

# PEDAGOGICKÁ

*orientace*

1/2001



Vážení a milí přátelé,

letos jsme již vstoupili oběma nohama do nového časového období, a to nejen do nového tisíciletí a století, ale také do nového desetiletí, které je pro nás lidsky i pracovně nejbližší. V této souvislosti si pokládáme otázky, co chceme v naší práci měnit, čemu chceme v našem periodiku věnovat pozornost, na co chceme klást důraz atd. Odpovědi na tyto otázky se budeme snažit hledat v tomto roce. Chceme však vědomě směřovat k dodržování pedagogických hodnot, k jejich alternativním řešením, a to v dimenzi nejen kontinuitní, ale také hierarchické.

O jaké hodnoty nám půjde především? Vědomě chceme v našem úsilí směřovat k realizaci důležitých pedagogických hodnot, které byly vyjádřeny v loňském roce na Sjezdu učitelů v Brně, a to v hlavním tématu „Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí“. Tímto tématem se nám všem nabízejí široké možnosti k vyjádření nejen těchto oblastí. Tak chceme i nadále přispívat ke zkvalitnění pedagogické oblasti jak na úrovni regionální, tak i na úrovni celospolečenské, pro kterou byl poprvé od listopadu 1989 připraven program (Bílá kniha), k němuž se kriticky hlásíme, a proto chceme systematicky přispívat k jeho uskutečňování nejrůznějšími možnými prostředky (časopisem, semináři v působnosti jednotlivých poboček ČPdS, konferencemi aj.). V případě našeho časopisu se tedy jedná o příspěvky, vztahující se jak k aktuální problematice, tak k problematice historické. Za Vašeho laskavého přispění budou příspěvky k tomuto cíli směřovat.

Vážení přispěvatelé a čtenáři,

s touto výzvou a prosbou se na Vás obracíme, protože doufáme, že nás jako doposud v naší snaze podpoříte a svou aktivní účastí nám pomůžete zhostit se těchto nelehkých úkolů se ctí.

*Redakce*

# Obsah

<b>Stati</b> _____	<b>3</b>
NEZVALOVÁ, D., TAYLOR, G.: Další vzdělávání učitelů ve Velké Británii . . . . .	3
GREPL, R.: Vzdělávání na technických univerzitách v Evropě a Boloňská deklarace 1999 . . . . .	10
MUSIL, J.: Úloha matematicko-přírodovědných předmětů ve školském a profesním rozvoji žáků středního školního věku . . . . .	17
FRYNTA, Z.: Vzdělávání mimořádně nadaných dětí v Evropě – a v České republice? . . . . .	22
SIKOROVÁ, Z.: Obrana učebnic . . . . .	29
JÚVA, V.: Vybraná německy psaná periodika a časopis <i>Pedagogika</i> . . . . .	36
<b>Výzkumná sdělení</b> _____	<b>51</b>
PROKEŠOVÁ, L.: Co s emocemi ve škole . . . . .	51
BENDL, S.: Problematika lidské agresivity v zrcadle manipulace a poslušnosti vůči autoritě . . . . .	58
OPEKAROVÁ, O., VOKOUNOVÁ-SVATOŠOVÁ, B.: Uplatnění absolventů oborového studia pedagogiky v praxi . . . . .	66
<b>Historické okénko</b> _____	<b>88</b>
Ke 130. výročí narození prof. dr. Otakara Kádnera ( <i>Karel Rýdl</i> ) . . . . .	88
<b>Vzdělávání dospělých</b> _____	<b>93</b>
POSPÍŠIL, O.: K názornosti v celoživotní edukaci . . . . .	93
<b>Zprávy</b> _____	<b>105</b>
Vada na kráse českého školství ( <i>Marie Dluhá</i> ) . . . . .	105
Blížkovský, B.: Diferenciace a „Bílá kniha“ . . . . .	109
<b>Recenze</b> _____	<b>114</b>
Komenda, S. Vypočitatelná náhoda ( <i>Michal Novák</i> ) . . . . .	114
Klimeková, A. Filozofická antropológia. Náčrt problému autenticity človeka ( <i>Jaroslav Balvín</i> ) . . . . .	115
Podnětná publikace o problémech současné evropské mládeže ( <i>Břetislav Hofbauer</i> ) . . . . .	116
Riefová S. F. Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD ( <i>Dita Janderková</i> ) . . . . .	120
<b>Errata</b> _____	<b>122</b>
<b>Ze života společnosti</b> _____	<b>123</b>
Zpráva o činnosti České pedagogické společnosti za období září 1998 až prosinec 2000 ( <i>Vlastimil Švec</i> ) . . . . .	123
Jubileum L. Pechy ( <i>Antonín Bůžek, Dana Tomanová</i> ) . . . . .	124
<b>Na pomoc autorům</b> _____	<b>127</b>
RYBIČKA, J.: Úprava příspěvků do <i>Pedagogické orientace</i> . . . . .	127

# Stati

---

---

## Další vzdělávání učitelů ve Velké Británii

Danuše Nezvalová, Gordon Taylor

**Abstrakt:** Další vzdělávání učitelů nabývá v poslední době v edukačně vyspělých zemích na významu. Systémy dalšího vzdělávání učitelů se v posledních letech značně rozvíjely a docházelo v nich k podstatným změnám. K jakým změnám došlo ve Velké Británii, uvádí tento materiál, který vznikl ve spolupráci se zahraničním partnerem.

**Klíčová slova:** další vzdělávání učitelů, profesionální rozvoj učitelů, trendy v profesionálním rozvoji učitelů ve Velké Británii, instituce poskytující další vzdělávání, financování dalšího vzdělávání učitelů

### Úvod

Klíčovými činiteli efektivních vzdělávacích systémů jsou především učitelé a vedoucí pracovníci škol. Zkušenosti z nedávné doby naznačují, že mnohých nových cílů ve vzdělávání nebylo dosaženo, protože nebylo nedílnou součástí prosazované reformy důkladné další vzdělávání učitelů. Řídící školské orgány už celá léta prohlašují, že další vzdělávání učitelů považují za prioritní úkol. Ve skutečnosti je však tato oblast ve většině zemí nadále organizačně zanedbávána a finančně nedoceněna (Materiál OECD 1996). Další vzdělávání může být k užítku doslova všem učitelům a je nezbytné pro ty, kdo nedosahují požadovaných standardů. Stálý profesní rozvoj by odpovědné úřady, učitelé i obce měli považovat za nutný a normální, nikoli (jako dosud) za „nepovinný“ (Materiál OECD 1996). V rámci projektu Tempus Phare spolupracovaly tři české vysokoškolské instituce se šesti zahraničními partnery ze zemí EU v oblasti dalšího vzdělávání učitelů. Je zřejmé, že v současnosti se dalšímu vzdělávání učitelů věnuje v mnoha zemích EU zvýšená pozornost. Jak se tedy organizačně zajišťuje a financuje další vzdělávání učitelů ve Velké Británii?

### Nové trendy v dalším vzdělávání učitelů ve Velké Británii

Další vzdělávání učitelů ve Velké Británii je v poslední době spojováno především s rozvojem úspěšného řízení výuky učitelem. Hlavním cílem je zkva-



litnit didaktické dovednosti učitelů, a zlepšit tak vzdělávací výsledky školy, a rovněž výkon a výsledky každého žáka. Tento cíl je preferován před vlastním rozvojem výzkumných dovedností a před získáváním hlubších vědomostí každého učitele.

V posledních dvou dekadách je další vzdělávání učitelů ve Velké Británii poznamenáno radikálními změnami. Tyto změny byly determinovány zlepšením jeho kvality a zvýšením efektivity. Lze je charakterizovat osmi hlavními trendy či binárními protiklady. V mnoha případech je skutečný obraz změn mnohem komplikovanější, než naznačují následující binární protiklady, které přesto poskytují základní charakter změn, k nimž došlo na základě zkušeností v oblasti dalšího vzdělávání učitelů.

### *1. Státní – Soukromý*

Původně bylo další vzdělávání učitelů poskytováno výhradně školskými institucemi (Local Education Authorities – LEAs) nebo vysokoškolskými institucemi (Institutes of Higher Education – IHEs). V poslední době se poskytovateli dalšího vzdělávání učitelů stávají i soukromé vzdělávací společnosti. Od státních institucí se očekává, že se budou více chovat jako soukromé instituce.

### *2. Granty – Nabídky*

V předchozím období bylo další vzdělávání učitelů financováno prostřednictvím grantů, které byly vzdělávacím institucím poskytovány z centrálních vládních prostředků. Tyto prostředky byly poměrně dobře dostupné. Nyní je další vzdělávání financováno na základě výběrového nabídkového procesu. Poskytovatel dalšího vzdělávání musí ve své nabídce prokázat, že efektivně použije prostředky k zajištění kvalitního dalšího vzdělávání. Prostředky jsou poskytovány institucím, nabízejícím nejlepší podmínky. Tohoto vysoce kompetitivního procesu se mohou zúčastnit jak státní, tak i soukromé vzdělávací instituce.

### *3. Poskytovatel – Zákazník*

Původně byl obsah vzdělávání určován převážně institucí poskytující další vzdělávání, která takto určovala vzdělávací potřeby učitelů s nízkým či žádným stupněm centrální kontroly. Nyní hraje centrální roli v rozhodování o obsahu a formě vzdělávání zákazník, určuje své vzdělávací potřeby. Úspěšná nabídka vzdělávací instituce musí prokázat, že vzdělávací potřeby učitelů byly zjišťovány, vyhodnoceny a respektovány a že další vzdělávání učitelů bude skutečně odpovídat jejich potřebám.

#### *4. Seberegulace – Veřejná odpovědnost*

V předchozím období vzdělávací instituce rozhodovala o kvalitě poskytovaného vzdělávání způsobem, který považovala za adekvátní. V současné době jsou vzdělávací instituce veřejně odpovědné za výsledek prostřednictvím přísné inspekce, která hodnotí efektivitu a kvalitu vzdělávací služby. Zákazník opět hraje centrální roli v tomto hodnocení kvality.

#### *5. Místní řízení – Centrální řízení*

V předchozím období činil poskytovatel podstatná rozhodnutí a opatření. Nyní centrální vláda a centrální agentury určují priority, kterým jsou určeny finanční prostředky, a poskytovatelé musí tyto priority sledovat a uplatňovat při koncipování jejich vzdělávacích nabídek.

#### *6. Vzdělávání – Výcvik*

V předchozím období zahrnovalo další vzdělávání učitelů široké spektrum aktivit směřujících k osobnostnímu a profesionálnímu rozvoji každého učitele. Obsahovalo prohlubování vědomostí a porozumění v mnoha rozličných oblastech, jako je pochopení historických souvislostí, základních pojmů a teorií. V současné době je více orientováno na výcvik specifických dovedností.

#### *7. Učitel – Žák*

V předchozím období byl v centru pozornosti osobnostní a profesionální rozvoj učitele, který by vedl k odpovídajícímu zlepšení praxe. Nyní je sledováno především zlepšení výkonu žáka, které vyplývá ze zlepšeného výkonu učitele jako přímého výsledku jeho dalšího vzdělávání.

#### *8. Spolupráce – Soutěživost*

V předchozím období poskytovatelé této vzdělávací služby spolupracovali v rozvíjení a poskytování dalšího vzdělávání učitelů. Nyní poskytovatelé soutěží při získávání studentů a finančních prostředků. Je vytvořeno tržní prostředí a ten, kdo není schopen poskytovat služby v odpovídající kvalitě, je na tomto trhu neúspěšný.

V tomto kontextu jsou uvedené změny v současném řízení a financování dalšího vzdělávání učitelů pochopitelné.

### **Hlavní poskytovatelé**

V současnosti nabízí další vzdělávání učitelů široké spektrum poskytovatelů. Při identifikaci těchto poskytovatelů je nutné rozlišovat mezi akademickými studii, které jsou poskytovány univerzitami a které mohou vést k personálnímu profesionálnímu rozvoji, a dalším vzděláváním, nabízeným mnoha

poskytovateli, které může vést k akademické kvalifikaci, ale je ponejvíce orientováno na zkvalitnění učitelské praxe a následně zlepšení výkonů žáků. K poskytovatelům dalšího vzdělávání učitelů náleží:

#### Místní školské úřady (Local Education Authorities – *LEAs*)

Jsou financovány částečně z centra a částečně z místních daní. Jsou odpovědné volené správní radě za kvalitu vzdělávání ve školách daného regionu, a proto mají zájem na dalším vzdělávání učitelů v daném regionu. Zaměřují se převážně na rozvoj učitelských dovedností vedoucích ke zkvalitnění výkonu žáka. Nabízejí akreditované i neakreditované kurzy, přičemž neakreditované kurzy převažují. Akreditaci kurzů provádějí vysokoškolské instituce.

