky: studium a pracovní aktivity se překrývají, zmenšují se možnosti zaměstnatelnosti pro ty, kteří nemají žádnou kvalifikaci, oddaluje se vstup k určité „kariéře“, zvyšuje se množství vysokoškoláků, kteří studují a jsou zaměstnání na částečný úvazek, vzrůstá nerovnost kvalifikací a zaměstnání, která ji vyžadují. Například množství nezaměstnaných s univerzitním diplomem

je vyšší v některých zemích kontinentální Evropy než v zemích anglofonních (v Belgii, Francii a Finsku podle údajů autorů překračuje 14 %).

Z hlediska mládeže tedy existuje vážný rozpor mezi oficiálními prohlášeními o potřebě velmi kvalifikované pracovní síly a mezi skutečnými možnostmi mládeže. Ta se ocitá, jak říkají autoři, před zavřenými dveřmi. Mladí lidé, narození v západních zemích po r. 1970, si stále více uvědomují, že na rozdíl od předcházejících generací vstupují do dospělého věku jako do neznámé země. Není přímý vztah mezi diplomy a stálým zaměstnáním. A na to mladí lidé reagují vlastním pragmatickým hodnocením. Hledají jiná zájmová centra, osobní, privátní. A zůstává otevřenou otázkou, píše Wynn a Dwyer (2000), zda se v budoucnu jejich reakce stanou i veřejnými, politickými (s. 175).

Ve většině zemí OECD reformy 80. let se inspirovaly teorií lidského kapitálu nové verze. Tento postup se charakterizuje „privatizací“ a „tržním hospodářstvím“, pronikajícím do vzdělávání. Autoři poukazují při tom na napětí a další rozpory, které tak vznikají. Např. tyto změny vedly k tomu, že školy na Novém Zélandě, Kanadě, Anglii, USA se ocitají v konkurenci mezi sebou na trhu vzdělávání. Krajní deregulace v USA vytváří velmi specializovaná zařízení, přinášející velmi úzkou odbornou kvalifikaci. Nová teorie lidského kapitálu upřednostňuje žáky i jejich rodiče jako individua, jejich individuální volbu, privatizaci nákladů i rizik. Neuvažuje se o tom, jak vzdělávání prospívá společnosti.

Ti, kteří chtějí „účinnou“ školu, hodnotí její programy, vztahující se k vnitřním kritériím, jako je vyučující, atmosféra třídy, iniciativní duch vedoucího zařízení. Obracejí se k individuálním testům, které měří hodnotu poskytovaného vyučování. Například v Anglii se publikují žebříčky zařízení (škol), řadící školy podle výsledků zkoušek, což má vytvořit dojem školy velmi účinné, konkurenceschopné, která zaslouží pozornosti rodičů.

Paradoxem podle autorů je, že vzdělávání se utíká v období nejistoty, která charakterizuje osmdesátá léta, ke zpracovávání umělých měřítek, extrémně abstraktních, měřících výsledky škol, zvláště na elementárním stupni vzdělávání, určitými ritualizovanými postupy a vytvářejí tak falešné pocity jistoty u žáků i rodičů.

Spíše než škola svět práce poskytuje pragmatický pohled na vzdělávání. Mladí lidé vidí, že vnější svět je jiný než školní. Pro tyto mladé lidi, „nové dospělé“, kategorizace podle věku a procedur hodnocení podle vnitřních kritérií jenom podtrhují rozdíly mezi školou a reálným životem.

Kvalifikovaná a flexibilní pracovní síla – „nový věk dospělosti“

Co v realitě znamená vysoce kvalifikovaná a flexibilní pracovní síla? Mladí lidé vědí, jak soudí Wynn a Dwyer, že je čeká nejistá budoucnost. Dívají se

na život komplexněji a nově hodnotí priority a očekávání, které favorizovali jejich rodiče. Pro ně nejsou prioritou čistě profesionální kariéry, ke kterým je vedli rodiče, ale volí jiné cesty. Nechtějí také vytvořit nový stereotyp dospělých. Analýzy dotazníků dokumentují rostoucí komplexitu procesu, který vede k dospělosti. Raffo a Reeves (2000) ukázali na základě výzkumu anglické mládeže, že mladí lidé si vypracovávají novou koncepci ve vztahu ke vzdělávání, která činí školu jedním z předmětů výběru mezi jinými zájmy, které se nabízejí. Volí velmi pragmaticky v tom, co je zajímavé. Nejen, jak se budou účastnit aktivit ve třídě, ale jak budou vybírat určité kurzy a předměty, když opustí školu, zda se budou věnovat dalšímu učení, studiu a získávání kvalifikace, kterou zvolili.

Wynn a Dwyer (2000, s. 178) uvádějí, že koncepce vzdělávacích systémů většiny industriálních zemí zůstává výrazem idejí o jednoduchém vztahu mezi vzděláváním a společnostmi, které platily po druhé světové válce, v etapě národních rekonstrukcí, kdy vzdělávání mas bylo ve službě rozvíjející se ekonomiky. Od té doby se školní systémy podle jejich názoru málo změnily. Odpovídají lineárním hypotézám a jsou vázány na představu o mládeži jako periodě přechodu. Tato představa se opírá o genetickou psychologii, a základem tohoto modelu je postulát lineárního vztahu mezi školou a aktivním životem v dospělosti. Výzkumy, které probíhaly v rozličných zemích, poskytují údaje, jež potvrzují tento stav, který je však podle autorů realitou již překonáván.

Problémy vztahu školy a zaměstnání v podmínkách globalizace a ve specifických podmínkách odborné přípravy mládeže na povolání v Německu analyzuje také Heinz³ (2000).

Vychází z koncepce profesionální přípravy v Německu, jejíž duální systém má dlouhou tradici a snaží se o dobrou úroveň této přípravy. Uvažuje o jejich kladech i záporech.

Konstatuje, že v současné době časový sled vzdělávání a aktivního života jsou mnohem méně předvídatelné a více zkušenostní pro individuum. Snižování možností stabilního zaměstnání, zmenšení možností kariéry má velký vliv na rozhodování – kdy opustit školu, pustit se do aktivního života, vrátit se do školy, založit rodinu. Jednotlivci si individuálně vybírají cestu, jak se budou začleňovat do vzdělávacích institucí, aby se přizpůsobili rozličným rolím ve svém dospělém životě.

V současné době těžko předvídat pravděpodobnou odbornou kariéru mladých dospělých s oporou o jejich sociální původ, úroveň školení, jejich diplomy, protože přechod do aktivního života je velmi variabilní z hlediska

³profesor sociologie a sociální psychologie university v Brémách

individuálního. Výzkumy například ukázaly, že během pěti let polovina pracovníků nepracovala tam, pro co se odborně připravovali.

Autorova kritika německého „duálního“ systému poukazuje na pomalou reagenci na rychlé změny technologií a organizace práce a nedoceníení potřeby komplexnějších kompetencí. Systém neodpovídá podmínkám, kdy profesionální přípravu nelze vidět z hlediska celého života, ale musí připravit mladé lidi i na nestabilitu soudobého trhu. Za klad považuje, že duální systém odborného vzdělávání napomáhá řešit otázku nezaměstnanosti mládeže. Avšak neodstraňuje sociální rozdíly, které jsou v odborném vzdělávání spojeny s tím, z kterého školního typu mladý člověk přichází (Hauptschule, Realschule, Gymnasium). Existuje těsný vztah mezi typem školy a přístupem k odborné přípravě na rozličné úrovni. Znevýhodnění jsou absolventi Hauptschule i ženy.

Heinz (2000) kladně hodnotí (ve srovnání se situací ve USA), že mladí lidé dávají přednost při přechodu do aktivního života buď cestě přes odborné vzdělávání na sekundární úrovni, nebo přes vysokoškolské vzdělávání.

Podobně jako výzkumy, postihující situaci mládeže především v anglosaských zemích, Heinz (2000), sledující mládež v Německu, potvrzuje, že vývojový model, který organizuje studium podle věku žáků, je stále více defázován ve vztahu k realitě života mladých lidí a jejich komplexního způsobu života (včetně sexuality, různé odpovědnosti k rodině, zachovávání mezosobních vztahů). A to vede k stírání rozdílů mezi mládeží a dospělými. Mladí lidé, kteří si najdou práci, jsou vlastně „částečnými dospělými“.

Jaké podněty nám přinášejí výsledky zahraničních výzkumů v etapě našeho včleňování do evropských struktur?

Především poukazují na význam komplexního využívání disciplín, včetně sociologie, sociologie mládeže, sociální psychologie, a jejich vědeckých výzkumů při řešení problematiky vzdělávací soustavy obecně a jejích jednotlivých problémů konkrétně (např. zvyšování kvality základní školy z hlediska veškeré populace, maturity).

Ukazuje se, že výzkum mládeže má mnoho co říci ke vzdělávací politice a k perspektivám rozvoje vzdělávací soustavy. Vhled do budoucnosti pomáhají otevřít výzkumy, kdy mladí lidé sami interpretují vztahy mezi studiem, profesionální aktivitou a životem. Zjišťovaná fakta dokládají utváření „nového dospělého“, který pokládá za zcela přirozené mísit rozličné oblasti života, dříve separované, jako je studium a začlenění do profesionálního aktivního života.

Komplexnost je pokládána za jeden z podstatných prvků tohoto „nového věku dospělosti“. Mnohodimenzionálnost života je téma, které se pravidelně nachází v základě výzkumů. Je dnes stále více mladých lidí, kteří se snaží

v době školní docházky kombinovat studium, osobní zaměstnání a další formy aktivního života, spojují různé zájmy. Protože instituce dnes nabízejí méně předvídatelnosti, mladí lidé jsou nuceni uvědomovat si vlastní předpoklady, což je přivádí často ke střídání řady zaměstnání, a rozvíjení ve volném čase různých aktivit, které představují jejich osobní zájem. Jak píše Furlong (2000, s. 80), vede to k paradoxu: přes zavřenou závoru dveří zdánlivě otevřených, mladí lidé si utvářejí jiné priority, které jim umožňují dosáhnout realizaci svých rozličných cílů. Co tvoří tyto cíle? Jsou to tradiční hodnoty, nejčastěji jsou uváděny: založit rodinu, dospět k určitému materiálnímu zajištění, udržovat dobré mezilidské vztahy, být šťastný. Další dimenze těchto cílů se týkají vztahů studia a aktivního života.

Výzkumy dospívají k závěru, že identita mladých lidí se nemůže rozvíjet jako dříve kolem kariéry, ani se nemůže stavět na významu studia v mladém věku jako opory pro celý život. Mladým lidem se otevírají na jedné straně nejrůznější možnosti, na druhé straně i rizika a omezení. Neexistuje jistota, kterou v této věci měly předcházející generace. Mladí lidé se snaží sloučit rozličné požadavky, které jsou často rozporné a kterým jsou podrobeni.

Nejistota narušuje mentální zdraví mladých lidí stále více. Výzkumy uvádějí, jak v různých zemích rostou u mládeže sebevraždy či deprese.

Výzkumy mládeže by se měly týkat i jiných dimenzí jejich života, zejména přechodu do pracovního života, například trávení volného času, osobní životní styl, priority rodiny.

Studie upozorňují na to, že je čas, aby vzdělávání bezprostředněji reagovalo na situaci mladých lidí a jejich potřeby. Tato teze má zvláště velký význam pro naši vzdělávací politiku. Předpokládá řešení problematiky naší vzdělávací soustavy s uplatňováním zřetele k měnící se konkrétní situaci české mládeže v etapě integrace do evropských struktur.

Její vzdělávání nelze chápat jen abstraktně akademicky či úzce utilitárně, ale vzdělávací procesy se musí otevírat a kultivovat širší a nové potřeby, odpovídat na mnohostranné zájmy dnešních mladých lidí, pomáhat při utváření identity mladého člověka.

Součástí úkolů školy je obracet pozornost na mentální zdraví mladé generace. Škola se musí zabývat i takovými otázkami, jako jsou jejich schopnosti věnit se do běžného života, schopnost chápat komplexitu života, usměrňovat osobní vztahy.

Je nutné činit i taková opatření, která budou usnadňovat žákům znovu se účastnit studia po jeho přerušení, překonávat propast mezi sekundárním vzděláváním a permanentním vzděláváním. Je také třeba otevřít prostor pro mladé lidi samotné, aby hledali a vytvářeli vztahy mezi studiem a profesionální aktivitou a dalšími dimenzemi svého života. V rámci podnětů nových kontextů, které přinášejí výzkumy, týkající se soudobého života mladých lidí

v rozvinutých zemích, je potřeba zároveň domýšlet, jak prohlubovat cesty poznávání naší mládeže v jejích specifických podmínkách. Činit konkrétní kroky tímto směrem znamená *rozvíjet základní i aplikovaný výzkum v oblasti mládeže, rozvíjet srovnávací studie apod. Je to zároveň jeden ze způsobů, jak zkonkrétnit a zeživotnit myšlenky Bílé knihy.*

Literatura

- BECK, U. *Was ist Globalisierung? Irrtuemer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt: Surkamp, 1997.
- ČERYCH, L., KOUCKÝ, J., MATĚJŮ, P. Školský systém a rozvoj vzdělání. In VEČERNÍK, J. (ed.) *Zpráva o vývoji české společnosti 1989–1998*. Praha: Academia, 1998, s. 44–68.
- FURLONG, A. Introduction: La jeunesse dans le monde en mutation. *Revue internationale des sciences sociales*, 2000, č. 164, s. 151–158.
- FURLONG, A., CARTMEL, F. *Young People and Social Change. Individualization and Risk in Late Modernity*. Buckingham: Open University Press, 1997.
- GINN, M. F. Education, Democratization and Globalization: A Challenge for Comparative Education. *Comparative Education Review*, 1996, č. 4, s. 341–357.
- HEINZ, P. Transitions et emploi chez les jeunes en Allemagne. *Revue internationale des sciences sociales*, 2000, č. 164, s. 183–193.
- HELSPER, W. Jugend und Schule. In KRUEGER, H.-H. (ed.) *Handbuch der Jugendforschung*. Leverkusen: Leske a Budrich, 1988, s. 249–271.
- KOPROŇOVÁ, O., KONOPÁSKOVÁ, A., VICENÍK, P. *Vybrané problémy odborného vzdělávání v zemích OECD*. Praha: Výzkumný ústav odborného školství, 1997.
- MALLANPALLY, P. Sociétés transnationales et mise en valeur des ressources humaines. *Perspectives*, 1997, sv. 27, č. 1, s. 58.
- MEIRIEU, PH. *L'école. Mode d'emploi des méthodes actives a la pédagogie différenciés*. Paris: Les editions ESP, 1988, s. 104–105.
- ONDREJKOVIČ, P. *Socializácia mládeže*. Bratislava: Věda, 1997.
- PAFF, W. Globalization's Depredations Are Real and Brutal. *International Herald Tribune*, 27. září 1997.
- PAETZOLD G. Jugend, Ausbildung und Beruf. In KRUEGER, H.-H. (ed.) *Handbuch der Jugendforschung*. Leverkusen: Leske a Budrich, 1988, s. 273–289.
- RATINOFF, L. Insécurité mondiale et éducation. La culture de la mondialization. *Perspectives*, 1995, sv. 25, č. 2, s. 151–191.
- SAK, P. *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč, 2000.
- SKALKOVÁ, J. Problém osmiletých gymnázií. Historie a teoretické souvislosti. *Pedagogika*, 2001, LI, č. 3, s. 244–258.
- SKALKOVÁ, J. Zkvalitňování úrovně vyučování na nižším sekundárním stupni vzdělávání prostřednictvím vnitřní diferenciac. *Pedagogika*, 2002, LII, č. 1, s. 4–15.
- Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997.
- VÁŇOVÁ, M. Diferenciácia vzdelávacích ciest v sekundárnom školstve vyspelých európskych krajín. *Pedagogická revue*, 50, 1998, č. 3, s. 212–219.
- WYNN, J., DWYER, P. Les jeunes et l'éducation: les nouveaux profils de la transition. *Revue internationale des sciences sociales*, 2000, č. 164, s. 169–181.
- SKALKOVÁ, J. Vzdělávání mládeže v nových kontextech. *Pedagogická orientace* 2002, č. 1, s. 18–30. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Prof. PhDr. Jarmila Skalková, DrSc., Praha

Pedagogika jako věda o člověku v antropologickém pojetí

Jiří Musil

Klíčová slova: antropologická pedagogika, komplexní výchovné působení, pedagogika věda o člověku, polidštění, syntéza dílčích věd, komplexní a provázaný charakter věd v pedagogickém pojetí, biologická, společenská, osobnostní dimenze, pojetí člověka, způsoby výchovy, počátky výchovy, výchova k člověčenství

Pedagogika přelomu 20. a 21. stol. sebou přináší celé spektrum odlišných koncepcí výchovy. Jejich různorodost plyne z odlišnosti řešení problémů složitosti lidské bytosti. Jednotlivé koncepce vznikaly postupně v průběhu doby a každý směr zdůraznil určitý aspekt, na který soustředil svou pozornost a vyzdvihl jej. Nevyřešená otázka „člověka“ vedla a vede pedagogiku ke spolupráci se všemi vědami o člověku, jako jsou antropologická biologie, psychologie, genetika, molekulární biologie, sociologie a celá řada dalších, které zkoumají člověka z vlastních specifických hledisek. Ani antropologicky pojatá pedagogika však nepředkládá složitý obraz člověka, jako ucelený předpoklad a výsledek výchovy. Protože žádná základní věda nepoznává člověka plně, do všech podrobností tak, aby se z jejího poznání dala vytvořit určitá zevšeobecnující pravidla. Jedna zevšeobecnující skutečnost však platí vždy. A sice ta, že aby se člověk stal člověkem, musí se na něho „výchovně“ působit. Na otázku co je vlastně předmětem pedagogiky lze tedy „zjednodušeně říci“, že pedagogika je v podstatě věda o člověku. Zabývá se člověkem v situaci výchovy, kam patří všechny jeho vztahy ke společnosti. Výchova je tedy děj maximálně složitý, mnohovrstevnatý a mnohonásobně protikladný. Z antropologického pohledu je výchova chápána jako proces, ve kterém dochází k polidštění, tedy nalezení vlastní cesty životem, způsobu realizace, a tím vlastně i způsobu uspokojivé seberealizace. Výchovu můžeme tedy chápat jako směřování člověka ke specifickým cílům, jako složitý společenský jev a praktický úkol. Lze se na něj dívat z pohledu historického, podmíněného kulturně, jak a proč která doba chápe podstatu, určení, poslání každého člověka. Postihnout všechny tyto stránky se dnes snaží integrální věda, která usiluje o začlenění člověka do světa přírody a světa kultury. I vzhledem ke komplexní antropologické povaze skutečnosti výchovy, která je podmíněna elementy biogenními, sociogenními a psychogenními, nelze žádný přístup ke zkoumané problematice preferovat ani podceňovat nebo dokonce zamítat.

Není a nemůže být jediného pohledu a jediné cesty ke zkoumání. Právě zde se projevuje úzké sepětí pedagogiky s výchovou. Výchovná činnost směřuje už odedávna k určitému výkladu člověka a jeho postavení v přírodě. Ta je pak výrazem pochopení určitého smyslu lidské existence, usilování a tvorby lidských kulturních hodnot. Má-li být výchova pokusem realizovat určitý ideální typ člověka s celou soustavou jeho vztahů, vlastností a hodnot, nelze tento problém řešit bez zamyšlení nad mnohoznačností kultury, jíž člověk prošel, kterou sám utvářel a formoval. A právě proto vystupuje u mnohých autorů do popředí antropologické pojetí vědy o člověku. Tento způsob však nikdy nemohl postihnout člověka v jeho celkové podstatě, v tom, čím je člověk sám pro sebe a pro druhé lidi, respektive nelze takto nikdy postihnout jeho vlastní vnitřní svět.

V žádné době nebyl člověk tak záhadný a složitý, jako je v té dnešní. A proto je hlavním tématem, na něž se pedagogika v současnosti soustřeďuje. Člověka nelze poznat jen z jedné stránky a na základě tohoto poznání pak vyslovovat své zevšeobecnující závěry. Syntéza a integrace poznání o člověku je možná jen za předpokladu, uplatní-li při tomto procesu všechny humanitní disciplíny antropologický přístup, tj. položí-li si otázku o člověku jako o bytosti celistvé a jednotné. Ovšem toto uplatnění antropologického hlediska v pedagogice znamená zkoumat člověka jako bytost, k jejíž podstatě patří i nezbytnost výchovy a vychovatelnosti. Pedagogika, stejně jako filozofie, psychologie, sociologie, medicína atd. vstupuje do současného proudu antropologického myšlení. O tom jak se člověk stává člověkem nelze vypovídat bez účasti biologické, psychologické a sociologické antropologie. Protože člověka tvoří „bios“, „psyché“, „societas“, pedagogický takt nám pak pouze dotváří lidskou bytost jako jednotný a celistvý celek. Jednostranné pojetí člověka, lidské bytosti jako „souhrnu společenských vztahů“ neodpovídá proto skutečnosti. Člověk je bytostí, která si je vědoma sama sebe a své existence ve světě, v němž si aktivně osvojuje, poznává, přetváří, pozměňuje a reprodukuje vše, co svět nabízí. To je možné díky tomu, že svět, který člověka obklopuje je bohatě strukturován. Já jsem si všiml pouze těch dimenzí, které působí na lidské prožívání nejintenzivněji.

1. Dimenze biologická, přírodní

Člověk je součástí přírody a jako biologická struktura může fungovat jen v přírodním prostředí. Zde může obnovovat svou výměnu látek, energie, růst, zde může zrát a také se rozmnožovat. Biologicko-fyziologická determinovanost každého organismu je neúprosná. Všechny snahy zapřít biologickou sféru působením v kulturní tradici se neosvědčily. Přírodní dimenze je jakousi přirozenou základnou. Je mnoho znaků, které má člověk společné s ostatními živočišnými organismy, ale je také mnoho znaků speciálních

pouze pro člověka. Kromě fyzických znaků tam patří i myšlení, řeč, vlastní kultura. Patří sem také to, že si vybudoval vlastní „umělý“ svět, který je otevřen každému člověku. A člověk je otevřen světu. Jeho dominující postavení na zemi spočívá ve schopnosti přetvářet přírodu, tvořit nepřirodní a polidštěný svět. Tato lidskost není vlastností vrozenou, ale člověk se jí musí učit, být k ní vychováván. Stejně jako se musí učit chůzi, řeči, myšlení, práci a podobným dovednostem. Bez existence lidského společenství není v podstatě možné stát se lidskou bytostí.

Stát se člověkem, jednat, tvořit, přemýšlet znamená překonávat instinktivní přírodu, a tím také to, co je člověku od přírody dáno.

2. Dimenze společenská, civilizační

Pro každého živočicha je charakteristické jeho chování a vztažnost k okolnímu světu, překročení přírodní danosti, změna způsobů uspokojování potřeb. Osudovým krokem byla skutečnost odložení uspokojení pouze své ctižádosti, chopit se nástroje a začít činnost pro něho záměrnou a cílevědomou. V procesu přetváření světa odhaluje člověk své možnosti, schopnosti, rozvíjí své vnitřní bohatství a tak zlidštuje „svůj“ svět. Tím se stává i on více člověkem, polidštuje sám sebe. Člověk dědičně ztratil instinktivní chování zvířat. Z toho plyne i to, že se člověkem spíše stává než rodí. Má-li si osvojit lidskou podstatu a přirozenost, musí být „polidštěn“. Jen opravdové prožívání činí člověku plnost v jeho bytí a dává životu smysl.

3. Dimenze osobnostní, kulturní

Lidská kultura je výtvozem lidské bytosti a její vztah ke světu je třeba vždy znovu a znovu nutno řešit tvořivými činy. Tvoření je stav vnitřního intenzivního napětí, objevování možnosti nového a dává každému projevu objektivní tvar. Cílem je v nutnosti každodenního styku s vnějším světem snaha po sebeuskutečnění a sebedotváření. Dosažení integrace vnitřního světa, vlastního životního dovršení a v sobě uskutečněného bytí. Být sám sebou, být svůj, být v téže myšlence, slově i skutku, realizovat své záměry, uspokojovat potřeby, uskutečňovat se, seberealizovat a potvrzovat vratkou rovnováhu mezi sebou a okolním světem.

Pojetí člověka je tedy dáno vždy společenskými a kulturně historickými prameny, které pak otvírají cestu perspektivnímu, tvořivému, svobodnému a odpovědnému jedinci. Pedagogice náleží tedy řešit tuto dost specifickou a širokou otázku, kterou lze zkráceně vyjádřit těmito slovy: „Jakým způsobem a ve kterém období je možné dnešního člověka učit jeho ‚člověčenství‘?“

Není možné tento proces realizovat v průběhu vývoje výchovnými prostředky? Kde, kdy a jak vlastně výchova začíná? V rodině. Tam jsou polo-

ženy vlastní základy rodinného výchovného působení. Schéma pro posouzení způsobů výchovy v rodině by bylo asi následující:

- kladný emoční vztah k dítěti (charakteristický společným vykonáváním určitých činností a porozuměním dítěti);
- záporný emoční vztah (projevující se „nenávisť“, výčitkami, konflikty v rodině, lhostejností a netečností rodičů vůči dítěti);
- silné výchovné řízení (přísnost, strach až bázeň z následků svých činů, zakřiknutost, která může přejít až do otevřené agrese);
- slabé výchovné působení (nedostatečná kontrola nebo chybí úplně v plnění školních povinností a uložených úkolů);
- rozporné výchovné řízení (znaky slabého i silného řízení, navenek rodič chce působit autoritativně, doma je však omlouvá);
- střední výchovné působení (přiměřené požadavky, které se kontrolují, dítě je bráno jako odpovědný člen rodiny, který má své úkoly a potřeby jako každý jiný člen rodiny).

Optimální „výběr“ výchovného a společenského působení na dítě záleží na jeho předpokladech, na správné volbě rodiče a společnosti.

Ze zahraničí

Kultura učení jako výuková metoda (kritické poznámky k otázce metod)

Renata Seebauerová

V příspěvku poukazujeme na to, že nové kultury učení jako výukové metody lze považovat za předpoklad pro jeden z nových pohledů na dětství, který se vyznačuje respektováním individuality dítěte. Nové kultury učení vycházející z rozmanitých individualit jsou založeny na rozšířeném pojmu výkonu a jejich smyslem je nahradit strnulé struktury a zkostnatělé organizační formy. Kompetence a připravenost všech, kteří participují na výchovně vzdělávacím procesu jakož i příprava učitelů, jsou-li nasměrovány proaktivně, jsou neodmyslitelnými předpoklady pro vytvoření „kultur učení“, které samy o sobě zodpovídají otázku hledání „té správné metody“.

Kritická poznámka

Naše vzdělávací systémy využívají *výukových metod*, které nejsou přiměřeny individuálnímu založení dítěte. Tyto výukové metody vyplývají převážně z používání učebnice, kde je již učiněn výběr obsahu a látky včetně metodického zpracování, což vede dítě k tomu, aby se učilo obsahy,

- které se učit nechce, popř.
- které se nechce učit v tomto okamžiku, popř.
- které se nechce učit tímto způsobem.

Učebnice se tím stává „prostředkem disciplíny“, „nástrojem nadvlády“ v ruce učitele, který se odvolává na učební osnovy, podle nichž je autorizovaná učebnice vytvořena.

1. Podnět pro aktuální diskusi k otázce metod

1.1 Současná proměna „dětství/dětskosti“

Historicky vzato, děti nikdy v minulosti nevyrostaly za tak příznivých životních (existenčních i hmotných) podmínek jako dnes; viz výrazný ústup dětské a zejména kojenecké úmrtnosti, zajištění všestranné lékařské péče, veřejnou i osobní hygienu, podmínky pro bydlení, oficiální odstranění dětské

práce. Na druhé straně je však v těžce společnosti mnoho dětí znevýhodněno ekonomicky, jsou vystaveny hrozbě chudoby, psychického i fyzického strádání.

Hurrelmann (1990, s. 13) poukazuje na „narůstající delikvenci, kriminalitu a agresivitu dětí a mládeže“, na „stále častější konzumaci alkoholu a drog, zneužívání léků, nezdravou výživu, chování, které vede k úrazům“, na „častější projevy nápadného chování a poruch.“

Už dávno neplatí, že se děti, které navštěvují určitý typ školy (např. primární školu, druhý stupeň základní školy atd.), projevují stejným způsobem. Tam, kde se v důsledku více než stoleté tradice ve vývojové psychologii stále ještě hovoří o „vývojových stupních“ či „fázích“, je náš „pohled na kontinuálně probíhající vývoj s výraznými individuálními zvláštnostmi zpravidla překryt představou o průměrném dítěti“. Takový zkreslující pohled pak napomáhá přetrvávání rozdělení školní docházky na čtyřleté cykly, jak je tomu například v rakouském vzdělávacím systému (srov. Seebauer, 2000) s tímž metodickým přístupem ve velmi heterogenních učebních skupinách jednoho ročníku.

Baacke a Ferchhoff (1997, s. 58) uvádějí, s odkazem na četné německy psané publikace věnované tématice dětství, na „proměnu dětského prožívání v posledních desetiletích“, že současné dětství lze charakterizovat jako dětství „medializované“, „ovlivněné reklamou“, „institucionalizované“, „svéhlavé“, „orientované na budoucnost“, „zdomácnělé“, „konzumní“, „multikulturní“, „sportovní“, „městsky středostavovské“, „citově zatížené“, „zeškolštěné“, „podřídivé“, „prvoplánové či úkolované“, „izolované“.

Vezmeme-li v úvahu aktuální evropskou situaci (vývoj ve státech někdejšího východního bloku, balkánské války atd.), můžeme ještě přinejmenším dodat, že je to dětství „dezorientované“, „válečné“, „vykořeněné“.

Především v základní škole jsou pospolu děti s nejrůznějšími životními zkušenostmi, z nejrůznějších kulturních prostředí, děti vyrůstající bez vážnějších otřesů i děti ustavičně prchající a hledající útočiště, které žijí na samé hranici zhroucení pod tíží problémů; jsou zde děti, jejichž mateřština je současně i jejich vyučovací jazykem, spolu s dětmi, pro které je vyučovací jazyk jazykem cizím.

1.2 Malá preciznost a neostrost pojmu „metoda“

Učitel A:	Nejdříve udělám motivující vstup – tím je zajištěno nadšení dětí po celou hodinu.
Učitel B:	K tomu se přece přímo nabízí projekt – už jako minule. Ten se podařil. Žáci mají opět pracovat samostatně, tím si to víc zapamatují . . .
Učitel C:	Začnu vyučovacím rozhovorem, a pak to shrnu a doplním pořádnou přednáškou. Moji žáci se přece také musí učit poslouchat . . .
Učitel D:	Nejdříve se musí uplatnit autorita, pak se držíme učebnice, takže se nemůže nic špatného přihodit . . .

Krátký rozhovor v kabinetu by měl objasnit dva fenomény:

- v prvním se diskutuje o výukových prostředcích, jak má být určitý učební obsah žákům zprostředkován;
- ve druhém je zřejmé, že učitelé (experti na výchovu a vzdělávání) – mají jasno v tom, že se při „otázce metod“ jedná o to, jak vyučovat, všechny ostatní výpovědi různých „dílků oblastí“ pojmu metoda – jako „artikulační formy“, „sociální formy“ nebo „akční formy“ používají do značné míry nerefluktovaně.

Podle Meyera (1987, s. 45) jsou „vyučovací metody, formy a postupy, ve kterých a se kterými si učitel a žák osvojí okolní přirozenou a společenskou skutečnost v institucionálních rámcových podmínkách.“

Vyučovací metody zajiště neexistují „per se“, nýbrž vytváří se teprve „metodickým jednáním“ učitelů a žáků.

Terhart (1983, s. 133 a násl.) chápe metodický pojem přesněji, čímž do něj vnáší aspekt „vhodnosti“: pojem metoda klade činnost učícího se a vyučujícího právě tak jako věcný a objektový poměr této činnosti do vzájemného vztahu, který lze posuzovat podle kritérií eficientní vhodnosti, ale také pedagogické hodnoty (Terhart, 1983, s. 133 an.).

Metody určují, jak spolu žáci a učitel ve vyučování budou jednat, přičemž se učitelé často ve svém vyučovacím (metodickém) jednání dovolávají předpisů v učebním plánu, materializovaných prostřednictvím učebnice. Moc učitele stanovovat pravidla a prosazovat jejich dodržování, je tím nesrovnatelně větší než žákova.

Meyer (1983, s. 51) odkazuje při diskusích o metodách:

1. Na „vztah nadvlády“, který existuje „mezi učitelem a jeho žáky . . . je společensky žádoucí, institucionálně zajištěný a pedagogicky zdůvodněný navzdory tomu, že neexistují empirické důkazy o tom, že by byl nezbytný pro úspěšnou výuku.“ (Meyer, 1983, s. 51)
2. Na „rozporuplnost“, která ulpívá na vyučovacích metodách – totiž aby „svěřací kazajka a osvobození“ vytvořily jednotu – a tak vyučovací pro-

ces poháněly kupředu: „Metodické jednání učitele spočívá v neodstranitelném protikladu vést žáky násilím k samostatnosti. Metodické jednání žáků je prostoupeno rozporem chtít samostatně jednat, ale přesto být odkázán na pomoc učitele.“

Proč se pojem „metoda“ – přes četné problémy, které jsou s jeho používáním spojeny – i nadále používá?

Důvody spatřujeme v tom, že „metody“

- zahrnují a zprostředkovávají určité „rutiny utváření vyučování“ a vědění, které jsou základem těchto metod; a jak navrhuje Hiller (1981, s. 134 a násl.),
- v „archeologii didaktického mluvení a jednání . . .“, které u „inscenačních vzorů“ zkoumají podmínky jejich vzniku a užití včetně inherentního vědění.

Nadále však nejasné zůstává:

- které metody učitelé skutečně používají – za zavřenými dveřmi třídy;
- v jaké míře učitele ovlivňují metody, které sami zažili – za dob své vlastní školní docházky, respektive při vzdělání učitelů – přes kolik generací žáků jsou tradovány neadekvatní (např. upřednostňování učebnice ve vyučování; srov. http://www.sbg.ac.at/erz/kritnet/31_.html);
- v jaké míře je teoretické poznání o metodách schopno stimulovat jejich praktické využití ve výuce;
- zda změny v politických a sociálních systémech a s tím spojené změny v učebních osnovách mají za následek změny v metodickém repertoáru učitelů;
- zda a v jakých typech škol jsou změny – pokud vůbec – nejspíše prováděny;
- zda případné změny vychýlí „kyvadlo“ opačným směrem (např. induktivní – deduktivní; orientovaný na učitele – orientovaný na žáka; frontální vyučování – otevřené vyučování), či zda jsou změny orientovány na individualní založení dítěte.

Výzkum těchto otázek by mohl napomoci reflektovanějšímu a kreativnějšímu vyučování a následkem toho k vytvoření nové „kultury učení“.

2. Nové „kultury učení“ místo strnulých metodických konceptů

2.1 Změny v chápání výkonu a jejich nutné konsekvence pro osvojování vědomostí, dovedností a způsobů chování

Jestliže v minulosti byl ve světě práce i ve škole výkon vesměs orientován na úkol, který plnil jednotlivec, jak to známe z obvyklých pracovních organizací založených na dělbě práce a funkční diferenciaci, dnes se četné výkony v hospodářství, vědě a technice chápou jako výsledky týmů a skupin. Podobně

jako v hospodářství se i v každodenní práci školní třídy klade stále větší důraz na „kvalitu a dynamiku výkonu“ dosaženého skupinovou prací. A to zejména tehdy, když pracovní skupina či skupina žáků si sama řídí proces zvládnání zadaného úkolu, a tak se musí sama rozhodnout, jaký výkon dané situaci nejlépe odpovídá.

Tato proměna v pojetí výkonu podle Mustera (2000) znamená:

- že významy výkonu se mohou značně lišit, např. v závislosti na stupni obtížnosti problémové situace;
- na druhé straně je pracovní skupina učícím se systémem, v němž zkušenosti s vítězstvími a prohrami během zvládnání úkolu vedou k novým, obsáhlejšími, individuálním i kolektivním kompetencím.

Uvedené aspekty umožňují nejen pohled na aktuálně dosažené výsledky, ale nezbytně také otevírají perspektivy nových přístupů k vytyčování výkonnostních cílů.