#### Vysokoškolské instituce (Institutes of Higher Education – *IHEs*)

Nabízejí pro učitele převážně akreditované programy, vedoucí k různým úrovním certifikátů nebo diplomů. Převážně jde o studium vedoucí k získání magisterského titulu (Master). Tyto programy mají široký teoretický základ, jsou oblíbené a jsou orientovány na personální profesionální rozvoj.

V poslední době je patrná tendence označovat tyto programy za příliš teoretické, nevedoucí k očekávanému zkvalitnění výkonu učitele ve třídě. Důvody jsou konkurenční.

#### Soukromé společnosti

Některé soukromé společnosti byly založeny za účelem poskytování vzdělávacích služeb učitelů, jiné pak pouze rozšířily své vzdělávací aktivity do této oblasti. Zaměřují se na rozvoj dovedností učitelů. Akreditaci kurzů provádějí vysokoškolské instituce.

#### Partnerství

Jde o spolupráci dvou nebo více institucí. Přestože je patrná snaha o soutěživost, IHEs a LEAs nacházejí v oblasti dalšího vzdělávání výhody spolupráce. Mohou spolupracovat v celé řadě aktivit: společně využívají expertů, rozšiřují nabídku ve prospěch učitelů, kteří si pak mohou vybrat z většího počtu kurzů takový, který odpovídá jejich vzdělávacím potřebám, a zahrnují větší počet témat.

#### Financování

Financování, stejně jako ostatní aspekty dalšího vzdělávání učitelů, prošlo během posledních dvou desetiletí podstatnými změnami. Původně bylo další vzdělávání učitelů financováno převážně prostřednictvím grantů poskytovaných centrální vládou. V současné době financuje další vzdělávání učitelů opět centrální vláda, ale prostřednictvím kompetitivních nabídek (tendrů). Neexistují žádné záruky, že LEA nebo IHE obdrží finance pro své programy

dalšího vzdělávání učitelů. Pokud kvalita nabídky neodpovídá explicitně stanoveným kritériím a je neadekvátní, není přijata a program nemůže být z tohoto zdroje financován.

Existují tři zdroje pro financování dalšího vzdělávání učitelů:

### 1. Standardní fondy

Jsou nejpodstatnější pro financování dalšího vzdělávání učitelů. V současnosti jsou dostupné pouze školským úřadům (LEA) na základě kompetitivní nabídky. Nabídka je úspěšná, odpovídá-li stanoveným kritériím a je-li koherentní se strategickým plánem této instituce (LEA). Přesto ve většině případů odpovídají získané finance prostřednictvím nabídky pouze 50 % skutečných nákladů na další vzdělávání učitelů. Zbývajících 50 % je hrazeno z místních daní.

Tyto prostředky jsou striktně limitovány. Je určeno, na jaké typy kurzů mohou být použity. Vláda prostřednictvím Oddělení pro vzdělávání a zaměstnanost určuje kritéria a nosné vzdělávací okruhy. Například pro současné období jsou to následující oblasti:

- Úspěšnost školy
- Vůdcovství
- Uvádění začínajících učitelů
- Předškolní výchova

Velká část prostředků z těchto fondů je poskytována školám pro další vzdělávání učitelů. Proto školy většinou tyto fondy sledují. Z těchto prostředků lze podporovat:

- akreditované kurzy nabízené ve spolupráci LEA a IHE;
- krátké neakreditované kurzy;
- výdaje jsou hrazeny učitelům, navštěvujícím kurzy, včetně podpůrných kurzů, cestovních nákladů a poplatků;
- náklady na expertizu pro školy k podpoře dalšího vzdělávání učitelů.

### 2. Agentura pro vzdělávání učitelů

Agentura pro vzdělávání učitelů (The Teacher Training Agency) byla původně určena pro financování akreditovaných kurzů, převážně magisterských (master), ve vysokoškolských institucích. V současné době je otevřená každé organizaci (IHE, LEA, soukromé organizace), jejíž nabídka kurzů splňuje kritéria kvality, která obsahují:

- analýzu vzdělávacích potřeb;
- vliv na výkon žáka;
- sylaby odpovídající cílům;
- spolehlivé řízení kvality;
- zahrnují učitele a žáky do procesu rozvoje.

Tato agentura (TTA) stanovuje priority, které budou financovány, například pro současné období:

- Školní management;
- Výuka na primárním stupni, zejména čtení, psaní, počítání;
- Prohlubování odborných vědomostí v jednotlivých předmětech;
- Výuka žáků se speciálními potřebami;
- Výchovné problémy žáků.

Z tohoto zdroje lze financovat akreditované kurzy dalšího vzdělávání učitelů, včetně kurzů, vedoucích k dosažení určitých diplomů (Master) či certifikátů. Žádná vysokoškolská instituce nemá garantováno, že obdrží finanční prostředky z tohoto zdroje. Před dvěma lety ztratilo 50 % vysokoškolských institucí možnost tohoto financování v prvním kole nabídek.

### 3. *Sebefinancování*

Mnoho učitelů si platí kurzy dalšího vzdělávání z vlastních prostředků (například ve vysokoškolských institucích asi 50 %).

#### **Pozitivní a negativní aspekty současného řízení a financování dalšího vzdělávání učitelů ve Velké Británii**

Pokud porovnáme současný systém se systémem předchozím, pak lze pozitivně hodnotit:

- lepší cílová orientace na celonárodně stanovené priority k zajištění rozvoje v jednotlivých částech;
- obsah více odpovídající zjištěným vzdělávacím potřebám učitelů;
- specificky ovlivňující školy prostřednictvím rozvoje efektivity učitelů a zlepšením výkonu žáka;
- měřitelné výsledky;
- efektivní využívání veřejných finančních prostředků;
- přísné řízení kvality;
- otevřenost k hodnocení veřejností a k evaluaci.

Ale na druhé straně:

- je více centrálně řízené;
- více nařízené;
- více orientované na dovednosti;
- méně se týká širokého personálního rozvoje;
- je obtížnější pro univerzity akreditovat magisterské kurzy.

Závěrem lze říci, že současný systém dalšího vzdělávání učitelů by měl vést ke zkvalitnění práce učitele, a tím ke i zlepšení výkonu žáka, což ještě nebylo signifikantně prokázáno. Ovšem inspekce ve své zprávě uvedla, že výsledky jsou obecně velmi uspokojivé, většina kurzů má vysoký standard a jen malá část nedosahuje standardu.

## Závěr

I v České republice se v oblasti dalšího vzdělání mnohé změnilo. V průběhu posledních deseti let se rozšířil počet poskytovatelů této vzdělávací služby. Učitelé mají možnost vybrat si nejrůznější převážně akreditované kurzy v institucionálních zařízeních (pedagogická centra), na univerzitách (krátkodobé kurzy i dlouhodobé studijní programy) a v soukromých vzdělávacích zařízeních. Na MŠMT vznikly materiály projekt Učitel (1995) a Kariérní růst pedagogických pracovníků, které naznačily koncepční záměry v oblasti dalšího vzdělávání učitelů, ale bohužel nebyly ještě realizovány. Obecně se u nás prozatím nevěnuje dostatečná péče profesionálnímu rozvoji pedagogických pracovníků.

O účast v kurzech dalšího vzdělávání učitelů má zájem poměrně malé procento učitelů. Jde většinou o učitele vysoce motivované, mající zájem o svůj profesionální růst. I když je nabídka kurzů široká, ne všechny kurzy mají požadovanou kvalitu. Většina vzdělávacích institucí nemá adekvátní systém řízení kvality. Evaluační mechanismy jsou stále nedostačující. Většina institucí nemá vymezeny funkce, cíle, podmínky a předpoklady vlastního hodnocení atd. a již vůbec se nesleduje vliv dalšího vzdělávání učitelů v daném kurzu na rozvoj školy.

Nezbývá, než si konečně uvědomit, že lidé jsou se svými znalostmi a vlastnostmi rozhodujícím faktorem rozvoje a pokroku, a investice do jejich dalšího vzdělávání je investicí velmi dobrou. Britský systém je nesporně zajímavý a může být inspirací pro naše organizační zajištění dalšího vzdělávání učitelů.

## Literatura

Celoživotní učení pro všechny. Materiál OECD 1996. Praha: Gnosis, 1997.  
Program „Učitel“. Praha: MŠMT, 1995.

NEZVALOVÁ, D., TAYLOR, G. Další vzdělávání učitelů ve Velké Británii. *Pedagogická orientace* 2001, č. 1, s. 3–9. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorů:** Danuše Nezvalová, Pedagogická fakulta, UP Olomouc;  
Gordon Taylor, Faculty of Arts and Education, University of Plymouth

# Vzdělávání na technických univerzitách v Evropě a Boloňská deklarace 1999

Rudolf Grepl

## Abstrakt:

Příspěvek si všímá evropského modelu vzdělávání na technických univerzitách, aktuálních problémů vzdělávání inženýrů, Boloňské deklarace 1999 a jejího významu a dopadu na vzdělávání na technických univerzitách v Evropě na začátku třetího tisíciletí.

**Klíčová slova:** Vzdělávání na technických univerzitách v Evropě, Boloňská deklarace 1999 – význam, přínos, důsledky.

**Abstract:** The article deals with European model of university engineers education, contemporary problems with university engineers education, the Bologna Declaration 1999 and its importance and impact on the university engineers education in Europe at the beginning of the 3rd millennium.

**Key words:** Education of university engineers in Europe, Bologna Declaration 1999, its importance, contribution, consequences.

## 1 Obecný úvod

Proces zavedení systému vzdělávání, který by vzdělával inženýry, byl započat na francouzské École Polytechnique a na Ústřední škole umění a výroby (École Centrale des Arts et Manufacture) před více než dvěma sty lety, ruku v ruce s francouzskou revolucí. Tento systém zahrnoval výběrové přijímací zkoušky, solidní základy ve vědě a matematice, dokonalou znalost technických věd, dovednosti a postupy aktuálních technologií a jejich uplatnění na technické projekty a rozhodování. Byly ustanoveny a rozvíjeny nové instituce, které se zabývaly vzděláváním inženýrů, a na mnoha evropských univerzitách byly postupně zřizovány katedry inženýrství nebo vznikala samostatná technická učiliště. V Praze vznikl již v roce 1806 Polytechnický institut, který byl ve střední Evropě také první technickou školou zřízenou dle slavné École Polytechnique (jeho předchůdkyní byla tzv. Stavovská škola inženýrská – vznikla již roku 1717). V Olomouci působila od roku 1725 Stavovská akademie, v roce 1843 byla převedena do Brna, v roce 1849 byli jmenováni první profesori a roku 1850 bylo technické učiliště v Brně slavnostně otevřeno. Roku 1873 bylo zákonem prohlášeno za vysokou školu.

## 2 Model inženýrského vzdělávání v Evropě

Tento model vzdělávání inženýrů byl odvozen od francouzských škol a byl používán ve Francii, Německu a v mnoha dalších evropských zemích. Je to postup tradičně ovlivněný výzkumnou činností. Univerzity by měly výrazně přispívat k objevování nových vědeckých principů a neměly by být ovlivňovány politickými a průmyslovými silami. Inženýrovi by se měly vyloužit vědecké myšlenky a on by měl mít dovednosti nezbytné k provedení výzkumu. V tomto modelu univerzity řídí vzdělávání inženýrů, a proto byly založeny technické univerzity, na kterých studenti trávili někdy i sedm nebo osm let studiem, aby získali vysokoškolský titul inženýra. Mezi takovými technickými univerzitami a průmyslem, který využíval výsledky výzkumu proudící z těchto univerzit, se později vyvinulo silné propojení. Na začátku 70. let se v Německu, Nizozemí a některých dalších zemích objevily jako reakce na potřeby průmyslu v institucích jako Fachhochschulen „krátkodobé“ inženýrské diplomované studijní programy.

Proto tedy máme v současnosti typický kontinentální evropský model vzdělávání inženýrů. Ten se skládá ze dvou částí:

- i) Krátkodobé inženýrské studijní programy, které trvají tři až čtyři roky a slouží k výchově inženýrů technologií a výroby.
- ii) Dlouhodobé inženýrské studijní programy, které trvají minimálně pět let a produkují „teoretické“ nebo výzkumné/konstrukční inženýry.

Uvedené poslouží k demonstraci dvou odlišných tradic v Evropě. Chceme-li poukázat na důsledky Boloňské deklarace pro vzdělávání inženýrů, je důležité to vědět.

## 3 Aktuální problémy vzdělávání inženýrů

### 3.1 Inženýrství, absolventi škol a studenti

Ve většině evropských zemí se v současné době spojilo množství faktorů, jejichž výsledkem je skutečnost, že přihlašování studentů na inženýrské studijní programy se v posledních letech významně snížilo a zdá se, že tento trend bude pokračovat i nadále.

Těmito faktory jsou:

- a) Nízký stupeň zájmu mladých lidí o vědu a matematiku ve škole, bez kterého je řádné studium inženýrství velmi obtížné.
- b) Přesvědčení panující mezi mladými lidmi, že studovat inženýrství je těžké, ve srovnání s širokou škálou dnes dostupných rovnocenně lukrativních povolání (například v oblasti obchodu, účetnictví atd.), které vyžadují méně úsilí.
- c) Negativní pohled, který mladí lidé na inženýrství mají, založený na sta-



romódních šablonovitých představách inženýrů, pracujících v nepohodlných a neatraktivních průmyslových prostředích.

- d) Snížení populace 18letých absolventů škol, které vzešlo především z poklesu porodnosti ve většině evropských zemí od poloviny 70. let do současnosti.

Následky tohoto jsou velmi vážné, a to nejen pro technické školy, které k přežití potřebují studenty, ale rovněž pro rozvíjející se ekonomie evropských firem, které se na inženýry silně spoléhají kvůli jejich dovednostem potřebným v moderním zpracovatelském průmyslu.

### 3.2 Mezinárodní úmluvy

V posledních letech bylo, resp. bude stavovskými orgány inženýrů podepsáno množství mezinárodních úmluv. Mezi nedůležitější patří:

- a) *Washingtonská dohoda* vyžaduje od osmi signatářů (Irsko, Austrálie, Kanada, Nový Zéland, Velká Británie, USA, Jižní Afrika a Hong Kong), aby poskytli stejné uznání všem ostatním signatářům, jako poskytují sami svým profesním stupňům inženýrského vzdělání signatářům.
- b) *Sydneyská dohoda* (bude podepsána v červnu 2001) bude v osmi signatářských zemích aplikována stejným způsobem na technologické diplomy.
- c) V prosinci 2000 podepsala Inženýrská rada (Velká Británie), CNI (Itálie) a CNISF (Francie) všechny inženýrské stavovské orgány, *trojstrannou dohodu* jak o „dlouhodobé“ (teoreticky zaměřené) inženýrské, tak o „krátkodobé“ (prakticky zaměřené) inženýrské úrovni vzdělání. Tato dohoda bude platit pro registrované inženýry se čtyřletou postakademickou praxí v oboru se schopností pracovat jako profesionální inženýr v jazyce přijímající země.
- d) *Dohoda fóra o volném pohybu inženýrů k zavedení Mezinárodního registru profesionálních inženýrů* bude podepsána v Jižní Africe v červnu 2001. Kromě osmi signatářů Washingtonské dohody tuto dohodu podepíší rovněž Japonsko, Korea a Malajsie. Všichni profesionální inženýři s uděleným povolením v těchto zemích, držitelé vysokoškolského inženýrského vzdělání, kteří mají sedmiletou postkvalifikační praxi, budou vhodní k zapsání do Registru.

### 3.3 FEANI

FEANI index lze považovat za užitečný mechanismus, s jehož pomocí mohou členové vzájemně přijímat své inženýrské kvalifikace. FEANI index obsahuje jak krátkodobé, tak dlouhodobé inženýrské studijní/diplomované programy. Pro EUR Ing. Registr jsou oba typy považovány za vyhovující, ačkoli ne všichni členové FEANI přijímají titul za „krátkodobé“ studium jako „pro-

fesionální“ inženýrský titul. V budoucnosti bude Index klasifikovat stupně a diplomy podle typu a profilu takto:

<i>Typ</i>	<i>Profil</i>
První cyklus	Praktický
Druhý cyklus (jako v Boloňské deklaraci)	Teoretický

## 4 Aktuální struktury vzdělávání inženýrů

### 4.1 Profesionální/teoretický stupeň:

Charakteristiky tohoto vzdělávacího programu by mohly být shrnuty takto:

Výběrové přijímací řízení na technické školy.

- Program inženýrského vzdělání – diplomovaný program, který buduje pevné základy v oblasti vědy a matematiky, doprovázený zběhlostí v inženýrství, dovednostmi a praxí v posledních technologiích a konečně jejich aplikací na inženýrské projektování a rozhodování.

Obecně se přijímá, že výše uvedený proces vyžaduje čtyři nebo pět let řádného studia na univerzitě nebo jiné fakultě vyššího vzdělání.

Tento stupeň bude popsán ve FEANI indexu jako „teoretický“ profil.

### 4.2 Profesionální/praktický inženýrský stupeň:

Instituce známé jako Fachhochschule v Německu a Hogeschole v Holandsku zavedly na začátku 70. let v mnoha evropských zemích tři až čtyřleté inženýrské diplomované programy, které měly „praktickou“ profilaci, zaměřovaly se více na okamžité požadavky průmyslu a kladly silný důraz na studium technologie. Další země jejich příkladu v té době následovaly, a tak jsou nyní podobné programy nabízeny v dalších evropských zemích.

Absolventi těchto programů jsou průmyslem vysoce ceněni, protože nevyžadují rozsáhlé zaškolení a jsou dobře obeznámeni se současnou technologií. Nicméně někteří lidé namítnou, že takoví inženýři jsou ve skutečnosti „techniky“ nebo „technology“, a protože nemají základy matematiky a vědy, jaké má „teoretický“ inženýr, budou mít těžkosti s učením se novým technologiím.

## 5 Boloňská deklarace – význam pro vzdělávání inženýrů

Boloňská deklarace je velmi důležitý dokument, který má mocnou podporu 31 signatářských zemí. Obsahuje zejména:

- Jasně definovaný **záměr**: vytvořit evropský prostor pro vyšší vzdělávání, který pozvedne zaměstnavatelnost a pohyblivost občanů a zvýší mezinárodní soutěživost evropského vyššího vzdělávání.
- **Konečný termín**: zavedení do roku 2010.
- **Soubor zvláštních cílů**.

Tyto cíle mohou být shrnuty takto:

- a) Schválení obecné koncepce psaných a srovnatelných stupňů vzdělání, též s pomocí zavedení „Diplomového dodatku“.
- b) Schválení systému vyššího vzdělávání založeného na dvou cyklech, pregraduálního neboli prvního studijního cyklu, trvajícího minimálně tři roky, a postgraduálního neboli druhého studijního cyklu, který následuje po úspěšném ukončení prvního studijního cyklu a vede k magisterskému nebo doktorskému stupni vzdělání.
- c) Systém ECTS kreditů.
- d) Eliminace překážek k uvolnění pohybu studentů a učitelů.
- e) Evropský rozměr záruky kvality vyššího vzdělávání.

Realizace cílů (a), (c) a (e) by neměla způsobit žádné větší těžkosti ve vzdělávání inženýrů v Evropě. V mnoha zemích je „Diplomový dodatek“ nebo jeho opis studentům k dispozici. Navíc mnoho evropských zemí schválilo systém ECTS kreditů, nebo alespoň systémy, které jsou s ECTS slučitelné. Mnoho práce rovněž bylo a stále je vykonáváno v zajištění kvality na evropských univerzitách.

Nicméně cíle (b) a (d) společně přinášejí pro vzdělávání inženýrů, jak je v mnoha evropských zemích v současné době strukturováno, důsledky.

## 6 Souhrn otázek, které musí být zváženy

Jestliže posuzujeme důsledky Boloňské deklarace, musíme v souhrnu uvážit následující:

- a) Průmysl vyžaduje stále větší počet inženýrů, proto se musí stát inženýrství pro mladé lidi atraktivnější (možnost volby „krátkodobých“ bakalářských inženýrských studií například v Německu a v Holandsku přitahuje větší množství mladých lidí).
- b) Průmysl vyžaduje „praktické“ inženýry krátkého cyklu, ale ještě více „teoretické“ inženýry dlouhého cyklu.
- c) Studenti by měli být schopni přesunout se z jednoho programu na druhý a z jedné země do druhé, zatímco získají příslušný kredit za předchozí učení.
- d) Evropské inženýrské vzdělávací programy by měly být přitažlivější pro neevropské studenty, aby studovali v Evropě a zvyšovali tak životaschopnost inženýrských studijních programů.
- e) Akademické standardy musí být stanoveny a realizovány na úrovni odpovídající požadavkům průmyslu a výzkumných univerzit.
- f) Inženýrské vzdělávací programy v Evropě musí vycházet vstřícně kritériím v mezinárodních úmluvách a indexech, jako jsou Washingtonská dohoda, Evropské fórum volného pohybu a FEANI index.

## 7 Závěr

SEFI (Evropská společnost pro inženýrské vzdělávání) v současné době formuluje pojednání o Boloňské deklaraci. CESAER (Konference evropských škol pro pokročilý inženýrský výzkum) právě ustavila pracovní skupinu s cílem předložit do konce května 2001 plán postupu. Obě tyto reakce budou zajímavé.

Jak by tedy mělo být vzdělávání inženýrů na univerzitách a fakultách vyššího vzdělávání strukturováno, aby vzalo na zřetel Boloňskou deklaraci a výše uvedené úvahy? Zprvée by mělo být uvedeno, že předložený systém stupňů vzdělání nabízí možnost nového začátku a řešení některých současných problémů.

Naznačili bychom, že následující skutečnosti stojí za zamyšlení:

- a) Vzdělávání inženýrů na evropských univerzitách by mělo sestávat z tři až čtyřletého bakalářského inženýrského studijního stupně s možností pokračovat v jedno až dvouletém magisterském inženýrském studijním stupni, a to vzdělávacím a výzkumném.
- b) Přístup k bakalářskému stupni vzdělání by měl vyžadovat úspěšné ukončení středního vzdělání s výbornými výsledky v matematice a fyzice nebo chemii.
- c) Každý stupeň by měl obsahovat matematiku, čistou vědu a inženýrskou vědu na příslušné úrovni.
- d) Každý stupeň by měl obsahovat odpovídající praktická a technologická studia na příslušné úrovni.
- e) Praxe v průmyslu, jestliže bude do studia zahrnuta, by se měla uskutečnit po čtvrtém semestru bakalářského studijního programu.
- f) Absolventi, kteří získají titul bakaláře, by měli najít uplatnění ve výrobě na „střední“ úrovni inženýrství v průmyslu.
- g) Pouze ti absolventi (obvykle asi tak jedna třetina), kteří dosáhnou vysokého stupně úspěšnosti ve zkouškách tříletého bakalářského studia, by měli být přijati ke vzdělávacímu magisterskému studijnímu programu.
- h) Absolventi, kteří získají titul magistra inženýrského vzdělání, by měli dosáhnout nejvyšších úrovní inženýrského vzdělání, jak je tomu v dlouhodobých inženýrských studiích v současnosti.
- i) Pouze ti absolventi (obvykle asi tak jedna třetina), kteří dosáhnou nejvyššího stupně úspěšnosti ve čtyřletém bakalářském studijním programu nebo ve vzdělávacím magisterském studijním programu, by měli postoupit na úroveň magistra/doktora výzkumu.

Pokud by se výše uvedeného dosáhlo v Evropě do roku 2010, je pravděpodobné, že to do inženýrských studijních programů přitáhne více mladých lidí a vyústí to ve zvýšení počtu vycházejících inženýrů z našich univer-

zit a vysokých učení. Průmysl bude zaměstnávat ty typy inženýrů, které si v příslušných počtech žádá, akademická úroveň bude dobrá a evropské studijní programy inženýrství budou široce uznávány a váženy po celém světě.