Na jednom sympoziu, pořádaném dortmundskou univerzitou k tématu „Hodnocení školního výkonu a zjišťování kvality“, konstatoval Eckinger (2000), že „... z pohledu školní pedagogiky ... je výkon především výkonem učebním. Výkonové předpoklady lidí zahrnují ale i pohotovost k sociální angažovanosti, empatii, solidaritu a vzájemnou pomoc. Pokud se tedy ve škole bude namísto celostního pojetí hodnocení dávat přednost pojetí zúženému na kognitivní výkony, bude nezbytné, abychom – vzhledem k potřebám prognózování úspěšnosti profesní přípravy – údaje o školním hodnocení podstatně revidovali.“

Vydeme-li z tohoto modifikovaného pojetí výkonu, budeme usilovat o školu, v níž bude každý výkon oceněn na základě individuálního založení dítěte a která poskytne podporu i slabým, úzkostným, nejistým a znevýhodněným. Učení se tak nestane konkurenčním bojem a z dětí se nestanou vítězové ani poražení.

Na základě takto chápaného pojmu výkonu se četné školy pokouší organizovat učení jinak než formou tradičního vyučování, založeného na učitelově přednášce a výukovém rozhovoru. Hodnocení výkonu, kromě uplatnění zřetel k individuálnímu založení dětí, tak plní i společenskou funkci a je rovněž klíčem ke kultivaci školního učení. Tyto pokusy nejsou omezeny na primární školu, ale uplatňují se rovněž na druhém stupni základních škol i na gymnáziích, což dokazují následující zásady pro stanovení pedagogicky legitimního chápání výkonu, vypracované oddělením pro administrativní záležitosti všeobecně vzdělávacích vyšších škol spolkové země Štýrsko. Tyto zásady jsou účinné jedině tehdy, jsou-li chápány jako jeden celek:

- Výkon se vyznačuje jednak produktovými, jednak procesuálními charakteristikami; výsledky učení nesmí být tím jediným, co je v centru

sledování – přinejmenším stejný význam se má přiznat i procesuálním aspektům školního učení.

- Výkon spočívá jak na individuálním, tak sociálním učení; pedagogické chápání výkonu má posilovat propojenost mezi oběma těmito aspekty.
- Výkon tvoří problémové a mnohostranné učení; školní prostředí má zahrnovat situace, působící jako přirozená výzva učit se, má probouzet zvědavost a nabízet četné příležitosti k explorativní činnosti.
- Výkon předpokládá povzbuzující učební klima a vynaložení pracovního úsilí; tím je ve škole posilován princip podpory rozvoje všech žáků na úkor principu výběru (<http://www.lsr-stmk.gv.at/> . . . , převzato 4. 6. 2000).

Nové formy osvojování poznatků z části předpokládají i nová organizační opatření ve škole, která z části vycházejí z nového pojetí řízení školy a konečně vyplývají i ze vzájemné kooperace všech, kdo ovlivňují život konkrétní školní třídy: učitelů, dětí, rodičů.

2.2 *Flexibilní organizační formy – na příkladu školy ve Vídni*

Nejen školská správa, ale i školy samotné se musí s tímto novým vývojem vyrovnat. Pokud jde o vídeňské školství, můžeme uvést jako příklad následující změny za posledních 10 let (srov. Stadtschulrat für Wien, 12/99; s. 81 a násl.):

- didakticko-metodické přístupy využívající prvků reformní pedagogiky (otevřené učení, Freinetova pedagogika, montessoriovská pedagogika, jenský plán, daltonský plán, projektové vyučování . . .),
- dynamický podpůrný projekt (posilování integrace),
- flexibilní organizační formy, spojované vesměs s označením „týmové vyučování“,
- nová pojetí vyučovacích předmětů,
- heterogenita ročníků v rozmanitých „modelech zaškolování“ (Nová základní škola, Vícestupňová třída),
- vyučování přesahující rámec jednotlivých vyučovacích předmětů (pokusná střední škola),
- vyučování orientované na žáky, resp. na jejich jednání,
- alternativní formy hodnocení výkonu (na základní škole, pokusně na střední škole),
- nové pojetí výkonu, které je vedle kognitivních ukazatelů zacíleno na osvojení sociálních kompetencí,
- realizace mezinárodních projektů (Comenius, Arion, Sokrates . . .),
- vytvoření specifikovaných podpůrných programů (interkulturní učení, péče o děti se specifickými poruchami jako je např. legasthenie, speciálně pedagogické intervence, kompenzace disociality . . .).

Navíc všechny vídeňské školy vyvinuly svůj vlastní profil vztažený k lokalitě školy: Školy se vyrovnávají s konkrétními společenskými nároky, prověřují, jak dobře na tyto nároky reagují a vyvozují pak závěry pro kvalitu své další práce (srov. Stadtschulrat für Wien, 12/99; s. 82).

2.3 Kompetence a připravenosti žáků k vytvoření nových „kultur učení“

Organizace připravující učitele stojí stále častěji před otázkou, jakým způsobem a v jaké míře jsou ony samy schopny pro praxi připravit (tj. vybavit nutnými kompetencemi a připravenostmi) budoucí generaci učitelů – přinejmenším pro první roky praxe.

Následuje přehled „kompetencí“ a „připraveností“ (bez třídění a priorit), které autorka považuje za podstatné.

<p>Personální kompetence např. otevřenost, sebekritičnost, konstruktivnost, sebezodpovědnost, angažovanost, odolnost vůči zátěži, flexibilita, tolerance...</p> <hr/> <p>Sociální kompetence např. kooperativnost, připravenost pomoci, tým a skupina; prosociální chování, reverzibilita...</p>	<p>Připravenost orientovat vyučování na individuální založení dítěte „orientace na dítě“, pozorování antropogenních a sociálně kulturních předpokladů...</p>
<p>Interkulturní kompetence např. adekvátní zacházení s kulturní diverzifikací včetně její akceptace</p> <hr/> <p>Komunikativní kompetence např. flexibilita v jazykovém projevu, schopnost navázat kontakt, trpělivost, veselost...</p> <hr/> <p>Oborová kompetence např. důkladné zvládnutí oboru je předpokladem kompetentní elementarizace a didaktizace učebních obsahů...</p>	<p>Připravenost k vytvoření příznivého učebního klimatu např. učení provázené vzájemnou úctou a důvěrou; učení v uvolněné atmosféře...</p>

Didaktická kompetence srov. souvislost s oborovou kompetencí, jasná, motivující témata.	Připravenost k flexibilnímu použití registru metod děti se přitom dozvědí, kterou metodou se ony samy nejlépe učí, budou schopny samy si zvolit učební metody, („učit učít se“)
Organizační kompetence např. materiály, média, indoor- a outdoor- prvky; informační technologie...	
Evaluační kompetence ... výsledky učení a vlastní výuková činnost.	

Aby bylo možné vybavit absolventa instituce připravující učitele těmito kompetencemi a připravenostmi, je nutné provádět permanentní kritickou reflexi a revidování vzdělávací nabídky a obsahů.

3. Od strnulých metodických konceptů ke „kulturám učení“ v „dobrých školách“

Smyslem obou předcházejících odstavců bylo uvažovat o tom, že

- předpokladem „kultur učení“ v „dobrých školách“ je rozšířené chápání výkonu a organizační změny v tradičním chodu školy;
- učitelé a vzdělavatelé učitelů odpovídající kompetence a připravenosti získali a ve své výuce jich využívají.

Nikoliv užívání určité – možná právě „aktuální“ metody – je žádoucí; metody nemohou být používány samy pro sebe! Otázka metody by měla být spíše otázkou toho, zda je metoda dostatečně flexibilní, přiměřená právě dosaženému individuálnímu založení dítěte.

„Nové kultury učení“	
„jsou“	„nejsou“
globální	lokální
založeny na komunikaci a spolupráci	založeny na nátlaku a soutěživosti
do značné míry nezávislé na čase a místě (učení se může uskutečnit kdekoliv)	vázaný na čas a místo
orientovány na učícího se	orientovány systémově

„Nové kultury učení“ generují „dobré školy“, které se podle Posche (1999, s. 329) a dalších se vyznačují:

- orientací na vysoký, všem známý oborový a obor překračující standard výkonu;
- vysokým ceněním vědomostí a kompetence;
- očekáváním úspěchu se zřetelem na schopnost žáků dosáhnout výkonu (pygmalion efekt);

- společnou řečí a převzetím zodpovědnosti žáky;
- hodnotnými vztahy mezi vedením, učiteli a žáky;
- kooperativním vedením školy;
- vyjednáním a důsledným dodržováním pravidel;
- bohatým životem školy a rozmanitými možnostmi aktivit pro učitele i žáky (rovněž v oblasti múzicko-kreativní);
- vtažením rodičů do školního dění.

V dobrých školách charakterizovaných odpovídající „kulturou učení“ je otázka „té správné metody“ zodpovězena. Nikoliv užití určité metody je pedagogicky významné, nýbrž identifikace takových metod, které nejlépe vyhovují individuálnímu založení dítěte.

Podněty pro individuální reflexi

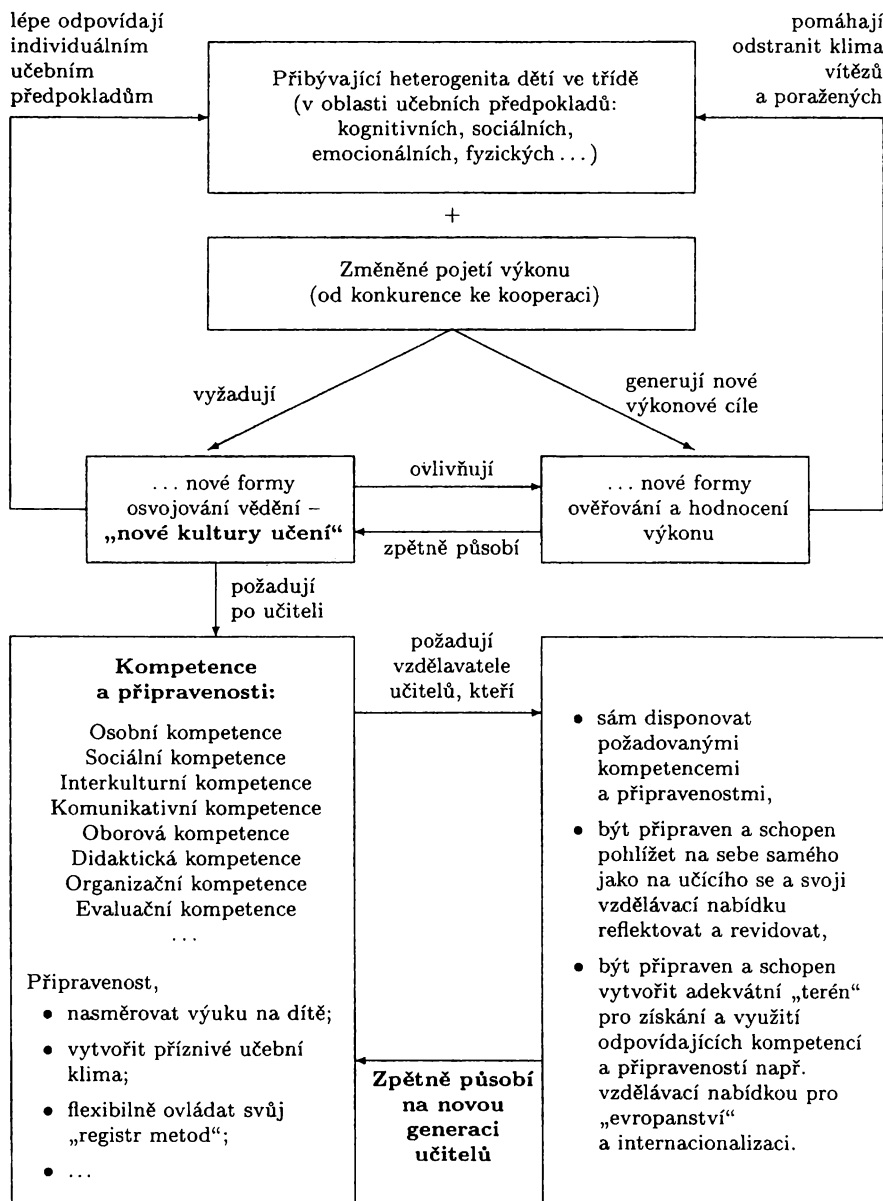
Pokuste se zodpovědět si, pokud možno písemně, následující otázky.

- Způsobily změny učebních plánů změny ve vašem repertoáru metod? Pokud ano, jak se projeví? Jak byste charakterizovali vaši stávající „kulturu učení“? Pokud ne, proč ne?
- Jakou formou jste se *vy sami* pokusili změnit strnulé struktury a zakonzervované organizační formy? Na jaké potíže jste při tom narazili? V jakých oblastech jste byli obzvlášť úspěšní?
- Jak se vám daří vyhovět individuálnímu založení dítěte na základě diferencovaného repertoáru metod?
- Definujte své osobní pojetí výkonu! Jaké pojetí výkonu uplatňujete ve vztahu ke své vlastní osobě? Jaké pojetí výkonu se pokoušíte uplatňovat při výuce ve vztahu k vašim žákům?
- Vytvořte katalog opatření pro revizi vzdělávání učitelů. Které požadavky „školy budoucnosti“ je třeba v přípravě učitelů zohlednit?

Závěrečný diagram ještě jednou stručně shrnuje naši argumentaci, zvýrazňuje možná vzájemná ovlivňování a načrtává kompetence a připravenosti, kterými by měli disponovat jak učitelé, tak vzdělavatelé učitelů.

Literatura

- BAACKE, D., FERCHHOFF, W. Kinder und ihre Probleme verstehen. In HAARMANN, D. (ed.) *Handbuch Elementare Schulpädagogik*. Beltz, Weinheim a Basel, 1994, s. 58–79.
- ECKINGER, L. http://www.vbe.de/html/newm_6c.html, převzato 25. 6. 2000.
- HILLER, G., G. Ebenen der Unterrichtsvorbereitung, In ADL-AMINI, B., KÜNZLI, R. (ed.) *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung*. 2. vydání. München: Juventa, 1981, s. 119–141.
- HURRELMANN, K. Anspruch auf die „Lebensphase Kindheit“. In *Deutsche Jugend*, 38/1990, č. 1, s. 13–24.
- MEYER, H. Unterrichtsmethoden. In *Theorieband scripor*. Frankfurt a. M., 1987.
- MUSTER, M. <http://www.flexible-unternehmen.de/k10610.htm>, převzato 25. 6. 2000.
- POSCH, P. Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. *Erziehung und Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 5/6/99, s. 326 a násl.



Obrázek 1: Seebauer, Koliadis, Helus. Assessing For Success, Qualität durch Qualifikation ..., s. 127, Paido, Brno 2000 (česky); upraveno, rozšířeno

- SEEBAUER, R. *Vom Sachunterricht zum Fachunterricht*, 2 sv. Wien: Mandelbaum, 2000.
- SEEBAUER, R., KOLIADIS E., HELUS Z. (ed.) *Assessing For Success - Qualität durch Qualifikation...* Brno: Paido, 2000.
- Stadtschulrat für Wien. Schulversuche und Schulentwicklung an allgemein bildenden Wiener Schulen im Schuljahr 1999/2000, 12/1999 (internes Papier, uv.)
- TERHART, E. *Unterrichtsmethoden als Problem*. Weinheim a Basel: Beltz, 1983.
- UNRUH, T., PETERSEN, S. *Staatliches Studienseminar Hamburg: praktische Handreichungen für den Lehrer* <http://www.guterunterricht.de/Ausbildung/Beurteilungskriterien/beurteilungskriterien.html>
- <http://www.lsr-stmk.gv.at/p3/schwerpu.htm>, převzato 4. 6. 2000.
- <http://www.sbg.ac.at/erz/kritnet/31..html>
- <http://www.wiso.uni-goettingen.de/~ppreiss/didaktik/methodueb.html>
(gute Beschreibung und Kategorisierung diverser Methoden des Unterrichts)

Přeložil Tomáš Janík

SEEBAUEROVÁ, R. Kultura učení jako výuková metoda (kritické poznámky k otázce metod). *Pedagogická orientace* 2002, č. 1, s. 35–45. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Renata Seebauerová, Spolková pedagogická akademie ve Vídni

Portrét polského učitele

Jiří Prokop

Abstrakt: Tato stať analyzuje výzkumy, které proběhly v Polské republice těsně před zaváděním rozsáhlé školské reformy. Byly a jsou jistě inspirující pro ty, kteří tyto reformy v Polsku zavádějí. Ale i u nás se hovoří o některých změnách ve školství, i když ne v takovém rozsahu, jako u našich sousedů. Také se nám otevírá možnost porovnat portrét polského učitele s učitelem českým. Článek navazuje na informaci o reformě polského školství v Pedagogické orientaci č. 3/1999.

Klíčová slova: škola, reforma, portrét učitele, trh práce, demokracie, profesní skupina, inovace, programy, učitel tradicionalista, učitel chameleon

Východiska výzkumů

Efekty polských reforem, které začaly v roce 1999 (podrobněji: Prokop, 1999), zásadním způsobem ovlivňují vývoj Polské republiky a úroveň života polské společnosti. Reformy širokých oblastí veřejného života jsou ale i výzvou plnou těžkostí a rizik.

Reformy institucí narušují zvyklosti, zájmy a pozice mnoha osob a společenských skupin. Také vyvolávají odpor a kritiku, což vůbec nemusí znamenat, že reformy jdou špatným směrem. Velmi těžko lze změnit klíčové oblasti společenského života bez akceptace osob, které pracují v daném sektoru.

Různé vědecké instituty, které koordinoval Instytut spraw publicznych – Institut veřejných záležitostí (ISP) – si daly za cíl zjistit zázemí pro modernizaci státu. Tyto instituce se s mimořádnou pozorností věnují procesu reforem vzdělávacího systému – škol základních, středních i vysokých. Vždyť vzdělání je činitel podmiňující nejenom společenský a hospodářský rozvoj, ale přímo civilizační rozvoj státu.

ISP zorganizoval reprezentativní výzkumy postojů učitelů k navrhovaným změnám. Učitelé jsou těmi hlavními ve školském systému. Dobře připravení učitelé přispívají k úspěchu reforem. Na druhé straně jejich nechuť a pasivita znamenají velké ohrožení reforem.

Zaváděná školská reforma předpokládá změnu způsobu práce učitelů. Očekává se od nich schopnost vytvářet vyučovací a výchovné programy nebo alespoň schopnost vědomě vybírat programy – jakož i změny způsobů vyučování, které mají ve větší míře stimulovat samostatnou práci žáků. Programy práce učitelů mají utvářet společný program školy, měly by tedy vzniknout

ve spolupráci s jinými učiteli. Učitelé základních škol se budou muset rozhodnout, zda budou učit v nových šesti ročnících základních škol a v souladu s tím se budou připravovat na výuku integrovanou a blokovou, nebo budou vyučovat na gymnáziích (naš 2. st. ZŠ) – což bude spojeno se zvyšováním kvalifikace. Zkrácení vzdělávání v lyceích (naše gymnázium) a technikách (stř. odb. školách) přinese učitelům nutnost přizpůsobit programy tomuto kratšímu období výuky.

Ve shodě s požadavky reformy se má změnit vliv místní správy na školu. Představitelé oblastní samosprávy obdrží větší kompetence. Rodiče budou moci vybírat školu podle svého rozhodnutí. Rodiče by se měli stát partnery učitelů, kteří také určují výchovně vzdělávací program školy.

Škola byla mnoho let (a pořád je) nepříliš atraktivním místem zaměstnání vzhledem k nízkému finančnímu ohodnocení a také podřízení se regulím učitelského povolání, zakládajícím se dříve na detailní kontrole ze strany vlády a v současnosti na kontrole místní správy. Učitelé se adaptovali existujícímu systému. Není znám rozsah těchto adaptačních procesů a je otázkou, zda to může zkomplikovat reformy. Tedy – měli bychom se zeptat na kondici učitelského povolání a také na to, jaká nálada doprovází reformu.

Výzkumy proběhly především v roce 1999, některé v předcházejících letech, ale i ty jsou vzhledem ke svému charakteru relevantní k předmětu výzkumů. V té době už učitelé byli podrobně seznámeni se zásadami reformem, někteří se dokonce začali angažovat v konkrétních krocích reformy.

Základním cílem výzkumů bylo určit, co o reformě učitelé vědí, jaký mají k reformě emocionální postoj a jestli jsou ochotni zapojit se do její realizace.

Základní výzkumnou metodou byla anketa, výzkum byl prováděn v celém Polsku (zahrnoval 400 základních a středních škol, typy škol podle proporcí v polském školském systému – např. 160 základních škol...). V době přípravných prací bylo provedeno několik interview s vybranými skupinami. Výsledky rozhovorů představují důležitý prvek, který dovolí interpretovat někdy zkratkovité odpovědi v anketách.

Výzkumy lze rozdělit do **tří obsahových částí**. První je hledáním **portrétu polského učitele** poukázáním na společensko-profesionální charakteristiky této profesní skupiny: úroveň vzdělání, původu, materiálních podmínek, rodinné situace a také jejich zájmů a politických názorů. V části nazvané *Učitelé a trh práce* popisujeme na determinanty, které mají vliv na materiální pozici a její možnou změnu. V dalších výzkumech, které můžeme nazvat *Učitelé a demokracie*, se výzkumníci zaměřili na analýzu politických názorů a postojů ve srovnání s jinými sociálními skupinami. V rysech, které charakterizují profesní skupinu učitelů, byly hledány takové, které vytvářejí určité bariéry změnám, i když reformě mohou paradoxně přát. V další

části analyzujeme postoje učitelů vůči svému povolání a analyzujeme činitele, které mají vliv na prestiž učitelského povolání. Tuto část zakončuje prezentace tzv. učitelů-inovátorů.

Předmětem rozvah druhého balíku výzkumů jsou názory na reformu ve vztahu k **názorům učitele na školu** a jejím úkolům. Díky opakování některých dotazů z ankety z roku 1986 můžeme porovnat, jak se změnilo názory učitelů.

Třetí část výzkumů obsahuje **postoje učitelů k reformě** a vztah k celé reformě, popř. vůči jednotlivým elementům. Také zjistíme, které činitele mají nejsilnější vliv na vztah učitele k reformě vzdělávání.

V další části textu analyzujeme podrobněji ty výzkumy, které vytvářejí portrét polského učitele. Poté, vzhledem k rozsahu těchto výzkumů, se omezíme pouze na krátkou analýzu části věnované pohledu učitelů na školu a části věnované postojům učitelů k zaváděným reformám v Polsku.

1. Portrét polského učitele

První oblast výzkumů byla zaměřena na ekonomickou a sociální charakteristiku učitelů a jejich vztah k vlastnímu povolání a vlastní profesní skupině. Pokusíme se stanovit jejich materiální pozici a jejich postavení na současném trhu práce. Pokusíme se také ukázat, jak se učitelé adaptovali na nový systém.

Analýzujeme motivy výběru povolání a stupeň uspokojení v něm. Jestli výběr povolání byl pro ně nutností a práce ve škole je pro ně trápením, nebo nikoli. Učitelé neradi poslouchají kritiku na svoji adresu. Téměř každý polský ministr školství se k nim obracel s nějakou negativní formulací, kterou učitelé považovali za urážlivou. Vidí sami sebe nekriticky, nebo na své práci vidí také nějaké vady?

Vybrané výsledky výzkumů:

Učitelé a trh práce

Veřejné mínění řadí učitele ke skupinám, které v období společenských přeměn spolu s rolníky a horníky ztratily nejvíce.

Učitelské povolání je **zfeminizované**. Na tři učitelky připadá jeden učitel. To ukazuje na nízkou pozici na trhu práce, svědčí to o nízkých platech. Průměrný učitel je tedy žena, nejčastěji vdaná (77 % je vdaných), s jedním nebo dvěma dětmi (průměr 1,8). Učitelé většinou bydlí v městské zástavbě, 20 % žije na vesnici, na vesnici učí 24 % učitelů. Ale více než polovina zkoumaných učitelů pochází ze vsí a malých měst do 20 000 obyvatel. Vidíme tedy směr migrace a co asi může vesnice učitelům nabídnout.

Práce ve škole je tzv. povolání pro **první pokolení inteligentů**. Více než polovina pochází z dělnického a rolnického prostředí. Dominantním typem

vzdělání rodičů učitelů je základní a učňovské vzdělání. Pochází tedy spíše z rodin relativně slabě vzdělaných. Naproti tomu učitelé uvádějí, že buď ukončili vysokou školu (79 %), nebo ji brzo ukončí (13 %). Je to poměrně vysoké číslo s porovnáním s podobnými výzkumy před lety. Je to i díky tomu, že v Polsku je velká možnost studovat vysoké školy při zaměstnání. Až 44 % učitelů uvádí, že vysokoškolské vzdělání absolvovali dálkově či večerně. Není to jednoduché, když musí učitel při zaměstnání vystudovat vysokou školu. A úroveň tohoto studia nemusí být vždy na úrovni denního studia.

Platy učitelů jsou pod průměrem platů v celém státě. Nelze se tedy divit, že učitelé jsou více než jiné profesní skupiny nespokojeni se svými materiálními podmínkami. Mnoho z nich odpovídá, že jsou „špatné“ a „spíše špatné“ (35 %) a „střední“ (37 %). Jiné profesní skupiny s podobnou úrovní vzdělání odpovídají většinou „střední“ nebo „spíše dobré“.

Učitelé mají nízké platy, ale vysoké aspirace. Jak to vypadá v praxi? Polovina ze zkoumaných učitelů si přivydělává: 10 % pracuje na více školách, 13 % má jinou práci mimo školu – nejčastěji vypracovávají daňová přiznání a doučují (23 %). Více pracují učitelé muži (60 %), ženy okolo 40 %. Je to ovlivněno i tím, kde učí – na vsi pracuje 30 % a ve velkých městech pracuje v druhém zaměstnání okolo 50 %. Na základních školách si přivydělává asi 30 % učitelů, na lyceích až dvakrát tolik.

Učitelé jsou skupinou vzdělaných lidí. Výše platu se v Polsku odvíjí od dosaženého vzdělání. To se ale netýká učitelů. Můžeme se tady jenom domýšlet, zda budou učitelé schopni podporovat změny ve škole, které – jako ostatně každá změna – budou vyžadovat více času a více energie. Nebo opět zapracuje motivující prvek práce učitele – výhodný pracovní čas a možnost svobodných rozhodnutí (36 % učitelů udává jako motiv své práce časovou výhodnost)?

Přesto představuje škola pro mnohé učitele atraktivní zaměstnání. Pouze 12 % by chtělo z tohoto zaměstnání odejít. Jedním z důvodů je samozřejmě vysoká nezaměstnanost v Polsku. Práce ve škole umožňuje nízký, ale stálý plat s možností si přivydělat – s ohledem na charakter práce ve škole.

Učitelé a demokracie

Jaké politické názory panují mezi učiteli po deseti letech změn? Přetransformovala se loajlnost vůči státu na prodemokratickou orientaci? Nebo zůstali sympatizanti starých pořádků?

Pouze 15 % si myslí, že socialismus přinášel více užítku než ztrát, 40 % myslí, že přinesl více ztrát. Zajímavé je porovnat odpovědi s odpověďmi učitelů na stejnou otázku z výzkumu před 5 lety: 27 % a 9 %. Za těmito čísly lze vidět změny ekonomické, změny postojů, ale i generační změny –

velmi v té době vzrostl počet nových učitelů, protože v té době přišly do škol nebývale silné populační ročníky.

Deklarované sympatie k novým pořádkům nejsou náhodné, platí to také u sympatií k jednotlivým politickým stranám. Tady vidíme, že vládnoucí pravicová koalice má ty příznivce, kteří jsou vcelku spokojeni se situací ve státě. Častěji jsou přesvědčeni o hodnotách nového demokratického systému učitelé středních škol než učitelé škol základních a učilišť. Učitelé lyceí jsou velmi příkře rozdělení v pohledu na dnešní situaci, a to v krajních hodnotách na obou stranách. Že by měli tito snad nejlépe vzdělaní učitelé určité sklony k přijímání autorit?

Jak jsou učitelé angažováni v **odborových organizacích**? Do roku 1980 každý nový učitel patřil automaticky do odborové organizace, v roce 1980 v rámci Solidarity vznikla Sekce osvěty. Po delegalizaci Solidarity se už tolik učitelů nehlásilo k odborům (v roce 1985 asi polovina) a dnes patří do školských odborů asi 35 % učitelů. K jiným odborům včetně Solidarity se dnes hlásí asi 9 % zkoumaných. Větší část učitelů patřící do „velkých“ odborů sympatizuje s levým spektrem politických stran. A také častěji odmítají současný politický řád. Převažují zde učitelé z vesnic a malých měst a učitelé s nižším vzděláním a ti, kteří vystudovali VŠ dálkově či večerně. Nebudeme ani připomínat, jak to asi je v této souvislosti se vzděláním rodičů těchto učitelů.

Jak se učitelé hlásí k církvím? Učitelé deklarují sami sebe jako hluboce věřící nebo věřící (94 %). Už před 15 lety v jednom výzkumu bylo toto číslo vysoké (80 %). Tento vzrůst je dnes evidentní. V porovnání s ostatními Poláky představují učitelé podobné postoje jako ostatní obyvatelé státu (mezi Poláky je 95 % věřících), ale v porovnání s Poláky stejně vzdělanými je toto číslo jiné (s vyšším vzděláním je věřících 88 %). Do kostela na nedělní mši chodí pravidelně více než polovina učitelů. Je vidět, že i přes mnoho let panujícího socialismu se k „vědeckému světonázoru“ hlásí velmi málo občanů Polska.

Výběr učitelského povolání

Výsledky polských výzkumů v sedmdesátých až devadesátých letech se nepříliš liší od toho, co zjistili vědci v jiných státech. Američan Newman (1994), který zkoumal více než 15 let **motivy studentů k budoucímu učitelskému povolání**, vybral pět základních motivů:

- motivy založené na dítěti – žákovi – 50 % (láska k práci s dětmi)
- motivy poznávací (Academics) – 20 % (zájem spíše o konkrétní vědeckou disciplínu než o samotné vyučování)
- motivy vyplývající z doplňkových výhod tohoto povolání – 10 % (dlouhé

prázdniny, krátký pracovní den, možnost odskočit si přechodně do jiného zaměstnání)

- motivy svázané se společenskou vážností učitelského povolání – 10 % (společenská vážnost, zdokonalování a vzdělávání celé společnosti)
- motivy svázané s vlivem jiných učitelů – 5 % (pozitivní či negativní vliv učitelů a školních zkušeností).

Jaké jsou nejnovější výsledky týkající se polské současnosti? Ve výzkumu na toto téma byl zkonstruován dotazník s příliš velkým rozptylem možností motivace. Proto mnoho motivů bylo pojmenováno jako „jiné“. Ale zmíníme zde tři nejčastěji uváděné:

- chuť pracovat s mládeží, láska k dětem – 37 %
- vždy jsem chtěl být učitelem – 14 %
- chuť předávat získané vědomosti, informace, učit – 10 %

Poměrně dost procent získaly vnější činitele jako blízkost školy, příjemná pracovní doba, dostupnost učitelských studií, rodinné tradice; každý osmý tvrdí, že se stal učitelem náhodou.

Úroveň spokojenosti s učitelským povoláním

Nebyl nalezen rozdíl mezi spokojeností učitelů různých stupňů škol, což byla jedna z hypotéz. Ale z výzkumů vyplývají některé jiné zajímavé údaje. Osob velmi spokojených bylo výrazně více ve školách státních, především základních. Více než 33 % učitelů v učňovských školách je nespokojených se svým povoláním (nejvíce ze všech). Ještě jeden výsledek je statisticky významný: muži jsou v tomto povolání nespokojenější (45 % proti 33 % u žen).

Nejspokojenější jsou učitelé starší. Spokojenost je výrazně svázaná s počtem odučených let a stoupá přímo úměrně. Nejméně jsou spokojeny osoby, které si vybraly povolání učitele kvůli společenskému a sociálnímu uznání, a ty, které se staly učiteli náhodou.

Jak jsou tedy polští učitelé spokojeni se svým povoláním?

- 14 % velmi mnoho
- 51 % mnoho
- 24 % ani málo, ani mnoho
- 9 % málo
- 2 % velmi málo

Můžeme konstatovat, že více než dvě třetiny učitelů je spokojeno se svým povoláním. Nejméně spokojeni jsou učitelé v odborných lyceích (naše SOŠ). Více nespokojeni jsou učitelé žijící v malých místech do 20 000 obyvatel. Ještě jedna zajímavá skutečnost – nejvíce nespokojených je mezi těmi, kteří vidí změny v Polsku po roce 1989 pozitivně. Důvodů je více – kritické posouzení změn v polském školství v posledních 10 letech, pomalu jdoucí školské

reformy, zlá finanční situaci školského resortu. Porovnání školského resortu s možnostmi okolního trhu je frustrující a přináší nespokojenost. I když chybný mohl být i samotný výběr povolání.

To, jak jsou spokojeni učitelé se svým povoláním, můžeme posoudit z otázky: Doporučili byste svým blízkým povolání učitele?

- 3 % jistě ano
- 25 % spíše ano
- 38 % spíše ne
- 25 % jistě ne
- 9 % těžko říct

Dvě třetiny by nedoporučilo toto povolání svým blízkým, třeba dětem. Většina učitelů je sice spokojena se svým povoláním, ale v tomto případě to již není tak přesvědčivé. Asi z důvodu finančního ohodnocení a relativní obtížnosti této práce. Spokojenost tedy může být spíše efektem adaptace na toto povolání. Dnešní mladí více touží po rychlé kariéře v ziskových profesích.

Profesní satisfakce

Které činitele mají největší vliv na úspěch v povolání učitele? Ve Varšavě byl proveden v roce 1995 výzkum s dotazem: Co má vliv na úspěšnost v povolání učitele?

- výsledky ve výuce, úspěšnost žáků – 73 %
- stupeň samostatnosti v povolání – 65 %
- výška platu – 62 %
- možnost zavádění inovací do výuky – 45 %
- vztahy mezi učiteli – 42 %
- popularita mezi žáky – 41 %

Naproti tomu nevýznamnými byly tyto činitele:

- možnost účastnit se řízení školy – 50 %
- stupeň ohrožení, ztráta práce – 38 %
- stupeň administrativních povinností – 36 %

Ale vraťme se k výzkumům z roku 1999. Jak vidíme z většiny anket, tak většina činitelů bývá považována za důležité nebo spíše důležité. Na prvním místě se umístily výsledky žáků. Tradičně je satisfakce provázána se vztahy mezi jednotlivými aktéry školního života – především vztahy mezi učiteli a vedením školy. Potom nezávislost v práci. V porovnání s výzkumem z roku 1995 se toho příliš nezměnilo. Ani se zde příliš neobjevuje možnost kariérního růstu (pro 6 % je důležitý, pro 34 % je spíše důležitý a pro 60 % je nedůležitý).

Co se týká věku, tak úspěch v pedagogické oblasti je nejdůležitější pro učitele po padesátce. A naopak. Pracovní podmínky jsou důležité především pro respondenty okolo třicítky. Kariéra je nejdůležitější pro učitele nejmladší.

Učitelé a jiná povolání

Jak posuzovali učitelé svoji profesní situaci v porovnání s jinými intelektuálními profesemi po 11 letech změny režimu, po státní demonopolizaci školství a těsně před zavedením školské reformy?

Ukazuje se, že situace pedagogů je velmi špatná. Máme tady co do činění s profesní skupinou snad přímo s masochistickými sklony, která se vidí se v mnoha oblastech ve velmi nevýhodné pozici. Nejnižší se cení v oblasti platové, potom v oblasti kariéry. Dále v tom, že podmínky jejich práce jsou horší a na druhé straně jde o práci velmi odpovědnou. Ani určitá sociální privilegia nemohou tuto situaci změnit (pracovní doba, prázdniny), ani láska k dětem, ani společenská užitečnost (66 %) tyto pocity nezvrátí.

Posouzení vlastní profesní skupiny

V poslední době se o učitelích píše různě. V některých publikacích se vyjadřují o učitelích kriticky (Nalaskowski, 1997), v některých lépe (Kawka, 1998). Pokusme se popsat některé názory učitelského stavu, který hraje v každé školské reformě hlavní roli. Mínění učitelů o sobě a vlastní sebereflexe se může stát zdrojem zajímavých informací. K tomu lze využít srovnávací data ze dvou podobných výzkumů (z roku 1986 a 1999).