### **Podklady**

The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education. Convened in Bologna of the 19th of June 1999.

Universities and the Bologna Declaration. Strategy of change. International conference. Brno on the 2nd–3rd of November 2000.

GREPL, R. Vzdělávání na technických univerzitách v Evropě a Boloňská deklarace 1999.

*Pedagogická orientace* 2001, č. 1, s. 10–16. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** RNDr. Rudolf Grepl, CSc., Katedra matematiky, Vojenská akademie, Kounicova 65, 612 00 Brno

# Úloha matematicko-přírodovědných předmětů ve školském a profesním rozvoji žáků středního školního věku

Jiří Musil

**Abstrakt:** Veškeré problematické stránky profesní orientace vyplývají jako vliv určitých předmětových skupin při studiu žáků na II. stupni ZŠ. Pro lepší a snadnější návaznost je třeba, aby některé poznatky žáci zvládli již v raném školním věku. Škola se tak podřídila zisku těchto základních informací pro možnost lepšího uplatnění. S tímto záměrem byl realizován výzkum TIMSS v roce 2000. Na základě tohoto výzkumu byl sestaven ústřední předpoklad pro úspěšnou realizaci změn v praxi. Obliba předmětů souvisí s úspěšností v jednotlivých předmětech a v dalších školních a mimoškolních činnostech. Také to, jak informace zprostředkované školou zaručují ucelený všeobecný přehled a dávají možnost výběru zajímavého a podstatného pro možnost plné seberealizace a schopnosti vyniknout. Naopak nepříznivé faktory znamenají závažný společenský problém, ze kterého pak plynou i neuspokojivé školní výsledky.

**Klíčová slova:** profesní orientace, přechod z 1. na 2. stupeň, výzkum TIMSS, úloha jednotlivých předmětů, obecné a specifické rysy profesní orientace, hypotézy profesní orientace, příprava na povolání, vztah učitele k učebním osnovám, školní úspěšnost, matematicko-přírodovědná oblast zájmu, obecné a specifické rysy profesní orientace

To, co mne k napsání článku inspirovalo, souvisí s tím, jak se s postupným vývojem společnosti mění potřeba a hloubka některých poznatků ve školských předmětech, které ovlivňují úspěšnost každého jedince v jeho dalším životě. O nezbytnosti zvládnutí některých poznatků již běhen raného školního věku svědčí i potřeba informovanosti, a tím zisku základní orientace v profesním světě. Tomuto aktu je podřízen i průběh výchovně-vzdělávacího procesu, který směřuje k dosažení úspěšné přípravy k vhodné volbě „životního“ povolání (profese). Škola se tak plně podřídila nalezení odpovídajícího povolání a jeho výkonu, který umožňuje jedinci jeho seberealizaci, rozvoj osobnosti, a tím i celé společnosti. Orientace a příprava k moderním, náročným a vysoce specifickým profesím odpovídá vysokému stupni rozvoje

společnosti a je uskutečňována na základě plánovitého, záměrně orientovaného a dlouhodobě řízeného procesu. Počátky tohoto procesu leží již někde v předškolním věku každého dítěte. V této době je však dítě ještě dost často ovlivněno povoláním svých rodičů. Proto se hlavní část profesní orientace soustřeďuje do školní etapy a končí zpravidla až v období dospělosti. V takto pojatém výchovně-vzdělávacím procesu má své místo tzv. profesní orientace, která směřuje k volbě vhodné profese. Základní škola je tedy prvkem, který se snaží uvědoměle připravit žáka pro všeobecně zdravý sociální rozvoj, a tedy i na další profesní rozvoj.

Těžiště profesní orientace se spatřuje již na přelomu 1. a 2. stupně ZŠ. Tomu také odpovídá větší pozornost a péče pedagogických pracovníků, která je věnována uvědomělému procesu výchovy mládeže, a tím i volbě budoucího povolání již na ZŠ. Dalším důležitým faktorem, který celý akt ovlivňuje, je nutnost zvládnutí některých informací již během raného školního věku.

Pro zjištění důležitosti úspěšného absolvování školní docházky bylo provedeno mnoho empirických šetření. Jedním z nich byl i výzkum známý pod zkratkou TIMSS (Third Mathematics Science Study) – třetí mezinárodní studie matematického a přírodovědného vzdělání. Celý výzkum byl zaměřen na tři věkové (10, 11 a 14letí) a dvě zájmové (matematika a přírodopis) kategorie.

V návaznosti na tento výzkum proběhlo také mapování vzdělávacích systémů jednotlivých zemí a analýza učebních osnov a učebnic zmíněných matematicko-přírodovědných předmětů.

Tato rozsáhlá studie byla vedena s jasným cílem sledovat vývoj profesní orientace u žáků, vše co na ně působí, ovlivňuje je, a tak přispět tak k rozvoji informovanosti v této oblasti. Cílem bylo také zhodnocení současné situace v této oblasti. Z výsledků výzkumu bylo možno vyslovit i některé prognózy o úloze jednotlivých předmětů v oblasti profesní orientace a přípravy.

Základním východiskem byla skutečnost, že žádný předmět nemá dominantní postavení v orientaci v profesní přípravě. Na druhou stranu je třeba vyjít z toho, že jsou zde skupiny předmětů a jevy, v našem případě se jedná o matematiku a přírodopis, které hrají v tomto období (II. stupeň ZŠ) již „podstatnější“ roli, což bylo také jedním z výsledků tohoto výzkumu. Z tohoto faktu lze vyvodit další prognózy o úloze jednotlivých předmětů v této oblasti.

Společnost by se měla v současné době hlavně připravit a soustředit na:

- žáky jako objektivní i subjektivní zdroj informací sledovaného procesu,
- vyučující zmíněných matematicko-přírodovědných předmětů, třídní učitele, rodiče, příbuzné a další formy školní a mimoškolní výchovy,

- obsah (standarty) učiva matematiky (a některých přírodovědných předmětů) v naší zemi a srovnání s vybranými zahraničními standarty,
- vliv širšího sociálního prostředí,
- působení státních nebo soukromých společenských organizací a prostředků zaměřených na realizaci cílů v matematicko-přírodovědné oblasti pro profesní orientaci žáků ZŠ.

Do návrhu koncepce takového výzkumu se musejí promítnout i další obecné a některé vysoce specifické rysy procesu profesní orientace žáků II. stupně ZŠ.

K těmto důležitým rysům patří například:

- období přechodu z 1. na 2. stupeň (tedy věk asi 11 let). Právě v tomto věku dochází k první diferenciaci žáků na ty, co přecházejí na víceletá gymnázia, a ty, co dále zůstávají na ZŠ (5.–9. ročník spadá do II. stupně českého vzdělávacího systému),
- rozdílná profesní orientace žáků podle pohlaví, sociálního původu, místa bydliště, úrovně a povahy vzdělání rodičů a ekonomické situace,
- rozdílnost úlohy matematiky (a přírodovědných předmětů) u nás a ve světě, která je pojatá i z hlediska zefektivnění a nových perspektivních životních drah,
- velkoměsta a prosperující oblasti se z hlediska celé řady orientačních ukazatelů podstatně liší od běžných obcí. Patří sem například sociální složení obyvatelstva, studijní možnosti, pracovní příležitosti aj.

Z obecné charakteristiky vyplývají i další skutečnosti a vztahy mezi nimi, které je třeba zohlednit a brát na ně zřetel při vyvozování závěrů, jež mají dát jasnou odpověď na otázky týkající se:

- zjištění úlohy matematiky (a přírodovědných předmětů) při orientaci v profesní sféře,
- vyslovení závěru, v čem tkví podstata a čím je způsoben tak podstatný propad, neuspokojivé výsledky a neúspěchy našich žáků v matematice (a přírodovědných předmětech) v mezinárodním měřítku.
- analýza systémového přístupu k profesní orientaci žáků II. stupně ZŠ našeho vzdělávacího systému. Na základě teoretických poznatků a empirických faktů ze školního i mimoškolního prostředí provést analýzu současného stavu zkoumané problematiky a naznačit možnosti řešení a rozvoje tohoto jevu v matematicko-přírodovědné oblasti.
- především však osvětlení obsahu a průběhu procesu profesní orientace žáků II. stupně ZŠ z hlediska zásad, forem, metod v jednotlivých předmětech pomocí vzdělávacích prostředků a dalších činitelů působících na žáka. Hlavní pozornost je věnována žákům ZŠ a nižších ročníků gymnázií, kde již k jisté diferenciaci došlo. Na ty, co se chtějí dále sebevzdělávat



a mají již určitou představu, jakým směrem se chtějí ubírat, a na ty, kteří nemají ještě vyhraněnou zájmovou oblast.

- rozpracování našich standardů podle systémových kritérií a srovnání vzhledem k vlivu úlohy matematiky (a přírodovědných předmětů) na profesní orientaci žáků II. stupně ZŠ.
- jen rámcově pak naznačení profesního vývoje dětí II. stupně při setkání se světem práce, dokázat se vyrovnat s úkoly, které před ně staví společnost.

V návaznosti na cíl je třeba vhodně formulovat i základní předpoklad a ústřední myšlenku, s níž se bude pracovat a o níž je možné se „opřít“ při pokusu o změny a jejich realizaci v praxi.

„Profesní orientace každého žáka je výsledkem působení úspěšnosti v některých předmětech, jako je matematika (a přírodovědné předměty) ve školní i mimoškolní činnosti, v níž se pak jedinec dokáže plně seberealizovat. Žákovi je sice ponechána určitá volnost v profesní orientaci, ale konečné slovo ve výběru budoucího povolání mají rodiče, škola a výsledky ve zmíněných předmětech. Zájmy v určitých předmětech se pak odrážejí a vystupují v profesním životě každého mladého člověka. Je to základní podmínka zdravého biologického a sociálního rozvoje. Téměř žádný vliv v profesní orientaci nemají naopak ty předměty, ke kterým žák nezískal určitý vztah a podle něj nemají pro něho téměř žádné širší uplatnění v životě. Žák se jim věnuje jen z pouhé nutnosti a učitelova striktního dodržování učebních osnov jako konzistentního celku.“

Z tohoto ústředního předpokladu a z myšlenky celé práce vyplývají další:

- Konceptně správné a reálně stanovené výchovně-vzdělávací cíle v předmětu matematika (a přírodovědných disciplínách), které jsou vždy odvozené z perspektivních potřeb společnosti. Mají tedy větší šanci na úspěšné zrealizování, než ty které jsou postavené na maximalistické bázi a v nichž se neodráží konkrétní požadavky společnosti zvládnutelné pro normálního průměrného žáka.
- O důležitosti matematiky (a přírodovědných předmětů) a potřebě účasti v hodinách těchto disciplín svědčí právě to, že i ony slouží žákům k zisku základního uceleného přehledu a orientaci v profesním světě.

Někdy však příliš rychlá nebo uspěchaná zájmová a profesní diferenciacie může samotný akt přehlednosti a všeobecnosti informací narušit, což je pak příčinou neodpovídající nebo nedostatečné seberealizace.

- Zámka, tedy vnější hodnocení žakových výkonů v daném předmětu, kterou stanoví učitel, má pro něho často velký význam při hodnocení své školní úspěšnosti. Mnohdy známce neodpovídají žakovy skutečné znalosti a dovednosti dosažené v tomto předmětu.

- Žákovi je sice ponechána možnost výběru svého profesního zaměření, ale rozhodující a konečné slovo ve výběru profese mají rodiče, škola a uplatnění ve společnosti.
- Na úspěch v předmětech z matematicko-přírodovědné oblasti nemají rozhodující vliv individuální zájmy a předpoklady jedince. Podstatný je zde spíše vliv rodinného, sociálního prostředí a pak také ekonomické a studijní podmínky. Koordinovanější a rozsáhlejší spolupráce školy s rodinou v těchto předmětech (a nejen v nich) s sebou přináší lepší informovanost a větší přehled o možnostech kvalitnější seberealizace žáků.
- méně někdy znamená více. Nerespektování této bytí staré, ale stále zdůrazňované zásady vede někdy k nakupení a nepochopení látky, což může být příčina zavrnutí předmětu nebo školy. Z úspěšnosti či neúspěšnosti v matematice a přírodovědných předmětech plyne i vztah k nim a z toho pak přehled o jejich úloze v profesní orientaci žáků.
- Pochopení a vyjasnění problémů má zde pro většinu žáků větší význam při vstřebávání poznatků, než pouhé bezsmyslné pamětné učení a pak odříkání látky. Tento podstatný fenomén je důležitý hlavně v matematice, kde bez pochopení není možná návaznost učiva a řešení složitějších otázek. Okruhy problémů jsou tak vzájemně propojeny v řetězec, bez jehož zvládnutí nelze úspěšně a bez komplikací vkročit do života.
- Úspěšnost v matematice (a přírodovědných předmětech) je důležitějším základním prvkem a rozhodujícím faktorem při profesní orientaci v raném věku než v pozdějších letech života.