Tab. 1: (údaje jsou v procentech, v závorce údaje z roku 1986)

Tvrzení	většiny či značné části	nevelké části	nikoho
Příliš malá samostatnost myšlení	31 (25)	66 (80)	2 (3)
Příliš malé požadavky na žáky	16 (25)	80 (71)	3 (1)
Nedocnění samostatného myšlení (pamětní učení)	35 (31)	50 (66)	4 (3)
Nekritičtí vůči vlastním nedostatkům	34 (35)	60 (63)	1 (2)
Přecitlivělost na kritiku	48 (40)	50 (58)	1 (4)
Konservatismus (i vůči inovacím)	31 (18)	66 (78)	3 (2)
Nízká kvalifikace	7 (23)	84 (75)	8 (3)
Nedostatečná potřeba dalšího vzdělávání	17 (27)	74 (70)	7 (3)
Nechuť k vlastní práci	8 (16)	83 (81)	8 (3)
Sociální a politická pasivita	24 (43)	70 (55)	4 (2)
Nedostatek metodické přípravy	6 (20)	82 (77)	11 (3)
Nízká angažovanost v práci	6 (16)	87 (81)	7 (3)

Na základě těchto výsledků si můžeme utvořit obraz o učiteli, který se účastní současných školských reforem. Nevelká část udává nedostatečné za-

angažování v práci, slabou metodickou připravenost a nízkou kvalifikaci. Více než 30 % učitelů si myslí, že učitelé jsou konzervativní a s negativním postojem vůči inovacím. Konzervatismus v pedagogice není nic zlého, pokud ho nedoprovází další údaje: třetina učitelů si myslí, že velká část učitelů je nekritická k vlastním nedostatkům a jsou málo samostatní v myšlení. Ale jeden z pilířů reformy je samostatná práce, samostatnost výběru a kritické myšlení v práci pedagoga. Každý čtvrtý učitel si myslí, že představitelé jejich profese jsou pasivní k sociálním a politickým problémům. Ale opět – jak se slučuje rezignace učitelů s tím, co je obklopuje. Vždyť probíhá rozsáhlá reforma státu, a to na všech úrovních samosprávy. Učitelé si myslí, že jsou daleko od vlády a spravování věcí veřejných. Ale kompetence se přesunují níž a níž. To se týká státní správy, to se týká školské politiky, ale i školy.

Analýza výsledků výzkumů z roku 1986 a 1999 a jejich porovnání není snadné. V roce 1999 se oceňují učitelé více kriticky než kolegové v roce 1986 pokud jde o stupeň samostatného myšlení a přecitlivělost na kritiku. Výš se oceňují pokud jde o angažování v práci, metodickou přípravu, kvalifikaci či predispozice k výkonu povolání.

Z výzkumu vyplývají i jiná fakta: muži oceňují reprezentanty svého povolání níž než učitelky. Věkově starší oceňují reprezentanty své profese výše než mladší učitelé. Čím je škola větší, tím méně si sebe učitelé cení. Pedagogická kultura větší školy a její normy či hodnoty nepřispívají k vysokému ocenění své profesní skupiny. Nejvíce sebe cení učitelé ze všeobecně vzdělávacích lyceí (našich gymnázií) na vsi a učitelé základních škol na vsi a v menších městech. Naopak nejnižší – učitelé ze všeobecněvzdělávacích lyceí ve velkých městech a odborných škol z malých měst. Roli zde hraje jistě i to, jak jsou vnímáni v širším společenském prostředí vně školy. Ve velkých městech nejsou učitelé jedinou reprezentací inteligence.

Učitelé jako inovátoři

Jaké postoje mají učitelé k inovacím? V posledních letech se objevily ve škole nové programy. Nemusí to být ani ty tzv. autorské (pozn.: tzv. hnutí autorských tříd v Polsku). Ve výzkumu se zjišťovalo, zda učitelé během posledních dvou či tří let ve své výuce použili některý inovativní program – doporučený a známý v daném předmětu nebo zda si nevytvořili nějaký „autorský“ program sami.

Výsledky výzkumů: 14 % učitelů udávalo, že pracovali s programem jako např. matematika 2001, Modrá matematika, . . . ; 86 % tyto programy neznalo a nepracují s nimi. Většina těchto programů byla vypracována pro základní školy, proto také učitelé z těchto škol s těmito programy pracují nejvíce. Nehraje zde velkou roli množství odučených let.

Jaký je typický učitel pracující s těmito programy? Mladá učitelka od 31 do 35 let, učící na základní škole a je průměrně spokojená se zaměstnáním.

Na otázku, zda sami učitelé realizovali některý z „autorských“ programů, odpovědělo 19 % pozitivně (28 % mužů, 16 % žen), nejvíce na všeobecně vzdělávacím lyceu, nejméně na odborných školách. Typický učitel realizující autorský program je učitel humanitních předmětů na lyceu.

Nebylo by lépe rezignovat na ideje programové decentralizace? Mnohé školy a učitelé s tím budou mít evidentně problémy. Pokud se ale nic nezmění, tak kultura žáka jako pasivního konzumenta faktů zůstane na úrovni učitele jako pasivního realizátora programů. Tuto situaci lze napravit – např. kurzy, kde se budou učitelé i celé školy připravovat a zbavovat problémů a těžkostí spojených s větší samostatností v tvorbě programů. Školám se musí pomoci stát se nezávislými institucemi. Musí se dát šance ředitelům a učitelům, i za cenu chyb, kterých se mohou dopouštět.

Shrnutí – Portrét polského učitele

Učitelé mnoho nevydělávají. Avšak při obecně nízkých výdělcích v Polsku se jejich materiální situace příliš od průměru neodlišuje. Učitelé pociťují nízké platy za činitel, který snižuje jejich autoritu, komplikuje jejich práci (zvláště výchovnou) a také možnosti profesního rozvoje. Podstatným důvodem ohromné nespokojenosti s úrovní platů jsou vysoké platy jiných profesních skupin lidí s vysokoškolským vzděláním.

Škola je v současnosti i přes nízké výdělky poměrně atraktivním místem zaměstnání: chrání před nezaměstnaností, umožňuje přístup k sociálním službám, umožňuje přijmout ještě jiné souběžné zaměstnání.

Učitelé souhlasí s politickými a hospodářskými změnami v Polsku, akceptují nový režim. Učitelé se zajímají o společenské problémy, sledují události v denním tisku. Většinou chodí k volbám. Jejich politický výběr koresponduje s jejich postoji ke společenské realitě. Jsou ale také skupinou, kde nemálo jejich zástupců (okolo 30 %) je pasivních a nestarajících se o věci veřejné.

Učitelé většinou deklarují, že pracují ve škole, aby realizovali své zájmy a snad pracují i se zaujetím. Tento výběr nebyl tedy nutným zlem. Ale přiznávají, že nejčastějším, navíc motivujícím činitelem, byla malá míra úvazku.

Většina učitelů uvádí spokojenost z práce ve škole. Jejich spokojenost v zaměstnání je spojena se samostatností v zaměstnání a sociálními vztahy ve škole. Převládají korektní vztahy s ostatními učiteli a s vedením školy. Nejsou v příliš intimním vztahu s žáky a rodiči, nezavádějí novinky do vyučování, i když jsou poměrně dobře vzděláni. To vše přispívá k tomu,

že jsou v zaměstnání spokojeni. Nevybírají si je však ti, kteří prahnou po rychlé kariéře.

Učitelé si průměrně cení své profesní skupiny. Jsou ochotni připustit, že představitelé této profese nemají příliš chuť pracovat a mají nepříliš vysokou kvalifikaci. Připisují učitelům společenskou a politickou apatii (24 %), choulostivost ke kritice (48 %), nedostatek sebekritiky (34 %). Vážná je malá samostatnost myšlení (31 %) a nevyžadování toho ani u žáků (35 %). Tady vidíme velké riziko vzhledem k zaváděné reformě. Učitelé vidí u sebe i určité sklony ke konzervatismu (31 %). Učitelé roku 1999 jsou k sobě méně kritičtí než v podobném výzkumu z roku 1986. Různé proměnné mají vliv na kriticismus vůči lidem vlastní profese: pohlaví, věk, místo bydliště, typ školy. Ale nejsilněji jsou tyto názory svázány s názory politickými (!). Nejkritičtější vůči sobě jsou sympatizanti pravicové koalice, nejméně ti, kteří inklinují k levici.

Učitelů, kteří se už zapojili do reform tím, že pracují na nových programech nebo s novými programy, je málo. Je to skupina různorodá. Pro reformátory by to měla být ale velmi důležitá a zajímavá skupina, měli by ji analyzovat a charakterizovat, včetně činitelů, které učitele k této práci motivují. Včetně toho, do jaké míry tito učitelé mají vliv na profesní okolí a dát jim co největší podporu.

Na základě těchto zjištění, která utvářejí portrét polského učitele, můžeme předjímat jejich chuť nebo nechuť k reformě. Učitelům bude zatěžko akceptovat změny, které mohou zapříčinit odchod ze zaměstnání, prodloužení pracovního času, přípravu svých programů, oddálení místa práce od místa bydliště. Učitelem chtějí být především ti lidé, kteří si cení pocitu bezpečí v práci, pocitu stability, kteří preferují milé vztahy s kolegy, neočekávají rychlou kariéru a vysoké platy. Učitelé jsou poměrně silně spokojeni ve svém zaměstnání, ale i se způsobem, jakým ho vykonávají.

2. Učitelé a škola

Posouzení základních úkolů a funkcí školy je důležitým elementem profesního vědomí učitelů. Je také činitelem, který určuje postoje k reformám. Pozitivní klasifikace školy ukazuje na jedné straně na souhlas se status quo a nestimuluje proreformátorské myšlení. Ale z druhé strany hluboká antipatie ke škole může vyvolat útěk z povolání nebo pasivitu či netečnost ve věci reformem.

Jak učitelé oceňují fungování škol a jaký mají vliv tyto jejich postoje na posouzení reformy školství? Škola má tradičně dva základní úkoly: učit a vychovávat. Současný projekt polské reformy klade mimořádný důraz na výchovné funkce školy. Jak oceňují učitelé současnou výchovnou funkci školy? Jaké vidí překážky v realizaci výchovných úkolů?

Škola, to nejsou pouze žáci a učitelé. Zvláště škola, která má plnit výchovné funkce, má spolupracovat s rodiči. Vliv rodičů může také vyvolávat nesouhlas a vést ke konfliktu. Neprofesionálové se mohou pokoušet vnucovat škole svůj názor. Tyto výzkumy se zabývaly také problémy vztahu učitelů a rodičů.

Vybrané výsledky výzkumů:

Polští učitelé kriticky posuzují své školy pokud jde o plnění socializačních a didaktických funkcí. Relativně dobře oceňují, jak se plní „doplňkové“ výchovné funkce jako je například fyzický rozvoj žáka či náboženská výchova. Čtyřicet procent učitelů je přesvědčeno, že polské školy nezaručují rovné šance mládeži z různého prostředí.

Posouzení fungování škol je také spojeno s politickými preferencemi učitelů. Stoupenci pravicové koalice, která zavádí reformy, posuzují školy hůř než stoupenci opozičních stran, kteří příliš nesouhlasí s reformami v její současné podobě.

Druhým důležitým činitelem, který determinuje posouzení škol, je umístění školy, v které učitel pracuje. Třetím je její typ. Pokud můžeme přijmout předpoklad, že obraz polských škol je „zkažený“ ohledem na posouzení vlastního pracoviště, můžeme přijmout tezi, že jednotlivé školy (různých typů, v různém urbanistickém a kulturním prostředí, různé úrovně) jsou posuzovány různě, a to podle spektra jejich předností či nedostatků. To je důležitá informace pro reformátory.

Plnění výchovných úkolů na školách je čím dál těžší. Učitelé přímo uvádějí, že stojí před výchovnou krizí. Čím dál slabší vliv mají na mládež agentury dospělých: rodina a škola. Větší a větší význam získávají vrstevníci a média, význam ztrácí – hlavně v posledních 10 letech – škola. S většími výchovnými problémy se setkávají učitelé škol středních, mezi základními školami jsou po výchovné stránce obtížná velká pracoviště.

„Přítomnost“ rodičů ve škole – a to i v oblastech doposud rezervovaných pouze pro profesionály – je další problém školy. Poměrně málo učitelů je pro větší možnost vlivu rodičů na obsazení učitelských míst, posuzování práce školy, na používané výchovné metody ve škole, výběr předmětů a programů, na předávání konkrétních morálních hodnot. Jsou to většinou ti učitelé, kteří v okamžiku výzkumů akceptovali program pravicových stran, tj. stran, které podporují tradiční prorodinnou politiku. Z výzkumů v letech 1998–99 vyplývá, že nechuť akceptovat „přítomnost“ rodičů ve škole vyplývá z toho, že se učitelé bojí ztráty moci.

3. Učitelé a reforma

Poslední, třetí část analýzy polských výzkumů, se zaměřuje na to, jak posuzují učitelé zaváděnou reformu jako takovou. Tato část má odpovědět na následující otázky: zda vidí reformu školství jako potřebnou, zda a jaké změny by chtěli zavést, nakolik jim odpovídá zaváděná reforma, které elementy reformy podporují, ke kterým mají výhrady.

Zaujalo nás také, kolik sympatizantů má reforma mezi učiteli a jak jsou početní její odpůrci. Které vlastnosti předurčují někoho, aby sympatizoval s reformou nebo se stal jejím odpůrcem. Nebo také do jaké míry se váže akceptace reformy školství na politické preference učitelů.

Vybrané výsledky výzkumů:

Můžeme s velkou pravděpodobností ukázat na typy učitelů, kteří mají více pozitivní, nebo více kritický vztah k reformě. Vyšší profesní pozice a vyšší materiální status jsou předpokladem k akceptaci změn. Osoby s horší profesní pozicí často pociťují reformu jako ohrožení. Shodně s teorií potřeby rozvoje od Maslowa pociťují kromě základních potřeb a biologických potřeb také potřebu bezpečí. Nedostatek pocitu bezpečí u učitelů, pocity nestability svázané se zaměstnáním a pracovními podmínkami zvyšují nechuť vůči reformě. Zvláště u lidí nemajících jinou pracovní perspektivu, jako jsou ženy s malými dětmi, obyvatelé vesnic a malých měst, učitelé s nižší úrovní vzdělání a učitelé před odchodem do důchodu. Tyto skupiny vnímají reformu jako ohrožení své profesní a materiální pozice.

Učitelé obecně vyjadřují svou podporu reformě školského systému, ale změny by měly být především v oblasti zlepšení pracovních podmínek ve škole: ustanovení horního limitu žáků ve třídě (například do 25), lepší vybavenost škol a především vyšší mzdy. Zvýšení svého materiálního statusu považují učitelé za vážný činitel určující profesní prestiž a utváření autority, bez kterých je výchovné působení ztíženo. Projekt zaváděné reformy nezaručuje realizaci těchto přání. Mezi mnoha ohlášenými nápady v rámci zaváděné reformy je učitelům nejbližší položka týkající se změny programů výuky a změny zásad jejich tvorby. Ostatní položky vyvolávají výhrady.

Pouze 15 % učitelů podporuje alespoň polovinu požadavků reformy. Daleko větší počet učitelů odmítá nápady reformátorů. Polovinu a více projektů reformy odmítá více než 70 % učitelů, 56 % uvádí, že jejich kolegyně a kolegové neakceptují reformu, 64 % požaduje zastavení reformy. Zdá se, že tato čísla ukazují na jistou asymetrii v přijímání uváděných změn. Těch, kteří odmítají reformy, je jednoznačně více.

Nechuť učitelů k reformám plyne z obav, které se týkají jejich budoucí profesní pozice. Především z nedostatku finančních prostředků na jejich realizaci (pozn. – jde o zákonnou úpravu, podle současných prohlášení polské

vlády se peníze musí uvolnit). V souvislosti s reformou se vyjadřují o svých obavách téměř všichni respondenti (93 %). Učitelé se obávají chaosu vyplývajícího ze změn ve školském systému a organizace školy, ze změn v programech výuky a ze změn v hodnocení žáků a učitelů. Mnoho z nich má v souvislosti s reformou obavy ze ztráty zaměstnání.

Proti reformě se také staví ti, kteří vysoko oceňují současný učitelský kádr a jsou zastánci tradičních metod práce ve škole. Posuzování reformy je také úzce svázáno s politickými názory učitelů. Stoupenci změn v Polsku a sympatizanti současné vládnoucí pravicové koalice se častěji hlásí k reformě než osoby s opačnými názory. Nechuť vůči reformám mají i ti, kteří nejsou ve svých politických názorech vyhraněni – a není jich málo. V souvislosti s prezidentskými volbami v Polsku se mluví o konci vlády pravicové koalice po volbách v roce 2001. Pokud k tomu dojde, tak se ukáže, zda nastanou v reformě nějaké korekce.

Místo závěru

a) Učitel – tradicionalista

Vlna školských reforem, která přecházela po zemích Západní Evropy a USA, ukázala zároveň bariéry a meze těchto přeměn. Jednu z těch nejvýznamnějších představovali sami učitelé, kteří s nechutí přijímali navrhované změny. Analýzy postojů učitelů ukázaly **zdroje učitelského „tradicionalismu“**, kterými je charakter institucí zaměstnávajících učitele (Dahlin, 1978), zásady přijímání učitelů a studentů na vysoké školy (Lortie, 1975) a způsob práce učitelů (Woods, 1980). Sociologické studie týkající se **charakteristik učitelů** (Lortie, 1975), uvádějí ty, které nám pomohou objasnit postoje učitelů odmítajících reformy ve školách. Některé z nich jsou:

- Do škol přicházejí lidé, kterým více záleží na pocitu bezpečí a sympatických vztazích mezi kolegy než na rychlé kariéře.
- Přístup k zaměstnání nabízejícímu možnosti rychlého pracovního postupu obvykle vede přes více nedostupné vysoké školy, na které je problém se dostat a jejich absolvování je těžké. Učitelská studia jsou široce dostupná, je snadnější být na ně přijat a také průběh studií není nejtěžší. Nabízejí do určité míry jednoduchý přístup k diplomu. Na taková studia jdou lidé z nižších středních vrstev, kteří nemají možnost dostat se na studia těžší nebo dražší.
- Po studiích jdou učit nejčastěji ti, kteří měli školu rádi a vzpomínají na ni v dobrém. Nevidí v ní objekt nutný k reformování, ale místo oblíbené a v souladu s očekáváními. Jsou determinováni svým původem, prostředky, kterými disponovali během studií, a také zkušeností ze škol, které sami absolvovali. Ve své práci učitelé nejčastěji vybírají metody, kterými sami byli učeni, nebo takové, které sami vypracovali. Ve vztahu

k novým poznatkům didaktické teorie i praxe zachovávají odstup. Vypracování „strategie umožňující přežít“ ve vztahu k žákům je pohodlné. Naopak těžká a málo pravděpodobná je změna zažitých postupů jednání. Učitel je osamocen ve své práci s žáky. Sám se musí vypořádat se třídou, musí tedy přizpůsobit metody jednání svým možnostem, stylu a temperamentu. Obecně si cení své nezávislosti a způsobu, kterým ovládá žáky. Naproti tomu neoceňuje například týmovou práci.

Všechny tyto vlastnosti vedou k určité setrvačnosti v chování učitele, k odporu ke změnám, a také nechuti k nápadům, které by přeměnily jejich bezpečné místo práce. Jenom pro doplnění: Mnoho polských učitelů uvádělo, že si vybrali tuto práci z důvodu její dostupnosti (30 %), 35 % učitelů si vybralo práci ve škole pro výhodnou pracovní dobu, 25 % pro výhodné místo práce – blízkost bydliště.

Naprostá většina (90 %!) učitelů vysoko hodnotí školy, do kterých chodili. Z toho vyplývá velmi pravděpodobná hypotéza o akceptaci dosavadního systému a chuti zakonzervovat dosavadní stav. Většina (73 %) zkoumaných přiznává, že největší vliv na používané vyučovací metody mají jejich vlastní zkušenosti z práce ve škole a ne to, co se naučili během svého studia a během kurzů. Pouze okolo 20 % učitelů uvádělo studium a kurzy jako na místa, která rozhodovala o jejich způsobu práce ve škole.

Tato typizující a tedy i „povrchní“ charakteristika učitelů jako profesní skupiny nevyklučuje, že jsou mezi nimi zapálení učitelé, kteří dávají všemnu svoji energii škole, inovují a experimentují. Bohužel většina učitelů bude přijímat změny s nechtí.

Můžeme tomu rozumět, protože reformy mění dosavadní zvyklosti a obyčeje ve škole. Reformátoři chtějí do škol zavést konkurenci mezi školami i učiteli. Kvalita učení má být posuzována pomocí standardizovaných testů, což má umožnit porovnání výsledků škol i učitelů. Školy mají posuzovat a vybírat žáci s rodiči. Samostatnost a nezávislost má být ohraničena společným výchovným plánem školy. Nadto se plánuje zvýšení vlivu rodičů a samosprávných úřadů na školu. Vytváří to nové povinnosti pro učitele. Spoustu let stačilo, že byl poslušný a poslušnost vyžadoval.

V rámci reformy je zdůrazňována výchovná role školy. A to v situaci boření hodnotového systému, narůstajících sociálních konfliktů a napětí. Zároveň by mnoho učitelů nejrady rezignovalo na výchovnou funkci školy ve jménu vzdělávání. K naplnění výchovné funkce školy chybí nápady i prostředky. Podle našich informací chtějí reformátoři rušit malé školy na úkor velkých. Ale z uvedených výzkumů vyplývá, že právě ve velkých školách jsou výchovné problémy o mnoho větší!

Situace učitelů je těžká, zhoršuje se jejich pozice na trhu práce. Spolu s hlubokým demografickým propadem bude postupně ubývat míst ve školství. V současnosti odchod ze zaměstnání ve školství znamená často nezaměstnanost, především v malých místech.

b) Učitel – chameleón

Učitelé nejsou ve svém vztahu k reformě zajedno. Je tady skupina entuziastů, kteří si přejí reformy, i když vidí slabé stránky tohoto projektu. Je jich okolo 10–15 %. Jsou to nejčastěji lidé dobře situovaní, lépe vzdělaní, častěji obyvatelé větších měst, více učitelé středních škol než základních. Výraznou averzi k reformě udává okolo 20 % učitelů, kteří vzhledem ke své sociální charakteristice tvoří protipól entuziastům. Zůstala nám největší skupina učitelů, kteří mají ambivalentní postoje k reformě. Mnozí vidí potřebu změn ve školství, především změny v programech výuky, avšak vůči jiným návrhům reformy si zachovávají určitý odstup. Část by si přála, aby reformy nebyly prováděny v tak širokém spektru. Každopádně by chtěli reformu odložit.

Entuziasté se do ní již zapojují – i když mají vlastní pohledy na to, jaká by reforma měla být. Jistě vidí také věci, se kterými nesouhlasí – mohou být ale pro iniciátory reformy výzvou. Učitelé jasně stojící proti reformě mohou zkoušet nějakou formu odporu, zvláště když budou postupovat spolu s odbory. Zdá se, že to jsou slabší skupiny, zatomizované a vystrašené ze ztráty zaměstnání. Pokud najde reforma odezvu ve smysluplném jednání zreformované státní správy, tak se učitelé zdrží větších protestních akcí.

Nejhorší by bylo ze strany učitelů zdánlivé přizpůsobení (tzv. na oko). Učitelé se přizpůsobí novým podmínkám práce školy, protože nebudou mít jiný výběr. Ale ve výběru metod práce a programů se budou řídit svými dosavadními zvyklostmi. Okolo 20 % učitelů se domnívá, že se ve škole i přes reformy změní velmi málo, a dalších 32 % tvrdí, že se toho změní málo. Příprava učitelů k práci s novými programy a k novým způsobům práce musí změnit studium budoucích učitelů, včetně kurzů, do kterých učitelé ve velkém počtu v Polsku docházejí a které mají různou úroveň. Je nutné zavést v Polsku nějakou formu evaluace studií a učitelských kurzů. Vzdělávání a další vzdělávání v souladu s reformou je nutné, ale ne jediné možné. Zde musíme zmínit profesní atestace učitelů, které jsou součástí polské reformy. Bez řádného posuzování a hodnocení práce učitelů se může projevit z jedné strany tradicionalismus a z druhé strany profesní solidarita učitelských sborů.

Literatura

DAHLIN, P. *Limits to Educational Change*. London: Macmillan, 1978.

KAWKA, Z. *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, 1998.

- LORTIE, D. C. *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1975.
- NALASKOWSKI, A. *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*. Toruń: Wyd. Marszałek, 1997.
- NEWMAN, J. W. *America's Teachers: An Introduction to Education*. New York: Congnan, 1994.
- Ocena polskiego szkolnictwa. Społeczne poparcie dla reformy. Anketa. CBOS, 1998.
- PROKOP, J. Reforma polského školství – „Polské vzdělávání 21. století“. *Pedagogická orientace*, 1999, č. 3, s. 90–103.
- PUTKIEWICZ, E. a kol. *Nauczyciele w przeddzień reformy edukacji*. Warszawa: Instytut spraw publicznych, 2000.
- SIWIŃSKA, J. *Motywy wyboru zawodu nauczyciela i ich wpływ na wyniki nauczania*. Bydgoszcz: Wyd. WSP, 1974.
- Społeczne poparcie dla reformy szkolnictwa. Komunikat z badań. CBOS, 1999.
- ZAHORSKA, M., PUTKIEWICZ, E. Nauczyciele a reforma edukacji. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1999, č. 1.
- ZIELIŃSKA, A. *Rodzice a szkoła. Monitorowanie Reformy Edukacji*. Warszawa: Instytut spraw publicznych, 1999.
- WOODS, P. *Teacher Strategies*. London: Croom Helm, 1980.

PROKOP, J. Portrét polského učitele. *Pedagogická orientace* 2002, č. 1, s. 46–62. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: PhDr. Jiří Prokop, Ph.D., katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Výzkumná sdělení

Faktory ovlivňující rozvoj pedagogických dovedností studentů

Vlastimil Švec

Abstrakt: Studie je založena na kvalitativním výzkumu individuálního rozvíjení pedagogických dovedností studentů učitelství. Opírá se o několikaleté monitorování rozvoje těchto dovedností u tří studentů učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů (s využitím rozhovorů, skupinových diskusí, studentských sebereflexí, pozorování a dotazníku studentova pojetí výuky). Přináší podněty pro promýšlení přípravy i realizace podobných, kvalitativně orientovaných, výzkumů a inspirace pro zkvalitňování učitelského vzdělávání.

Klíčová slova: pedagogické dovednosti, studenti učitelství, individuální rozvoj pedagogických dovedností, faktory rozvoje pedagogických dovedností studentů, kvalitativní metodologie (výzkum), učitelské vzdělávání

Úvod

Všeobecně se konstatuje, že proces utváření a rozvíjení pedagogických dovedností má výrazně individuální charakter, přestože v něm můžeme rozlišit obecněji platné charakteristiky. Málo se však ví o tom, jaké **faktory** nejvíce ovlivňují **individuální rozvoj pedagogických dovedností**. Tuto otázku jsme si proto, mimo jiných otázek, položili v rámci řešení grantového projektu „*Nové přístupy k diagnostice pedagogických dovedností a intervenční zásahy do jejich struktury*“ (GA ČR 406/98/1375).

Zvolili jsme **kvalitativní metodologii** (výzkum), opřenou o sledování tří studentů učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů, které autor vyučoval ve 2. ročníku obecnou didaktiku (jarní semestr, semináře): Gabriely (aprobace francouzština – zeměpis), Honzy a Libora (oba aprobace český jazyk – občanská výchova). Ve studijním roce 2000/2001, kdy kvalitativní výzkum vrcholil, Gabriela již jako čerstvá absolventka vyučovala na základní

škole, Honza a Libor byli studenty čtvrtého (posledního) ročníku brněnské pedagogické fakulty. Všichni tři studenti projevíli o spolupráci na výzkumu zájem.

Výzkum individuálního rozvoje pedagogických dovedností těchto tří studentů byl založen na **skupinových diskusích**, jejich **sebereflexích**, **dotazníku studentova pojetí výuky**, **individuálních rozhovorech** a **pozorování výuky** (u Gabriely formou hospitace, u Honzy a Libora prostřednictvím videozáznamu, kteří si tito studenti sami pořídili). Skupinové diskuse probíhaly ve studijním roce 1999/2000 pro zájemce z řad studentů 3. a 4. ročníku učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů na brněnské pedagogické fakultě (podrobněji Švec, 2002).

Takto orientovaný výzkum probíhal od studijního roku 1999/2000. Některé dílčí informace o názorech studentů jsme však získali dříve, zejména v období, kdy s nimi autor této studie komunikoval v semináři z obecné didaktiky. Další část naší studie sice nepodává vyčerpávající pohled do problémů faktorů individuálního rozvoje pedagogických dovedností studentů, spíše tuto problematiku otevírá. Zároveň je pokusem ověřit některé postupy kvalitativního pedagogického výzkumu.

Gabriela

Ve studijním roce 1999/2000 byla studentkou 4. ročníku. V úvodní skupinové diskusi věnované motivům volby učitelského studia (prosinec 1999), kdy autor studie poznamenal, že učitel dává žákům kus sebe, Gabriela replikovala, že učitel dává i to negativní. Když byla malá, také si hrála na paní učitelku, ale potom k učitelství cítila naopak odpor. Volba studia na pedagogické fakultě byla motivována spíše zájmem o obory, zejména francouzštinu, ale také o zeměpis. Až ve třetím ročníku, vlivem pedagogické praxe, začala více uvažovat o učitelské profesi jako o svém možném povolání. Ve 4. ročníku, kdy již absolvovala souvislou pedagogickou praxi, vyjádřila před nástupem do učitelské profese obavu z agrese žáků.

Dotazník studentova pojetí výuky „Jak se dívám na výuku“ vyplnila v závěru svého studia (březen 2000). Souhlasila v něm s výrokem, že výuka spočívá v předávání poznatků a že učitel by měl být žákům průvodcem a do určité míry i partnerem na jejich cestě poznávání. Uvědomovala si, že navázání kontaktu se žáky sice závisí na tom, jak výstižně a názorně učitel žákům vysvětlí učivo, ale i na jiných okolnostech. Cítila, že učitel je žákům srozumitelný nejenom tím, jak mluví, ale i jak se neverbálně vyjadřuje. Podle jejího názoru učitel vyučuje lépe, když má bohatší pedagogické zkušenosti. Souhlasila s názorem, že tvořivost lze rozvíjet u všech žáků. Z řady nabídek faktorů, které nejvíce ovlivňují efektivnost výuky vybrala tři: pedagogické

dovednosti učitele, psychosociální klima třídy a metody výuky, které učitel zvolí. Při výběru těchto faktorů do určité míry váhala.

Za důležité impulsy, které jí pomohly na cestě k učitelství považuje zejména pedagogickou praxi, didaktiku francouzštiny a do určité míry i obecnou didaktiku. Požádali jsme ji, aby na souvislé pedagogické praxi registrovala situace, resp. činnosti, které bude považovat za problematické. Tyto situace (činnosti) uvedla ve svém sebereflektivním deníku. Patří k nim:

- slovní komunikace: „... učitel by měl umět hovořit na jakémkoliv téma, před širokým publikem, které nečiní pouze studenti a žáci, ale i jejich rodiče, nadřízení. Měl by se naučit, jak správně formulovat své myšlenky, umět zacházet s hlasem, hospodařit s dechem.“
- zápis na tabuli – volba velikosti písma apod.,
- dobrá organizace hodiny: „umět správně zareagovat, když jsou žáci unavení... někdy jsem nestačila zopakovat na konci hodiny, co se probíralo a zadat domácí úkol...“,
- motivace: „někdy se přistihnu, že zvláště u 9. tříd je velmi těžké je motivovat k nějaké aktivitě...“,
- vysvětlování učiva: „mám tendenci vysvětlovat žákům látku velmi odborně“ – jako referáty na vysoké škole – musím látku přiblížit, hlavně pro nižší třídy. .

V průběhu výzkumu několikrát zdůraznila, že na pedagogické fakultě chybí předměty „komunikace“ a „rétorika“. Za podstatné považovala, aby se student – budoucí učitel – uměl postavit před žáky, navázat a udržovat s nimi kontakt. Tento svůj názor potvrdila i na základě svých prvních zkušeností ve škole, v rozhovoru v říjnu 2000:

V. Š.: Kdybyste měla teď něco vzkázat kolegům – studentům učitelství, čeho by si měli již na fakultě všimnout, co by to bylo?

G.: ... hlavně tu praxi, praxi, praxi..., potom ať mezi sebou – na seminářích – komunikují, sdělují si zkušenosti...

K tomuto tématu jsme se vrátili ještě později, v pohospitačním rozhovoru v lednu 2001:

V. Š.: Co chybí dosud na pedagogické fakultě?

G.: Komunikace a hlavně rétorika, umět řečnit, přesvědčit někoho.

Tyto názory jsou zřejmě ovlivněny do značné míry tím, že komunikativní dovednosti považovala Gabriela na fakultě, ale i na ZŠ za významný zdroj svých rezerv.

V průběhu studia se opírala jen o základní studijní literaturu. Necítila potřebu sáhnout po další pedagogické nebo psychologické literatuře. Již jako studentka prohlásila, že po literatuře sáhne až v praxi, když se vyskytnou problémové situace. Když nastoupila na školu, začala potřebovat více

informací o řešení některých výchovných situací (s nimiž se setkala) i o motivaci aktivizaci žáků. Po hospitaci v dubnu 2000 přijala nabídku autora této studie a zapůjčila si od něho literaturu z didaktiky zeměpisu, z období pokusného školství u nás.

Gabriela začala vyučovat v září 2000 na Základní škole s jazykovým zaměřením ve Zlíně. Je to výběrová základní škola, což pozitivně motivuje Gabrielu k zamýšlení se nad svými metodami výuky a hledáním dalších aktivizujících metod. V říjnu jsme spolu vedli první rozhovor po jejím nástupu do školy. Autor se Gabriely ptal na první dojmy ze svého učitelského působení. Odpověděla: „... *mne to baví, to je dojem nejhlavnější,*“ potom druhý dojem – „*trošičku nepřipravenost z fakulty, mám určitý problém s organizací hodiny, hlavně mám problém vyjít s časem... ale nepřipravenost hlavně v tom, jak řešit nějaké problémy, které nastanou v té třídě.*“

V odpovědi na otázku, které dovednosti jí v období těch prvních šesti týdnů na škole chyběly, Gabriela řekla: „... *dovednost vyjadřovat se, to je hlavní... potom – každá třída má svoje klima a tedka jsem narazila na jednu třídu, deváťáků, kdy jako celek působí jako znechucení školou... zkoušela jsem několik metod, ale ani na jednu zatím nepřistoupili, takže mezi náma panuje takové napětí... třepou se mi ruce...*“

Učitelské začátky Gabriele usnadnila uvádějící učitelka: „*Mám uvádějící učitelku, je to francouzštinářka, p. učitelka Š., a je strašně příjemná. Učím francouzštinu třeláky, je to něco jiného než na druhém stupni, já jsem nevěděla, jak s téma třelákama mám pracovat... ona mně pomohla... pomáhá mi s téma metodama... jak třeláky motivovat, jak je mám trestat.*“

Autor této studie měl možnost vidět první vyučovací hodiny Gabriely v lednu 2001, tj. s odstupem tří měsíců po tomto, úvodním rozhovoru. Byly to hodiny zeměpisu v 8. a 9. třídě (na problémy s touto třídou Gabriela upozornila v rozhovoru v říjnu 2000). V obou hodinách šlo o frontální výuku. V hodině v 8. třídě kombinovala metodu rozhovoru (při opakování učiva) s metodou párové práce žáků při objasňování nového učiva (žáci měli s využitím dostupných zdrojů informací nalézt základní informace o Norsku, Švédsku a Finsku), doplněnou projekcí části videozáznamu o Finsku. Bylo patrné, že žáci mají o učivo zájem a dovedou samostatně pracovat s učebnicí a atlasem. Při kladení otázek v rozhovoru se zdálo, že Gabriela poskytuje málo času na odpovědi žáků, popř. v některých případech na ně sama odpovídala.

V hodině zeměpisu v 9. třídě byla uplatněna metoda rozhovoru a samostatné práce žáků. Zdálo se, že podnětová část v pokládaných otázkách, která má vyvolat požadovanou aktivitu žáků, by si vyžádala jednoznačnější formulaci. Byl patrný relativně menší kontakt Gabriely se žáky.

Po obou vyučovacích hodinách se uskutečnil pohospitační rozhovor. V odpovědi na první otázku se měla Gabriela pokusit zhodnotit obě hodiny.

G.: ... (k 8. C): *Zjišťuji, že toho (učiva – pozn. V. Š.) dávám moc... děčka jsou zvyklá na souvislejší výklad, když to chci dělat ve zkratce, děčka to nebví. Mám z toho pocit, že to bylo chaotické. Když tu byla inspekce, tak paní inspektorka na mne vyvinula tlak, abych rychle dobrala Evropu a pak stihla Českou republiku. Je na mne vyvíjen tlak a nejsem schopna si to ujednotit, abych vyšla s čistým štítem, abych děčkám dala to, co budou potřebovat. Ale – osmička se mi učila lépe jak ta devítka.*

V. Š.: Měl jsem pocit, že jste se v té devítce necítila zcela svá.

G.: *Necítila. Teď je to již lepší (šlo o zlepšení komunikace s touto třídou, kdy G. v říjnu vyjádřila, že s ní má určité potíže – pozn. V. Š.), ale ten pocit ve mně zůstal, nevím proč. Udělala jsem anonymní anketu se žáky, co by děčka chtěla v zeměpisu dělat. Chtějí video... zápisy na tabuli... aby nemusela nic dělat... pracovat pomalu.*

V. Š.: Co jste z ankety vyvodila pro svoji práci?

G.: *Využívám video... kvízy. Mám různé encyklopedie – to děčka baví, ale ona nejsou schopna si z učebnice vyvodit, co je důležité a co ne, vyžadují zápisy, aby se z nich mohla učit. Dneska jsem přišla na to, že dávám toho učiva moc.*

V. Š.: Zkoušela jste již problémovou výuku skupinově organizovanou?

G.: *Zkoušela, v 9. A to vítali, ale v 9. C (třídě, v níž V. Š. hospitoval) se zapojili pouze někteří žáci. Tady vyžadují, abych byla v hodině aktivní spíše já, kluci ani tak ne, ale holky ano.*

V. Š.: Může to být i vlivem paní učitelky, která tuto třídu dříve vyučovala zeměpisu?

G.: *Ano, někdo mi řekl, že děčka byla zvyklá na jinou, méně náročnou práci... neměla některé základní znalosti, proto jsem nasadila vyšší laťku. Moje kolegyně říkají, že deváté třídy jsou zvláštní, že mnozí učitelé s nimi mají problémy.*

Z další části rozhovoru vyplynulo, že Gabriela má určité problémy se strukturováním a časovým rozvržením učiva. Uvádí, že učiva je příliš mnoho.

V. Š.: Nešlo by to jinak – méně učiva a přitom rozvíjet myšlení žáků?

G.: *Bojuji s tím v sobě – zda to přizpůsobit žákům, v šesté třídě to jde.*

V. Š.: Zdá se mi, že Vás baví vyučovat.

G.: *Víte, jak to shrnul syn mé známé, kterého učím? „Viš mami, ona dělá srandu, ale já se při tom i hodně naučím.“*

Za další tři měsíce (duben 2001) autor uskutečnil u Gabriely další pozorování výuky zeměpisu, tentokrát v 6. třídě. Hodina byla snímána videokamerou a pak k ní proběhl rozhovor.

Rozhovor před hodinou:

V. Š.: Co je smyslem této hodiny? Co jste si naplánovala?

G.: *Budeme probírat Tichý oceán. A zavedla jsem sešit, kde si mohou žáci*

psát, co nepochopili. A mám tam dvě otázky, někteří psali, že nepochopili vnitřní a okrajové moře.

V. Š.: To je dobrý nápad, ten sešit.

G.: ... a byla tam ještě otázka, že mají zmatek v učení.

V. Š.: Dělal jste si písemnou přípravu?

G.: *Ne. Já mám sešit a píše si poznámky přímo do toho. Já mám určitou osnovu a podle toho vlastně pojedu, no... protože, když já to mám jenom v hlavě, tak někdy zapomínám.*

V hodině byla uplatněna samostatná práce žáků, rozhovor a videoukázka. Výrazně se projevovala aktivita žáků, například žáci poměrně často kladli Gabriele otázky, vztahující se k učivu. Byla patrná také její větší jistota v komunikaci se žáky.

Rozhovor po hodině:

V. Š.: Podívejme se do sešitu, který jste zavedla. Tady čteme vyjádření žáků – „je toho na nás moc... máme v učení zmatek. Můžeme se v zeměpise učit dějepis? ... Proč probíráme všechny oceány tak podrobně? Když se něco vysvětluje, tak by se to mohlo podávat zábavnější formou, hrou nebo tak něco. Nevím, jaká jsou vnitřní a okrajová moře. Prosím o vysvětlení.“

To je dobré... oni to berou vážně a i pro Vás, Gábino, je to dobrá zpětná vazba. To Vás napadlo samo?

G.: *No, ...*

V. Š.: (upozornil na zájem žáků a jejich orientaci na výkon)

G.: *(potvrdila to)*

(Projekce videozáznamu)

V. Š.: toto je zajímavý chlapec.

G.: *Ten je zajímavý... třída ho vyřadila z kolektivu.*

V. Š.: Ale proč?

G.: *Nevím...*

V. Š.: Mluvila jste s tím chlapcem?

G.: *Nemluvila, ale když jsem dělala skupinovou práci, tak nikdo s ním nechtěl dělat...*

V. Š.: Žáci spolupracují.

G.: *Oni spolupracují.*

V. Š.: Naprosto spontánně, aniž by byli ve skupině.

G.: *No, no, no. Ale zjistila jsem, že někteří učitelé mají rádi, když je ticho.*

V. Š.: Ale to patří, určitý ruch, k této formě práce.

G.: *No, právě.*

(Potom G. uvedla zkušenosti z uklidňování třídy, když se pokoušela získat pozornost žáků – např. zatleskala, žáci se prý zprvu smáli, ale pak to fungovalo).

V. Š.: Teda, to je radost tady učit.

G.: *Je, mne to baví. Když jsem přišla do školy, tak jsem nevěděla, jak udělat tu hodinu, teda věděla jsem to teoreticky, jo? Že mám udělat nějaký úvod, opakování, procvičování... ale jak jít na to učivo, jak jim vysvětlit to a ono, to jsem nevěděla.*

V. Š.: To všechno, co tady zkoušíte, tak to je vlastně takový experiment.

G.: *Jo. Musím si poznamenat, co jsem ve které třídě dělala, kam jsem došla.*

V. Š. (slíbil G. starší didaktiku zeměpisu a nabídl jí možnost spolupracovat při ověřování nových výukových metod).

Gabriela již na fakultě cítila potřebu zdokonalit se v komunikativních dovednostech, např. hovořit pomalu, hlasitě apod. Po nástupu do školy se sice její komunikativní dovednosti postupně zdokonalovaly, ale potřebnou kondici pro uplatňování těchto dovedností by potřebovala získat již na fakultě. Dalším nedostatkem, který ztěžoval práci Gabriely byla absence některých praktických psychodidaktických dovedností, zejména práce s učivem, jeho výběrem, strukturováním, časovým rozčleňováním na vyučovací hodiny. K řadě didaktických postupů se proto musela propracovat, a to někdy i cestou pokusu a omylu.

Další dovednostní oblastí, v níž má Gabriela ještě rezervy, jsou dovednosti organizovat činnost žáků. S tím může souviset také její problém řešit neplánované pedagogické situace. Tady zřejmě nejde pouze o absenci této náročné pedagogické dovednosti, ale také o způsob myšlení a jednání učitele nejen ve standardních, ale i nestandardních situacích (například jak reagovat na neopakovaný zájem žáků, jak řešit situaci ve třídě, v níž je žák, kterého spolužáci odmítají apod.).

Je nesporné, že základy uvedených pedagogických dovedností měly být položeny již na fakultě. Tento závěr ilustrují výroky samotné Gabriely z období, kdy studovala 3. ročník pedagogické fakulty (převzato z jejího seberefektivního deníku):

„... Vysvětlení nového učiva jsem si vyzkoušela v praxi v hodinách zeměpisu a francouzštiny. Dělalo mi to problémy, nevěděla jsem, jak danou látku zpracovat, ‚uchopit‘, aby jí žáci rozuměli. Myslím, že toto by mělo být taky náplní hodin didaktik, jak francouzštiny, tak i zeměpisu... Dělalo mi potíže zkoordinovat hodinu“ – nestihla jsem všechno, nevěděla si rady, jak zaměstnat chytřejší žáky... jak ukočírovat ty žáky, kteří jsou rychlejší v plnění úkolů než ostatní a pak se baví a nedávají pozor, pak ještě strhnou ostatní.

U Gabriely vystupuje do popředí její zájem o učitelské povolání, o vyučování i o hledání účinných metodických postupů, a to i prostřednictvím experimentování. K tomu pozitivně přispívá i klima školy, včetně pozitivně naladěné uvádějící učitelky a v neposlední řadě i práce se žáky, kteří jsou na jazykovou základní školu pečlivě vybíráni.

Honza

Ve studijním roce 1999/2000 byl studentem 3. ročníku. V závěru jarního semestru předcházejícího studijního roku se po absolvování seminářů z obecně

didaktiky (podrobněji o koncepci těchto seminářů viz např. Švec a Musil, 2000) vyjádřil k jejich přínosu:

„prvním velkým zážitkem bylo mikrovyučování. . . jsem rád, že jsem se setkal se školou, ale i alternativními prvky ve výuce na fakultě – etudy, mikrovyučování. Já jsem již dříve uvažoval intuitivně, jak vyučovat.“

Honza je přemýšlivým studentem. Zajímavé postřehy, ilustrující vývoj jeho pedagogických dovedností, uvedl ve své první části sebereflektivního deníku (začal jej zpracovávat v podzimním semestru studijního roku 1999/2000 a dokončoval jej na přelomu února a března 2000). Z jeho deníku uvádíme pouze některé výňatky:

Sebereflexe 1: Jak jsem podruhé učil

V pátek jsem byl na ZŠ Křídlovická na mikrovyučování (mikrovyučování v rámci didaktiky občanské výchovy, kterou vyučuje dr. Jana Skácelová), jsem znovu nadšen. Byl jsem učit podruhé. . . Tentokrát jsem se z prvního mikrovyučování poučil a přípravu jsem měl důkladnější. Myslím si, velmi sebevědomě, že se mi to podařilo, děti vypadaly spokojeně i v závěru hodiny, což mám za bernou minci. Jsem si vědom, že hodnotit své pedagogické schopnosti podle jedné hodiny je velmi krátkozraké, protože ty lze poznat jen v delším časovém vývoji, až ty děti máme déle se nám ukáže, zda jsme je něco naučili.

Sebereflexe 2: Jak učitelé přicházejí o iluze

Můj první den ve škole v pozici pana učitele, poprvé před celou třídou.

První hodina: 8. A, občanská výchova, téma: morálka, mravnost a právní řád. Tuto hodinu jsem zulaďl přesně podle svých představ, děti vypadaly spokojeně a já? Já jsem byl šťastný jako veš, jako zlatokop, který našel obrovskou hroudu zlata. . . Přišel jsem do kabinetu a říkal jsem si v duchu: „Pokud to chodí takhle, tak budu učit celý život klidně za pár korun. Je to opravdu skvělý pocit vědět, že jsem těm dětem něco dal a nenudil jsem.“

Druhá hodina: 9. třída, česká literatura, téma: Václav Havel a jeho Antikódy. Ale chyba lávky, iluzionisté, co vidíte napoprvé není vždycky pravda. Předstoupil jsem před těch 27 patnáctiletých „dětí“ s pocity výše popsanými, aniž bych se varoval přílišného optimismu. Začátek hodiny, tedy její motivační fáze, proběhl ještě v pohodě, bez viditelných problémů, děcka dokonce vypadala, jakože je to baví, to byla ovšem jen další iluze, která navíc trvala pouze 5 minut. Potom pro mne nastalo duševní peklo, během okamžiku jsem se bál podívat do třídy. Ne, ty děti vůbec nezlobily, ony totiž nedělaly nic, lautr nic. Všechny měly pouze nohy natažené daleko před sebe, žvýkáci svalstvo pracovalo na plné obrátky, sem tam zašustilo pod lavicí „Bravo“. Pohled na hodiny, téma je vyčerpané ????!?!? Cože????? Ještě 17 minut???? Špatný časový rozvrh hodiny, ale ne, vždyť jsem si to vyzkoušel, vycházelo to. Aha! Ale když jsem si to zkoušel, počítal jsem alespoň s minimální aktivitou žáků. Co teď? Pár otázek. . . Nic, až na pár dávek. Ještě deset minut. Ať to už skončí. Něco si přečteme. . . Zvoní. Odcházím ze třídy. Jsem zklamán jako zpráskaný pes, který neví, že udělal něco špatně.

Další dvě hodiny, v šesté a sedmé třídě mi trochu vrátily chuť do života i studia literatury, ale stejně jsem nemohl celý den mluvit o ničem jiném, než o hodině literatury v devátém ročníku.

Reflexe 6: Pokus o sumarizaci dosavadních sezení s panem docentem Švecem (šlo o zmiňované skupinové diskuse s několika studenty na téma „Jak se ze studenta stává učitel“ – pozn. V. Š.)

... Často slyšíme, ještě nyní, na vysoké škole, z úst nás studentů stížnosti, že to víme, jen nevíme, jak to říct, jak se vyjádřit, formulovat větu. To znamená, že sami neumíme to, co potom máme napříč všemi předměty učit žáky, vyjádřit myšlenku. Při studiu snad všech oborů, kterých se nějak týká jazyk a komunikace s druhými, se toto „umění“ vyučuje, kromě pedagogiky, přitom ale pedagogův hlas, jeho schopnost poutavě mluvit, zaujmout, ale i poslouchat a reagovat, prostě komunikovat, je, jak se správně a s oblibou říká, jeho „pracovní nástroj“.

... Chceme učit děti tak, aby byly kreativní a aktivní, aby uměly zacházet s informacemi, ale jsme sami takoví? Zřejmě ne, vždyť drtivá většina studentů prochází tuto školu (pedagogickou fakultu – pozn. V. Š.) s vynikajícím prospěchem, aniž by musela kdy co udělat a vymyslet sama. Na přednáškách si zapíše každé slovo přednášejícího... která se potom naučí ke zkoušce a dostanou jedničku... Nebo zajdou do studovny udělat referát. Referát na této škole většinou znamená ofotit z nějaké knihy kapitolu. Udělat z ní výtah a ten potom přečíst na semináři. Priznám se. Pokud mi téma zadaného referátu není osobně blízké, pokud mne nezajímá... chovám se úplně stejně. Mělo by se zkusit změnit to. Duakrát měř, jednou řež neboli: Uvážitlivě!

Dále by bylo vhodné zvýšit počet praxí, aby se budoucí pedagogové seznámili se školou a dětmi dříve a měli možnost je vidat pravidelněji a častěji již od začátku studií. Navrhoval bych náslechy již v prvním ročníku, v třetím semestru k tomu přidat pár hodin, nejlépe ve formě mikrovyučování (již sám jsem si takto odučil dvě hodiny, které mne nadchly, dodaly mi sebevědomí a elán, prostě mi moc pomohly), ve čtvrtém semestru již třeba hodiny s celou třídou a potom dál, jak to je dosud. Představoval bych si to tak, že by každý semestr byl vyčleněn týden (později, od 5. semestru týdnů dva), v němž by se praxe uskutečňovala. Ve škole ty děti poznáme lépe a lépe se k nim naučíme chovat a je učit, než v hodinách psychologie a pedagogiky (a chraň Bůh, abych nějak snižoval jejich důležitost, jsou setsakramentsky důležité.)

V březnu 2000 Honza vyjádřil své pojetí výuky v dotazníku „Jak se dívám na výuku“. Velmi váhal u výroku „Výuka spočívá v předávání poznatků žákům“, když měl označit, do jaké míry se s ním ztotožňuje. Nakonec vyjádřil značnou míru svého nesouhlasu. Naopak si byl zcela jist pravdivostí výroku „Učitel by měl být žákům průvodcem a do určité míry i partnerem na cestách jejich poznávání (učení)“. Domníval se, že navázání kontaktu učitele se žáky závisí především na tom, jak věcně správně a názorně učivo vysvětlí. Do značné míry také souhlasil s výroky, že čím má učitel bohatší

pedagogické zkušenosti, tím lépe vyučuje a že učitel je svým žákům srozumitelný tím, jak mluví. Možná vycházel ze své zkušenosti v roli učitele, neboť ve svém hlasovém projevu vidí rezervy.

Honza velmi váhal u výroku „Tvořivost lze rozvíjet u všech žáků“, s nímž vyslovil souhlas. Podle něho efektivnost výuky nejvíce ovlivňují: charakter (např. náročnost) učiva, psychosociální klima třídy a metody výuky, které učitel zvolí. Přiznal, že při výběru těchto faktorů velmi váhal.

Ze sebereflexy vyplývá, že Honza při hodnocení svého mikrovyučování a vyučovací hodiny vnímá tyto formy výuky globálně, jako dobrý nebo méně dobrý tvar. V tomto celku ještě nerozlišuje jednotlivé pedagogické dovednosti. Při hodnocení těchto tvarů a zároveň sebehodnocení vystupuje do popředí emocionální složka, přičemž je typické střídání kladných emocí (nadšení) a emocí záporných (zklamání), které vyúsťují až v určitý „zmatek“ při celkovém Honzově sebehodnocení. Zároveň se ale u něho projevuje snaha o racionální náhled jeho sebehodnocení.

Předpokládáme, že prožitky relativního úspěchu a neúspěchu umožnily Honzovi získat řadu zkušeností, které mohou pozitivně ovlivnit další utváření jeho pedagogických dovedností (např. zkušenost, že každá třída je jiná, že je třeba třídu poznat, aby bylo možné volit adekvátní vyučovací strategie, že v práci učitele se vyskytují situace, které jsou v určitém rozporu s jeho očekáváním apod.).

Honza kriticky, ale přitom střízlivě nahlíží na některé podmínky na pedagogické fakultě, které ovlivňují utváření a rozvíjení pedagogických dovedností. Objevuje se u něho myšlenka zavést do studia učitelství „psychosomatické disciplíny“ (termín převzatý od prof. Ivana Vyskočila), např. práci s hlasem a komunikaci. Klade důraz na rozvíjení samostatnosti a kritického myšlení budoucích učitelů (nejen pasivně číst referáty a učit se na zpaměť). Cítí potřebu kontaktu se školní praxí již od 1. ročníku studia na fakultě. Jeho motivaci zabývat se dále studiem učitelství, zájem o vyučování a poznávání žáků zřejmě pozitivně nastartovalo mikrovyučování v obecné didaktice a v didaktice občanské výchovy. Je patrné, že v Honzově učení se pedagogickým dovednostem sehrávají primární úlohu jeho pedagogické zkušenosti. Ty mohou pozitivně ovlivnit i jeho dosud krystalizující (v některých směrech i dosud nevyhraněné) pojetí výuky.

Na rozvíjení Honzových pedagogických dovedností měly výrazný vliv pedagogické praxe. První souvislejší praxi absolvoval ve třetím ročníku:

„Byla to velmi zajímavá zkušenost, protože jsem učil na dvou rozdílných (městských!) školách a setkal jsem se s dvěma naprosto odlišnými prostředními, která obě pro mou budoucí praxi byla velmi přínosná. Občanskou výchovu jsem učil u výborného cvičného učitele, který splňuje přesně moje představy o správném pedagogovi, neustále se vzdělával a doplňoval své vědomosti podle aktuálních požadavků doby

(získal tak diplom ze semináře o protidrogové, sexuální a rodinné výchově), byl (je) mladý, má smysl pro humor, žákům rozumí, oni rozumí jemu a berou ho. Berou ho nikoli jako někoho či něco, ale berou ho. Mgr. H. získal od žáků titul ‚Učitel roku‘. Seriózní chování k žákům, učitel není neomylný – tato ‚hesla‘ je nutno uplatňovat v praxi. Mgr. H. se omluvil před celou třídou, na začátku hodiny jednomu žákovi za to, že jej neoprávněně ‚seřval‘.“

Na praxi u Mgr. H. získal Honza mnoho užitečných tipů pro „dobrou“ výuku občanské výchovy na ZŠ. I když Honza nekonkretizuje svoje pedagogické zkušenosti, domníváme se, že příklad tohoto cvičného učitele, jeho výukové metody a komunikace se žáky i osobnostní vlastnosti významněji ovlivnily jeho cestu k učitelské profesi. Za velmi důležité považujeme, že si Honza uvědomuje lidskou dimenzi učitelovy profese, potřebu se neustále vzdělávat a růst: *„Od paní učitelky Š., která byla mou cvičnou učitelkou na češtinu, si bohužel mohu poznamenat jen některé zajímavé metodické postupy, jinak je paní učitelka, i když velmi milá a hodná, ‚stará škola‘.“*

Výrazněji se na rozvoji Honzových pedagogických dovedností projevila jeho souvislá třítydenní pedagogická praxe na začátku 4. ročníku:

Podzimní pedagogická praxe byla mojí první opravdu souvislou praxí, při níž jsem byl ve škole pořád přítomen a s učitelkou jsem absolvoval vše, sám jsem si zkusil učit týden v kuse, což byla zkušenost ze všech praxí nejprínosnější, ne ty jednotlivé hodiny, ale ten týden, v němž jsem si uvědomil, co všechno obnáší práce učitele, dozory, naprostý nedostatek času na to odpočinout si mezi hodinami, zregenerovat síly. Domů jsem každý den odcházel jako zbitý pes, unavený jako havíř po pěti letech praxe nedělá, ale zase mají opravy sešitů apod.).

Paní učitelka Mgr. H., která mě vedla v obou předmětech, je naprosto úžasná a žáci to vědí, mají ji rádi, svěřují se jí, baví se s ní naprosto bezprostředně a přátelsky a při tom všem u nich má autoritu a respekt, hodiny nejsou džunglí před tabulí, ale uplývají v příjemné pracovní atmosféře (jistěže ne všechny, nejsme v ráji). To nejdůležitější, co mi ona při praxi předala, byla věta: ‚Za dvacet let praxe jsem zjistila, že není ani tak důležité děti vzdělávat (i když to nelze omezit a je to naprosto nutné a vhodné), ale především je vychovávat.‘ Bavili jsme se spolu o této větě... a z těchto rozhovorů dále vyplynulo, že rodiče mají na své děti stále méně času, stále méně si s nimi hrají, stále méně s nimi řeší jejich problémy. Pokud učitel toto u nějakého žáka zjistí či vyzoruje, je nutné mu věnovat o to větší pozornost a péči, je nutné s ním mluvit, upozorňovat na nástrahy světa a života.

Při samotném učení se mi také stalo několik situací, o nichž bych se chtěl zmínit, ale to snad až příště, nyní jen poznámka:

Zbyněk K. (6. A) – *problém nového neznámého kolektivu, chlapec je nesmělý a velmi (přehnaně) citlivý, těžko si hledá kamarády; řešení – tím, že p. učitelka vybrala dva sympatické raubíře, kteří jsou ve třídě oblíbení a požádala je, aby*

Zbyňka vzali mezi sebe, ven, na hřiště, do přírody... a když jsem z praxe odcházel, Zbyněk už nebyl ve třídě takový plachý.

Petr S. (9. B) – „při *mojí hodině mluvnice vykřikl, že ze mne nikdy nebude dobrý učitel a na otázku, proč si to myslí, odpověděl, že se mnou není sranda; to mne velmi mrzelo, ale zase jej chápu, protože moje hodiny a já sám jsme jistě nebyli tak zábavné jako paní učitelka a její hodiny, určitě jsem pořád daleko víc upjatý a nervózní, což můj výkon v hodině bezpochyby brzdí. Na svou obranu musím dodat, že i přesto se mi párkrát podařilo děti pobavit i v rámci tématu hodiny. Devítky – s žáky z třídy, která se mi lépe učila, jsem si mimo hodinu rozuměl daleko méně než s těmi, kteří v hodinách byli daleko víc nepozorní a hluční a k nimž se mi na hodinu moc nechťelo.“*

Za významný zdroj rozvoje Honzových pedagogických dovedností považujeme zejména to, že si jasněji uvědomil důležitost odezvy žáků na učitelovo chování, jednání. Domníváme se, že významný vliv na jeho profesní růst mělo sdílení zkušeností s jeho cvičnou paní učitelkou. Poznal alespoň zčásti „na vlastní kůži“, co obnáší učitelská profese. Setkal se i s jejími obtížemi, ale podstatné je to, že vidí smysl učitelství v přímé komunikaci se žáky, v tom, že může přispět nejenom k jejich vzdělání, ale i výchově, že s nimi může prožívat nejen zklamání, ale i radost.

Zřetelný je i posun v Honzově vnímání a hodnocení pedagogických situací a částečně i ve vývoji jeho pedagogického myšlení (přesněji popisuje pedagogické situace, vidí některé jejich příčiny, uvažuje komplexněji o těchto situacích apod.).

Protože při natáčení videozáznamů vyučovacích hodin Honza spolupracoval s Liborem (svým kolegou a přítelem) a společně jsme o vyučovacích hodinách diskutovali, zmíníme se nejdříve o Liborovi.

Libor

Ve studijním roce 1999/2000 byl studentem 3. ročníku. V závěru jarního semestru předcházejícího studijního roku po absolvování seminářů z obecné didaktiky hodnotil jejich přínos takto:

„... oceňuji kontakt s praxí – hospitace, mikroučování, ale i etudy, praxe se nás dotkla... překvapily mne projevy dětí – jejich způsob uvažování... jejich postřehy.“

Také Libor přemýšlel o problémech výuky již od 2. ročníku, kdy jsme se s ním setkali v seminářích z obecné didaktiky. Vyžralost jeho didaktických názorů se projevila v dotazníku studentova pojetí výuky „Jak se dívám na výuku“. Byl si zcela jist při vyjadřování svých názorů v dotazníku k uvedeným výrokům. Podle Libora výuka nespočívá v předávání poznatků žákům. Učitel by měl být žákům spíše průvodcem na jejich cestách poznávání. Libor se domnívá, že podstatou navázání kontaktu učitele se žáky je to, jak správně a názorně vysvětlí učivo. Myslí si, že bohatství pedagogických zku-

šeností učitele není zárukou jeho lepší výuky. Souhlas a zároveň nesouhlas vyslovil u výroku, že učitel je srozumitelný svým žákům tím, jak mluví. Tvořivost lze podle něho rozvíjet u všech žáků. Je toho názoru, že efektivnost výuky nejvíce ovlivňují pedagogické dovednosti učitele, psychosociální klima třídy a učitelem zvolené metody výuky.

Liborovo progresivní pojetí výuky se zřejmě promítlo do jeho výuky na pedagogické praxi.

Za povšimnutí totiž stojí jeho sebereflexe vyjádřené v písemné podobě. Uvádíme z ní některé ukázky. K souvislé pedagogické praxi ve čtvrtém ročníku (září 2000) se váží tyto reflexe:

Jednu hodinu občanské výchovy jsem v každé třídě, kterou jsem učil, věnoval problémům souvisejícím s globalizací (praxe probíhala v době zasedání Mezinárodního měnového fondu v Praze). Myslím, že se mi dobře podařilo výklad uzpůsobit věku žáků (byly to sedmé a deváté třídy). Opět jsem se utvrdil v tom, že spíše než předávat žákům kvanta fakt (která v éře informační společnosti najdou opravdu kdekoliv), chtěl bych jim pomoci orientovat se v tomto světě a vidět věci v souvislostech. To je jedna z věcí, které si z fakulty odnesu a ve kterých mě hodně obohatila (zvláště kombinace mých oborů – český jazyk a občanka).

Každý den praxe musím bojovat za svou pohodlností a doslova se ,dokopávat' k tomu, hodiny si opravdu dobře připravovat. Když pohodlnost zvítězí a spokojím se s několika poznámkami, obvykle to dopadá ušelijak. Opravdu se vyplatí si hodinu pečlivě připravit, mohu pak být nesrovnatelně jistější a uvolněnější.

Ještě nikdy jsem nebyl ve třídě úplně sám celou hodinu. Zkousím si představit, jak by to dopadlo? Už bych asi nemohl (tak jako teď) říct, že zatím nemám z praxe výrazně negativní zkušenost. Anebo by to bylo v pohodě, těžko říci.

Když už jsem zmínil tu pohodlnost: protože se poji ještě s určitým strachem a obavami, je velmi těžké ji překonat, opustit jistotu frontální výuky a zkusit to ,jinak'. Je to totiž něco, co z vlastní zkušenosti žáka a studenta neznám a odhodlávání se k tomu vždy chvíli trvá.

Ve své další sebereflexi se Libor dotkl setkání s panem učitelem dr. V., u kterého hospitoval i realizoval mikrovyučování:

„... je pro mě poněkud ,zvláštní úkaz', hlavně v tom, jak se u něho spojuje až pedantské vyžadování kázně a pozornosti se vším ostatním, co dělá. Mohl by být příkladem pro řadu učitelů, které mají strach ze zhoršení kázně při jiných aktivitách než je frontální výuka. Jak je vidět, alternativní metody se s relativně velmi dobrou kázní naprosto nemusí vylučovat. A konečkonců by mohl být příkladem i pro mě, protože se často bojím žáky okřiknout a toleruji poněkud hlučnější atmosféru právě proto, abych nevypadal jako pedant.“

V reflexích Libor vyjadřuje hodnocení svých zkušeností, ale i svá dilemata a otázky. Inspirativní jsou pro něho nejenom zkušenosti z jeho výuky, ale i zkušenosti z pozorování jiných učitelů (viz reflexe k panu učiteli dr. V.). Je také patrné, že rozvoj pedagogických dovedností Libora do určité míry

ovlivnila i jeho zkušenost z doby, kdy byl ještě žákem a studentem, tj. ze školních let, v nichž ve škole v mnoha předmětech převažovala frontální výuka.

Honza a Libor – téměř po roce

Ve studijním roce 2000/01 se Honza s Liborem, již studenti 4. ročníku, přihlásili do nepovinného předmětu „Učitelovo myšlení a jednání“, který vedl autor této studie. Dejme však slovo Honzovi, který ve svém seberefektivním deníku uvedl:

Nejprve jsem si s nadšením zapsal seminář 'Učitelovo myšlení a jednání', protože každý kredit je dobrý, protože jsem si říkal, že pan profesor Švec toho po mně nebude moc chtít, a když už bude něco chtít, tak to bude určitě příjemné – a bylo. Byli jsme se podívat, jak probíhá modifikovaný 'daltonský systém výuky' na ZŠ Křídlovická, a mohu říct, že mne to nadchlo. Neměli jsme (v tomto semináři – pozn. V.Š.) pravidelný rozvrh, bylo to volnější, založené na domluvě a vůbec komunikaci, mělo to vše, co jsem od toho očekával.

Ale... potom jsem se dozvěděl, že si budu muset odučit jednu hodinu a ještě se u toho nechat natočit na kameru... Ale... musel jsem se do toho opřít a zkusit to. Říkal jsem si, že mi to koneckonců může i dost přinést – znovu si zkusím učit a ještě se potom uvidím. Asi takové byly moje pocity, než jsem si vůbec začal dělat přípravu, než jsem se šel ještě společně s Liborem domluvit s panem doktorem V... pan profesor nám zapůjčil kameru a šlo se na to.

Pocity a zkušenosti z odučené hodiny (natáčené Liborem) Honza vyjádřil ve své reflexi:

... Psychika? Měl jsem strach, bál jsem se sám sebe i těch mladých lidí ve třídě, bál jsem se hlavně svých chyb... I když jsem opravdu neučil poprvé. Den začal přesně tak, jak jsem nechtěl, aby začal – pětadvacetkrát okopírovaný text, který jsem nutně potřeboval ke své hodině, jsem nechal doma. Do začátku hodiny zbývalo ještě několik chvil, takže jsem urychleně vyhledal pana dr. V. a požádal jej, aby mi text okopíroval z mého originálu. Vrátil jsem se do třídy.

'Dobrý den. Kdo chybí?' Chvilku jsem zase zabil, ale texty ještě nebyly přineseny, takže už jsem musel nějak začít. Myslel jsem si, že nic nezkazím, když to žákům řeknu, to, že jsem je zapomněl doma a že mi je šel pan učitel okopírovat. Udělal jsem to a nic jsem nezkazil, což mi velmi pomohlo, uvolnil jsem se, zeptal se na počasí a už tu byl pan učitel V. a já mohl začít.

Žáci byli výborní, poměrně klidní, komunikovali se mnou a já s nimi, čím více času ubývalo z hodiny, tím jsem si byl jistější, že se mi práce poměrně daří. Hodina, kterou jsem tento den odučil měla samozřejmě spoustu nedostatků: nestihl jsem vše, co jsem si naplánoval a co jsem stihnout měl, udělal jsem dvě chyby profesní (tím mám na mysli češtinářské)... ale celkově mi hodina dala mnoho dobrého: dodala ždíbet sebevědomí, ukázala mi, že všechno nemusí být tak zlé, jak se často zdá a pohla mě k tomu, že zase přemýšlím vážně nad svou budoucností jako nad budoucností učitele.

Podobné pocity lze vystopovat i u Libora. Jeho hodinu natáčel Honza. Pocity a názory před hodinou a po hodině reflektoval a vyjádřil Libor takto:

Před hodinou:

Přiznám se, že z vyučovací hodiny natáčené na kameru mám docela obavy. Tuto třídu jsem nikdy předtím neviděl. Ale hodinu jsem si velmi pečlivě a podrobně připravil, včetně toho, že jsem si mluvnické jevy, kterým se budeme věnovat, zopakoval – to je pro mě v mluvnici nesmírně důležité – musím mít jistotu, že mě žáci na ničem ‚nenachytají‘. Deváťáci, které budu učit, mají zanedlouho přijímací zkoušky, a proto nyní opakují prostřednictvím komplexních jazykových rozborů. Já jsem si na rozbor připravil text Františka Hrubína ‚Jak velká je síla stolu‘. Chtěl bych si v něm všimnout nejen obvyklých mluvnických jevů – větných členů, vedlejších vět, ale i momentů stylistických či kontextu, domýšlení kontextu, což by snad alespoň trochu zaujmout mohlo.

Po hodině:

Pocity mám dost smíšené – kázeň problémem nebyla, ale žáci se mnou příliš nespolupracovali. Když jsme obdobný rozbor dělali v didaktice ČJ s dr. Kneselovou, i nás studenty to nadchlo, zde se bohužel nic takového neopakovalo.

Opět jsem si uvědomil, jakým problémem jsou pro mě první hodiny v určité třídě – jsem příliš servilní, až potom, co se s nimi více seznámím, jsem schopen být důraznější. Kamera pro mě (a myslím ani pro žáky) problémem nebyla, silněji jsem vnímal přítomnost Honzy – spíše před ním než před tou kamerou jsem se nechtěl ‚shodit‘. Trochu mě překvapilo, že jsme stihli celý rozbor a nakonec ještě zbyl čas na dvě kratičká cvičení na vedlejší věty, domníval jsem se, že rozbor ani celý takto podrobně nestihneme – bylo to ale asi dáno tím, že žáci nebyli moc aktivní, a tak jsem většinu otázek zodpověděl sám. Někdy mívám tendenci podat klasický výklad a poněkud zapomínám na spolupráci se žáky.

Po absolvovaných hodinách jsme nad jejich videozáznamy s Honzou a Liborem diskutovali. Nejříve jsem společně sledovali záznam Liborovy hodiny a vyjadřovali se k ní:

Libor: ... na začátku jsem si všiml nebo uvědomil to, co mě již bylo mnohokrát vytýkáno – ta moje intonace, že já nejsem vůbec schopen klesat hlasem na konci věty, a leckdy to může působit na posluchače i nepříjemně, pokud to musí poslouchat celou hodinu.

Honza: Mně to ani tak nevadilo, ale možná je to tím, že tě znám.

V.Š.: Cítíte, že se Vám podařilo navázat kontakt?

Libor: ... mám z toho smíšené pocity, zdálo se mi, že se mi kontakt příliš navázat nepodařilo, že se mnou moc nespolupracovali... byl jsem tam poprvé.

Honza: ... Libor se mohl sem tam pustit trochu do prostoru. Také s tím mám někdy problémy.

Libor: ... já jsem si to uvědomoval, že skoro celou hodinu jsem stál opřen o tu židli... příště bych na to asi hodně myslel.

Honza: ... ale za tou katedrou je vlastně bezpečný prostor, já jsem se pokusil o takový malý výlet mezi žáky, ale potom jsem se hned vrátil zpátky, na tom stupínku, před těmi dětmi, mám pocit jistější.

V.Š.: Chce to čas, až člověk získá potřebnou kondici ... mně naopak ten stupínek vadí.

Libor: ... když jsem třeba na praxi učil šest hodin, tak tam už to bylo jinak, tam jsem byl mnohem uvolněnější ... pohyboval jsem se.

V.Š.: Je obtížné vyučovat ve třídě, v níž jste předtím nebyli, tato skutečnost ovlivňuje chování učitele.

Libor: Já vůbec nevím, jak oni na tom s tou češtinou jsou.

Honza: Já jsem měl lepší situaci, protože jsem už tu třídu viděl, když jsem natáčel Libora.

(Sledujeme část Liborovy hodiny – uplatňuje metodu výkladu)

V.Š.: Chcete k tomu něco říci? Vy jste byl soustředěn na obsah?

Libor: ... v té mluvnici mi sedí takový ten výklad středoškolský, že potom na ty žáky trochu zapomínám.

V.Š.: Když jste vyučoval na praxi, tam to bylo jiné?

Libor: Tak ta mluvnice, ta mně do toho dost sklouzává, že tam nejsem schopen nějak příliš aktivizovat, ve srovnání třeba s literaturou.

V.Š.: Je to pouze jedna hodina ... nemůžeme z ní dělat obecnější závěry, ale můžeme se na sebe podívat jakoby zvenku.