Závěrem bych chtěl připomenout, že pro člověka je důležité, aby dostával podstatné informace již v raném věku. Proto je tady škola, aby nabízela, dávala možnost seberealizace a probouzela u žáka zájem o tu oblast, v níž existují žákovy schopnosti a přednosti vyniknout.

Neuspokojivé výsledky v některých předmětech, zejména v matematice (a přírodovědných předmětech) II. stupně našeho vzdělávacího systému, představují závažný společenský problém, k jehož řešení je třeba, aby byly vytvořeny všechny zmíněné předpoklady a vztahy mezi jednotlivými složkami, o nichž zde byla zmínka.

MUSIL, J. Úloha matematicko-přírodovědných předmětů ve školském a profesním rozvoji žáků středního školního věku.

*Pedagogická orientace* 2001, č. 1, s. 17–21. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Jiří Musil, Kamínky 6, 634 00 Brno-Nový Lískovec

# Vzdělávání mimořádně nadaných dětí v Evropě – a v České republice?

Zdeněk Frynta

Problematikou vzdělávání mimořádně nadaných jedinců se zabývali psychologové a pedagogové v USA již v 19. století – a nejdále tam dodnes pokročili v praktickém uplatnění poznatků z četných výzkumů – zatímco v Evropě až ve dvacátých letech minulého století, zejména však v posledních jeho desítkách. Nejobsáhlejší dílo (téměř 1000 stran), které bylo sepsáno o vzdělávání nadaných (Heller, Mönks a Passow, 1993), popisuje na 128 stranách, jak se země celého světa starají o nadané. Z tohoto počtu je 17 stran věnováno Evropě. Shrnuje stav do prvních let uplynulého desetiletí. Ze stejné doby je publikace UNESCO (Freeman, 1993), která ukazuje, jak zlepšit výchovu na základních školách. Zaměřuje se jak na děti málo nadané, tak na ty mimořádně nadané, ty z horního okraje stupnice nadání. Je příznačné, že mnoho psychologů, kteří se zabývají problematikou vzdělávání mimořádně nadaných, prošlo ve své praxi oblastí péče o nenadané (např. i autorka prof. J. Freeman). Ve skupině nenadaných, kam děti odkazovali učitelé, velmi často totiž nacházeli děti mimořádně nadané, a to se stává dodnes. Reakce dětí z obou okrajů stupnice nadání jsou zcela odlišné od toho, co průměrný učitel očekává, a snaží se takových jedinců zbavit. Ve světě proto vzniklo mnoho nevládních organizací na podporu nadaných, u nás například Společnost pro talent a nadání – ECHA (European Council for High Ability). Velký důraz je kladen na doplnění vzdělání učitelů, aby byli schopni mimořádné nadání identifikovat a rozvíjet. K tomu musí mít v některých zemích (ve většině států USA) certifikát. Na vzdělávání mimořádně nadaných je pohlíženo jako na specializaci, podobně jako na práci s dětmi nenadanými. Metody a nároky na učitele jsou ovšem zcela odlišné. Investice do vzdělávání mimořádně nadaných jedinců, a to nejen k jejich osobnímu prospěchu, ale ve prospěch celé společnosti, je považována za investici neefektivnější.

Původní úsilí nesčetných mezinárodních i národních nevládních organizací zaměřených na podporu mimořádně nadaných našlo v posledních desetiletích i v Evropě pochopení u vlád jednotlivých zemí. Nejnovější knihou vysoké úrovně je oficiální britská příručka, jak vzdělávat mimořádně nadané (Freeman, 1998), která čerpá z poznatků výzkumů a praxe z celého světa. Kromě dlouhé řady knih, které byly sepsány na toto téma v zahraničí, bylo publikováno na desítky tisíc článků v zahraničních odborných časopisech, z nichž desítky jsou speciálně zaměřeny na vzdělávání mimořádně nadaných

(mívají to i v názvu časopisu). Stovky článků vysoké úrovně jsou u nás dnes dostupné plnotextově na zahraničních databázích (EBSCO, ProQuest, OCLC, Congres), v menší míře plnotextově i na zahraničních internetových stránkách. V českém odborném pedagogickém tisku je této problematice v posledních letech věnována pramalá pozornost, jak dokazuje databáze ÚPKK - Ústřední pedagogické knihovny Komenského (např. žádný článek v časopise „Pedagogika“ za poslední tři roky). O rozsáhlé reformě školství v sousedním Polsku, která zvláště zdůrazňuje význam vzdělávání mimořádně nadaných a je realizována od počátku r. 1998, vyšel v českém odborném pedagogickém tisku podle databáze ÚPKK jediný článek informující o polském projektu reformy schváleném parlamentem v r. 1997 v časopise „Pedagogická orientace“ koncem r. 1999. V té době se v Polsku už uzavírala I. etapa reformy – reforma primárního a sekundárního základního školství. Jako by existovalo informační embargo v pedagogických časopisech, které jsou dotovány Ministerstvem školství, jehož představitelé stále zdůrazňují, že nechtějí vychovávat elitu. Je přitom pozoruhodné, že mezi naším ministerstvem MŠMT a polským MEN (Ministerstwo edukacji narodowej) existuje dvoustranná smlouva o spolupráci. A polská reforma navíc probíhá ve smyslu doporučení OECD, na které se naši oficiální představitelé odvolávají. Bylo by z čeho se poučit, neexperimentovat a nebádat nad tím, co je dávno ve světě vymyšleno a realizováno, jak tu často bývalo zvykem po minulém půlstoletí.

V Evropě je v popředí požadavek, aby každé dítě mělo stejnou šanci na vzdělání, bez ohledu na sociální, národnostní původ (Doporučení OECD). Někdy je to však zaměřováno s tím, aby byl každý stejně vzděláván. Specifické potřeby mimořádně nadaných na vzdělání jim odpovídající jsou pak přehlíženy. Pedagogická i široká veřejnost je představiteli našeho školství nepravdivě informována, jako by náš model devítiletky, přežívající z minulého totalitního půlstoletí, byl evropským vzorem.

Stojí za povšimnutí, jaká je skutečnost (Key Data..., 2000): Jednotná (single) základní škola existuje jen ve třech severských státech Evropské unie (Dánsko, Švédsko, Norsko) a přežívá v Portugalsku. V ostatních jedenácti zemích EU je zcela oddělená škola prvního a škola druhého stupně. Není to formální, protože už Komenský ve své Velké didaktice zdůrazňuje (Hlava XXVII), že způsob vzdělávání dospívající mládeže je zcela odlišný od prvního stupně – školy obecné - a druhý stupeň nazývá „gymnasium“. Není tedy náhodou, že u nás na počátku devadesátých let byla obnovena gymnázia i pro druhý stupeň vzdělávání. Tento název má škola druhého stupně v deseti evropských zemích. Nově byl zaveden i v Polsku po rozdělení přežívající devítiletky na dvě samostatné školy.

Mnoho článků bylo sepsáno na téma, zda odděleně vzdělávat mimořádně

nadané, či je integrovat s ostatními vrstevníky a diferencovat výuku. Oba modely jsou ve světě praktikovány, někdy souběžně, takže je možný výběr podle individuálních potřeb jedince. V poslední době se ze společenských důvodů klade důraz na základní školu integrovanou. Diferencovaná výuka v takové škole znamená ovšem mimořádné nároky na výběr a přípravu učitele, má-li být účinná. Pro práci s mimořádně nadanými musí být učitel dostatečně vzdělán a nadán, nemusí však sám být mimořádně nadán. Často jsou žáci seskupováni do skupin podle úrovně v jednotlivých předmětech, mají zvláštní studijní program, jsou jim zadávány obtížnější úkoly podle jejich schopností apod. V zahraničí jsou pořádány povinné doškolovací kurzy pro učitele, atestace, problematika mimořádně nadaných je zahrnuta do přípravy budoucích učitelů.

Mimořádné nadání bývá tak výrazné, že se pozná v předškolním věku dítěte (plynně čte, píše nebo počítá). Neznamena to však vždy oprávněnou prognózu, že se takový jedinec neposune v průběhu dalšího vývoje ve srovnání s vrstevníky ke středu stupnice nadání. (Podobně jako mnohé vysoké dítě v průběhu dospívání spolužáci přerostou.) Působí zde mnoho vlivů. Setká-li se ve škole nadané dítě s učitelem neznalým problematiky nadaných, ve škole se nudí a jeho další rozvoj je v důsledku toho utlumen. Významnou roli pro rozvoj dítěte má rodinné zázemí, prostředí, v němž se pohybuje. Význačné rysy mimořádně nadaných dětí bývají mnohé z těchto: mimořádné verbální schopnosti; mimořádná schopnost abstraktního myšlení; snadné chápání; mimořádná paměť; velký zájem o knihy, psaní; vysoké soustředění; vytrvalost při řešení úloh; perfekcionismus; snadné učení; tvůrčí schopnosti; vysoká citlivost v estetické oblasti; mimořádná schopnost čtení; emocionální a sociální citění; nesnadné navazování kontaktů; smysl pro humor; jazykové schopnosti; matematické schopnosti. Z možných kombinací těchto vlastností vyplývá, jak různorodé jsou mimořádně nadané děti. Také jejich zájmy mohou být zaměřeny na určitou oblast nebo na celou škálu oborů.

O vzdělávání nadaných jedinců v Evropě pojednává Heller, Mönks a Pasow (1993) od historických počátků do prvních let uplynulého desetiletí. V kapitole VI., ve stati o zemích Evropy, jsou pro svou specifičnost zvlášť uváděny země bývalé „východní Evropy“, kde zvláštní péče o mimořádně nadané byla nepřijatelná, země severní Evropy, jižní, západní a střední Evropy.

Ze zemí „východních“ je nejobširněji popisován stav v Polsku, kde významnou péči o nadané rozvíjel již dříve Fond dětí (Fundusz do rzeci dzieci). Fond je i v současnosti významným spolutvůrcem školské reformy probíhající v Polsku. Mimořádně nadaní tam byli i v dřívějších letech podporováni v různých směrech: stipendia, možnost účasti ve vyšších třídách, zahájení

vyššího studia ještě před ukončením druhého stupně vzdělání, prázdninové pobyty s tematickým zaměřením. Byly zřízeny sekundární školy se zaměřením na matematiku, fyziku, humanitní obory. Snahou však bylo – a trvá dodnes – nevydělovat mimořádně nadané z jejich přirozeného sociálního prostředí, ale stimulovat jejich rozvoj materiálně i odborným vedením. – V publikaci č. 15 polského ministerstva školství (Ministerstwo Edukacji . . . , 1999), jedné z 35 knížek vydaných o současné školské reformě, je v předmluvě kladen důraz na to, aby výchova mimořádně nadaných vedla k vědomí, že rozvoj talentu musí být ve prospěch celé společnosti. Jsou tam uvedeny i oficiální dokumenty ministerstva na podporu vzdělávání mimořádně nadaných: experimentální školy, individuální programy, dřívější ukončení školy, experimentální metodické a programové projekty, materiální podpora, stipendia, mimoškolní vzdělávání, experimentální akademické gymnázium s maturitou v 16–17 letech, důraz na úlohu psychologicko-pedagogických poraden pro rozvoj talentu mimořádně nadaných, lokální i regionální Centra pro podporu mimořádně nadaných, obohacení programu pedagogického studia a doškolení učitelů k efektivnější péči o rozvoj nadaných, ministerská komise pro vzdělávání mimořádně nadaných.