Honza: Já jsem taky rád, že je to natočené, je to prostředek pro sebereflexi. Já se na video strašně těším, ještě jsem se neviděl, mám jen strach, že mně nebude dobře rozumět. Domnívám se, že práce s videem a spolupráce s didaktikem může urychlit zrání učitele.

Následuje projekce Honzovy hodiny:

Honza: ... jsem úplně zděšený z toho, jak mi není rozumět.

V.Š.: Honzo, cítil jste v hodině odezvu žáků? Vidíte ji teď na videu?

Honza: Já jsem v té hodině tu odezvu cítil, dostatečnou. Ale teď, jak se vidím, tak se nemůžu odpoutat od toho huhlání. Šel jsem do hodiny s velkým strachem, ale poměrně rychle jsem se uvolnil ... a já jsem se v té hodině cítil dobře.

Libor: Já jsem měl pocit, že ta odezva v mé hodině byla minimální, ale když jsem se na to díval na videu, tak jsem zjistil, že to nebylo až tak moc hrozné.

Honza: To video by mohla být dobrá pomůcka. K prolnutí teorie s praxí. Rozebírat to na reálné hodině, ne hodině hrané. Tím, že se dívám na Liborovu hodinu, chci vidět svoje chyby ve světle někoho jiného ... to, co on dělá dobře a zas třeba naopak ...

V.Š.: V procesu výuky můžeme rozlišit dvě roviny – komunikativní a psychodidaktickou. Obě roviny je třeba promýšlet při přípravě vyučovací hodiny. Na základě čeho jste tu svoji hodinu koncipovali?

Libor: Já jsem ji konstruoval na základě poznámek, které jsem měl ze semináře od paní asistentky Kneslové, protože mne ta její hodina zaujala ... byli jsme v roli žáků, téma – jazykový rozbor.

V.Š.: Co zřejmě nejvíce přispělo k rozvoji vašich pedagogických dovedností... k vašemu výkonu v těchto hodinách?

Libor: *Asi nejvíce ty praxe.*

V.Š.: Situace ve škole.

Honza: *No rozhodně. Mně nejvíce sebevědomí a motivace do dalších snah dodaly ty dvě hodiny mikrovyučování... bylo to takové uvolněné, mohl jsem tam s nimi takhle sedět, a přesto jsem učil, ale neměl jsem vůbec strach... mne to tak trochu nakoplo dopředu, ale obecně to rozhodně bude ta praxe.*

V.Š. (pustil Liborovi a Honzovi videozáznam některých etud studentek 2. ročníku – jejich o dva roky mladších kolegyně, které vyučoval v semináři z obecné didaktiky): V čem se liší vaše výstupy v hodinách a výstupy těchto kolegyně?

Honza: *Tak rozhodně v zaměřenosti, myslím, že ta hodina je koncipovaná k nějakému cíli. U nich šlo většinou jenom o to, hovořit před někým tak, aby on si z toho něco odnesl.*

V.Š.: ... a pak – ta vaše hodina měla ucelenější pedagogický tvar. Vyzorovali jste něco, co je společné jejich i vašim vystoupením, to, co tvoří osu výuky?

Libor: *Tak asi, co se týká toho těla, tak to je tam hodně podobné. Honza, jak říkal... nějaký výlet mezi žáky. Ale jinak více méně jsme tam oba stáli opření o ten stůl... a stejně ty holky si stouply a stály.*

Honza: ... pohybová, bych řekl nepřirozenost. Když si vzpomenu na cvičnou učitelku, jak přirozeně mluvila, tak i chodila... my jsme byli takoví upjatí. Já jsem tam stál jak paragraf... takže jste měl pravdu již v tom druháku, že na tom těle se všechno jako projevuje.

V.Š.: K tomu se člověk dopracovává. Když jste chystali tuto hodinu, co jste si uvědomovali z pedagogických a psychologických předmětů?

Libor: *Já jsem asi podvědomě cítil, že to jsou deváťáci, avšak, že bych si přímo vědomě říkal, jsou to deváťáci, tak to ne.*

Honza: *Já snad, že jsem uzpůsobil výběr toho textu, že jsem se snažil vybrat text, který jim může být jazykově blízký.*

Pro Honzu i Libora byla příprava a realizace natáčené vyučovací hodiny poměrně náročná, a to zejména proto, že danou třídu neznali a výuka v ní vlastně pro ně byla zároveň premiérou i derniérou. Oba měli z hodiny obavy, které se však (zejména u Honzy) v jejím průběhu částečně rozptýlily. Uvědomili si význam pečlivé přípravy pro řízení hodiny, a proto ji nepodcenili. Můžeme říci, že při přípravě hodiny čerpali ze svého dovednostního základu, ovlivněného zřejmě zejména pedagogickou praxí. Domníváme se ale, že jejich dosavadní, omezené pedagogické zkušenosti jim zčásti brání anticipovat chování žáků a možné situace ve třídě.

Pozorování videozáznamů obou vyučovacích hodin a diskuse nad nimi naznačily, že se Honzovi i Liborovi podařilo navázat kontakt se třídou i vést po určitou dobu dialog se žáky. Projevili také kritický náhled na svůj pedagogický výkon v hodině. Liborovi bránilo setkání s novou třídou tomu, aby se více otevřel. Zřejmě jeho kondici v hodině ovlivnila také povaha učiva

– mluvnice. Uvědomil si, že to, co funguje v modelových podmínkách na fakultě, nemusí vyjít v reálné školní praxi.

Honza vidí významný zdroj rozvoje pedagogických dovedností v častějším uplatňování videa v průběhu studia na fakultě, např. v didaktikách předmětů. Domnívá se, že video slouží jako prostředek sebereflexe studenta, katalyzátor profesionálního vývoje a zrání studenta, nástroj spojování teorie s praxí i jako zrcadlo, umožňující vidět nejenom sebe, ale i druhého a poskytující prostor pro korekci obrazu sebe sama v roli učitele.

Honza s Liborem si uvědomují rozdíly, ale i určité shody mezi vystoupením kolegyně – studentek ze 2. ročníku a svým jednáním ve třídě. Ve svém pedagogickém projevu spatřují jasnější pedagogický záměr i variabilitu zvolených metod. Na druhé straně vidí u kolegyně i sebe rezervy v práci s tělem.

Domnívají se, že rozvoj jejich pedagogických dovedností nejvíce ovlivnila pedagogická praxe a některé další praktické aktivity, např. mikrovyučování. Oba konstatují, že při přípravě vyučovací hodiny si ani neuvědomili, které poznatky z psychologie a pedagogiky mohou využít. Předpokládáme, že jejich přípravu a realizaci vyučovací hodiny ovlivnily znalosti z didaktiky českého jazyka, jejich dosavadní pedagogické zkušenosti z pedagogické praxe a dílčí znalosti z psychologie a pedagogiky, zejména obecné didaktiky. Tyto poznatky a zkušenosti však působily spíše skrytě, neboť si je Honza a Libor téměř neuvědomovali.

Závěr

Utváření a rozvíjení pedagogických dovedností studentů učitelství je dlouhodobý proces, který by měl být nastartován již na začátku učitelského studijního programu. Zdá se, že utváření a integrace těchto dovedností probíhá často skrytě a že nejdříve začínají krystalizovat vnitřní složky těchto dovedností – studentovo pojetí výuky, styl jeho učení, jeho zkušenostní a prožitková báze (srov. Švec, 1998). Studentovo pojetí výuky je sice významným prvkem utváření a rozvíjení jeho pedagogických dovedností, ale bez reflektovaných pedagogických zkušeností samo o sobě nezaručuje úspěšnost řešení výukových situací.

Domníváme se, že klíčovým faktorem rozvíjení pedagogických dovedností studentů je jejich pozitivní vztah k učitelské profesi, motivace stát se učitelem. K motivačnímu faktoru přistupuje psychosomatická kondice studenta, jako jeho vyladění na řešení rozmanitých pedagogických situací ve školní praxi (podrobněji zejména Vyskočilová, 2000, 2002). „Bytí v pedagogické kondici“, kterou mimo jiné ovlivňuje nárůst studentových pedagogických vědomostí a dovedností, ale i míra rozvoje jeho osobnostních stránek, může do značné míry facilitovat vhodně koncipovaná pedagogicko-psychologická

příprava na fakultě, včetně oborových didaktik a pedagogické praxe (řada námětů – viz sborníky Walterová, 2001).

Klíčovými „trsy“ pedagogických dovedností, které podmiňují efektivní pedagogickou komunikaci učitele se žáky jsou dovednosti sociálně komunikativní a dovednosti psychodidaktické (tj. dovednosti pracovat s učivem s přihlédnutím k žákovu učení, a to při přípravě, realizaci i hodnocení výuky). Právě tyto oblasti dovedností činí studentům učitelství a zřejmě i začínajícím učitelům řadu potíží. Je to mimo jiné dáno absencí kvalitně koncipované dovednostní přípravy budoucích učitelů, která by měla začít co nejdříve po vstupu studenta do učitelského studijního programu a která by měla více akcentovat zkušenostní a prožitkovou složku pedagogických dovedností než jejich složku technickou.

Ukazuje se, že pedagogické dovednosti nejsou založeny pouze na učitelově (studentově) myšlení, nýbrž jsou záležitostí celého jeho těla. Projevují se v tom, jak se učitel pohybuje, jak dovede pracovat se svým hlasem atd. A to je další oblast zdokonalování učitelského vzdělávání na našich fakultách.

Významným faktorem ovlivňujícím účinnost utváření a rozvíjení studentových pedagogických dovedností je jeho sebehodnocení a sebereflexe. Tyto evaluační a autoregulační procesy mohou u studentů významně posílit adekvátní intervence v tomto ohledu kompetentních vysokoškolských učitelů i cvičných učitelů.

Utváření a rozvíjení pedagogických dovedností studentů můžeme chápat jako jejich cestu k učitelské profesi. Není to, jak bylo částečně vidět i u Gabriely, Honzy i Libora, vždy cesta přímá, bez zákrutů a křižovatek. Je to spíše cesta místy křivolaká s řadou rozcestí, a to často bez orientujících semaforů a značek. Těmito „rozcestníky“ se však mohou stát všichni vzdělavatelé budoucích učitelů, kteří budou plnit více funkci průvodcovskou než pouhou funkci informativní.

V této studii jsme uplatnili kvalitativní metodologii (výzkum), kterou považujeme za perspektivní při studiu mnoha problémů učitelského vzdělávání. Umožňuje nám totiž potvrzovat, odkrývat, korigovat a snad i řešit závažné problémy přípravy budoucích učitelů.

Literatura

- ŠVEC, V. Krystalizace prvků didaktických dovedností ve studentských sebereflexích. *Pedagogická orientace*, 1998, č. 4, s. 81–90.
- ŠVEC, V. Předpoklady rozvíjení pedagogických dovedností studentů. In ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002.
- ŠVEC, V., MUSIL, R. Intervence podporující vytváření didaktických dovedností studentů. In ŠVEC, V. (ed.). *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000, s. 83–105.

- VYSKOČILOVÁ, E. Místo učitelovy kondice v rámci pedagogických dovedností. In ŠVEC, V. (ed.). *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000, s. 24–31.
- VYSKOČILOVÁ, E. Psychosomatická kondice jako základ schopnosti vychovávat. In ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002.
- WALTEROVÁ, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. a 2. díl. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2001.

ŠVEC, V. Faktory ovlivňující rozvoj pedagogických dovedností studentů. *Pedagogická orientace* 2002, č. 1, s. 63–82. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Mostní 5139, 760 01 Zlín, e-mail: svec@fame.utb.cz

Problémy mládeže

Závady a poruchy chování dětí a mládeže

Rudolf Kohoutek

Abstrakt: Studie se zabývá klasifikací a identifikací závad a poruch chování dětí a mládeže. Je charakterizováno deset diagnostických skupin závad chování a pojednává se o jejich diagnostice, prevenci a nápravě.

Klíčová slova: Problémové děti a mládež, klasifikace a identifikace difícilit chování a poruch chování (osobnosti, prevence, diagnostika a náprava difícilit a poruch).

Úvod

Problematika závad a poruch chování a prožívání dětí a mládeže patří mezi velmi závažné společenské problémy, které determinují další psychosociální rozvoj mladé generace.

Předpokladem adekvátního přístupu, respektive reedukace, resocializace, nápravy těchto závad a poruch je jejich kompetentní klasifikace a identifikace.

V České republice vyšla první monografie *Závady a poruchy chování v dětském věku* od lékaře Pavla Vodáka a pedagoga Antonína Šulce v Praze v roce 1964. Poruchami psychického vývoje se zabýval také Švancara (1974). Dílčí problémy z oblasti závad a poruch chování dětí zpracoval Říčan (1995), Vágnerová (1997) a Čermák (1998).

Na Slovensku vyšla první významná monografie na toto téma od Košča, Marka a Požára (1975), dále od Jakabčice a Požára (1995).

Z periodik se o řešení problematiky závad a poruch chování u dětí a mládeže nejvíce zasloužil časopis *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*.

Předmětem této stati je *návrh vědecko-praktické klasifikace deseti kategorií difícilit (závad chování)* a jejich obecné odlišení od poruch chování a poruch osobnosti.

Obecným cílem výchovy je rozvinutá a osobnostně přiměřeně dané věkové etapě zralá harmonická osobnost. Tohoto stavu však ve výchovném

procesu nedosahuje poměrně velké množství dětí. U významného procenta dětí a mládeže dochází k problémovému vývoji chování a osobnosti pod vlivem mnoha různých faktorů. Vědy o výchově musí hledat cesty, jak účinněji pracovat s psychickými předpoklady a potenciální (možnou) osobností dětí, aby dosahovaly dobré adaptace a úspěšnosti v životě. Pedagogové mají možnost často jako první rozpoznat různé závady chování a prožívání, které signalizují ohrožení normálního, zdravého psychického vývoje žáka s důsledky pro jeho sociální a profesní začleňování.

Od pedagoga takové děti se závadami chování a prožívání vyžadují nestandardní, často tolerantnější a vskutku individuální přístup, který je však přesto ve svém výsledku málo uspokojivý nebo i neuspokojivý.

Pojem závada v chování a prožívání považujeme za synonymum pojmu difícilita.

Nebudeme se primárně zabývat příčinami závad chování ani jejich nápravou, ale především klasifikací a identifikací. Chceme-li určit správný *individuální přístup*, správný typ výchovných incentív (pobídek), stimulace, motivace a aktivace dítěte, musíme si vždy nejprve uvědomit, s jakým typem osobnosti máme co činit. Jiné typy výchovné stimulace budeme užívat u dětí se zakomplexovanou osobností, jiné u žáků se sníženými či disharmonickými mentálními schopnostmi, u dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí, u žáků neurotických, psychopatických atd. U různých typů problémových dětí je nutno utvářet kladné postoje a vlastnosti jejich osobnosti diferencovaně.

Teorii difícilit se zabývá *patopsychologie* jako věda o duševních procesech, stavech a vlastnostech na pomezí normy a patologie a jako věda o psychických průvodních jevech, které mají podíl na vzniku, průběhu a důsledcích jakékoliv životní nedostačivosti, nedosahující však stupně a kvality duševní abnormality nebo patologie (Košč a kol., 1975).

Za difícility považujeme shodně se Smékalem (1961) ty výchovné a výukové obtíže, které jsou ještě v rámci širší normy: nejsou tedy primárně organické, psychopatické, psychotické ani oligofrenické.

Difícility jsou částečně nebo zcela *reverzibilní*. Jsou to sice vývojově nepřiměřené (dysontogenetické), avšak *nepatologické* a *nedefektní* stavy psychiky, které se projevují společensky (případně i subjektivně) nepříznivě hodnocenými způsoby chování a prožívání.

Difícility mohou být podmíněny *multikondicionálně, polyetiologicky*, což je důležité jak pro jejich diagnostiku (ta by měla být osobnostní, komplexní), tak pro nápravu.

Při diagnostice difícilit vycházíme z projevů chování a prožívání dětí a mládeže. Podle vzdálenosti konkrétní formy chování od vlastní podstaty

osobnosti můžeme projevy chování dítěte seřadit v určitém odstupňování, kterého je možno využít v diagnostice. Jde o *symptomy* (příznaky):

- *nahodilé* – zcela necharakteristické pro osobnost,
- *sekundární* – častěji se vyskytující nepodstatné projevy, spíše skupinové nebo věkové, vedlejší,
- *centrální* – projevy, které přesně vyznačují specifickou individualitu osobnosti (a které mají význam pro bližší určení případné závady),
- *kardinální* – projevy velmi významné, signifikantní, trvalé, rozhodující pro poznání dominujících vlastností dané osobnosti, vytvářející *syndrom chování*, který odkazuje přímo na podstatné rysy osobnosti.

Vždy si tedy musíme klást otázku, zda je pozorované chování nahodilé, sekundární, centrální nebo kardinální. Na rozdíl od poruch osobnosti a poruch chování se dificity častěji projevují symptomy pouze nahodilými nebo sekundárními; tyto úrovně symptomů bývají úzeji spojeny s vnějšími, především sociálními podmínkami a jsou méně kotveny v osobnosti samotné. Poruchy osobnosti a poruchy chování jsou často podmíněny trvalejšími osobnostními rysy, případně i geneticky.

Dificity jsou tedy ve srovnání s poruchami chování a poruchami osobnosti:

- krátkodobější,
- jejich projevy jsou méně intenzivní,
- jsou společensky méně závažné,
- podmíněné spíše situačně a sociálně než osobnostně,
- prognosticky jsou častěji reverzibilní (tedy optimističtější)

Klasifikace dětí a mládeže se závadami chování a prožívání

Podle *symptomatologie* (tj. projevovaných příznaků), která nám může pomoci jako metodika vyhledávání, *identifikace* jednotlivých typů dětí, si můžeme hlavní okruhy závad chování a prožívání (občasných, kratších, situačních a ještě nedosahujících kvantitativní ani kvalitativní úrovně a závažnosti poruch osobnosti a poruch chování uváděných např. v Mezinárodní klasifikaci nemocí vydávané Ženevou) rozdělit do deseti skupin:

1. zvýšená psychická tenze,
2. psychomotorická instabilita,
3. infantilismus,
4. sociálně pedagogicky anormativní chování,
5. zvýšená intropunitivita,
6. parciální nedostatky poznávacích procesů,
7. závady motoriky, lokomoce, praxe a laterality,
8. sociální zanedbanost,
9. závady ve školské výkonnosti,

10. závady profesní a studijní orientace a adaptace.

Je třeba zdůraznit, že závady v chování (resp. dificulty) se mohou také kombinovat nebo přecházet v jinou, měnit se, a to zejména u dětí. Uvádíme-li symptomatologické členění, musíme rovněž na úvod konstatovat, že k diagnóze dificulty nemusí být zjištěn výskyt všech uváděných symptomů, v některých případech stačí dokonce jediný (např. dítě se občas zakoktává, má závady v oblasti čtení.) Některé symptomy mají nespecifickou povahu – mohou se vyskytovat u několika typů dificultit.

1. Zvýšená psychická tenze

Mezi projevy psychické tenze patří:

- dítě (mladistvý) si okusuje nehty (onychophagie),
- stěžuje si na bolesti hlavy (cefalgie), nohou, břicha, mívá žaludeční potíže,
- stěžuje si na závratě, má pocity slabosti, (to vše při negativních lékařských nálezech),
- pomočuje se,
- zakoktává se,
- mění často barvu v obličeji, mívá návaly krve, skvrny v obličeji, snadno zbledne,
- má zálibu v pocitech bolesti (patofilie),
- zvýšeně se potí (hyperhidrosis),
- mívá chvění, třes (tremor) rukou, hlasu (zejména při vyvolání ve škole),
- přecitlivěle (hypersensitivně) reaguje na neúspěch, bývá často lítostivé, plačtivé (lacrimózní), snaží se být vždy potichu,
- občas pomrkává, má záškuby v obličeji, pohazuje rukou, ramenem, pohrává si s nějakou částí těla,
- pokašlává, posmrkává, aniž je nachlazen (tiky; tik je mimovolný, náhlý, rychlý, opakující se, nerytmický, stereotypní motorický pohyb nebo hlasová produkce,
- mne si často ucho, bradu, kroutí si vlasy, poštipuje se, mne si ruce v klíně, cucá si palec,
- je nadměrně pečlivé, důkladné až úzkostlivě puntičkářské,
- často se zasní a je duchem nepřítomné, vidí často fantastické předměty,
- má špatnou základní životní náladu (vypadá nespokojeně),
- trpívá dysmorfofobií (tísňivě prožívá svůj vzhled a jeho změny),
- je zvýšeně duševně zranitelné, citově deprivované, resp. subdeprivované,
- je nejisté při jednání s cizími lidmi,
- mívá strach (fobie) z běžných věcí (např. z výšky, samoty, tmy, zvířat),
- obtížně se přizpůsobuje v těžších situacích (má sníženou frustrační toleranci),
- má pocity nedostačivosti, trapnosti, vnitřního chvění a chaosu,
- trpí trémou, má stavy úzkosti (anxiozity) z posuzování druhými lidmi,
- na dotazy učitele neodpovídá, ač písemně pracuje dobře a s dětmi o přestávce hovoří (elektivní mutismus),
- má nápadně nestejnou pracovní výkon,

- na konci vyučování si začíná hrát, pošťuchuje souseda, baví ho, je roztěkané, nesoustředěné na vyučování,
- maličkosti je neúměrně rozruší (afektivní labilita), bývá dysforické (špatně emočně laděné),
- při ústním projevu se snadno zadýchá, unaví, „lapá po dechu“,
- hlásí se často na toaletu apod.

Frekvence výskytu příznaků a intenzita této tenze je dána konkrétním psychickým i tělesným stavem dítěte a podmínkami sociálního prostředí, které na dítě působí.

Zvláštní specifickou skupinu dětí se zvýšenou psychickou tenzí tvoří *děti fyzicky a psychicky týrané* a zneužívané (srov. Vágnerová, 1997), a to často osobami, které pro ně měly představovat zdroj jistoty a bezpečí. To vše zhusta vede i k poškození celkového rozvoje osobnosti.

2. Psychomotorická instabilita

Mezi typické příznaky psychomotorické instability patří např.:

- dítě je velmi živé a pohyblivé až neklidné, hyperaktivní,
- nedovede klidně sedět, vrtí se, vybíhá z místa,
- často mění náladu bez zjevné příčiny,
- rádo běhá venku, hraje pohybové hry,
- už v kojeneckém věku bylo nápadně živé,
- mluví bez vyzvání, skáče druhým do hovoru,
- jedná zbrkle, bez rozmyšlení,
- nedokáže uspokojivě spolupracovat,
- pohybuje se překotně, naráží do předmětů, padá,
- je impulzivní a emočně dráždivé,
- udělá chybu, poněvadž si věc nerozmyslí,
- má percepční vady,
- nevydrží dlouho u jedné hry (činnosti, práce),
- nedovede se ovládnout (přes napomenutí),
- je nepozorné, stále je něco rozptyluje, má poruchy (deficit) pozornosti,
- stále se zabývá vedlejšími věcmi,
- potřebuje stále někoho kolem sebe,
- nedovede adekvátně věku řešit nové situace,
- brzy se unaví,
- chodí často na záchod,
- mezi dětmi je divoké, pokouší je,
- s dětmi mívá spory,
- pláče bez přiměřené příčiny,
- je méně obratné v tělocviku,
- má poruchy prostorové orientace,
- má potíže v psaní a kreslení,
- má vady řeči,

- nápadně se střídají dny, kdy se mu vše daří, a dny, kdy je nevladatelné a má samý neúspěch,
- nedovede se soustředit na vyučování,
- vykřikuje během vyučování,
- chová se bez náležitého odstupu,
- při výuce se převážně zabývá vedlejší činností,
- dopouští se drobných kázeňských přestupků,
- mívá často drobné i větší úrazy.

Za určitých okolností lze psychomotorickou instabilitu označit podle Mezinárodní klasifikace nemocí (10. revize) za *hyperkinetickou poruchu* – F90.

Podmínkou např. je, že kombinace některých vybraných příznaků musí přetrvávat nejméně 6 měsíců a jsou takového stupně, že jsou maladaptivní. Porucha se objevuje před 7. rokem věku, ne později.

Monograficky se problematikou dětí s nedostatkem pozornosti a hyperaktivitou (*ADHD* = Attention Deficit Hyperactivity Disorder) zabývá např. Gordon Serfontain¹ (1999). Uvádí, že se zmíněné poruchy vyskytují až u 20 % chlapecké a 8 % dívčí populace. U nás se v souvislosti s touto poruchou využíval koncept *LDE* (Kučera, 1961).

3. Infantilismus, parvuloismus

Mezi typické příznaky patří:

- chování dítěte psychosociálně odpovídá nižšímu věku,
- dítě má často opožděný vývoj řeči,
- je na svůj věk nepřiměřeně hravé,
- je na svůj věk nepřiměřeně mazlivé,
- je na svůj věk nepřiměřeně naivní,
- emočně labilní,
- nesamostatné,
- egocentrické,
- fantazijně zaměřené,
- nemá adekvátní zájem o školní práci,
- bývá nadměrně závislé na pomoci dospělých při práci, při oblékání,
- obrací se často o radu k učiteli či dospělým vůbec,
- vyhledává přátelství převážně mladších nebo naopak starších dětí,
- klade často důraz na nápadnost v oblékání, účesu i obouvání,
- často přichází do školy bez vypracovaných domácích úloh.

To vše při inteligenci v mezích normy.

Mimořádně velký dopad na přizpůsobení dítěte mají projevy nezralosti, nezpůsobivosti ve vztahu k zahájení školní docházky do základní školy a později ve vztahu k volbě povolání a studia.

¹dětský neurolog v dětské nemocnici v Sydney

Nástup dítěte do školy znamená důležitou změnu, vážný předěl v jeho životě. Doposud si bezstarostně hrálo, nyní však bude musit ukázněně pracovat. Dosud mohlo zanechat hry, když je přestala bavit, a přejít k jiné činnosti. Brzy se však bude muset umět soustředit a soustavně vyvíjet volní úsilí ke splnění pracovních úkolů, a to i těch, které je nebudou zajímat. Dosud se může dítě spontánně, bez dovolení pohybovat, brzy však bude muset ukázněně sledovat vyučování, přijmout uložené úkoly, pracovat na nich a dokončit je ve stanoveném čase.

Dítě *pro školu doposud nezralé (nezpůsobivé)* má při vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně např. tyto typické projevy chování:

- nechce odejít od rodičů, brání se, pláče,
- nenavazuje kontakt, je negativistické, nemluví, je bázlivé,
- chová se bez zábran, má příliš uvolněné chování, tyká dospělým, je vtíravé,
- bez individuální pomoci není schopno plnit příkazy,
- snadno se rozptýlí, je nesoustředěné,
- přerušuje práci, odmítá pokračovat, vstává z místa, zpívá si při úkolu,
- má potíže s vyjadřováním, je s ním „těžká domluva“,
- má evidentně malou slovní zásobu,
- celkově se jeví jako příliš dětské, hravé,
- jeví se, jako by bylo rozumově opožděné,
- má závady ve výslovnosti (patlá, resp. šišlá, huhňá, breptá, koptá atp.),
- je zjevně neklidné,
- má slabý grafický projev,
- jeho chování odpovídá nižšímu věku,
- nemá dostatečně rozvinuté hygienické návyky,
- do školy se doposud neteší.

Infantilní osobnost se může v pozdějším věku projevovat i v nezralosti profesní a studijní orientace a adaptace (viz odstavec 10).

4. Sociálně pedagogicky anormativní chování

U dítěte se mohou vyskytovat např.:

- urážlivost,
- výbuchy zlosti,
- zlomyslnost,
- zvýšená lhavost, podvádění, krádeže, drzost, vulgární vyjadřování, hrubost,
- negativismus vůči autoritám, hádky s dospělými, ztráta zájmu o školu a výuku,
- záškoláctví, toulavost, přespávání mimo domov, žádný nebo malý pocit viny při přestupcích,
- členství v závadové skupině, volba nevhodných kamarádů,
- vedení spolužáků k odporu proti učiteli, resp. vychovateli,
- poruchy v autoregulaci (sebeřízení),

- nežádoucí hodnotová orientace, tetování, kouření, pití alkoholických nápojů, experimentování s drogami,
- předčasné sexuální zájmy a zkušenosti, oplzlé řeči, morální deprivace, surovost, destruktivnost,
- agresivita – vyvolávání rvaček, napadání, šikanování a terorizování mladších a slabších spolužáků, trápení zvířat, ničení věcí, nedostatek soucitu (moral insanity).

Od sociálně pedagogicky anormativního chování je třeba odlišit *disociální poruchu osobnosti* (F 60.2), která se projevuje například trvalou podrážděností a poruchou chování během dětství a v adolescenci, lhostejností k citům druhých, naprostou a trvalou nezodpovědností a nerespektováním sociálních norem, pravidel a závazků, nízkou frustrační tolerancí a nízkým prahem pro spuštění agrese, výraznou tendencí ke svádění viny na jiné (výrazná extrapunitivita) a *vážnou poruchu chování* (F 91) ve smyslu Mezinárodní klasifikace nemocí (10. revize). Za velmi vážné symptomy, považujeme, když problémový jedinec např. používá zbraň, která může jiným lidem způsobit vážné tělesné poškození (např. pátku, cihlu, rozbitou láhev, nůž, střelnou zbraň); projevuje tělesnou krutost k jiným lidem (např. oběti svazuje, řeže nebo pálí), schválně zakládá požáry s rizikem, že způsobí vážnou škodu nebo s úmyslem ji způsobit, spáchá zločin, kde dochází ke konfrontaci s obětí (včetně vytržení kabelky, vydírání, přepadení zezadu a škracení), nutí jinou osobu k sexuální aktivitě, vnikne do domu, budovy nebo auta někoho jiného.

(Tyto defekty je rovněž vhodné diagnostikovat až v dospělém věku.)

5. Zvýšená intropunitivita

Dítě se zvýšenou intropunitivitou má např.:

- strach nebo nadměrný ostych před cizími lidmi – *antropofobie*,
- trpí sníženým sebevědomím, je zvýšeně citlivé až precitlivělé – *hypersenzitivní*,
- zvýšeně duševně zranitelné – *vulnerabilní*,
- nese těžce i nepatrné napomenutí,
- na případné neúspěchy reaguje přehnaně,
- podléhá zákonitosti nadměrné motivace,
- při zkoušení mluví potichu,
- nedovede uplatnit své znalosti,
- v nových situacích se zvláště obtížně přizpůsobuje, vyhýbá se jim,
- má sklon k selektivnímu mutismu,
- potřebuje časté ujištění o správnosti svého postupu a systematické výchovné vedení k adekvátní sebedůvěře a adaptabilní komunikaci,
- chová se nejistě a „podezřele“ při vyšetřování přestupků ve třídě či výchovné skupině, i když je samo nevinno apod.
- má sklon k samotářství,
- nedovede se s ostatními dětmi sblížit, je ostatními dětmi dokonce odmítáno,

- je uzavřený, projevuje se často tichou vzdorovitostí, pasivním negativismem,
- projevuje nesmělost, plachost, je až příliš podřídivý – *submisivní*.

Děti s intropunitivním zaměřením bývají někdy označovány za děti s *komunikačními problémy* (Vágnerová, 1997). Pojem „dítě s komunikačními problémy“ považujeme za *nadřazený* pojmu intropunitivní zaměření osobnosti.

Další komunikační problémy mohou být způsobeny například zdravotními handicapy a poruchami smyslů (zejména sluchu, zraku, hmatu, receptivní nebo expresivní složky řeči apod.).

Pasivní typ sociální adaptace, intropunitivní zaměření osobnosti úzce souvisí se sebehodnocením dětí, mládeže a dospělých.

6. Parciální nedostatky poznávacích procesů

Mezi symptomy této dificulty patří:

- dyslexie – potíže ve čtení a jazykových předmětech, ač např. v matematice dítě dobře prospívá,
- zadrhování při čtení, zaměňování slov a písmen – na konci prvního ročníku i později dítě pozměňuje tvarově nebo zvukově podobná písmena, např. r–z, k–h, d–t, n–m, a–e, p–g, d–b,
- slabikuje, není schopno při čtení sledovat obsah čteného (i ve vyšší třídě), obtížně skládá i jednoduchá slova,
- dítě při čtení vyslovuje jen s obtížemi těžší skupiny souhlásek a těžší neznámá slova,
- přehazuje hlásky a slabiky, hlavně koncové,
- vynechává hlásky a slabiky,
- „poznává“ najednou celá slova,
- domýšlí si koncovky a slabiky (často chybně),
- přehazuje pořadí hlásek a slabik ve slově (maso–samo, tam–mat, svatba–stavba, suk–kus atd. – jde o tzv. kinetické inverze). Při zaměňování zrcadlově nebo tvarově či zvukově podobných písmen: s–z, p–q, m–n, h–k, z–c, b–d, t–j jde o tzv. statické inverze (reverze).

Rozlišování zrcadlových písmen souvisí s vývojem uvědomělého poznávání pravé a levé strany. Někdy je čtení jen nápadně pomalé, těžkopádné, ale bez typických chyb. V písemném projevu dítěte často vynechává a přidává písmenka, nerozlišuje tvrdé a měkké slabiky: di–dy atp., špatně píše tvary písmen, zaměňuje je, přehazuje pořadí písmen ve slově (dysortografie bývá asi v 60 % spojena s dyslexií).

Kvalitativně vážnější *specifická porucha čtení* (F81.0), která je v Mezinárodní klasifikaci nemocí (v 10. revizi) zařazena mezi specifické vývojové poruchy školních dovedností, musí mít přítomny tyto dva znaky:

1. Skór přesnosti anebo chápání čteného je nejméně 2 standardní odchytky pod očekávanou úrovní pro chronologický věk a obecnou inteligenci dítěte, přičemž jak schopnost čtení, tak i IQ je hodnoceno podle individuálně provedeného testu, standardizovaného pro danou kulturu a vzdělávací systém.
2. Anamnéza vážnějších potíží při čtení nebo skóry testu, které splňují první (výše uvedené) kritérium v dřívějším věku, a skór v písemném testu, který je nejméně 2 standardní odchytky pod úrovní očekávanou pro chronologický věk a IQ dítěte.

Specifická porucha čtení není přímým důsledkem vadné zrakové nebo sluchové ostrosti ani neurologické poruchy.

Mezi další parciální nedostatky poznávacích funkcí patří např.: snížená výkonnost v oblasti některé duševní funkce; poruchy vývoje řeči; počítání na prstech; obtížné odpoutávání se od názoru a obtížné vypracování číselných pojmů – *dyskalkulie*, velké potíže při kreslení a malování – *dyspinxie* apod.

6. Závady motoriky, lokomoce, praxie a laterality

U dětí s těmito problémy se vyskytuje například:

- přes úsilí mimořádně neúhledný písemný a kresebný projev,
- nápadně kostrbaté písmo s nepřiměřeným tlakem,
- neobratnost a nesamostatnost v sebeobsluze,
- manuální nezručnost (apraxie),
- neobratnost v tělocviku, nešikovnost,
- neuspořádanost pohybů při chůzi,
- časté upadnutí, úrazy, poranění,
- částečně ochrnutá ruka, noha, kulhání,
- přecvičená levá ruka, protože nelze používat pravou,
- leváctví,
- překřížená laterality,
- nevyhraněná laterality,
- zhoršené vnímání vlastního těla,
- nápadné grimasování,
- občasné třesy, záškuby,
- jinak nezvládnuté pohyby,
- diskordinace pohybů, tj. porucha uspořádání, plynulosti a souhry aktivních volných pohybů atd.,
- zhoršené vnímání vlastního těla.

Podrobně se problematikou diagnostiky či terapie těchto dětí zabývá například Kirbyová (2000).

Od poruch motoriky, lokomoce, praxie a laterality je třeba diferencovat *poruchu se stereotypními pohyby* uvedenou v Mezinárodní klasifikaci nemocí pod značkou F98.4. Tato porucha chování se projevuje tak, že dítě

(mladistvý), produkuje stereotypní pohyby v takové míře, že si způsobuje tělesné poškození nebo výrazně postihuje normální aktivity. Porucha přitom trvá nejméně měsíc. Postižený přitom jinou duševní poruchou ani poruchou chování netrpí.

Je také třeba odlišit poruchy, které vznikají na *organickém* či *somatickém základě*, např. následky DMO.

8. Sociální zanedbanost

Dítě s touto difiilitou projevuje např.:

- těžkosti s učením,
- výukové nedostatky, ač je normálně rozumově nadané,
- těžko chápe výklad nové látky pro velké mezery v učivu, ve znalostech (didaktický deficit),
- primitivní a vulgární formy sociální komunikace,
- malou slovní zásobu,
- poruchy vývoje řeči,
- nedbalou úpravu, nedostatky v osobní hygieně (zápach, nečistota), nepořádek v osobních věcech,
- častěji i opožděný somatický vývoj (nižší vzrůst, hmotnost atd.).

Rodina sociálně zanedbaných dětí však bývá často primitivní (simplexní), málo psychosociálně a kulturně podnětná nebo dokonce defektní (alkoholismus, drogy, trestná činnost, duševní choroba aj.) a výchovně pravidelně nedostačivá (insuficientní).

Narušená rodina (neúplná, defektní, krizová atp.) vytváří horší předpoklady pro utváření osobnosti dětí než rodina úplná a nenarušená. Neúplnost rodiny, zejména pro rozvod, koreluje pozitivně například se symptomy úzkosti.

K projevům psychosociální zanedbanosti se často přidružují další poruchy: zvýšená psychická tenze až neuroza, antisociální chování atp.

Hostilní (nepřátelský) vztah rodičů a dítěte vede často k týrání dětí, k jejich zneužívání (např. pohlavnímu), někdy dokonce až k jejich fyzické likvidaci.

Od sociální zanedbanosti je nutno odlišit děti se sociokulturním handicapem. Může jít například o děti emigrantů, které mají ztíženou adaptaci na nové prostředí kvůli svým národním zvykům a jazykové bariéře.

9. Závady ve školské výkonnosti

Dítě se závadami ve školské výkonnosti:

- má často těžkosti v učení,
- dosahuje podprůměrných výsledků ve výuce, ač vyvíjí značné úsilí,
- neučí se racionálně,

- má nezřídka negativní vztah ke škole a k učení,
- je nechápavé,
- má sklon k mechanickému učení,
- novou látku chápe pomaleji a těžkopádněji než spolužáci,
- zdá se být přetížené, duševně vyčerpané,
- mívá sníženou sebedůvěru,
- pocity nedostačivosti,
- bývá pasivně negativistické,
- perseveruje,
- má málo rozvinutou abstrakční schopnost,
- obtížně aplikuje poučky v praxi,
- má nepřesné i běžné pojmy a představy,
- bývá intelektuálně pasivní.

U závažných nedostatků v prospěchu a výrazných neúspěchů ve škole je třeba nejprve zjistit, o jaký typ neúspěchu jde, zda se jedná o trvalejší a celkovou tzv. *absolutní* školní neúspěšnost (tj. výukovou nedostačivost, vyplývající z nedostatečně rozvinutých intelektových schopností), nebo o občasnou či částečnou *relativní* školní neúspěšnost (žák vykazuje špatný prospěch z příčin mimointelektových), které většinou lze odstranit. U relativní školní neúspěšnosti jsou výkony žáka ve vyučování nižší než jeho rozumové (mentální) schopnosti a předpoklady. Může být způsobena například krizovou situací, zvýšenou unavitelností, neurotickou reaktivitou, dočasně sníženou motivací apod.

Absolutní a relativní školní neúspěšnost je obrazem i důsledkem individuálních rozdílů mezi žáky, které zjišťujeme nejenom v osobnosti žáků (např. v jejich úrovni a struktuře nadání, charakteru, zájmu o učení, v emotivitě, motivaci, harmonické či disharmonickém vývoji osobnosti), ale i v rozdílných podmínkách rodinné výchovy. Špatný prospěch a neprospěch nejsou většinou monokauzální, ale častěji polykauzální záležitosti. Přitom mají všechny případy špatného prospěchu svou individuální souhrnu příčin a podmínek, vlastní vývoj a dynamiku.

Relativní školní neúspěšnost může být podmíněna příčinami sociálně-psychologickými, biologicko-psychologickými a intrapsychickými. Přitom platí, že jediný osamocený handicap (např. horší rodinné podmínky) nemusí mít automaticky záporný determinující účinek na školní úspěšnost žáka. Většinou jde při školní neúspěšnosti o kombinaci více podmínek a příčin.

10. Závady profesní a studijní orientace a adaptace

Za závady profesní a studijní orientaci považujeme:

- když žák projevuje vysokou nerozhodnost v tom, jaké povolání nebo školu si má vybrat,

- neadekvátnost a nereálnost volby povolání (studia), a to buď z hlediska schopností, nebo motivace apod.,
- neangažovanost při volbě povolání (studia),
- pasivita nebo lhostejnost k vlastní budoucnosti,
- obtížná adaptace na obor,
- žák nemá k oboru patřičně kladný vztah,
- chce přestoupit na jiný obor nebo z oboru odejít,
- profesní labilita jedince v určité profesi.

V procesu sebepoznání a sebezpočtení i dozrávání pro volbu (výběr) povolání (studia) hraje velkou roli profesní orientace na školách, a také psychologické poradenství. Psychologické vyšetření osobnosti žáka a prognóza úspěchu žáka ve škole a později i v povolání (srovnáním vlastností osobnosti žáka s profesiogramem) má často vysokou hodnotu. Většina lidí může zastávat celou řadu různých povolání, neboť existují rozsáhlé možnosti kompenzace, vyrovnání nedostatků přednostmi a zejména možnostmi specifických profesních dovedností a návyků.

Informace o výsledcích psychologického vyšetření může sehrát významnou úlohu při poznávání žáka pedagogy, a také v procesu sebepoznání a sebezpočtení žáka. Žák, který sám sobě dobře rozumí, má větší předpoklad dobrého přizpůsobení než žák, jehož úroveň sebepoznání a sebezpočtení je malá. Sebezpočtení a sebezpočtení vlastně znamená, že člověk dovede přesně popsat své klady, nedostatky, zkušenosti, potřeby a cíle, dovede předvídat své chování a snadněji své chování řídí a kontroluje. Sebezpočtení a sebezpočtení přispívá k jeho přiměřené akceptaci sebe sama, což je jeden z cílů psychologického poradenství. Vždyť podstatou poradenství je informovat zkoumanou osobu o úrovni jednotlivých znaků její osobnosti se zřetelem k ovlivňování (psychokorekci) a sebevýchově jejích mezilidských vztahů, vztahu k sobě samému a úspěšnosti ve zvoleném povolání (resp. studiu).

Osoby s větší informovaností o své osobnosti a o pracovních prostředích si lépe volí povolání než lidé s menší informovaností. Adekvátnost volby povolání je částečně také funkcí věku, protože čas poskytuje více příležitostí pro shromažďování informací. Osoby s adekvátnější volbou povolání mají diferencovanější vědomosti o povoláních, znají i profesiografické nároky povolání.

Mimofádnou pomoc společnosti vyžaduje při profesní a studijní orientaci mentálně a somaticky defektní mládež.

Problematika závad profesní a studijní orientace se často objevuje u dětí parvuloidních, nezralých, s infantilními rysy osobnosti.

Závěr

Rozvoj osobnosti není u všech dětí stejný a často ani optimální. Pedagogové i psychologové musí hledat cesty, jak účinněji než dosud pracovat s psychic-

kými možnostmi a potenciální osobností všech žáků, aby dosahovali úspěšnosti ve škole, v pracovním procesu i v životě.

Zvláštní pozornost je třeba věnovat závadám chování dětí a mládeže, jejich zjišťování, klasifikaci, prevenci a nápravě.

Navrhli jsme deset kategorií závad chování, které je třeba přesně diferencovat od poruch chování a poruch osobnosti.

Má-li škola s problémovými dětmi úspěšně pracovat, musí být pracovníci školy informováni nejenom o podstatě výukových potíží a poruch chování, ale i formách depistáže dětí se závadami a poruchami chování, o nápravné činnosti a o možnostech průběžné a systematické spolupráce s PPP, s orgány péče o děti a rodinu, se soudy, policií atd.

Problematiku poruch chování zapříčiněných organickými příčinami, psychotickými, psychopatickými, neurotickými a oligofrenickými stavy je přitom třeba řešit ve spolupráci s psychiatrickými zařízeními pro děti a mládež.

Dificility, tj. výchovné a výukové obtíže, které jsou ještě v rámci širší normy (nejsou tedy ani psychopatické, ani psychotické, ani oligofrenické), jsou řešitelné pedagogickými a psychologickými prostředky.

Dificility jsou většinou determinovány celým komplexem podmínek a příčin, což je důležité jak pro jejich diagnostiku, tak pro nápravu.

Podmínky a příčiny vzniku závad chování (dificilit) mohou být:

- *biogenní* – například vliv vrozených faktorů vč. dědičnosti,
- *sociogenní* – např. parentogenie (příčiny tkví v rodině), pedagogenie (příčiny tkví ve výchově ve škole nebo v rodině – srov. Helus, 1991),
- *psychogenní* – tkvící například v intelektuální pasivitě, ve vystupňovaných pubertálních povahových změnách apod.

Úkolem pedagogických pracovníků je záměrně, cílevědomě a soustavně působit na vychovávané a vzdělávané jedince tak, aby byl zajištěn pozitivní rozvoj jejich osobnosti.

Aby bylo výchovné působení účinné, je nutno nejprve děti ve výchovném a vzdělávacím procesu důkladně poznat. Toto poznání je základem. Proto provádíme během své výchovné práce pedagogickou diagnostiku. Rozpoznaný stav je pak východiskem pro individuální reedukační přístup k dětem a pro případné zajištění další adekvátní specializované odborné péče.

Literatura

- ATKINSONOVÁ, R., L. a kol. *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing, 1995.
- BALAŠTÍK, D. *Žáci s anormativním chováním*. Brno: PPPmB, 1986.
- BARON, R., A., RICHARDSON, D., B. *Human Aggression*. New York: Plenum Press, 1994.
- BÁRTA, B., KONEČNÁ, O., KOHOUTEK, R., ŠINDELÁŘ, J., ŠTĚPANÍK, J. Typy klientely na PVK v Brně. *Výchovný poradce*, 1970, č. 1, s. 17–39.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.
- ČERMÁK, I. *Dětská agrese*. Brno: CERM, 1998.

- DAN, J. *Psychodiagnostické činnosti v systémech institucionalizované psychologické pomoci člověku*. Brno: MU, 1987.
- DUNOVSKÝ, J. a kol. *Sociální pediatrie*. Praha: Grada, 1999.
- DUNOVSKÝ, J. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum, 1986.
- DVOŘÁKOVÁ, M., KOHOUTEK, R. O dificultitách chování dětí. *Pedagogika*, č. 5, 1963, s. 579 až 585.
- ERB, H. *Násilí ve škole a jak mu čelit*. Praha: Amulet, 2000.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997
- HELUS, Z. K problematice pedagogického narušení dítěte. *Pedagogika*, roč. XLI, 1991, č. 4, s. 369–377.
- JAKABČÍK, I., POŽÁR, L. *Všeobecná patopsychologie*. Bratislava: Iris, 1995.
- KAPROVÁ, Z. *O problémech žáků s poruchami učení*. Praha, 2000.
- KIRBYOVÁ, A. *Nešikovné dítě. Dyspraxie a další poruchy motoriky*. Praha: Portál, 2000.
- KOHOUTEK, R. a kol. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996.
- KOHOUTEK, R. Klasifikace problémových dětí a mládeže. In *Sociální pedagogika jako vědecké a společensky užitečná disciplína*, Brno, 2000, s. 197–205.
- KOHOUTEK, R. O psychologické motivaci chování dětí. *Psychologie a patopsychologie dětí a mládeže*, roč. 1, č. 3, 1966, s. 51–64.
- KOHOUTEK, R. *Výchova dětí se závadami a poruchami chování*. Brno: CERM, 1998.
- KOLÁŘ, M. *Skrýtý svět šikanování ve školách*. Praha: Portál, 2000.
- KOLAŘÍKOVÁ, O. Formy dětských deprivací a jejich geneze. *Československá psychologie*, 1957, č. 3, s. 260 a násl.
- KOLAŘÍKOVÁ, O. Psychologické typy toulavosti u dificultních dětí. *Československá psychologie*, roč. 5, 1961, č. 3, s. 243 a násl.
- KOLUCHOVÁ, J., MORÁVEK, S. *Psychologická diagnostika dětí a mládeže*. Olomouc: UP, 1990.
- KOŠČ, L., MAREK, J., POŽÁR, L. *Patopsychologie*. Bratislava: SPN, 1975.
- KOŠČO, J. a kol. *Poradenská psychologie*. Bratislava: SPN, 1987.
- KOUDELKOVÁ, A. *Psychologické otázky delikvence*. Praha: Victoria Publishing, 1995.
- KUČERA, O. a kol. *Psychopatologické projevy při lehkých dětských encefalopatiích*. Praha: SZN, 1961.
- KURIC, J. *Kompendium ontogenetické psychologie*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 1997.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, I. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1989.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996.
- MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN 1992.
- MATĚJČEK, Z. K pojmu „lehkých mozkových dysfunkcí“ (LMD). *Československá psychiatrie*, 86, 1990, č. 1, s. 7–16.
- MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: SPN, 1991.
- MATĚJČEK, Z. Teoretické úvahy nad pozdními následky psychické deprivace a subdeprivace. *Československá psychologie*, 40, 1996, č. 5, s. 365–375.
- MERTIN, V. *Individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 1995.
- Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize. (Duševní poruchy a poruchy chování)*. Praha: Psychiatrické centrum, 1996.
- PLOCEK, K., DAN, J. *Základní varianty disharmonického vývoje osobnosti v dospívání*. Prozatímní učební text. Brno: MU, 1995.
- PREKOPOVÁ, J. *Malý tyran*. Praha: Portál, 1997.
- PREKOPOVÁ, J. *Neklidné dítě*. Praha: Portál, 1994.
- ROGGE, J. U. *Dítě potřebuje hranice*. Praha: Portál, 1997.

- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1995.
- ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál, 1995.
- SERFONTEIN, G. *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál, 1999.
- SMÉKAL, V. *Přehled psychologie osobnosti*. Praha: SPN, 1985.
- SMÉKAL, V. Příspěvek k teorii osobnosti a chování dětí. In *Sborník prací FF UB*, roč X, řada B. Brno, 1961, s. 91 a násled.
- SMÉKAL, V. Výchovné a výukové těžkosti, ich zdroje a prejavy. In *Patopsychológia – poruchy učenia a správania*. Bratislava: SPN, 1975, s. 180–198.
- SMUTNÝ, R., ŠAFROVÁ, A. *Využití výpočetní techniky při reedukaci specifických poruch učení*. Brno: Paido, 1997.
- SUCHAREVA, G. J. *Kliničeskije lekci po psichiatrii dětskogo vozrasta*. Moskva: Medgiz, 1955, 1959, 1965.
- ŠVANCARA, J. *Poruchy psychického vývoje*. Brno: UJEP, 1979.
- TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování u dětí*. Praha: Portál, 2001.
- VÁGNEROVÁ, M., KLÍMA, P. *Kapitoly z patopsychologie dítěte*. Praha: SPN, 1987.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 1997.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 1999.
- VIŠŇOVSKÝ, L. *Vybrané kapitoly z teorie výchovy*. Zvolen, 1993.
- VODÁK, P., ŠULC, A. *Závady a poruchy v dětském věku*. Praha, 1964.
- VOJTÍK, V., MACHOVÁ, J., BŘICHÁČEK, V. *Poruchy vývoje dětí a mladistvých a jejich projevy v rodině a ve škole*. Praha: SPN, 1990.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994, 186 s.
- ZVOLSKÝ, P. a kol. *Speciální psychiatrie*. Praha: UK, 1996.

KOHOUTEK, R. Závady a poruchy chování dětí a mládeže. *Pedagogická orientace* 2002, č. 1, s. 83–98. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Doc. PhDr. Rudolf Kohoutek, CSc., Ústav společenských věd fakulty stavební VUT v Brně, Žižkova 17, 662 37 Brno

Ochranná výchova u mladistvých pachatelů trestných činů

(sociálně výchovné a psychologické aspekty)

Vratislava Černíková

Úvod

V historickém vývoji lidské společnosti lze sledovat vynakládané úsilí nalézt účinný způsob reagování společnosti na porušovatele zvyklostí, norem, hodnot – chráněných zájmů společnosti. Porušování chráněných zájmů společnosti se manifestuje různými formami sociálních deviací (diferenciované závažnosti) až po trestnou činnost. Hledání účinnější reakce společnosti na různé formy sociální deviace představuje uchopení problému v rovině *teoretické* a v rovině *aplikace teoretických poznatků v zacházení* (treatment) *s těmito jedinci*. Způsob reagování společnosti na závažné deviantní jednání mladé generace teprve dorůstající (vyvíjející se) do dospělosti má své zvláštnosti vzhledem k vývojové etapě mladého člověka; je zohledňován dosažený rozumový, citový, mravní vývoj jedince, osobnostní vyváženost, vyzrállost, sociální odpovědnost – úroveň socializace jedince, a to vzhledem ke kvalitě sociálního prostředí, ve kterém jedinec vyrůstal.

Sociálně deviantní chování mladého člověka (mladistvého v trestně právním vymezení) je vždy závažným problémem společenským, ale i individuálním. Mnohé vědní disciplíny se touto problematikou zabývají z hlediska svého předmětu zkoumání, jsou vypracovány různé teorie příčin (rizikových faktorů) delikventního jednání. Jsou známy nejfrekventovanější rizikové faktory vyskytující se v průběhu vývoje jedince. Kumulováním těchto faktorů v rodinném prostředí dochází k aktivizaci potenciálně rizikových faktorů, a to v jejich vzájemné podmíněnosti. Působení rizikových faktorů může vyvolat sociálně deviantní chování.

Usilujeme-li o účinnější *změny* v chování uvedených jedinců, bude třeba řešit otázku *včasnosti odborné intervence a širší palety možností – alternativ zacházení s jedincem*, zohledňující specifika vývoje jedince, včetně vývoje sociálně deviantního jednání.

1. Sociálně výchovné zacházení s mladistvým provinilcem

Ochranná výchova je jedním ze způsobů reakce společnosti na trestnou činnost nebo jinak trestnou činnost dětí (od 12. roku do dosažení 15. roku věku v době spáchání trestného činu) a mladistvých (od 15. roku do 18. roku).

Tento způsob reagování společnosti na trestnou činnost mladé generace teprve dorůstající (vyvíjející se) do dospělosti, který je součástí uceleného sankčního systému, podléhá *změně vývoje pojetí trestání a dosahování jeho účinnosti*, jež je prosazováno a promítá se do rekonfiguračních změn v trestním zákonodárství. V pojetí trestání vedle nezbytně přítomné odplatné funkce trestu je kladen důraz především *na regulativní – korektivní funkci trestu*, naplňovanou sociálně-výchovnými, léčebně-terapeutickými a sociálně-psychologickými prostředky působení. Vyšší účinnost reakce společnosti na trestnou činnost pachatelů je dosahována též stále šířeji uplatňovanou *individualizací trestního postihu a odpovídajícím diferenciovaným zacházením s pachateli*. Dále se začíná i u nás uplatňovat *restorativní* (obnovující) pojetí trestní justice (Válková a kol., 1998; Lortie a kol., 2000; Zezulová, 2000). Jedná se o obnovení pozitivních vztahů (narušených v důsledku konfliktu s trestním zákonem) a rozvíjení interakce jedince ve společnosti. Výše uvedené funkce trestu a pojetí trestní justice vytvářejí větší prostor pro individualizaci trestního postihu a diferenciované zacházení s pachateli, což by prioritně mělo platit u mladistvých pachatelů s ohledem na jejich vývojovou etapu, osobní vyzrálou, dosažený stupeň rozumového a mravního vývoje, sociální vnímavosti a odpovědnosti (tzv. relativní trestní odpovědnost, kterou je nutné posuzovat u mladistvých pachatelů). V restorativním pojetí justice je zohledněna adekvátněji oběť, její práva, potřeby a vytváření předpokladů pro urovnání vzniklého konfliktu mezi obětí a pachatelem trestného činu. Urovnáváním konfliktu a obnovováním vztahů se všechny zúčastněné strany učí, procházejí silným sociálním učením, které mladiství potřebují pro svůj vývoj do dospělosti a převzetí odpovědnosti za svůj život. Učí se dokonce i oběť, v mnohých případech získává novou zkušenost, i jiný pohled na mladistvého provinilce, který není člověkem jen ohrožujícím, je v něm i něco pozitivního. Pochopitelně to není v každém případě.

Mluvíme-li o trestně právní ochraně a zodpovědnosti dětí a mladistvých, musíme mít vždy na mysli zabezpečení takových podmínek a způsobů zacházení s dětmi a mladistvými *i v situaci konfliktu s trestním zákonem* (Voňková, 1999; Zákon č. 359/1999 Sb.; Vládní návrh, 2001), které by jedince pokud možno nestigmatizovaly, nepůsobily retardačně v procesu sociálního vyžívání do dospělosti. Je třeba respektovat (a využívat zacházení s nezletilci) v současné době bohaté poznatky společenských věd o sociálním vývoji mladého člověka, zohlednit a činit korekce poruchovosti sociálního vývoje, kterým jedinec prošel a preferovat v reakci na trestnou činnost nezletilého pachatele sociálně výchovná opatření, která mají výrazné sociálně integrativní cíle.

Reakce na trestnou činnost nezletilců si vyžaduje včasnost, důslednost, přiměřenost vzhledem k dosažené reálné úrovni vývoje jedince. Neposta-

čuje jen trest uložit, ale zabývat se mladistvým, a jeho konfliktem, a to obzvláště v případech, kdy právě „toto zabývání se“ (sociálně výchovné působení) kompenzuje poruchovost primárního sociálního zázemí. Tímto sociálně výchovným zacházením podněcujeme sociální vyzrávání jedince a jeho integraci do společnosti. V tom je spatřováno zlepšení účinnosti trestu, nikoli v jeho přísnosti (represivnosti), jak se lze poučit z historie trestu a trestání. Jsme velmi netrpěliví v očekávání změny, účinku trestu a dostatečně nezvažujeme, co všechno a jak dlouho působilo na nezletilce a jak hluboký individuálně negativní vliv to mělo a má ve směru jeho budoucnosti.

Dožadujeme se přísnosti potrestání, argumentujeme nárůstem kriminality a dalších sociálně negativních jevů nezletilců, ale mnohdy bez seriózní analýzy příčin. Nelze při vypracovávání preventivních aktivit pracovat jen s jevovou stránkou faktů, to je zavádějící postup „tíšíci pouze symptomy“.

Je třeba se zabývat analýzou změn ve výchovném klimatu sociálního prostředí (nejen primárního) v důsledku celospolečenských změn a procesů charakterizující postmoderní společnost. V těchto souvislostech je pak patrná složitost situace mladého člověka, zvyšující se nároky na něho, vzrůstající obtížnost integrovat se do společnosti, nalézat individualizovaný prostor pro seberealizaci s prosociálním zaměřením. (Černíková, 1997; Semrád, 1996; Sak a Semrád, 1997; Bouloc, 1998; Řezníček a Marešová, 1997; Dorotíková a kol., 2000; Gjuričová, 1999)

Nepřípravenost mladistvého na vývojové úkoly procesu sociálního integrování jedince do společnosti může vyústit v sociální problémovost, nedůvěru ve vlastní schopnosti, frustraci smyslu snažení, usilování . . . až selhání jedince. Je už teď patrné, že se budeme setkávat ve větší míře se sociálním selháváním nezletilců, a proto se jeví potřebná sociálně výchovná opatření, jejichž záměrem je jedince ze společnosti nevykloučovat, ale uschopňovat pro sociální interakci ve společnosti – integrovat do společnosti.

2. Ochranná výchova – sociálně výchovné a psychologické aspekty

Ochranná výchova je určitým druhem sociálně výchovného opatření. Jedinici, kterým je uložena, se dostávají do ústavní péče školských specializovaných výchovných zařízení.

V pojetí institucí ústavní péče ve světě došlo k významným změnám, které jsou podnětné i pro *ústavní péči* v ČR. Změny byly vyvolány složitostí, růzností výchovných problémů klientů (chovanců zařízení), ale též sociálně ekonomickými změnami, na které bylo nutno reagovat.

Změny v pojetí ústavní péče (Arieli, 1994; Boissier, 1994):

- *Cílem* poskytované péče je uschopnit jedince žít ve společnosti, *integrovat jedince do společnosti*. Díky tomuto záměru se opouští přísně organizovaná zařízení s přísným autokratickým řízením a uplatňují se

demokratické zásady organizování života, které dávají větší prostor pro osobní odpovědnosti klientů, sociálnímu učení, přičemž jde o *korektivní socializaci*.

- Orientace na poskytování *specializované, diferenciované péče*, dochází k specializaci v celé síti institucí ústavní péče. Dotváření této sítě je stále probíhající otevřený proces reflektující specifickou problémů přicházejících klientů. Tomu odpovídá i specializovaná profesní příprava personálu, která ovlivňuje vnímání prestiže pracovníků ústavů samotnou veřejností.
- *Kapacitní redukce zařízení* – orientace na specializovaná zařízení vyžaduje vytváření početně malých sociálních skupin klientů ze sociálně akceptujícím podpůrným zacházením, v nichž lze rozvíjet vztahy odpovídající struktuře malých sociálních skupin, kde rozvíjené vztahy, problémy a vzniklé konflikty lze využívat k sociálnímu učení, k učení se zvládat vlastní problém.
- Instituce ústavní péče se orientují *na otevřenost, opouštějí separaci*, izolaci a uskutečňují různou míru otevřenosti a spolupráce s širším sociálním prostředím. Různá míra otevřenosti směřuje k postupné integraci jedince do společnosti. K tomu slouží:
 - odstupňovaná volnost užívání aktivit v rámci zařízení, mimo zařízení,
 - zařízení „na půl cesty“,
 - provozování zájmových aktivit, kam přicházejí jedinci z běžného sociálního prostředí,
 - snahy rozptylovat homogenní problémové sociální skupiny za účelem sociální intervence, seskupovat je jen na velmi krátkou dobu,
 - *spolupráce s rodiči klientů*, se zájemci z širšího sociálního prostředí, např. s prarodiči, kamarády, učiteli, s cílem *vybavit je výchovnými kompetencemi* (vědomostmi, větší citlivostí chápat problém jedince a umět ho vést k sociálně vyzrálějšímu chování, např. problém agrese, závislosti, školních neúspěchů, . . .) u jejich dítěte. Učí rodiče zvládat problémy vzniklé v partnerském vztahu, které mají vliv na kvalitu péče o dítě.

Cílem vynakládaného úsilí získat rodiče ke spolupráci je též *nezbavovat je spoluodpovědnosti za další vývoj dítěte*. To předpokládá, aby se na rodiče nenahlíželo jako na viníky za problémovost jejich dítěte, neboť tento obviňující postoj nic neřeší v zájmu budoucího vývoje dítěte. Rodičům se musí stále zdůrazňovat potřebnost jejich péče, důležitost spojení jejich úsilí a úsilí instituce pro překonání obtíží jejich dítěte, mají-li na mysli jeho dobrý vývoj, štěstí a úspěch v životě. *Rodiče se stávají partnery instituce* ústavní péče, tím je umocněno výchovné působení. Kde rodiče mají zájem o dítě

a svůj zájem jsou ochotni a schopni do určité míry projevit v aktivní péči a zacházení s dítětem, tam se brzy projeví zlepšení dítěte. I když se rodiče nepodaří získat pro spolupráci, je třeba se o to vždy pokusit. Slouží k tomu:

- *Orientace na poskytování péče v přirozeném zázemí klienta* nebo ve formě ambulantní péče. Cílem je minimalizovat pobyt mimo přirozené prostředí klienta a předcházet zpřetrhání přirozených vazeb svěřeného dítěte. Ústavní péče se proměňuje v „centra péče“, kam dítě či rodiče docházejí nebo specializovaný pracovník centra dochází do rodiny, komunity.
- *Dislokace zařízení ústavní péče* respektuje nový způsob života institucí výchovné péče, *kdy je preferován spíše městský způsob života*, otevřený sociálním aktivitám v širším sociálním prostředí. Opouští se umístování těchto zařízení na venkov do značné sociální izolace. Je to důležité z hlediska klienta – jeho pubertální nebo adolescentní vývojové etapy, pro kterou je charakteristická potřeba rozvíjení vrstevnických vztahů, potřeba sdružování. Výrazně se tak rozšiřuje sociální „pole“ působnosti.

Z výše uvedeného vyplývá různost druhů institucí „ústavní péče“ z hlediska specializace, z hlediska potřeby pobývání v instituci (internace), různost rozsahu sociální otevřenosti a způsobů spolupráce se sociálním prostředím klienta. Rozšiřují se možnosti, využívání a střídání forem poskytované péče (internátní, ambulantní, působení odborníka v rodinném prostředí). Narůstají požadavky na specializaci personálu a poskytovanou péči.¹

3. Ochranná výchova a její vykonávání v ČR

Pokud nezletilci byla uložena ochranná výchova za spáchaný trestný čin, stává se svěřencem – chovancem specializovaných výchovných zařízení ústavní výchovy. Nejprve prochází diagnostickým ústavem. Základní síť ústavních zařízení pro rizikové děti a mladistvé se nezměnila a zůstává stejná jako před rokem 1989. Dokonce nebyla uskutečněna v zákoně obsažená a plánovaná specializace zařízení ústavní výchovy. Bylo navrženo zřídit:

- diagnostické ústavy se zvýšenou péčí (pro nezletilce, u kterých se problémovost opakuje),
- výchovné ústavy s ochranným režimem (rovněž pro recidivu problému a obtížnost výchovného ovlivnění, např. opakované útěky ze zařízení),

¹Otázky a problémy ústavní péče, ústavní výchovy se v odborné literatuře vyskytují sporadicky a v dílčím pohledu. Výjimkou je práce Múhlpachra (2001), která je podnětná vnímáním sociálního kontextu vzniku institucí „internace“ ve filozofickém a historickém pohledu. Toto širší autorovo nazírání umožňuje sledovat proměnu forem (druhů) a účelu internace. Dále autor věnuje pozornost vývoji specializace funkcí jednotlivých institucí internace, na který se váže rozvíjení jejich profesionalizace. Vývojovou linii autor vedl až k současnému pojetí ústavní péče, prezentuje možnosti a limity těchto institucí v sociální reintegraci svých klientů. Uvedená publikace je významná uceleným pojednáním.

- výchovné ústavy s léčebným režimem.

Výchovné ústavy s ochranným režimem doposud nevznikly. Záměrem bylo poskytnut specializovanou výchovnou péčí recidivujícím mladistvým natolik odchylným, kteří nejsou „usměrnitelní“ v běžných typech ústavů. Standardní výchovné úsilí doposud jim poskytované není účinné.

Léčebně výchovný ústav vznikl zatím jeden, a to v roce 1992. Vzhledem k narůstající psychické a sociální problémovosti chování a poruchovosti osobnosti dětí a mladistvých přicházejících do ústavní péče je vzniklé zařízení kapacitně nedostačující, a to už od samého jeho vzniku.

Několik údajů o síti zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy:

1. Výkon ústavní výchovy mládeže zajišťují:

Druh zařízení	Počet zařízení	Počet dětí
Dětské domovy	143	5 400
Internátní speciální školy		

2. Výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy mládeže s poruchami chování zajišťují speciální výchovná zařízení (výchovné ústavy)

Speciální výchovná zařízení	Počet zařízení	Počet dětí
Dětské výchovné ústavy	54	996
Výchovné ústavy pro mládež		1 388

3. Diagnostické úkoly při výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy plní diagnostické ústavy

Diagnostické ústavy	Počet zařízení	Počet dětí
Dětský diagnostický ústav	8	Kapacita není uvedena, diagnostikování obvykle probíhá 6–8 týdnů
Diagnostický ústav mládeže	4	

Hlavní problémy, se kterými se současná ústavní péče potýká:

- nízká (nedostačující) kapacita všech zařízení ústavní výchovy v ČR,
- nedostatečná diferenciaci jednotlivých ústavů,
- malá míra individualizace v poskytování péče,
- velká zařízení, vysoký počet svěřenců v jednom zařízení,
- vysoký počet útěků ze zařízení,
- celková odtrženost ústavního prostředí od civilního, neústavního života (dáno i dislokací), malá míra sociální otevřenosti,
- při zacházení se svěřenci převažuje prvotně orientace pozornosti na jejich problémové stránky osobnosti,
- nedaří se žádat spolupráce s pracovníky sociálně právní ochrany dítěte a mládeže, nelze mluvit o kontinuální sociální péči,

- nedostatek zařízení pro postupné zařazování chovanců do společnosti – zařízení typu „domu na půl cesty“, nedostačující specializovaná profesní příprava výchovných pracovníků a jejich častá fluktuace,
- závažné finanční podcenění a nedocnění tak náročné, odpovědné preventivně výchovné práce, což v důsledcích zapříčiňuje fluktuaci, feminizaci, malý zájem absolventů pedagogických a filozofických fakult o profesní seberealizaci v systému speciálních výchovných zařízení. (Pilař, 1999)

Za nové, přínosné změny v práci výchovných ústavů jsou považovány tzv. výstupní programy. Do tohoto programu je klient zařazován na jeden až dva měsíce před ukončením ústavní výchovy. Před ukončením svěřenec opouští ústav na většinu dnů v týdnu a do ústavu přichází na vybrané programy, při kterých je možnost sledovat postupnou readaptaci v civilním životě a též ověřovat kvalitu „nově vzniklého pohledu“ na životní realitu.

Významnou alternativní formou ústavní péče je tzv. *sociální byt* (v jedné bytové jednotce běžného panelového domu) jako alternativní přirozené bydlení s maximem samoobslužných prvků, s možností sociální péče profesionálního výchovného pracovníka, který klienty navštěvuje, konzultuje s nimi problémy. Úkolem je napomoci řešit generační konflikty, které vznikají mezi rodiči a dětmi, kdy dítě se chce osamostatnit a dosáhnout prostoru pro individualizaci. Řešení problémů tohoto druhu si vyžaduje intenzivní práci s rodiči.

Bylo též zřízeno jedno *oddělení* výchovného ústavu *pro nezletilé matky*, kterým byla nařízena ústavní nebo ochranná výchova. V tomto zařízení je poskytována péče nezletilým matkám a jejich dětem. Výchovné působení se zaměřuje na pozitivní přijetí role matky, na převzetí odpovědnosti za péči o dítě a jeho vývoj. Vztah matka–dítě je důležitou motivací pro korekci chování klientek.

Jedinci, kteří opouští zařízení ústavní péče a nemají vhodné rodinné zázemí, do kterého by se mohli vrátit, se dostávají do vztahového a existenčního vakua. Pro tuto skupinu klientů jsou zřizovány tzv. *domy na půl cesty*. Je to určitá forma ubytování, kdy na určenou, omezenou dobu je poskytována strava a bydlení, na které klient určitou částkou přispívá. Personál jim napomáhá najít si vhodnou práci i trvalejší bydlení. S pobýváním v tomto zařízení je spojena nabízená možnost trávit volný čas nerizikově.

Alternativou k ústavní výchově dětí, u kterých je vývoj ohrožen selháním rodiny, je možnost svěřování těchto dětí do *péče profesionálních rodin*.²

²Tento postup se uplatňuje ve Švýcarsku. Jedná se o rodiny se zemědělskou usedlostí nebo řemeslnou výrobou, které žijí na venkově nebo v malých městech. Rodina spolupracuje se sociálním pedagogem – pracovníkem soudu v problémech adaptace svěřeného jedince.

Rizikové dítě je svěřeno na 12–18 měsíců do bezplatné péče vybraným, vyškoleným a průběžně kontrolovaným rodinám. V této době specializovaná služba (agentura) pracuje s rodinou na urovnání problému a napomáhá rodičům k převzetí rodičovské funkce, aby se dítě mohlo vrátit do rodiny. Uvedený model se ověřuje. Funkci odborné agentury by mohl sehrávat personálně rozšířený tým diagnostických ústavů.

V současné době se ve velkých městech nově zakládají „střediska výchovné péče pro děti a mládež“³, zkráceně nazývaná „Střediska mládeže“, která jsou specializovanými výchovnými zařízeními pro poskytování preventivní výchovné péče pro děti a mládež s negativními jevy chování, ale u kterých zatím nevznikly (nebo doposud nejsou známy) důvody pro uložení ústavní výchovy nebo ochranné výchovy. Začínají zde pracovat týmy odborníků, kteří se věnují nejen dítěti nebo mladistvému, ale i jeho rodičům, učitelům, případně jiným zájemcům, a to se snahou zvládnout výchovný problém. Pracují na teritoriálním principu a ve své působnosti se snaží ovlivnit širší sociální prostředí; sledovat problémy mládeže v konkrétním teritoriu a na základě poznání vyskytujících se problémů poskytnout preventivní výchovnou péči.

Cílem působnosti středisek mládeže je zachytit první signály problémů či potíží v procesu psychického vývoje jedinců, poskytnout jim radu nebo systematickou péči, a tím předejít vážným problémům, jakými jsou kriminalita, toxikomanie, psychické poruchy aj.