Na Slovensku byla zřízena základní škola pro nadané v Bratislavě a speciální třídy pro nadané jsou zřizovány v krajských městech. I v ostatních státech „východní“ Evropy, jako je Maďarsko, Slovinsko, Chorvatsko, se v posledních letech věnuje velká pozornost vzdělávání mimořádně nadaných, jak dokazují tam pořádané mezinárodní konference na toto téma či aktivní účast v mezinárodních projektech EU.

V zemích severní Evropy – Dánsku, Švédsku, Norsku, Finsku – je oddělená výuka mimořádně nadaných oficiálně odmítána. Současně však oficiální dokumenty uvádějí, že každý jednotlivý žák má právo na vzdělání v souladu s jeho schopnostmi a že školy musí být zodpovědné za všechny žáky, handicapované i mimořádně nadané. Nedávný rozsáhlý výzkum o postavení mimořádně nadaných ve švédských integrovaných jednotných základních školách však prokázal, že péče o mimořádně nadané je nedostatečná, v neprospěch těchto dětí (Persson, 1998). Finská univerzita v Joensu vydala v r. 1994 publikaci o vzdělávání mimořádně nadaných, v níž autoři S. Ojanen a J. Freeman porovnávají, jak to řeší školské systémy ve Finsku a v Británii.

Ve Velké Británii je význam výuky mimořádně nadaných jedinců zdůrazněn v řadě oficiálních dokumentů, z nichž jeden byl již zmíněn (Freeman, 1998). Je to důsledek velmi těsných vztahů s USA i vlivu významných organizací zabývajících se problematikou mimořádně nadaných. Není náhodné, že v Británii byla v r. 1987 založena společnost ECHA (European Council for High Ability) profesorkou Joan Freeman, která se stala její zakláda-

jící první prezidentkou. Základní školy jsou převážně integrované, různé je curriculum jednotlivých škol. I tam jsou však problémy se vzděláváním mimořádně nadaných, které se v současné době řeší.

V Německu je vzhledem ke spolkovému uspořádání značný rozdíl v péči o nadané v jednotlivých zemích podle politicko-ideologické situace (Heller, Mönks a Passow, 1993). Od integrovaného vzdělávání po speciální základní školy a zkrácená gymnázia pro nadané. Probíhá doškolování učitelů, jak identifikovat a vzdělávat mimořádně nadané, jsou organizovány prázdninové pobyty, kde nadaní zpracovávají různá odborná témata podle svého zaměření. Přesto významná německá expertka Stopfová (1997) při analýze současného stavu konstatuje, že v péči o mimořádně nadané je Německo rozvojovou zemí.

O Švýcarsku a Francii Heller, Mönks a Passow (1993) uvádějí jen stručnou zmínku, speciální školy, třídy. Ve Francii se však v posledním desetiletí v tomto směru mnoho vykonalo. Na téma mimořádně nadaných vyšlo jen od roku 1997 více než deset knih. Pořádá se mnoho seminářů a konferencí v různých městech (Vésinet, Toulouse, Lyon, Paris, Marseille, Bordeaux), většinou ve spolupráci se společností AFEP (francouzská obdoba ECHA) a pařížskou univerzitou La Sorbonne, jsou vydávány sborníky z těchto aktivit (Bibliographie . . . , 2001).

V Rakousku byly do škol úspěšně zavedeny programy vzdělávání nadaných. Zákonem z r. 1989 byly zahrnuty do rakouského školského systému.

Z jihoevropských zemí Heller, Mönks a Passow (1993) uvádějí, že zvláštní péče o mimořádně nadané do počátku devadesátých let spočívala na nevládních organizacích. V Itálii byl již v r. 1962 pro region Milán vypracován a realizován program na identifikaci a vzdělávání mimořádně nadaných, ale nenalezl tehdy dostatečnou podporu u státních orgánů. Nedávná školská reforma ve Španělsku (Touron, Iriarte, Reparaz a Peralta, 1998), semináře o nadaných v Portugalsku v r. 1999, svědčí o rostoucí pozornosti problematice vzdělávání nadaných v těchto zemích.

Lze shrnout, že ve všech zemích je úsilí o speciální vzdělávání mimořádně nadaných, má-li být úspěšné, výsledkem práce neoficiálních společností specializovaných na tuto problematiku, jejichž představitelé bývají i osobnostmi univerzit. Na základě podnětů a kvalifikovaných podkladů těchto autorit – společností a univerzit – je pak vzdělávání mimořádně nadaných zakotveno v oficiálních vládních a zákonných opatřeních. Heller, Mönks a Passow (1993) uvádějí celé spektrum národních i mezinárodních organizací zaměřených na vzdělávání mimořádně nadaných, jejichž činnost přinesla své plody.

Gross (1999), Troxclair (2000), McGrail (1998) a Pyryt, Sandals a Begoray (1998) uvádějí poznatky i z druhých kontinentů o vzdělávání mimořádně nadaných dětí v běžných, vnitřně diferencovaných třídách, které mohou být

i pro Evropu, kde je tato forma preferována, velmi přínosné. Ukazují na vysokou náročnost řešení tohoto úkolu. Na závěr je připojena jedna z posledních významných publikací prof. J. Freeman (1999).

Jak bylo zmíněno, v počátcích devadesátých let osvětlení pedagogové a psychologové i u nás vyvinuli úsilí společností změnit totalitní školský systém; mnohé se z této iniciativy podařilo, mnohé skončilo v ministerských šuplatech. Zatím je volba, vznikly alternativní školy a alternativní vyučovací programy, kde mohou mimořádně nadaní žáci najít útočiště před nepochopením učitelů mnoha základních škol, kteří dodnes o problematice vzdělávání mimořádně nadaných nic nevědí; nedozví se o tom nic během svého studia ani nejširší většina příštích učitelů. Alternativní školy žijí pro nepřízeň ministerstva v nejistotě o svou budoucnost a jsou před zrušením. Místo pozvednutí úrovně vzdělávání na dosud jednotných základních školách se jedním podpisem zruší to, co tuto úroveň přesahuje, což je nejsnazší, ale s nedozírnými negativními následky pro budoucnost. A nadané děti se za bezmoci svých rodičů stanou pokusnými morčaty školských „reformátorů“.

Je nanejvýš žádoucí, aby se i všechny naše pedagogické školy a fakulty probudily (po krátkém procitnutí počátkem devadesátých let) z hlubokého spánku a problematiku mimořádně nadaných, která je zatím mimo oblast jejich zájmu, v nejlepší případě na samém okraji, zahrnuly do standardního vzdělávání budoucích učitelů. K tomu je ovšem potřebné, aby si nejprve sami pedagogové těchto škol – alespoň mladší generace – osvojili problematiku vzdělávání mimořádně nadaných formou studia, stáží. Bylo by nanejvýš žádoucí, aby to MŠMT podpořilo. Předpokladem k tomu jsou ovšem kromě zájmu a schopností i dobré jazykové znalosti pro nedostatek odborné literatury v češtině. Pak už nebude možné, aby vzdělávání mimořádně nadaných bylo v oficiálním dokumentu ministerstva chápáno v rozporu s celým odborným světem jako mimoškolní zájmová oblast, jak v „Doporučení“ (kap. 9.) uvádí Bílá kniha MŠMT – koncepce vzdělávání v ČR. Tímto konstatováním si tvůrci Bílé knihy zcela protičeří: Má-li být přístup ke vzdělání umožněn všem bez ohledu na sociální či intelektuální původ, kdo jiný než učitel má být schopen nadání rozeznat a rozvíjet; zájmová činnost je pak následná, nikoliv základní. Péče o nadané žáky nespočívá v tom, že v integrované jednotné třídě budou doškolovat zaostávající spolužáci, jak to prezentují současní představitelé školství a jak to bývalo uplynulých padesát let, nebo že nadaný dostane úkol navíc, aby se zabavil a učitel měl tak víc času věnovat se zaostávajícím žákům. Celý ostatní svět chápe vzdělávání mimořádně nadaných žáků jako nesmírně závažný úkol, který klade zcela mimořádné nároky na učitele, jejich schopnosti a vzdělání. Bylo by ku prospěchu celé společnosti, kdyby to platilo i u nás. Jinak zůstane Česká republika v péči o nadané bílým místem na mapě Evropy.



### **Plnotextové přílohy:**

- HELLER, K. A., MÖNKES, F. J., PASSOW, A. H. (ed.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. 1. Edition; part: Programs and practices for Identifying and Nurturing Giftedness and Talent in Europe, s. 779–795. Pergamon, 1993.
- FREEMAN, J. *Pour une éducation de base de qualité: comment développer la compétence*. UNESCO, 1993, s. 119–129, 218–220.
- FREEMAN, J. *Educating the Very Able: Current International Research*. Standard Office for Education, 1998.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o uczniu zdolnym*. Publ. 15, Warszawa: MEN, 1999.
- PERSSON, R. S. Paragons of virtue: Teachers' conceptual understanding of high ability in egalitarian school system. *High Ability Studies*, Vol 9, Issue 2, Dec. 1998,
- STOPF, A. Sind alle Menschen gleich? Begabte vernachlässigt? *Bildungspolitik*, Heft 4, 1997.
- TOURON, J., IRIARTE, C., REPARAZ, C., PERALTA, F. Diversity and school curriculum: The response of Spanish educational system to the needs of academically able pupils. *High Ability Studies*, Vol. 9, Issue 2, Dec. 1998.
- Bibliographie nationale française – Livres (dílčí rešerše 2001).
- GROSS, M. U. M. Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review*, Vol. 21, Issue 3, Blomfield Hills, Feb./Mar. 1999.
- TROXLAIR, D. A. Differentiating instruction for gifted students in regular education social classes. *Roeper Review*, Vol. 22, Issue 3, Bloomfield Hills, Apr. 2000.
- MCGRAIL, L. Modifying regular classroom curricula for high ability students. *Gifted Child Today Magazine*, Vol 21, Issue 2, Mar./Apr. 1998.
- PRYRYT, M. C., SANDALS, L. H., BEGORAY, J. Learning styl preferences of gifted avarage-ability, and special needs students: A multivariate perspective. *Journal of Research in Child Education*, Vol. 13, Issue 1, Wheaton, Fall, 1998.
- FREEMAN, J. Teaching gifted pupils. *Journal of Biological education*, Vol 33, Issue 4, Autumn 1999.
- Key Data on Education in Europe 1999/2000*. Bruxelles: Euridyce – EU, 2000.

FRYNTA, Z. Vzdělávání mimořádně nadaných dětí v Evropě – a v České republice?

*Pedagogická orientace* 2001, č. 1, s. 22–28. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Ing. Zdeněk Frynta, CSc., Praha, e-mail fryz@volny.cz

# Obrana učebnic

Zuzana Sikorová

**Abstrakt:** Článek se zabývá významem a postavením klasických tištěných učebnic ve výuce a vzdělávání v současné době. Srovnává možnosti klasických učebnic a internetu z hlediska funkcí, které plní nebo mohou plnit ve výuce. Zároveň zdůrazňuje nutnost evaluace učebnic a elektronických zdrojů. V závěru nastiňuje problematiku nově vznikajících elektronických učebnic.

**Klíčová slova:** učebnice, internet ve výuce, funkce učebnic a elektronických zdrojů, evaluace učebnic, evaluace webových stránek, elektronická učebnice

V rámci řešení dlouhodobého výzkumného záměru Ostravské univerzity „Nové možnosti vzdělávání učitelů, vychovatelů a žáků pro učící se společnost 21. století“ považujeme za přínosné řešit také úlohu a funkci učebnic a multimédií ve výuce a hledat odpovědi na otázky jak, v jaké míře a jakým způsobem budou tyto prostředky plnit své poslání ve vzdělávání v tomto století.

S nástupem tzv. informační společnosti vydávají dnes u nás školské úřady i jednotlivé školy velké finanční prostředky na vybavení škol počítači, zapojení do sítí a internet. Tento trend je celosvětový a na zavádění a využívání sítí ve výuce jsou vynakládány miliardy dolarů na všech kontinentech. V současné době začínají navíc pronikat do výuky další multimédia, z nichž zřejmě nejvýznamnější roli budou hrát tzv. elektronické učebnice. Znamenají tyto trendy počátek konce tištěných školních knih? Stanou se pro nás učebnice a další odborné tištěné zdroje zbytečné? Máme skutečně investovat tolik energie a financí do vybavení škol internetem, případně do vývoje elektronických učebnic?