Střediska mládeže jsou specifickým zařízením v rámci prevence, která poskytují:

- ambulanti a internatní péči,
- poradenskou péči (dětem, rodičům, učitelům, širší veřejnosti),
- péči mladistvým alkoholikům a narkomanům (úzce spolupracují s příslušnými psychiatrickými odděleními a poskytují poradenské služby „odlěčeným“ pacientům),
- okamžitou pomoc v naléhavých případech, jako jsou krizové situace, selhání rodičovské funkce, reaktivní útky apod.,
- preventivní péči, jejímž cílem je zabránit deformaci v rozvoji osobnosti dítěte, které se nachází v nevyhovujícím či negativním prostředí,
- postpenitenciární péči, kterou lze spatřovat v pomoci při adaptaci a integraci po ukončení ústavní výchovy.

Střediska mládeže představují z koncepčního hlediska *přechod mezi nabídkou ambulantní péče, výchovným poradenstvím a ústavní péčí*. Poskytují

³Název Středisko výchovné péče pro děti a mládež je čerpán ze zákona č. 395/1991 Sb. a je zavádějí pro právní pohled na kategorii nezletilých, kde jsou rozlišovány děti (bez právní odpovědnosti) a kategorie mladiství (od 15–18 let) s právní odpovědností; pojem mládež v uvedeném zákoně se překrývá s pojmem mladiství v právním vymezení.

pomoc v případech, kdy rodina výchovu zanedbává a je zdrojem závažnějších problémů, které by se musely řešit ústavní péčí. *Střediska však rodinnou výchovu doplňují, podporují a korigují*, ale v žádném případě *ji nekonkurují a ani ji nenahrazují*. Střediska plní ve vztahu k rodině pouze podpůrnou funkci a rodiče zůstávají za výchovu zodpovědní i nadále. Specifickým cílem středisek je odborná pomoc při řešení aktuálních problémů klienta a snaha zmírňovat za účasti rodičů zátěž rodiny vyplývající z výchovných problémů. (Vocilka, 1996, 1997)

Vedle zařízení, které jsou školskými výchovnými institucemi, vznikají zařízení typu *komunitních center*, iniciovaná z podnětu Ministerstva práce a sociálních věcí (dále MPSV), občanských sdružení, ale i různých nadací v rámci rozvíjení sítě sociálně preventivních aktivit. Konkrétním příkladem je vzniklé pracoviště s názvem *Komunitní centrum KROK v Praze-Modřanech*, které je zaměřeno na sledování problémů dospívající mládeže a ohrožených dětí, s důrazem na teritoriální aspekt. (Ethum, 1995)

Všeobecným záměrem projektu *Komunitního centra KROK je přispět k rozvoji nových metod sociální pomoci ohroženým dětem a mladistvým a naplňovat tak program sociální prevence v ČR*. Součástí všeobecného záměru je *i aktivizace jednotlivých územně správních celků na řešení problémů prevence sociálně patologických jevů*.

Jednotlivé strukturální a funkční prvky Komunitního centra KROK:

1. Těžištěm systému je *klub*, který je pojatý jako *regionální komunitní centrum* nízkoprahového charakteru. Klub poskytuje strukturované programy pro určité věkové kategorie a sociální skupiny:
 - volnočasové programy zaměřené na věkovou kategorii 12–17 let, což představuje cílovou skupinu sociálně ohrožených dětí a mladistvých,
 - programy pro jiné biografické a sociodemografické skupiny (např. matky samoživitelky, důchodce apod.),
 - volné klubové zázemí pro „děti v ulicích“. Tato populace dětí a mladistvých je v pozici „návštěvníků“ a *volné klubové programy vytvářejí možnost pro zmapování dětí a mladistvých s životními obtížemi*.
2. S klubem je propojena *činnost konzultačního centra* – klubové programy tvoří pozadí pro utváření kontaktu s potencionální klientelou – s jejich životními obtížemi. Pracovníci konzultačního centra nabízejí podporu a odbornou pomoc při jejich řešení.
3. Činnost klubu, nabídka volnočasových aktivit vychází ze životního stylu a potřeb (poptávky) kontaktovaných skupin. *Terénní sociální pracovník* (streetworker) poznává potřeby a potíže kontaktovaných skupin v konkrétním sociálním terénu a tyto získané poznatky propojuje s činností klubu. Prostřednictvím klubové činnosti lze problémy jednotlivých sku-

pin mládeže blíže poznávat, rozšiřují se vzájemné kontakty, od kterých se odvíjí případná spolupráce

4. Dalším článkem Komunitního centra je sociální byt (viz výše).

4. Výzkumný záměr v oblasti ochranné výchovy

Na katedře kriminologie Policejní akademie ČR řešíme vědecko-výzkumný úkol s názvem *Právní, sociálně psychologické, pedagogické, léčebně-terapeutické aspekty ochranné výchovy a ochranného léčení*.

Pro vymezení výzkumného úkolu jsme vyšli z následujících poznatků:

Standardní preventivní postupy vycházejí z jevové, manifestující se stránky sociálně deviantního jednání a *ne ze stupně vývoje problému*. Existuje vysoké nebezpečí, pokud mezi deviantní čin a společenskou závažnost při jejich posuzování nevradíme *smysl činu, vývojovou zralost, analýzu situačních faktorů, podmínek*, nevolíme vhodné prostředky působení. *Širší zvažování otvírá cestu k alternativní socializaci jedince* a postihnutí problému ve vývoji dává možnost adekvátnější volby postupů, prostředků tak, aby došlo k takové změně chování jedince, která není jen formální, ale vyplývá z niternější proměny. Jedná se o individualizaci zacházení s jedincem (treatment), individualizaci trestního postihu.

Na základě analýzy soudních spisů o jedinci s uloženým ochranným opatřením retrospektivně sledujeme *rizikové faktory* vyskytující se ve vývoji jedince, které mohou mít významný vztah k sociálně deviantnímu vývoji. Analyzujeme zprávy z oddělení sociálně-právní ochrany, soudní znalecké posudky, zprávy z pedagogicko-psychologických poraden a ze vzdělávacích a výchovných institucí, které zkoumaný jedinec navštěvoval. Dále sledujeme účinnost uložených ochranných opatření a ověřujeme, zda jedinec nezrecidivoval. Jsme v etapě sběru a zpracování údajů pro statistické hodnocení. Z obsahové analýzy spisu máme zjištěny následující nejčastěji vyskytující se *rizikové faktory* zkoumaného souboru:

a) v rodině

- partnerské neshody ovlivňující kvalitu péče a pozornost věnovanou dítěti; dítě nevyrostá v prostředí stálém, pro něho srozumitelném, citově vřelém. Nejsou uspokojovány v dostatečné míře základní psychické potřeby, významné nejen pro dětství, ale aktuálně závažné po celý život člověka. Jsou obsaženy v koncepci psychické deprivaci. Jedná se o následující potřeby:
 1. potřeba náležité stimulace – stimulace individuálně přiměřené, aby se organismus dítěte mohl stát aktivním a vnímavým, potřebuje být zásoben podněty, přiměřenými množstvími, mírou a rozmanitostí;

2. potřeba smysluplného světa – přísun podnětů musí být dávkován, dítě musí vstupovat do světa krůček po krůčku, v podnětech musí být jistý řád, který je dítěti srozumitelný;
 3. potřeba životní jistoty založené na stabilním citovém vztahu (attachment), potřeba bezpečí;
 4. potřeba identity, nalezení vlastního místa ve světě, potřeba sociálního začlenění;
 5. potřeba životní perspektivy – potřeba otevřené budoucnosti; otevřená budoucnost je zdrojem naděje, uzavřená budoucnost naopak zdrojem zoufalství.
- nedostatek vzájemnosti, interakce,
 - nedostatek *vzájemně (emotivně) sdíleného* (obsahů zážitků) díky chudosti podnětů, přílišné zaměstnanosti rodičů nebo orientace na jiné oblasti života, než je výchova dětí a rodinný život,
 - rozvod rodičů; absence jedné z rodičovských rolí, zatížení výchovnou rolí jen jednoho z rodičů, zhoršení ekonomické situace rodiny, zmenšení možností trávit volný čas dle určité vlastní volby,
 - závažné onemocnění jednoho z rodičů spojené s invaliditou,
 - úmrtí jednoho z rodičů, tragické, náhlé úmrtí obou rodičů,
 - nezaměstnanost jednoho z rodičů nebo obou rodičů,
 - nekompetentnost ve výchovné rodičovské roli,
 - nízká vzdělanostní úroveň rodičů, hodnotově a sociálně chudé výchovné klima, uzavřenost vůči širším sociálně-kulturním vztahům, symbolům, hodnotám,
 - pobyt jednoho z rodičů ve vězení,
 - alkoholismus jednoho z rodičů.

b) ve škole

- retardace sociální vyzrálosti pro školu i po odložení školní docházky,
- výchovné, kázeňské problémy,
- vzdělávací problémy v důsledku sociální zanedbanosti, nízké úrovni sociální kultivovanosti,
- nízká úroveň hodnotového systému, duchovního bohatství (motivační chudost),
- nízká úroveň volního úsilí, volních vlastností,
- konflikty se spolužáky – hádky, praní se, agresivita, šikana,
- konflikty s učiteli, neakceptování učitelské autority, neplnění požadavků vyslovených učiteli,
- vzdělávací problémy v důsledku nižších intelektuálních schopností, nízké úrovni sociální kultivovanosti, nezájmu, časté absence – útek od situace neúspěchu, od konfliktů se spolužáky, učiteli,

- opakování třídy, přeřazení do zvláštní školy často v důsledku výchovných problémů, sociální zanedbanosti a ne snížených intelektových schopností.

c) v osobnostní charakteristice

- silný individualismus, orientace na užívání si života, nerovnováha mezi tím, co si nárokuje, bere a co poskytuje (plní povinnosti, závazky, požadavky vázané na sebe), nedostatečně rozvinutá úroveň odpovědnosti za své chování, odmítání nesené odpovědnosti za své chování, únikové jednání – až infantilní, nadbytečné užívání obranných mechanismů,
- autoregulace nízká, heteronomní morálka,
- sebeobraz poruchový (mezery),
- psychopatické projevy osobnosti,
- psychopatologické charakteristiky psychiky.

d) v profesní orientaci

profesní orientace se zaměřuje na přípravu pro dělnická povolání, jde o učňovské školství stavební, zemědělské.

- kázeňské problémy ve škole, na internátě, neakceptování řádu školy, internátu,
- neplnění vzdělávacích úkolů, absence ve škole, které vedou k vyloučení z učiliště nebo k opuštění učiliště. K zanechání profesní přípravy převážně dochází v průběhu 1. roku – v prvních třech měsících.

Po opuštění učiliště následuje nezaměstnanost, která je důsledkem obtíží najít si práci vzhledem k nedokončené profesní přípravě, jde také o neochotu, nezájem pracovat vůbec.

Obstarávání si prostředků k obživě je řešeno mladistvými majetkovou trestnou činností (krádeže, krádeže vloupáním, ...).

e) v oblasti volného času a zájmů

- nevyhraněnost zájmové oblasti,
- zájmy pasivní, receptivní,
- úniky od povinností do oblasti volného, nestrukturovaného času,
- neakceptování povinností ve zvolené zájmové činnosti,
- členství v problémových partách, ve kterých je akceptován právě pro vlastnosti odmítané v institucích s formálně stanovenou organizační strukturou.

U jedinců zkoumaného souboru se velmi výrazně objevuje skutečnost, že v dokumentaci školní, sociálních pracovníků, odborně poradenských institucí, oddělení sociální a právní ochrany dítěte se objevují záznamy o sociální problémovosti jedince, *a přesto se nepodaří úspěšně tento proces zvrátit, kompenzovat, korektivně zvládnout*. Dokonce se ukazuje, že ani uložená ochranná

výchova, ochranné léčení a jejich vykonání nemění významně tento rozběhlý sociálně deviantní vývoj.

Domníváme se, že analýzou rizikových faktorů, které vystupují jako signály deviantního jednání jedince, při jejich včasné rozpoznání a odborném výchovném působení především pedagogů orientovaných na sociální problémy, můžeme přispět k účinnějšímu korektivnímu výchovnému zvládnutí sociálně deviantního vývoje dětí a mladistvých. Děti a mladiství, kteří páchají trestnou činnost, jsou zasaženi mnohými nedostatky postmoderního vývoje společnosti, ale především ve většině případů selhalo rodinné zázemí; výchovná péče, citový, mravní a sociální vzor pro vývoj dítěte. Zacházení s nezletilými pachateli musí být zaměřeno na *proces sociální korekce, a to je proces obtížný, náročný, složitý a jeho cíl není dosažen jen udělením sankce, jejím pouhým odpykáváním, i kdyby byla sebepršnější.*

Literatura

- ARIELI, A. *Výchova mimo vlastní rodinu v členských zemích FICE (při UNESCO)*. Přehled mezinárodního sborníku. Praha: Fice (Federace dětských domovů v ČR), 1994, 269 s.
- BOISSIER, C. *Responsabilités juridiques et fonctions de l'aide signant et de l'auxiliaire de puériculture*. 2. vyd. Paris: Editions Lamarre, 1994. ISBN 2-85030-218-X
- BOULOC, B. *Pénologie (exécution des sanctions adultes et mineurs)*. 2. vyd. Paris: Dalloz, 1998, 454 s.
- ČERNÍKOVÁ, V. Společenské aspekty drogové závislosti. In ŠTABLOVÁ, R. a kol. *Drogy, kriminalita a prevence*. Praha: Policejní akademie ČR, 1997, s. 19–27. ISBN 80-85981-64-5.
- DOROTÍKOVÁ, S. a kol. *Naše dědictví*. K evropským myšlenkovým tradicím. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2000, s. 126–129. ISBN 80-7290-015-3.
- Ethum – bulletin pro sociální pedagogiku*, č. 10, 1995,
- GJURIČOVÁ, J. Aktuální stav a východisko ke snižování trestní činnosti dětí a mládeže. *České vězeňství*, 1999, č. 4, s. 15–18.
- JANOSZ, M. *La prévention de l'inadaptation sociale: approche déve loppementale*. Montreal: Les Presses de L'Université de Montréal, 123 s.
- KOVAŘÍK, J. K problematice sociálně patologických jevů a jejich příčiny u dětí a mládeže. *České vězeňství*, č. 4, 1999, roč. 6, s. 18–23.
- LORTIE, S., POLANSKI, M., SOTOLÁŘ, A., VÁLKOVÁ, H. *Soudnictví pro mladistvé v Kanadě a v České republice*. Příručky Ministerstva spravedlnosti České republiky, 2000, sv. 59.
- MAREŠOVÁ, A. *Sociálně patologické jevy u mládeže a návrh na opatření k omezení jejich vzniku*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 1997. ISBN 80-86008-37-7.
- MATOUŠEK, O. *Ústavní péče*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995, 138 s. ISBN 80-85850-08-7.
- MATOUŠEK, O. a kol. *Práce s rizikovou mládeží*. (Projekt LATA.) Praha: Portál, 1996.
- MÜHLPACHR, P. *Vývoj ústavní péče (Filozoficko-historický pohled)*. Brno: Masarykova univerzita, 2001. ISBN 80-210-2512-3.
- ONDREJKOVIČ, P. *Negatívne stránky individualizácie mládeže*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2000a. ISBN 80-88868-60-2.

- ONDREJKOVIČ, P. *O kriminalite mládeže* (Sborník z mezinárodní konference.) Bratislava: Ministerstvo vnitra Slovenské republiky, 2000b. ISBN 80-88893-65-8.
- ŘEZNÍČEK, M. *Prevence sociálních deviací*. Praha: Ethum, 1993.
- ŘEZNÍČEK, M., MAREŠOVÁ, A. *Sociálně patologické jevy mládeže a návrh opatření k omezení jejich vzniku*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 1997, 154 s. ISBN 80-86008-34-7.
- SAK, P., SEMRÁD, J. *Diagnóza, prognóza a resocializace skupin mládeže ohrožených sociálně negativním vývojem*. (Sborník referátů z 1. semináře.) Praha: Policejní akademie ČR, 1997, 136 s. ISBN 80-82981-61-0.
- SEMRÁD, J. *Mládež a sociálně negativní jevy*. (Sborník referátů ze semináře.) Praha: Policejní akademie ČR, 1996, 126 s. ISBN 80-85981-22-X.
- SEMRÁD, J. *Výchova a kriminalita mládeže*. In *Mravní nemoci mládeže a jejich prevence*. Sborník příspěvků z 6. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 1997, s. 79–84. ISBN 80-85615-70-3.
- VÁLKOVÁ, H., VOŇKOVÁ, J., SOTOLÁŘ, A. *Ohrožené děti a mladiství v současné a budoucí české právní úpravě*. *Právní rozhledy*, 1998, č. 12, s. 602–608.
- Vládní návrh zákona o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže*. Praha: Parlament České republiky, Poslanecká sněmovna, 2001, pod označením 1017.
- VOCILKA, M. *Náplň činnosti středisek výchovné péče pro děti a mládež*. Praha: Tech-Market, 1996.
- VOCILKA, M. *Netradiční forma prevence poruch chování (Náplň činnosti středisek výchovné péče pro děti a mládež – 2. díl.)* Praha: Tech-Market, 1997.
- VOŇKOVÁ, J. *Právní ochrana dětí a mladistvých v České republice*. *České vězeňství*, č. 4, 1999, roč. 6, s. 26–31.
- Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí ve znění zákona č. 257/2000 Sb.*
- ZEZULOVÁ, J. *Trestní soudnictví nad mládeží z pohledu rekodifikace trestního práva v České republice*. In *Trestnoprávní ochrana a zodpovědnost dětí a mládeže*. Bratislava: Ústav štátu a práva Slovenskej akadémie vied. Generálna prokuratúra Slovenskej republiky, 2000, s. 41–48.

ČERNÍKOVÁ, V. *Ochranná výchova u mladistvých pachatelů trestných činů*. *Pedagogická orientace* 2002, č. 1, s. 99–112. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: PhDr. Vratislava Černíková, CSc., Policejní akademie ČR, Katedra kriminologie, p. p. 54, Lhotecká 559/7, 143 01 Praha 4

Diskuse

K problematice utváření vztahu k práci na bázi estetické

Slovesné umění jako prostředek estetizace pracovní výchovy

Vladimír Spousta

Vitia otii negotio discutienda sunt

(Škodlivé následky nečinnosti se musí odstranit prací)

Seneca Mladší, Listy Lucilioví

Početné skupiny duševně omezených sprejerů okupují neomezený prostor našich ulic a měst. A tak jako psi identifikující svůj živočišný druh značkují svými exkrementy trasy svého pohybu a svá teritoria, tak i tvůrci umělecky podřadných a ve valné většině bezcenných výtvorů si přisvojují právo poznamenávat svými mentálními výkaly životní prostředí měst a nejednou i historicky a architektonicky jedinečné památky, vyhovující tak nutkání primitivů zanechat trvalou stopu své existence, a identifikují se jako zvláštní živočišná odrůda *sui generis*.

Jiné, geneticky příbuzné party výrostků dovršují pak jejich „estetizující“ úsilí devastací či destrukcí telefonního automatu, čekárny pro cestující hromadné dopravy, lavičky v parku atd., a to vše v neodbytné potřebě vyhovět nejprimitivnějším živočišným pudům a vybití svoji agresivitu plynoucí ze silného (byť podvědomého) pocitu individuální zbytečnosti, bezradnosti a bezvýchodnosti. Telefonní budka nepředstavuje v jejich očích hodnotu jako výsledek pracovního úsilí lidí celé řady profesí. Pověštinou (a především) necítí hodnotu práce proto, že sami nepoznali (protože nepracují, a tudíž ani poznat nemohli) ani ty příjemné jevy provázající pracovní činnost (např. radost z úspěšně dokončené práce), ale nebylo jim dopřáno prožít ani to méně příjemné: např. bolestivou únavu provázající úmorné pracovní vypětí. Bezprostřední osobní prožitky práce (fyzické i duševní) jim evidentně chybí.

Protože žádná z těchto dvou skupin není v důsledku své mentální nedostatečnosti schopna hodnoty vytvářet, „realizují se“ její příslušníci v aktivitách

neproduktivních a projektují své *já* netvořivě a destruktivně. Ostatně i členové této společenské spodiny dobře vědí, že k ničení a destrukci jim síly (fyzické) stačí, ale mentální síly ke konstrukci nemají – vědí, že *destruovat je snazší než konstruovat*. Z hlediska etiologického je možno z odpovědnosti za tento stav obvinít řadu činitelů: politickými, ekonomickými a sociálními počínaje, filozofickými, axiologickými a etickými faktory konče. Především však lze z odpovědnosti „usvědčit“ ztrátu idejí, ideálů a životních cílů a **totální dezorientaci hodnotovou** s následnou ztrátou vědomí hodnoty práce, ale i hodnot etických a estetických.

Práce jako specificky lidský fenomén

V příspěvku obracíme pozornost na dílčí, úzce vymezený výsek (nejen pedagogické) reality: na práci jako významný společenský a ekonomický fenomén, který ovlivňuje široké spektrum kauzálních (především cirkulárních) vazeb ve všech sférách našeho života. „*Práce vždy měla v utváření člověka a lidstva patřičné a podstatné místo*“ (Hřebíček, 1996) a významný vliv na jeho zdraví biologické i sociální. Práce ani v současné přetechnologované době není jen nutností (osobní a společenskou), ale má i svůj obrovský význam pro dosažení plného uspokojení a naplnění smyslu života. Ono totiž stále platí dobře známé novozákonní úsloví *Qui non laborat, non manducet* – Kdo nepracuje, ať nejí (Nový zákon, 2. Thesalonickým), které si komunističtí ideologové přisvojili a propagandisticky zprofanovali. Velmi pregnantně však postihuje nutnost práce pro zachování životaschopnosti nejen každého jedince, ale i celé společnosti. Stejně tak ovšem platí i následné navazující sentence: latinská *Sine labore nihil est felix* (Bez práce není žádné štěstí) a německá *Müßiggang ist des Teufels Ruhebänk* (Zahálka je čertův polštář).

Vnitřní nutkání pracovat vyvěrá z nesplněných životních cílů a jejich neodkladnosti, především však z potřeby uspokojit své nezbytné potřeby. Většina z nás pracovat musí, a to z jednoho prostého důvodu: abychom mohli žít nejen my sami, ale i ostatní lidé, kteří v důsledku své nedostačivosti (somatické, mentální, sociální aj.) pracovat nemohou. **Práce jako nutnost** se tedy promítá do života každého z nás v podstatě ve dvou podobách: jednak jako prostředek saturace našich potřeb (materiálních, tělesných i duševních, sociálních a kulturních), jednak jako prostředek společenské prevence před kriminalitou.

Všechny pracovní (ale i mimopracovní) činnosti působí na člověka a jeho svět eufunkčně nebo disfunkčně (popřípadě neutrálně) – mají tedy pro něj nesporný **antropogenní a sociogenní význam**. Všechny pracovní aktivity umožňují člověku vlastní seberealizaci. Jestliže se *homo sapiens* snaží osvobodit od práce, střídá ho posléze *homo faber* (pracující člověk). Po druhé světové válce přináší zcela nové a diametrálně odlišné problémy *homo*

consumens, člověk konzumně orientovaný na cokoli, co upoutá jeho zájem, co naplní jeho volný čas. V době, kdy v civilizačně vyspělých zemích dochází k výraznému snížení pracovních příležitostí, je zproblematizován tradicí zažitý hodnotový systém. Mění se hodnota práce: se ztrátou možnosti a povinnosti pracovat ztrácí svoji hodnotu i volný čas a spolu s jeho ztrátou ztrácejí mnozí i smysl života. V současnosti proto vstupuje do našich úvah se svými lidskými a sociálními problémy *homo sine laboris* (člověk bez práce). Dochází k hodnotovému konfliktu v jeho vědomí, protože **práce už smysl jeho životu nedává**, práce už nepotvrzuje jeho schopnosti a nadání, ani není nutnou podmínkou pro získání společenské vážnosti a prestiže. Přesto i dnes však nemnozí z nás nacházejí v práci takové zalíbení, že se pro ně stává smyslem života.

Proměny vztahu k práci a jejich příčiny

Soudobá globální a univerzální technizace a ekonomizace společnosti vede k tomu, že „závod člověka se sebou samým... k naší společné zkáze stále urychluje technologický vývoj, který činí lidi slepými vůči všem skutečným hodnotám a okrádá je o čas k vpravdě lidské činnosti, totiž k zamýšlení nad sebou samým“ (Lorenz, 1990, s. 92). Ve druhé polovině dvacátého století došlo k prudkému rozrušení tradičních hodnot, především hodnot mravních. Jako tíživý celospolečenský jev pocítujeme **ztrátu úcty k etickým a estetickým hodnotám**, absenci zodpovědnosti, čestnosti a pravdomluvnosti (a to ve všech sférách společenského života), zlehčování a znevažování výsledků práce a úděsnou toleranci decizních orgánů vůči sociálně patologickým jevům. Příčiny tohoto stavu spatřujeme mimo jiné v nárůstu sekularizace výchovného působení a akcelerace času fyzického, mentálního a sociálního dozrávání dětí, ale i zkracující se doba monogamického soužití jejich rodičů. V civilizačně vyspělých zemích se nebyvalou měrou rozmáhá konzumní způsob života: děti chtějí mít vše, co je na trhu dostupné, a to bez zásluh, bez práce a ihned.

Úcta k práci se vytrácí, práce jako jedna ze základních životních hodnot ztrácí svoji prestiž, projevy dehonestace práce jsou přehlíženy i učiteli a vychovateli. Jestliže současná doba zdůrazňuje, preferuje a ctí práci managementskou a toleruje ne vždy „nejčistší“ cesty a manipulativní metody vedoucí k snadnému dosažení zisků (a nectí poctivou práci tak, jak by si to zasloužovala), pak je nasnadě, že se všichni, kdo se snaží přesvědčit děti a mládež, že „*práce šlechtí člověka*“, stávají naivními idealisty a bláhovými Don Quijoty. V čem jsou příčiny tohoto jevu? Bezpochyby bychom v onom pomyslném „klubku“ možných příčin našli i příčiny historické a ideologické. Nepromítá se v myšlení lidí ve vztahu k práci i skutečnost, že v období komunistické samovlády byla lidská práce pojímána jako osudový a člověka

přímočaře determinující fenomén?¹ Hlasatelé „světlych zítřků“ akcentovali ideu práce do té míry, že v rovině proklamací přiznali práci jedno z nejvyšších míst v hierarchii společenských hodnot. V praxi se však i přes veškeré jejich úsilí práce nestala ani upřednostňovanou hodnotou, ani nepřinesla prognózované ekonomické výsledky a bohatství.

Výchova vztahu k práci jako hodnotě a možnosti její estetizace

Zjišťujeme, že výchova vztahu k práci a práce jako základní prostředek pracovní výchovy se ocitly na periférii výchovných projektů a mimo zájem teoretiků pracovní výchovy. Tento fakt posouvá problematiku i mimo sféru pedagogickou: nabývá na aktuálnosti též z aspektu sociálního a ekonomického. Proto zasluhuje nejen pozornost pedagogů, ale i zvýšenou pozornost psychologů, sociologů, ekonomů a politiků. Mezi příčinami současného stavu nacházíme však také skutečnost, že **význam pracovní výchovy byl** v souvislosti s politickými proměnami po listopadu 1989 **podceňen** a „s vaničkou bylo do pedagogického odpadu vylito i dítě“. V této souvislosti je příznačné, že v obdobné situaci se ocitla i estetická výchova, k níž zaujala pedagogická teorie podobný (tj. macešský) postoj. Také ona je z „arsenálu“ základní pedagogické výzbroje vytlačena na okraj jako jedna z možných, nikoli však nezbytných výchovných oblastí, a to i přesto, že v obecné rovině (při obecně formulovaných postulátech) pedagogická teorie jejich význam pro celkový osobnostní rozvoj jedince nepopírá.

Je vůbec problematika estetizace pracovní výchovy (v širokém slova smyslu) v současné době ještě aktuální? Přitakáváje – v přesvědčení, že při pokusu o řešení společensky tak závažné otázky je nutno využít *všech prostředků* – pokusíme se následující rozvahou vyprovokovat odbornou diskusi. Dostáváme se tak k meritu pojednávaného problému – k otázce spojení pracovní a estetické výchovy a významu uplatňování estetického aspektu v pracovní výchově.² Problematika průniku zájmové sféry estetické a pra-

¹Připomínáme v této souvislosti Engelsovu hypotézu o podílu práce na polidštění opice, o kterou se marxističtí ideologové opírali především.

²Obhlížíme-li však literární produkci k tomuto tématu, nezbyvá nám než konstatovat, že teoretické práce z této oblasti jsou i na počátku nového tisíciletí snadno spočítatelné. První studie byly pod názvy **Estetický vztah k práci a jeho význam v výchově** a **Výchova estetického vztahu k práci** publikovány na počátku 70. let 20. století ve *Sborníku prací pedagogického institutu v Brně*. Pedagogika–psychologie III (IV), IV (V). 1. vyd. Praha: 1962 a 1964, s. 3–75, 3–101. Pocházejí z dílny Františka Holešovského, profesora brněnské pedagogické fakulty. V polovině 80. let navázal na výsledky jeho práce autor tohoto příspěvku dvěma statěmi: **Estetická výchova v pracovním vyučování** (In *Za těsnější spojení školy se životem*. Sborník prací pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Brně. Pedagogika – psychologie, č. 10. 1. vyd. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1977, s. 77–108) a **Výchova k estetickému vnímání a citění v pracovním vyučování** (*Výroba a škola*, 1977/78, roč. 23, č. 5, s. 174–177).

covní výchovy je v současné době vnímána jako marginální pedagogická záležitost. Není tomu tak jen proto, že reprezentuje ve své vnitřní členitosti a polyfunkčnosti mnohotvárnou spleť nejrozmanitějších závislostí. Je tomu tak i proto, že každý, komu se podaří jen nahlédnout do této neobyčejně složité multidimenzální struktury vztahů, záhy zjišťuje, že se jedná o komplexní a mnohostranně podmíněný jev, k jehož zevrubnému poznání by bylo možno proniknout jen prostřednictvím důkladného zkoumání celé řady dílčích otázek.

Na přelomu 19. a 20. století se objevují tendence separovat z rozsáhlých oblastí estetiky problematiku mimouměleckého estetična a s tím související otázky průmyslové výroby ve směru k designu. Po druhé světové válce se v rámci estetiky postupně (ale výrazně) konstituovaly disciplíny orientující se na mimoumělecké estetično, a to pod názvem **teorie mimouměleckého estetična**. V intencích dosavadního vývoje estetiky také **teorie estetické výchovy** zahrnuje do své „zájmové“ sféry vedle umění též estetiku životního prostředí v nejširším slova smyslu, tedy estetiku přírody, společenského života, kultury, vědy, práce, chování a jednání člověka, jeho vkusu, mezilidských vztahů atd. Utváření vztahu k práci (a estetického vztahu k práci zvláště) je záležitost dlouhodobá a je podmíněna celou řadou faktorů: historicky, postojem společnosti, charakterem jejího kulturního klimatu atd.

V systému estetické výchovy zaujímá zvláštní postavení **umění**, jež chápeme jako specifický projev prožité reality. Umělecké dílo jako výsledek umělecké činnosti představuje **nejkoncentrovanější formu estetického osvojení reality**. Jako prostředek poznání estetických kvalit skutečnosti je zároveň i prostředkem k jejich objevování. V tomto pojetí plní pak umění jak funkci „*nejčistšího a nejvyššího vyjádření estetického vztahu člověka ke skutečnosti*“ (Holešovský, 1960, s. 10) v nejširším slova smyslu (tj. ke skutečnosti přírodní i společenské), tak funkci *přípravného stadia mimouměleckých způsobů estetického osvojování skutečnosti*. Tím tento proces zkvalitňuje a posiluje.

Jestliže ve výchovném programu učitele estetickovýchovného předmětu má umění funkci výchovného prostředku i výchovného cíle (a v arsenálu výchovných prostředků má postavení dominující), pak v práci učitelů vyučovacích předmětů bez výrazné estetickovýchovné orientace (tedy neestetickovýchovných předmětů) se jeho výchovný význam redukuje jen na funkci *výchovného prostředku* a nadto ještě je v soustavě výchovných prostředků jen prostředkem druhořadým. Je-li umělecké dílo v uměnovýchovných předmětech především objektem poznání a prožívání, v předmětech přírodovědného a technického charakteru pouze provází určitý didaktický postup: přispívá k účinnější vizualizaci nebo posílení názornosti vyučování. Např. v přírodo-

vědě pomáhá rozvíjet estetický vztah k přírodě, v pracovní výchově estetický vztah k práci a k hodnotám, které jsou výsledkem pracovního procesu.

Lidská práce jako zdroj hodnot se – stejně jako život a pracovní činnost těch, kdo tyto hodnoty vytvářejí – již nespočetněkrát stala předmětem zájmu umělců nejrůznějších specializací. Z jednotlivých druhů umění, které by mohly posílit vztah mládeže k práci tím, že ho obohatí o estetickou dimenzi, obracíme pozornost **ke slovesnému umění** ze dvou důvodů. Prvý důvod spočívá v samé jeho podstatě. Slovesné umění je ze všech druhů umění nejzpůsobilejší k tomu, aby reflektovalo objektivní a subjektivní realitu výstižně, komplexně, ve všech aspektech a v celém jejím historickém vývoji. Básník či prozaik používá k vyjádření svých uměleckých záměrů specifického prostředku – jazyka a jeho stavebního materiálu – slova. Obrazy evokované těmito slovními symboly získávají v mysli a představách recipienta určitou konkrétní podobu a tvar. Zatímco básnickému dílu, pro něž je příznačná úspornost vyjádření, umělecká zkratka a zvýrazněná emocionální a estetická působivost a bezprostřednost prožitku, prozaické dílo, v němž může spisovatel realizovat své záměry na podstatně větší ploše a v rozsáhlejší prostoru a čase, využívá čtenářových reminiscencí v úzké návaznosti a v konfrontaci autorova vidění a autorových prožitků s viděním a prožitky čtenářovými.

Druhý důvod, proč volíme ze všech tří druhů umění, s nimiž přicházejí děti do styku v uměnovýchovných předmětech na škole, tkví ve skutečnosti, že výchovné působení slovesného umění na žáka je nejsystematičtěji zpracované a že je nejrovnoměrněji rozložené. Žáci poznávají umělecká díla tohoto druhu po celou dobu školní docházky a literární výchova je dotována – ve srovnání se školní hudební a výtvarnou výchovou – nejvyšším počtem vyučovacích hodin. To nás opravňuje předpokládat, že nejvytříbenější a nejkultivovanější je schopnost a dovednost žáků konzumovat právě umění slovesné. Díky uvedeným vlastnostem získává slovesné umění poměrně početnou obec svých vyznavačů a obdivovatelů, což může příznivě ovlivnit i výsledek estetizace pracovní výchovy jeho prostřednictvím.

Slovesné umění jako prostředek estetizace vztahu k práci

Sledujeme-li možnosti estetizace vztahu k práci (potažmo pracovní výchovy) literárními uměleckými prostředky, soustředíme pozornost na styčné plochy mezi pracovní výchovou a výchovou literární. Z bohatství českého literárního dědictví vybíráme ukázky několika děl, která ideově, tematicky nebo obsahově korespondují s prací a pracovní výchovou a jsou s to podpořit a posílit výchovné úsilí učitelů a vychovatelů při vytváření vztahu a úcty k práci.

Krásná literatura v rukou vnímavého, citlivého a esteticky kultivovaného

vychovatele obohacuje a rozšiřuje diapazon jeho výchovného působení. Poznanky žáků o práci a jejich vztah k rozličným pracovním činnostem ztrácejí nadosobní (a neosobní) charakter a jsou obohacovány citlivým viděním umělců slova a jejich prožitky. Jejich postoje a nazírání na práci a hodnoty, které v pracovním procesu vznikají, iniciují postoj a vztah žáků k práci s intenzitou těžko dosažitelnou jinými, mimouměleckými prostředky a pomáhají v úplnosti profilovat jejich osobnost.

Umělci slova se obracejí k člověku jako tvůrci hodnot. Celkový obraz jejich vztahu k práci dokresluje především nepřeborné množství lidových říkanek a písní s pracovní tematikou, do nichž lidový básník či zpěvák ukryl svůj obdiv a úctu k práci a pracovitým lidem. Pracovní problematikou se zabírají (v různé míře a s odlišnými postoji) ve svých dílech literární umělci všech dob a uměleckých stylů. Např. pracovní motivy nalezneme v řadě prací Boženy Němcové. Vedle **Národních báchorek a pověstí** se obracíme především k **Babičce**. Její babička – ústřední postava stejnojmenného prozaického díla – je ztělesněním dělného člověka, jemuž se práce stala první potřebou a životní nezbytností. Autorce se podařilo vykreslit portrét prosté venkovské ženy s neokázalým a přirozeným vztahem k práci. A není náhodou, že i odtud pramení silná umělecká působivost tohoto díla a jeho schopnost oslovit i prostého čtenáře. Význam pracovní solidárnosti a obětavosti jako neodmyslitelného základu utváření pracovních vztahů (a to v kterékoli oblasti) s mistrovskou jedinečností postihl Karel Čapek ve své **První partě**.