## Význam a postavení učebnic v současné škole

„... Učebnice jsou takovým prostředkem ve sféře vzdělávání, který nejenže si zachoval důležité místo v průběhu staletí až dodnes, ale dokonce i za existence počítačů, CD-ROM a multimédií se jeví klasická tištěná učebnice i do budoucna jako nenahraditelný didaktický prostředek.“ (Průcha, 1998, s. 7). Učebnice byla, je a zůstává stále nezbytnou součástí výuky a nejvýznamnějším didaktickým prostředkem. Z mnoha našich i zahraničních výzkumů vyplývá, že nejen pedagogičtí odborníci, ale i naprostá většina učitelů, žáků a rodičů považuje učebnice za nepostradatelné. (Výjimky potvrzují pravidlo: nedávno jsem se setkala s profesorem dějepisu na gymnáziu, který zásadně

s učebnicemi nepracuje a všechny materiály si připravuje sám. Ovšem málokdo z nás má zřejmě tolik času a zároveň se cítí být k tomu kompetentní.)

Učebnice fungují ve výuce jako 1. kurikulární projekt, 2. zdroj obsahu vzdělávání pro žáky a 3. didaktický prostředek pro učitele (Průcha, 1997). Jsou nová média schopna nahradit tyto funkce učebnice?

### **Využití učebnic v práci učitele a žáka**

Mnoho výzkumů mapuje stav, zda a jak jsou učebnice využívány ve výuce (viz podrobně např. Průcha, 1997, 1998). Z výzkumů vyplývá, že učitelé využívají hojně učebnice pro plánování i realizaci výuky. Při přípravě hodiny jde hlavně o oporu při výběru učiva (obsahové náplně hodiny) a při výběru učebních činností, které budou žáci s učivem vykonávat. Stejně tak je poměrně vysoké a soustavné využívání učebnic při různých činnostech přímo ve výuce, i když samozřejmě existují jednak velké rozdíly interindividuí, jednak mezi jednotlivými vyučovacími předměty (viz podrobně Průcha, 1997, s. 294). Pro naše úvahy je velmi důležitý především fakt, že učitelé většinou používají učebnice jako prioritní informační zdroj.

Co se týče žákovských činností s učebnicemi, není situace zdaleka tolik výzkumně ověřena, přesto lze předpokládat, že žáci relativně často pracují s učebnicí jako s informačním zdrojem (studium nové látky, k doplnění, objasnění, prohloubení učitelova výkladu) a využívají učebnici při domácí přípravě, zejména pro vypracování domácích úkolů.

Abychom si uvědomili, co všechno pro výuku dobré učebnice představují, je nutné podrobně připomenout, které konkrétní funkce učebnice ve výuce plní (viz Zujev, 1983). Tyto funkce jsou v různých učebnicích realizovány různě intenzivně v závislosti na druhu učiva, stupni školy, koncepci výuky, kvalitě učebnice atd. Ovšem jsou tyto konkrétní funkce schopny realizovat také elektronické zdroje?

### **Informační funkce učebnic a elektronických médií**

Na první pohled se zdá, že z hlediska zdroje informací je internet bezkonkurenční. Jestliže vybavíme všechny naše školy sítí a napojíme na internet, všichni učitelé i studenti získají přístup k ohromným informačním zdrojům. Internet je virtuální knihovnou, sestávající z neomezeného počtu informací. Postupně se stal ze zdroje vědeckých informací masovým médiem všech druhů komunikace. Informace jsou dosažitelné daleko snadněji než kdykoliv předtím. Ovšem z hlediska využití ve výuce nutně vyvstává **otázka kvality, spolehlivosti a důvěryhodnosti informací.**

V současné době je v zemích s velkým rozšířením internetu ve výuce vysoce aktuální problém **evaluace webových informací.** Informace dostupné volně na webových stránkách mohou být dosti problematické. Při

snaze o využití ve výuce a pro výuku je nutno si uvědomit, že webové stránky jsou vytvářeny k nejrůznějším účelům a nejsou většinou monitorovány, regulovány, ani schvalovány. Při výběru různých kurikulárních materiálů používají edukátoři určitá kritéria, ať už stanovená, daná, nebo vytvořená na základě vlastních zkušeností. Normálně při koupi knih, učebnic a doplňkových učebních materiálů pro školní knihovnu zvažujeme, zda odpovídají určitým požadavkům. Jiná je situace v případě elektronických zdrojů. Je třeba mít na zřeteli, že zvláště v souvislosti s internetem je nutno počítat s takovými jevy, jako je informační přesycení, informační odpad a informační taktika.

**Informační přesycení** vyplývá logicky z obrovského množství informací, které k tématu nebo problému, který nás zajímá, můžeme na internetu najít. Je velmi obtížné orientovat se v množství informací, vybrat ty, které vnesou světlo do důležitých otázek. Navíc je typická situace, že informace, které mají největší hodnotu, se objevují především jako tištěný text v knihách a periodikách. Pokud pak mají svou digitální nebo elektronickou verzi, velmi často je dostupná jen za určitý poplatek ve formě předplatného apod.

**Informační odpad** představují irelevantní informace a data s nízkou hodnotou.

**Informační taktiky** jsou manipulativní strategie, jejichž prostřednictvím jsou informace podávány takovým způsobem, který ovlivňuje myšlení a chování lidí tak, aby vyhovovalo určitým zájmům. Školství nemá ani v technologicky nejvyspělejších zemích dostatek prostředků, aby financovalo bouřlivý rozvoj stránek. Zatímco učebnice jsou primárně vytvořeny k didaktickým účelům, webové stránky jsou převážně vytvářeny k tomu, aby sloužily:

1. zvláštním zájmům (např. stránky ochránců životního prostředí, stránky velkých společností),
2. propagaci osobních či skupinových postojů (např. stránky různých sekt),
3. obchodním motivům (stránky o filmech, prodej knih, CD apod.),
4. osobním zálibám (McKenzie, 2000).

Tato fakta je třeba zvážit dříve, než automaticky převezmeme informace z internetu.

Informační funkce učebnic ovšem nespočívá jen v tom, že poskytuje žákům a učitelům informace, ale zároveň **vymezuje obsah vzdělávání v určitém předmětu, jeho rozsah a dávkování informací.**

### **Další funkce učebnic**

Vedle informační funkce plní učebnice ve výuce velmi důležitou **transformační** funkci, která je dána tím, že odborné informace z určitého vědního

oboru jsou didakticky transformovány, tedy zpracovány tak, aby byly přístupné žákům. Žáci a studenti budou muset být v nejbližší budoucnosti vybaveni dovednostmi pracovat s primárními, nezpracovanými zdroji. Ovšem dobré učebnice prostřednictvím své **integrační** funkce poskytují základ pro chápání a integrování těch informací, které žáci získávají z různých jiných pramenů. Zároveň by učebnice měla zajišťovat **koordinaci** při využívání dalších didaktických prostředků, které na ni navazují. Bez tohoto orientačního základu se zřejmě neobejdeme.

Učebnice má ve výuce také významnou **systematizační** roli. Rozčleňuje učivo podle určitého systému a vymezuje posloupnost jednotlivých částí učiva. Předpokládáme, že autoři učebnic zpracovali nejvýznamnější informace k příslušným tématům a ztvárnili je do podoby syntetizovaných částí, které na sebe určitým způsobem navazují a umožňují žákům i učitelům rychlý vhled a orientaci. K tomu slouží i některé typické strukturní prvky učebnic – obsah, rejstříky, nadpisy, odkazy, grafické symboly. Je zřejmé, že tuto strukturu mají i některé vybrané webové stránky, ale v žádném případě to není běžné. Internet nás velmi často odsuzuje k nekonečnému hledání a tápání ve způsobu organizace webové stránky, bloudění v desítkách odkazů apod. Učebnice by měly představovat přehledné a zvládnutelné soubory informací, které jsou uspořádány tak, že usnadňují hledání, vedou nás k rychlému nalezení a k možnosti osvojení informace.

Navíc učebnice plní funkce, které přímo souvisejí s jejím uplatněním ve výuce, a to: **zpevňovací a kontrolní** funkci a **rozvojově výchovnou** a funkci **sebevzdělavací**. Učebnice umožňuje žákům osvojit si určité poznatky a dovednosti, procvičit je a kontrolovat jejich osvojení. Stimuluje žáky k samostatné práci a podporuje motivaci k učení a prostřednictvím různých strukturních prvků přispívá k celkovému mnohostrannému rozvoji osobnosti žáků.

### **Evaluace učebnic a elektronických zdrojů**

Nabízí se otázka, do jaké míry skutečně konkrétní učebnice plní funkce, které od ní očekáváme. To souvisí s problémem evaluace učebnic a kritérii hodnocení učebnic, která preferujeme, například v USA existují v mnoha státech **soubory kritérií**, tzv. checklists, které jsou vypracovány pro jednotlivé distrikty a kterými se řídí výběr učebnic pro jednotlivé školy. U nás podobný předpis funguje pouze v podobě Schvalovací doložky MŠMT, která zahrnuje několik vybraných kritérií. Učitelé preferují učebnice se schvalovací doložkou, která pro ně představuje alespoň jakousi záruku kvality učebnice.

V souvislosti s elektronickými zdroji je nutno brát v úvahu, že nepodléhají žádným výběrovým procedurám a že autorem webových stránek může být prakticky kdokoliv. Při použití těchto materiálů ve výuce by učitelé i stu-

denti měli zvážit jejich kvalitu alespoň podle několika základních hledisek (McKenzie, 2000):

#### 1. Odbornost

- Je autor webové stránky skutečně kvalifikovaný k tomu, aby psal a publikoval k danému tématu (v daném předmětu) fundovaně?
- Jsou návštěvníkovi webové stránky k dispozici nějaké informace o autorovi (jeho profesi, zkušenosti, předpoklady apod.)?

#### 2. Validita a reliabilita

- Poskytují stránky údaje a důkazy, které podporují tvrzení autora?
- Uvádí autor zdroje, ze kterých čerpá?
- Jsou tyto zdroje důvěryhodné?
- Je informace ucelená a vyrovnaná, zahrnuje pluralitu pohledů (názorů)?

#### 3. Organizace textu

- Jsou informace prezentované systematickým a přehledným způsobem, takže uživatele směřují spolehlivě k hledanému tématu?

#### 4. Objektivita

- Vyvaroval se autor stránky zaujatosti, překroucení informací, předsudků, stereotypů a propagandy?

#### 5. Úroveň čtivosti a přiměřenost

- Je materiál přiměřený pro studenty, kteří by s ním měli pracovat?
- Jsou studenti schopni porozumět obsahu materiálu?

Existují samozřejmě daleko podrobnější a propracovanější soubory kritérií k evaluaci webových stránek (viz např. Beck, S. Evaluation Criteria, 1997).

### **Elektronické učebnice – možnosti a přísliby**

Zcela nový jev představují tzv. elektronické učebnice. Jde zatím o velkou neznámou. Trh s elektronickými učebnicemi začíná teprve fungovat v technologicky nejvyspělejších zemích a je tak nový, že nikdo není schopen spolehlivě předpovědět jeho budoucnost.

Je zřejmé, že elektronické učebnice lámou bariéry kombinováním předností a výhod klasické učebnice a moderních technologií. Je pro nás nepředstavitelné, že by každý žák (student) byl vybaven čtecím zařízením a měl by k dispozici soubory představující „učebnice“ k jednotlivým předmětům? (Poznámka k terminologii: označení „elektronická kniha“ se nejčastěji používá pro data tvořící obsah knihy, „čtecí zařízení“ pro fyzickou podobu knihy s displejem a příslušným softwarem. Ke čtení elektronických knih je možné použít i počítač, ale daleko vhodnější a pohodlnější jsou příruční počítačací přístroje.)

Elektronické učebnice mohou být skutečně multimediální tím, že prezentují text, který zahrnuje grafické prvky, audioprvky a videoprvky. Poskytují možnosti pracovat s textem – dělat si poznámky, vystřihovat z textu a vkládat do něj. Mohou být interaktivní, a tím významně podporovat zejména osvojování učiva. O tom, zda a v jaké míře se elektronické učebnice uplatní ve výuce a ve vzdělávání (zvláště terciálním a distančním), je zřejmě předčasně diskutovat.