V české poezii sledovaného tematického zaměření nelze opomenout Bezručovu baladickou **Ostravu**, která patří mezi nejpůsobivější básnickovy verše. Obraz těžké práce havířů v obtížných pracovních a sociálních podmínkách je mu prostředkem k vyslovení lásky k člověku vůbec a obdivu k údělu havířů i k projevení spoluúčasti s jejich bolestí a pocitem bezmocnosti. Havíři mu zosobňují sociální vzdor všech nespravedlivě odměňovaných. Podobně i motivem blízká Bezručova balada **Maryčka Magdonova** zobrazuje drsný život havířských rodin na Ostravsku a jejich bídu i hněv vůči bezohlednosti jejich zaměstnavatelů. Jako tíživá prodleva provází dějovou linii celé básně obraz fyzické práce, která bývala těžkým údělem nejen dospělých, ale mnohdy i dětí.

S týmiž výchovnými záměry je možno exponovat i sociální **Baladu o očích topičových** Jiřího Wolкера. Básnickova úcta k práci v těžkých podmínkách vyznívá v apoteózu všech, kdo vytvářejí hodnoty. Topič elektrárenský umírá, ale výsledky jeho práce prospívají jiným lidem a jejich život tak dále zhodnocují. Vítězslav Nezval zachytil v básni **Otec** obraz staré slévárny, kde pracoval jeho otec. Uměleckými prostředky revokuje obraz tekoucího proudu žhavého železa. Básni lze doplnit a oživit výklad objasňující

postupy při získávání kovů z nerostných látek a srovnávající staré výrobní postupy s technologiemi moderní doby.

V příbězích **Robinsona Crusoea** ze stejnojmenného románu Daniela Defoea nacházejí chlapci a dívky naplnění svých snů a tužeb po uplatnění vlastních schopností, dovedností a svého umu. Ve svých představách tak spolu s Robinsonem zhotovují a zdokonalují nástroje, pracovní nářadí a náčiní a poznávají ve zkratce celý složitý vývoj, kterým lidstvo prošlo, než si vydobylo všechny prostředky, které nám dnes usnadňují a zpříjemňují život. Pro mladé čtenáře mnoha generací se tak ústřední postava tohoto Defoeova díla stala prototypem podnikavého muže, v němž se v tvořivé symbióze pojí přemýšlivost a manuální zručnost v míře, která mu umožňuje zvládnout téměř každou situaci. Obdiv k práci dovedných rukou a radost z pracovního soustředění zaznívá jako prodleva též v Nerudově **Dědově míše**, jíž dominuje emotivně silný sociální motiv. V uvedeném propojení spatřuji i působivý pracovněvýchovný potenciál.

Ztrácejí-li mnozí lidé (nejen mladí) úctu k práci obecně, pak je tato skutečnost zvláště výrazně patrna v situaci, kdy se jedná o práci v zemědělství. *Pěstitelská práce* – práce na poli (za deště či v žáru palčivého slunce) nebo *chovatelská práce* (s představou každodenní péče o chovaná zvířata a likvidace jejich výkalů) nejenže není čtěna, ale bývá jí mnohdy opovrhováno. Ekologické a etické aspekty vztahu k této práci a jeho kultivace (nejen v rámci pracovní výchovy) by měly být proto posíleny též estetizací pracovní činnosti a jejích výsledků a potažmo pak i estetizací procesu pracovní výchovy v tom nejširším slova smyslu. Evokovat atmosféru jarních zemědělských prací, zpracování půdy a přípravy k setí a sázení mohou svými uměleckými kvalitami pomoci například verše Hrubínovy básně **Březen**. Citlivý (a citový) vztah k přírodě a úctu a lásku k ní provokuje též Hrubínův **Červen**. Básnickými prostředky jiného „rodu“ probouzí atmosféru letního prosluněného dne, v němž vládne pracovní ruch a uspokojení při sklizení úrody, Jiří Wolker básní **Žně**. Tu napsalo slunce pro ty, kdo pracují rádi a s radostí.

Závěrem

Posledních deset let minulého tisíciletí, které prožila naše společnost v liberálním a demokratickém klimatu, vybízí k ohlédnutí. Retrospektivním úvahám se oddávají politici, historici a ekonomové, odborné časopisy publikují analytické studie dílčích výseků uplynulého desetiletí. Redakce časopisů sumarizují a hodnotí odborný a vědecký přínos svého periodika, vysokoškolská pracoviště rekapitulují (a revidují) svoji činnost a výsledky konfrontují s pracovními výsledky škol se srovnatelným zaměřením. Konec milénia vybízí i každého z nás k osobnímu bilancování, k rozhledům a následnému

hodnocení oblastí svého odborného zájmu. Také tato rozvaha může – jako součást širšího (nejen osobního) bilancování – postihnout jen úzký výsek problematiky.

Jestliže jsme detailněji pojednali pouze otázky estetizace vztahu k práci prostřednictvím slovesného umění jako jedné z pasivních forem výchovného ovlivňování jedince, pak musíme zdůraznit, že při estetizaci pracovní výchovy v tom nejširším slova smyslu mohou rozhodující roli sehrát především **aktivní formy**. Z nich v první řadě aktivní účast při uplatňování estetického vnímání, cítění a prožívání v tvořivé práci (a to jak během pracovního procesu, tak při utváření designu finálního produktu), při úpravě zevnějšku a oblečení, v ústních a písemných projevech, v chování a jednání, v mezilidských vztazích (v nejintimnějším soukromí i na veřejnosti), při estetizaci životního (nejen pracovního) prostředí atd.

Literatura

- HOLEŠOVSKÝ, F. K podstatě a prostředkům estetické výchovy v předškolním věku. Kniha pro nejmenší. (Habilitační práce.) Praha, 1960.
- HŘEBÍČEK, L. Práce ve volném čase. In SPOUSTA, V. a kol. *Kapitoly z pedagogiky volného času*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996, s. 32–37. ISBN 80-210-1274-9.
- LORENZ, K. *Osm smrtelných hříchů*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1990.

Recenze

Eduard Lukáč: Reformné pedagogické hnutie v ČSR – zdroj inšpirácií pre súčasnú školu

Prešov: Metodické centrum, 2000. 80 s.

Vedle tradiční bašty slovenské pedagogické historiografie na Filozofické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě se začíná objevovat druhé slovenské centrum na Univerzitě P. J. Šafárika v Prešově. Již několik let se na seminářích a konferencích objevuje a v odborných časopisech začíná publikovat dr. Eduard Lukáč, Ph. D., žák profesora Andreje Čumy. Mladý historik školství a pedagogiky proniká do širšího odborného povědomí zájmem o téma ohlasů a vlastní pedagogické tvořivosti českých a slovenských učitelů pod vlivem reformně pedagogického hnutí 19. a 20. století. Tomuto tématu věnoval E. Lukáč svoji dizertační práci, v níž se soustředil zejména na prezentaci výsledků vlastních bádání v rámci „znovuobjevování“ osobnosti českého učitele V. Stuchlíka, působícího v období první republiky v Prešově. Po úspěšné obhajobě na jaře 2000 vybral nejzajímavější části, doplnil je přehledovými kapitolami z reformně pedagogických aktivit vybraných českých a slovenských učitelů a škol a vznikla velmi zajímavá publikace, která odkrývá pohled na další ze zemí, jež na dosud známé reformně pedagogické mapě Evropy nebyla nijak hustě popsána a informace o reformně pedagogických aktivitách na Slovensku byly většině lidí zcela neznámým jevem.

Rozsahem nevelká, ale obsahově překypující věcnými informacemi a hodnoceními autora, je nová publikace E. Lukáče. O několik měsíců dříve byla na Slovensku vydána kniha renomovaného autora prof. Mirona Zeliny s názvem „Alternativné školstvo“ (Bratislava, IRIS 2000). Připomínám ji proto, že lze vidět v Lukáčově publikaci významný a zcela konkrétní doplněk Zelinovy knihy o domácích kořenech řady teorií, proudů, metod a hnutí, o nichž M. Zelina velmi zasvěceně hovoří. Na Slovensku byly informace o domácích tradicích a kořenech pokusného a reformně pedagogického školství roztroušeny v drobných konferenčních nebo časopiseckých příspěvcích. Zásluhou Lukáčovou je, že velmi pečlivě analyzoval dosavadní literaturu a doplnil ji archivním studiem, což mu umožnilo přijít do diskuse s řadou nových pohledů, podložených faktickými údaji.

Lukáčova práce je rozdělena do osmi zásadních částí nestejného rozsahu a významu. První část autor věnuje průkopníkům české reformní pedagogiky (jde o individuálně působící učitele-pokusníky z 20. let minulého století), v dalších dvou částech pak zhodnocení koncepce V. Příhody, O. Chlupa a J. Uhra. Zbylé dvě třetiny práce jsou věnovány velmi zajímavým a pro českého čtenáře novým pohledům na reformní pedagogické hnutí na Slovensku. Autor provádí čtenáře několika školami v západní části Slovenska, na nichž učili absolventi trnavského učitelského ústavu, který se stal ohniskem zájmů o nové metody a formy práce ve školách. Dru-

hým centrem bylo podle autora severovýchodní Slovensko s městy Prešov a Košice. Prešovské aktivity jsou dokumentovány na rozboru názorů a práce V. Stuchlíka a jeho organizace Obec pre racionálnu výchovu. V poslední části autor popisuje reformně pedagogické aktivity na řadě škol v Košicích a okolí. V závěru věnuje autor přehledovou kapitolu osudům reformně pedagogické činnosti v poválečném Československu, které dovádí až do roku 1967, kdy byla uspořádána v pražském Pedagogickém muzeu rozsáhlá výstava o pokusných reformních školách v Československu.

Publikace je doplněna rozsáhlou bibliografií a lze ji doporučit jako vhodný studijní text pro studenty učitelství nebo oboru pedagogika, dále pro širší pedagogickou veřejnost a každého, komu není cizí jeho vlastní, byť polozapomenutá minulost.

Karel Rýdl

Andreas Pehnke: Ich gehöre in die Partei des Kindes!

Der Chemnitzer Sozial- und Reformpädagoge Fritz Müller (1887 až 1968): *In Diktaturen ausgegrenzt – in Demokratien vergessen und wiederentdeckt*. Beucha: Sax-Verlag, 2000, 151 s.

Německé publikace věnované reformně pedagogickému hnutí a jejím jednotlivým představitelům (zejména německým) patří k nejčtenějším na světě. Souvisí to nejen se snahou německých historiků, a mezi nimi historiků pedagogiky a školství, vyrovnat se s dědictvím první poloviny 20. století a ukázat i na pozitivní rysy charakteru německého národa, ale také s aktuálními požadavky společenského vývoje, který klade na školství stále vyšší nároky, jejichž řešení je dodnes do značné míry inspirováno zkušenostmi z výchovné a vzdělávací praxe reformních a pokusných škol období tzv. výmarské republiky.

V posledních letech se v zahraniční produkci objevilo několik prací, v nichž se autoři snažili konkretizovat obecné tendence reformně pedagogického vývoje publikované v zásadních kompendiích H. Röhrsem, J. Oelkersem nebo K. Plakem. Tyto obecněji koncipované monografie jsou doplňovány publikacemi o jednotlivých představitelích reformně pedagogického hnutí. Z poslední doby mezi ně patří zejména práce G. Raddeho o F. Karsenovi (1973), dvoudílná monografie o berlínské pokusné škole (1993), materiálově obsáhlá práce B. Posteho o reformních školách v Sasku (1993) a také skvělá publikace M. Näfa o P. Geheebovi (1998). Zejména Sasko bylo vedle Durynska skutečným rájem německých pokusníků a školských reformátorů. Vynikajícím znalcem celé problematiky saské reformní pedagogiky je v současné době Andreas Pehnke, profesor dějin školství na univerzitě v Greifswaldu. Pro recenzovanou monografii o učiteli Müllerovi byl velmi dobře připraven předchozím vydáním rozsáhlé analytické monografie s názvem „Sächsische Reformpädagogik. Traditionen und Perspektiven“ (Lipsko 1998), v níž představil Müllerovu pokusnou školu v Chemnitz v rozsáhlejší kapitole.

V recenzované publikaci Pehnke zúročil vlastní rozsáhlá bádání v archivu v Chemnitz, kde objevil celou Müllerovu pozůstalost, včetně žákovských prací, sešitů a vlastních Müllerových deníkových poznámek. Díky jejich studiu mohl Pehnke mnohem přesněji a houběji vykreslit obraz zaníceného venkovského učitele F. Müllera, plně oddaného reformně pedagogických idejí, které po celou dobu vlastní praxe uplatňoval v různých formách a metodách práce s dětmi. Pro českého čtenáře bude jistě zajímavé, že Müller organizoval každoročně na tehdejší dobu velmi dlouhé školní výlety a jeden z nich směřoval také do krušnohorského pohraničí s Československou republikou. Výsledkem je řada žákovských kreseb a popisů z okolí Vejprt.

Velkou část knihy věnoval A. Pehnke Müllerovu zápasu za udržení sociálně demokratické republiky ve 30. letech a jeho osudům za nacistické vlády v Německu. Velmi zajímavé a pro české učitele, kteří pamatují dobu těsně poválečnou (konec 40. a začátek 50. let), jistě i emočně velmi blízce, vykreslil Pehnke Müllerovy osudy po návratu do školských služeb, kdy věnoval pozornost zejména osiřelým nebo odloženým dětem v dětských domovech. Bylo příznačné pro tehdejší dobu i v Německu, že znovuotevření „své“ pokusné Humboldtovy školy v Chemnitz (již s dětským domovem a mateřskou školou) vzhledem k politické angažovanosti, která byla hodnocena jako sice demokratická, ale nemarxistická, se Müller nemohl osobně zúčastnit. Pročítáme-li osudy některých českých předválečných reformátorů na konci 40. let, vidíme velmi blízké paralely.

Poslední kapitolu tvoří výběr z korespondence již důchodce Müllera s jedním ze svých žáků.

Publikace je doplněna řadou dokumentačně velmi cenných fotografií z činnosti pokusné školy v Chemnitz a z Müllerova života, text je doprovázen bohatým poznámkovým aparátem a katalogem Müllerovy pozůstalosti. Přehledná bibliografie použité literatury je jasnou samozřejmostí.

Pehnkeho knihu lze vřele doporučit nejen úzkému okruhu specialistů, ale i studentům a širšímu okruhu učitelů. Kniha je psána velmi čtivým a dobře plynoucím jazykem bez zbytečných obtížných větných konstrukcí. Mnozí učitelé v ní najdou odraz své vlastní současné činnosti, mnozí i potřebnou inspiraci a motivaci k další pedagogické práci.

Karel Rýdl

Kirbyová, A. Nešikovné dítě. Dyspraxie a další poruchy učení.

Praha: Portál, 2000. 1. vydání, 206 s. ISBN 80-7178-424-9

Dyspraxie je označení, se kterým se dnes setkáváme stále častěji. Nicméně mnohým se vybaví v této souvislosti především daleko používanější pojmy jako dyslexie a podobně.

Dyspraxie je pojmenováním stavu, kterým trpí některé neohrabané děti. Autorka uvádí, že postihuje až každého dvanáctého člověka v populaci, a to jak děti, tak dospělé. Chlapci trpí těmito koordinačními problémy nejméně třikrát častěji.

Autorka je britskou dětskou lékařkou a ředitelkou Střediska pro pomoc dětem

s poruchami koordinace. Její odborná kompetence je navíc posílena i zkušeností s vlastním synem, který trpí dyspraxií. Tato okolnost se odráží v jejím chápavém postoji k dětem a k jejich rodičům.

Jak se projevuje jedinec s touto poruchou? Má například problémy s chytáním míče, má špatný, neúhledný rukopis, má problémy ve výtvarné výchově, pracovním vyučování, v tělesné výchově. Problémy přetrvávají často i do dospělého věku, kdy se objevují problémy v komunikaci, celková neobratnost v sociálním styku, ale i problémy při řízení auta, při vykonávání běžných domácích prací. Jednoduše řečeno jsou tito lidé nápadně nešikovní.

Je důležité připomenout, že dítě s dyspraxií bývá často normálně, nebo dokonce nadprůměrně inteligentní a s náležitou pomocí a podporou může těchto svých předpokladů plně využít. Především učitelé těchto dětí by měli pamatovat na to, že dyspraxie je specifickou poruchou učení.

Autorka se snaží v knize o praktický přístup k problému dyspraxie a nabízí, což je velkým kladem, poměrně jednoduché rady a doporučení. Jednoduché ovšem v tom smyslu, že mnohé z nich lze začít aplikovat téměř okamžitě. Podstatou pomoci dětem s poruchou je nutnost přizpůsobit učení potřebám dítěte a učitel se má pokusit najít učební styl, který bude dítěti nejvíce vyhovovat. Dítě s dyspraxií musíme stále vnímat jako dítě se specifickými potřebami.

Celá kniha je přehledně rozčleněna do kapitol, ve kterých je rozebrán problém dyspraxie vždy z určitého jiného pohledu. Například v první kapitole najdeme informace o rodině dítěte s poruchou, autorka se zaměřila na pocity rodičů, sourozenců. Z hlediska prevence možných problémů ve škole je zajímavá kapitola o dítěti s poruchou v předškolním věku. Dále se dozvídáme o hrách, které mohou pomáhat dětem s poruchou. Konkrétní, praktické rady najdeme v části o běžných denních činnostech, kde se píše o jídle, oblékání, toaletě, tedy o oblastech, ve kterých se děti s dyspraxií často potýkají s nemalými problémy.

Další kapitoly jsou zaměřena na dítě ve školním prostředí. Jsou rozebrány problémy, které mívá dítě v tělesné výchově a při sportovních aktivitách, ale i při práci s nůžkami apod. Neklid, který často doprovází motorické problémy dětí, je námětem další kapitoly. Dále autorka píše o možných nesnázích, kterým musí děti čelit na prvním a na druhém stupni základní školy. Zajímavá a důležitá je i kapitola o šikaně. Je totiž nutné si uvědomit, že neobratné, nešikovné děti se často stávají obětmi šikanování. Tito jedinci jsou jednoduše řečeno rizikovou skupinou. Šikana je ovšem patologický jev, který oběť často poznamená na celý život. Proto je lépe problému předcházet, než ho později napravovat. V praxi to znamená všimnout si dětí, které jsou nešikovné, jestli se nedostávají na okraj školní třídy, zda mají kamarády, zda nemají častější absence, protože se bojí chodit do školy.

Zajímavé podměty přináší část o mimoškolních aktivitách dětí. Zde najdeme přehled doporučených aktivit, které jsou pro děti s dyspraxií zvláště vhodné (jízda na koni, vaření, jóga, plavání, fotografování, keramika apod.).

Zvláštní pozornost je věnována období dospívání, jako svébytnému období v životě člověka, kdy se musí vyrovnávat s mnoha novými situacemi. Děti s motorickými problémy to mají i v této etapě života komplikovanější a těžší.

Autorka správně neopomenula připojit i kapitolu o dospělosti, protože mnoho jedinců si příznaky poruchy přenáší i dále do života. Jsou zmíněny slabé, ale i silné stránky, na kterých může člověk stavět a které se mohou stát i jeho přednostmi, například při ucházení se o zaměstnání.

Poslední kapitoly jsou věnovány problematice příčin dyspraxie a diagnostice poruchy. Pozornost si jistě zaslouží část o diferenciální diagnostice, kdy se poukazuje na možné podobnosti s autismem, poruchou pozornosti a hyperaktivitou (ADHD), dyslexií, dyskalkulií apod.

Pomůckou při četbě knihy je pojmový slovníček uvedený na konci knihy.

Předností knihy je, že problém pouze nepopisuje, ale snaží se ukázat, co můžeme pro dítě udělat, jak mu můžeme pomoci. Autorka píše srozumitelně, čtivě. Text příjemně osvěží i krátké příběhy dětí, které trpí poruchou koordinace. Vhodně jsou připojeny i poznámky redakce v textu, které přináší informace o problematice dyspraxie typické pro naši republiku. Připojen je i nástin situace v České republice (instituce, kam je možné se obrátit a podobně) a literatura v češtině, po které mohou zájemci o rozšíření znalostí sáhnout.

Knihy je určena rodičům, psychologům, speciálním pedagogům, vychovatelům, pediatrům, studentům učitelských oborů, psychologie, pedagogiky.

Dita Janderková

Komeniologie – vědní obor?

V čísle 63–64 uherskobrodského periodika *Studia comeniana et historica* (XXX, 2000) M. Bečková, významná znalkyně díla Komenského, promýšlí postavení tohoto díla v dnešní vědě. Jde o 22. mezinárodní komeniologické kolokvium ve dnech 7. až 8. října 1999. Pojetí úzce chápané, pojetí bezbřehé? Co J. Kvačala, J. Hendrich, J. Brambora, A. Škarka, J. Polišenský, J. Patočka, D. Čapková a jiní?

Hledisko historické, filozofické, pedagogické, literárně historické, filologické? Co je tedy komeniologie: vědní obor, pomezí věda, společenskovědní obor interdisciplinárního charakteru, samostatná vědecká disciplína, badatelský obor, směr bádání? Autorka se přiklání k označení obor, směr bádání. Naše pojetí má na zřeteli vývoj filozofie a pedagogiky jako základů komeniologie, případně filozofické a pedagogické komeniologie. Svědectvím složitosti takto kladených otázek je sborník Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích *Poselství Komenského člověku a světu* (za redakce M. Somra, 2000, 372 stran) a nejnověji sborník Univerzity Komenského v Bratislavě *De rerum Humanarum emendatione consultatio o catholica* (Bratislava 2001 za redakce J. Pšenáka a Z. Bugáňové, 275 stran).

Zatímco českobudějovický sborník má ráz převážně pedagogický (didaktický se sklonek k teoriím vyučování, metodikám), sborník bratislavský je rozdělen na část filozofickou a ontologickou a část pedagogickou s příspěvky většinou metodologickými a komparativními.

V českobudějovickém sborníku je odborně nejvýše sdělení F. Hofmanna, emeritního profesora v bývalé východoněmecké části Německa, *Bausteine zu einem*

Psychogramm Comenius (cesta k syntetizujícímu životopisu). Dále jde o referát plzeňského J. Kumpéry o cestě Komenského k míru a toleranci.

Bratislavský sborník je uveden statí D. Čapkové o Obecné poradě a principech univerzální nápravy všech, všeho, veskrze, jež je zatím vrcholným pojetím obecné části díla Komenského. I. Kišš, profesor evangelické teologické fakulty UK, nastupuje podobnou cestu s referátem o zvláštích Komenského teologie jako zdroje všenápravných snah. Poprvé od r. 1945 se tu dostává do popředí hledisko teologické (doplněné sdělením J. Smolíka jako mluvčího českobratrské evangelické fakulty UK a Z. Kučery jako mluvčího fakulty československé církve husitské při UK).

V části pedagogické bratislavského sborníku vystupuje do popředí studie záhřebského vědce A. Vukasoviče o milnících díla Komenského pro třetí milénium a studie J. Pšenáka o tzv. panpedagogických paradigmatech.

Brána k dalšímu zpřesnění otázky M. Bečkové i statí, obsažených v obou sbornících, je otevřená. Upozorňujeme na její závažnost i při příležitosti smrti J. Polišenského, jehož příspěvek o českých komeniánských tradicích je částí bratislavského kolokvia.

Josef Cach

Co mne zaujalo

Jde o poznámky ke vztahu sociologie a pedagogiky, jež jdou do třicátých let minulého století a týkají se především Masarykovy univerzity v Brně a její Filozofické fakulty. Tam v blízkosti prof. O. Chlupa a I. A. Bláhy vznikla mezioborová vědecká škola, vyznačující se vysokoškolskou učebnicí Pedagogika O. Chlupa z r. 1933 a řadou publikací I. A. Bláhy, v nichž byly hodnoceny diskuse o předmětu obou věd a jejich souvislostech.

Proto mne mimořádně zaujímá článek J. Kellera v Lidových novinách ze dne 2. února 2002, v němž je oznamováno úmrtí P. Bourdieua, vedoucí postavy francouzské sociologie a analytika kultury a vzdělanosti. Jde o nové mapování vztahů sociologie a pedagogiky v časovém rozměru sedmdesátilet. Článek J. Kellera si všímá především čtyř oblastí celoživotního díla P. Bourdieua.

První z nich se týká teorie kulturního a sociálního kapitálu a navazuje na stať H. Merkenze (Freie Universität Berlin). Se sociokulturním kapitálem jde mládež ze školních lavic do víru života a jeho proměn. Bourdieu z tohoto aspektu je kritikem stavu demokratizace školství, jež „funguje“ jen formálně a je neustále nástrojem selekce.

Druhá poznámka se týká kritiky televize, jež „vyrábí“ televizní rychlomyslitele, chrlící ze sebe nové a nové banality. Takto jako vědec svého druhu proniká za oficiální fasádu společnosti. Konečně jde o tohoto vědce jako člena řetězu významných postav a namnoze světové vědy, upozorňujících na „kulturu v nebezpečí“ (kultura jako druh zboží v globalizovaném světě).

Statí, jako je stať J. Kellera, je stále málo.

Josef Cach

Studia paedagogica U5–6. Brno, MU 2001

Již počtvrté vychází v samostatné řadě Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity U5–6 „Studia paedagogica“, přinášející výsledky z let 2000 a 2001. Odrážení vědeckou orientaci Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně a jeho domácích i zahraničních spolupracovníků. Těžiště sborníku tvoří monotematický blok věnovaný pedagogickému managementu, k němuž se přimyká zpráva o kanadském kongresu o efektivitě a zdokonalování škol. Druhou část tvoří tři tematické studie členů ústavu, sborník pak uzavírá výběr z nejlepších studentských prací a dva medailony jubilantů.

Školský management patří k profilovým výzkumným tématům ústavu, který v tomto směru realizuje jak grantové projekty, tak i specializované studium. Zvláště je třeba docenit internacionální dimenzi, s jakou ústav k řešení přistupuje. První příspěvek nese název „Učitelem řízené zdokonalování školy: agilita, strategie a individuální vedení“ a jeho autorem je David Frost z cambridgeské univerzity. Vedoucí ústavu doc. Milan Pol spolu s emeritním profesorem amsterdamské univerzity Ernstem Marxem přinášejí příspěvek „K projektové práci ve školách (s důrazem na potenciál projektů pro rozvoj školy)“. Steinum Helga Larussdóttir z islandské univerzity v Reykjavíku ve studii „Sebehodnocení škol: nový prvek v islandském školství“ pojednává o školním sebehodnocení založeném na srovnání situace na Islandu a ve Velké Británii. Poměry u jižních sousedů přibližuje stať Joachima Keppelmüllera z Pedagogického institutu v Linci „Rozvoj školy – rakouská perspektiva“. O roli žen na poli školního managementu referuje členka ústavu Kateřina Emmerová v příspěvku „Diskuse nad problematikou žen ve školním managementu“.

Ve druhém bloku jsou začleněny tři studie pracovníků ústavu: „Výzkum problematiky sociální opory poskytované sociální skupinou jedinci v adolescentním věku“ (Petr Novotný), „Obsahová analýza učebnice jako didaktického a historického textu“ (Lenka Hloušková) a „Otokar Chlup – zakladatel Pedagogického semináře na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity“ (Jiří Zounek). Záslužným počinem redakce je zařazení pěti stručných příspěvků z práce studentů. Ukazují šíři badatelské činnosti ústavu i některé její metodologické aspekty. Jednotlivé příspěvky se dotýkají pedagogické autonomie učitele, vzdělávání imigrantů, výzkumu základů pedagogiky, mediální výchovy a výchovy předškolní. V lednu 2001 se konal v Torontu 14. mezinárodní kongres o efektivitě a zdokonalování práce škol. Podrobnou zprávu o tomto kongresu přináší Milan Pol, který sám přispěl na kongresu analýzou rozvoje českého školství v devadesátých letech.

Sborník „Studia paedagogica U5–6“ – jak vyplynulo z naznačeného rozboru – přináší aktuální podněty z mnoha oblastí pedagogického výzkumu, je dokladem široké účasti Ústavu pedagogických věd FF MU na mezinárodním pedagogickém dění a má co říci jak odborníkům, tak širší pedagogické a kulturní veřejnosti.

Vladimír Jůva, sen.

Zprávy

Konference K otázkám srovnávací pedagogiky

Dne 27. září 2001 se v aule Pedagogické fakulty UK a v přilehlých prostorách konala konference „K otázkám srovnávací pedagogiky“. Na tuto konferenci, kterou pořádala katedra pedagogiky PedF UK ve spolupráci s Českou pedagogickou společností se sjelo na 50 odborníků na tuto problematiku z České republiky, Slovenska a Polska.

Dopolední plenární zasedání otevřela doc. M. Váňová, která ve svém projevu vyjádřila upřímnou radost ze skutečnosti, že se podařilo uskutečnit takové téměř „višegradske“ setkání komparatistů a zároveň vyjádřila naději, že toto setkávání získá svou tradici.

Mezi přítomnými pak doc. Váňová uvítala také děkana PedF UK doc. PhDr. Pavla Vašáka, DrSc., který se ve svém pozdravném projevu zamyslel nad některými aktuálními problémy našeho školství.

Poté plenární zasedání pokračovalo pěti zásadními příspěvky, které přednesli prof. PhDr. Vlastimil Pařízek, DrSc., doc. PhDr. Karel Rýdl, CSc., Dr. Adam Roter z Univerzity v Katovicích, doc. PhDr. Miroslav Špáňik, CSc., z Univerzity v Trnavě a doc. PhDr. Miroslava Váňová, CSc.

Prof. V. Pařízek, jeden z nestorů srovnávací pedagogiky u nás, uvedl svým příspěvkem „Problémy a tendence školství v současném světě“ přítomné do širších východisek vzdělávání a poukázal na vývojové změny v této oblasti, které jsou do značné míry určovány ekonomickými faktory.

Doc. K. Rýdl ve svém vystoupení nazvaném „Inovace v transformaci školství střední Evropy“ vyložil pojem inovace, ukázal, co je pod tímto pojmem chápáno v různých sociokulturních podmínkách, a vysvětlil, jak a prostřednictvím jakých činitelů jsou v jednotlivých zemích tyto inovace prosazovány.

Dr. A. Roter v referátě s názvem Reforma szkolnictwa w Polsce a priority Unii Europejskiej přiblížil účastníkům současnou reformu polského školství a ukázal, jak tato reforma navazuje na tendence ve školství v zemích EU.

Obdobný přístup zvolil také doc. M. Špáňik ve svém příspěvku „Specifické reformy školstva na Slovensku“.

Doc. M. Váňová se ve svém příspěvku „Srovnávací pedagogika, její cíle, struktura a funkce“ věnovala metodologickým otázkám srovnávací pedagogiky. Přitom mimo jiné analyzovala také význam této disciplíny pro vytváření mezinárodní dimenze ve vzdělávání a její přínos pro přípravu učitelů a pedagogických pracovníků.

V odpoledních hodinách pak konference pokračovala rozpravami ve čtyřech sekcích.

V první sekci, kterou moderovala doc. M. Váňová, se účastníci zabývali teoretickými otázkami srovnávací pedagogiky a výukou této disciplíny v institucích vzdělávajících učitele; druhá sekce moderovaná doc. M. Špánikem, byla věnovaná inovacím a reformám v kandidátských zemích EU; třetí sekce, jejímž moderátorem byl prof. V. Pařízek, se zabývala inovacemi v učitelském vzdělávání a konečně čtvrtá sekce, moderovaná dr. J. Prokopem, se věnovala tématu „škola, výchova, vzdělání v procesu změny“.

Konference, která probíhala v příjemném pracovním ovzduší umožnila nejen odbornou výměnu názorů na dotčenou problematiku, ale stala se také platformou pro navázání osobních i oficiálních kontaktů mezi komparatisty jednotlivých zúčastněných zemí.

Miroslava Váňová

Pokyny autorům

Pedagogická orientace uveřejňuje příspěvky ze všech oblastí pedagogických věd, z teorie i praxe, i z oborů, které mají vztah k výchově a vzdělávání dětí, mládeže a dospělých. Časopis vydává Česká pedagogická společnost. Vychází čtvrtletně.

Redakce přijímá hlavní stati v rozsahu do 15 stran. Stati musí být vybaveny klíčovými slovy a stručným resumé do 10 řádek pro překlad do angličtiny, diskusní příspěvky do 8 stran, recenze a zprávy do 3 stran.

Redakce přijímá příspěvky v elektronické podobě (disketa, mail). Je nutné dodat 2 vytištěné kopie. Na konci příspěvku uveďte adresu, která má být umístěna na konci vašeho příspěvku (kromě recenzí a zpráv). Nevyžádané rukopisy a přílohy se nevracejí.

Příspěvky musí být v souladu s pravidly českého (slovenského) pravopisu. Zvláštní pozornost věnujte seznamu literatury a odkazům v textu. Citace a odkazy uvádějte v souladu s normou ČSN ISO 690. K jednotlivým typům citací uvádíme následující příklady.

A. Monografické publikace

BAUER, A., a kol. *Dělení slov: slovtvorba v praxi*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1997. 349 s. ISBN 80-7182-035-0.

FRANCOME, J., MACGREGOR, J. *Slídil*. Přel. B. Brabcová. 1. vyd. Praha: Olympia, 1998. 184 s. ISBN 80-7033-509-2.

B. Seriálové publikace

Zpravodaj Ministerstva životního prostředí. Ministerstvo životního prostředí České republiky. 1991–. Praha: PRESS-KO a Retrans. ISSN 0832-9005.

Logos. Universalia. Č. 2. Praha: Trigon, 1995. ISSN 0862-7606.

C. Kapitoly nebo části monografických publikací

HORA, P. *Toulky českou minulostí*. 1. vyd. První díl. Il. D. a P. Bromovi. Praha: Práce, 1985. Kapitola 18, Markrabství moravské, s. 257–270.

D. Příspěvky v monografických publikacích

CÍSAŘ, Č. Československo v Radě Evropy (1991–1992). In *Českoslovenství – středoevropanství – evropanství*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 1998, s. 236–245.

MAŇÁK, J. Pedagogický experiment. In MAŇÁK, J. a kol. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1994, s. 54–62.

E. Články v seriálových publikacích

ŠVEC, V. Seberefektivní deníky v seminářích z obecné didaktiky. *Pedagogická orientace*, 1997, č. 4, s. 45–52.

Redakce

Errata

V čísle 1/01 v příspěvku Na pomoc autorům došlo k několika nepřesnostem, na které nás upozornil doc. Spousta. Děkujeme za upozornění a současně se omlouváme.

Správná podoba seznamu literatury, č. 1/01, s. 131:

Literatura

ČSN ISO 690: *Bibliografické citace. Obsah, forma a struktura*. 1. vyd. Praha: Český normalizační institut, 1996. 32 s.

HÁLA, T., RYBIČKA, J. Úprava bibliografických citací. *Pedagogická orientace*, 1998, č. 3, s. 123–127.

MAŇÁK, J. Prezentace výsledků výzkumného šetření. In SPOUSTA, V. a kol. *Vádemékum autora odborné a vědecké práce*. Brno: Masarykova univerzita, 2000, s. 81–94.

SPOUSTA, V. Práce s odbornou literaturou. In SPOUSTA, V. a kol. *Vádemékum autora odborné a vědecké práce*. Brno: Masarykova univerzita, 2000, s. 59–68.

SPOUSTA, V. Název a struktura odborné a vědecké práce. In SPOUSTA, V. a kol. *Vádemékum autora odborné a vědecké práce*. Brno: Masarykova univerzita, 2000, s. 69–80.

Redakce

Objednávka

Objednávám(e) Pedagogickou orientaci č.,
objednávám(e) předplatné Pedagogické orientace na r. 2002 a žádám(e)
o její zaslání (zasílání) v počtu exemplářů na adresu

Datum: Podpis:

Pedagogická orientace, Brno 2002, č. 1 Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPds

Redakční rada:

Předseda: Prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc. (Brno)
Ved. redaktorka: Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc. (Brno)
PhDr. Dana Knotová, Ph. D. (Brno)
PhDr. Jana Kohnová (Praha)
Doc. PhDr. Milena Kurelová, CSc. (Ostrava)
PhDr. Dana Tomanová, CSc. (Olomouc)

Adresa redakce: PhDr. Dana Knotová, Ph. D., Poříčí 31,
603 00 Brno, tel. (05) 43 12 93 61
e-mail: knotova@jumbo.muni.cz

Administrace

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

Internet: www.ped.muni.cz/wcpds

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

ISSN 1211-4669