Tištěné učebnice mají některé vlastnosti, které je činí nenahraditelnými (Průcha, 1998). Jsou snadno **dostupné, přenosné, nevyžadují žádné technické zařízení. Z ekonomického hlediska** jsou sice elektronické učebnice levnější než klasické (jen pro ilustraci – 25 \$ až 80 \$ ve srovnání se 40 \$ až 105 \$ za tištěné učebnice společnosti Numina podle zprávy *Electronic Education Report 3/17/99*). Tato cena ovšem nezahrnuje náklady na čtecí zařízení. Neméně významným, ne-li nejvýznamnějším aspektem úvah o vhodnosti používání elektronických médií je **psychologická stránka** problematiky. Budou se žáci vůbec chtít učit z elektronických médií? Bude to pro ně příjemnější, vhodnější?

### Shrnutí

Z předchozích úvah vyplývá, že učebnice v žádném případě v současné době neztrácejí své místo v procesu výuky a vzdělávání. Je zřejmé, že jejich roli zatím žádné jiné médium není schopno plně nahradit. Domnívám se, že nejvýznamnější úkol, který stojí před pedagogickými odborníky i učiteli, je nalezení optimální rovnováhy při využívání různých typů učebnic na jedné straně a elektronických zdrojů na straně druhé. Víze přístupu k ohromnému množství informací by nás mohla vést k tomu, že budeme přehlížet vybavení škol kvalitními učebnicemi, jejich výběr, ověřování různých paralelních typů učebnic a nebudeme věnovat dostatečnou pozornost vybavení školních knihoven kvalitní tištěnou literaturou.

### Literatura

- E-Textbooks May Be a New Trend in Higher Education, But Not an Immediate Threat to Traditional Publishers. *Electronic Education Report* 03/17/99, roč. 6, č. 5, s. 1, 3 s.
- GEER, T. An Educator's Guide to Credibility and Web Evaluation. EPS 304/Spring, University of Illinois, 1999.  
(<http://lrs.ed.uic.edu/wp/credibility/index.html>)
- GRANT, N. *Making the Most of Your Textbook*. London – New York: Longman, 1987.
- KYRIACOU, C. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996.
- LIAW, S. Virtual Textbooks: Features and Implementation. *Educational Technology*, roč. 40, č. 4, s 37–40, Jul/Aug. 2000.
- MCKENZIE, J. In Defense of Textbooks, Lectures and Other Aging Technologies. *From Now On (The Educational Technology Journal)* roč. 6, č. 8, May 1997.

- MCKENZIE, J. When the Book? When the Net? *From Now On. (The Educational Technology Journal)* roč. 9, č. 7, March 2000.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
- PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998.
- SEDLÁČKOVÁ, E. Vůně e-knih. *Computer* 21/2000 listopad, roč. VII.
- ZUJEV, D. D. *Školnyj učebnik*. Moskva: Pedagogika, 1983.

SIKOROVÁ, Z. Obrana učebnic.

*Pedagogická orientace* 2001, č. 1, s. 29–35. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** PhDr. Zuzana Sikorová, Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Reální 5, 701 03 Ostrava 1.



# Vybraná německy psaná periodika a časopis *Pedagogika*

(K 50. výročí časopisu *Pedagogika*)

Vladimír Jůva

Výročí mnohdy evokují komparativní pohledy dvojího druhu. Chronologická dimenze bývá zaměřena na různá časová období, a to většinou ve vztahu k jednomu sledovanému problému a na území jednoho teritoria. Synchronní pohled sledující určitý vybraný časový úsek pak bývá často orientován mezinárodně. V příspěvku věnovaném 50. výročí časopisu *Pedagogika* jsme zvolili přístup druhý, který je současně determinován skutečností, že periodikum analogické *Pedagogice* v české provenienci nenajdeme. *Pedagogika* s půlstoletou historií, zdůrazňující svůj vědecký charakter a náročný recenzní výběr příspěvků je totiž jediným časopisem svého druhu v České republice. Pro srovnání s jubilující *Pedagogikou* jsme vybrali osm německy psaných periodik, která mají analogické odborné zaměření. Vedle pokusu o jejich základní charakteristiku jsme se v komparaci s českou *Pedagogikou* zaměřili na ročník 1999.

Stručný pohled na zahraniční periodika bývá v časopisech obvyklý. Také *Pedagogika* zařazuje do svých čísel nepravidelnou rubriku „Pedagogické časopisy v zahraničí“ a další drobné zprávy o vybraných českých, slovenských a především anglicky psaných pedagogických časopisech. Je zajímavé, že německy psaným pedagogickým časopisům byla na stranách *Pedagogiky* v minulých letech věnována minimální pozornost. Za posledních pět let to byl pouze příspěvek Karla Rýdla, který čtenáře seznámil s koncepcí časopisu *Pädagogik und Schullalltag* (1996). Domníváme se, že toto malé zastoupení neodráží světový význam německy traktované pedagogiky. Také její historická a kulturní blízkost pedagogice české může být důvodem, proč si tato oblast zaslouží odpovídající pozornost. Řada německy mluvících pedagogů se současně chápe jako určitý protipól k anglosaské převážně empiricky (deskriptivně a explanačně) orientované pedagogice, která ve své recepci převládá i v pedagogice české (viz např. odkazová zahraniční literatura v *Pedagogickém slovníku*, Průcha, Walterová a Mareš, 1998).

Předložený stručný komparativní pohled spojený s půlstoletým výročím *Pedagogiky* je tedy orientován právě na oblast německy psaných pedagogických časopisů. Jejich výběr však není jednoduchý, protože v této jazykové oblasti vychází celá řada periodik věnovaných obecnějším problémům věd

o výchově a jejich široké spektrum se v řadě aspektů mnohdy dokonce blíží bezkonkurenčně nejširší anglicky psané časopisecké produkci.

## I. Výběr a základní charakteristika sledovaných pedagogických časopisů

Výběr německy psaných pedagogických časopisů byl determinován několika okolnostmi. Výchozí byla orientace na ta periodika, která by byla – stejně jako česká Pedagogika – zaměřena na základní, zvláště obecnější problémy věd o výchově. Dalším aspektem byl důraz na vědecký charakter zpracovávaných témat a jejich recenzní posouzení. Výběr byl ovlivněn bezesporu také subjektivními okolnostmi – autorovými zkušenostmi i jeho diskusemi s kolegy na univerzitách v Řezně, Norimberku, Osnabrücku a ve Vídni. Tato selekce byla omezena i studijními možnostmi danými vybavením knihoven na univerzitách v Řezně a ve Vídni.

Pro komparaci s českou Pedagogikou jsme v konečné fázi vybrali osm německy psaných časopisů, z nichž tři jsou také doporučeny ke studiu v Přehledu pedagogiky Jana Průchy (2000, s. 206). Z časopisů zaměřených na obecně pedagogické problémy je to vedle Průchou uvedených periodik **Bildung und Erziehung** a **Zeitschrift für Pädagogik**, dále **Pädagogische Rundschau**, **Neue Sammlung – Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft**, **Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik** a **Zeitschrift für Erziehungswissenschaft**. Dále jsme do výběru zařadili švýcarský časopis **Bildungsforschung und Bildungspraxis**, který vychází v trojjazyčné verzi – německy, francouzsky a italsky (**Bildungsforschung und Bildungspraxis – Education et recherche – Educazione e ricerca**) s podtitulem **Schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft**. Toto periodikum vycházející od 22. ročníku (2000) s novým názvem **Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften** řadí Jan Průcha k časopisům orientovaným na empirické výzkumy (2000, s. 206). Obsahuje však i řadu historických a dalších statí (viz tabulka č. 4), které nevycházejí primárně z empirických výzkumů. Seznam srovnávaných periodik jsme proto doplnili německým časopisem **Empirische Pädagogik**, který je čistě orientován na empirickou pedagogiku. S vybranými časopisy a jejich základními údaji nás seznamuje tabulka 1.

Z uvedených údajů vidíme, že u vybraných německy psaných časopisů je v pěti případech stejná periodicitata jako u české Pedagogiky, ve dvou případech vychází o dvě čísla ročně více, v jednom případě pouze čísla tři. Délka vydávání u analyzovaných časopisů má vztah k jejich orientaci (viz dále – jednotlivé dílčí charakteristiky). **Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik** s nejdelsí historií představuje časopis s výrazným tradičním německým duchovědným zaměřením, časopisy s nejkratší genezí – **Empirische**

Tab. 1: Přehled vybraných pedagogických časopisů

Název časopisu	Vydavatel	ISSN	Periodi- cita za rok	Ročník (v roce 2000)	Počet stran v ročníku (1999)
Pedagogika	Pedagogická fakulta UK, Praha	3330-3815	4	50.	415
Bildung und Erzie- hung	Böhlau Verlag, Köln	0006-2456	4	53.	517
Bildungsforschung und Bildungspraxis	Universitätsverlag, Freiburg, Schweiz	0252-9955	3	22.	443
Empirische Pädagogik	Zentrum für empirische pädagogische Forschung, Landau	0931-5020	4	14.	428
Neue Sammlung - Vierteljahres- -Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft	Verlag Erhard Friedrich GmbH, Seelze	0028-3355	4	40.	662
Pädagogische Rundschau	Peter Lang GmbH, Frankfurt	0030-9273	6	54.	775
Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik	Institut für Erzie- hungswissenschaft der Universität Wien	0507-7230	4	76.	529
Zeitschrift für Erziehung- wissenschaft	Verlag Leske + Budrich, Leverkusen	1434-663X	4	3.	585
Zeitschrift für Pädagogik	Verlag Julius Beltz, Weinheim und Basel	0044-3247	6	46.	966

Pädagogik a Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – se naopak více orientují na otevření světové pedagogice, včetně posílení empirických výzkumných statí. Poslední sledovaný údaj v této tabulce – počet stran v ročníku (z hlediska formátu jsou všechny více méně obdobné) – naznačuje větší prostorové možnosti u našich německy mluvících kolegů, a to nejen z hlediska množství vydávaných časopisů.

Pokusme se na následujících stranách sledované časopisy dále stručně představit.

### **Pedagogika**

Tato stať si neklade za cíl analyzovat a hodnotit celkový vývoj a koncepci tohoto nejvýznamnějšího českého pedagogického časopisu (fundované studie

k tomuto tématu se patrně objeví v samotné Pedagogice při příležitosti čísla věnovaného jejímu 50. výročí). Jejím smyslem je spíše naznačit některé tendence u vybraných německy psaných pedagogických periodik a srovnat je v pohledu roku 1999 s českou Pedagogikou.

### **Bildungsforschung und Bildungspraxis**

(Education et recherche – Educazione e ricerca, od 22. ročníku vychází pod názvem Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften)

Jde o prestižní švýcarský pedagogický časopis, který je vydáván ve spolupráci se Švýcarskou společností výzkumu vzdělávání (Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung – SGBF) a s podporou Švýcarské duchovně akademie (Schweizerische Akademie der Geisteswissenschaften). Celou redakční radu tvoří přední švýcarští odborníci, kteří – jak je pro Švýcarsko typické – vytvářejí mosty mezi německou, italskou a francouzskou vědou a kulturou. Mezinárodní vědeckou orientaci tohoto časopisu dále podporuje řada zahraničních spolupracovníků.

Ve svém obsahovém zaměření zde převládají statě ke **školní pedagogice** (viz monotematické číslo a počty statí ve sledovaném ročníku 1999). Blízkost k této problematice naznačuje dále umístění webových stránek tohoto periodika, které najdeme na serveru Vysoké školy pedagogické ve Svatém Gallenu (<http://www.phs.unisg.ch>). Na stránkách „Švýcarského časopisu věd o vzdělání“ však objevíme i řadu fundovaných historicko-srovnávacích příspěvků, které jsou typické pro „klasickou německou pedagogiku“ (např. stať Güntera Kleina věnovaná pedagogice Jenského plánu, 1999).

### **Bildung und Erziehung**

Časopis „Vzdělávání a výchova“ založil v roce 1948 Franz Hilker, který se již v době Výmarské republiky aktivně zapojil do školské reformy a po ukončení druhé světové války se podílel na obnově demokratického školství v Hesse. Dodnes současně patří k průkopníkům německé komparativní pedagogiky. Toto vědecké zaměření – zvláště na problematiku školní a komparativní pedagogiky – můžeme sledovat na stránkách „Vzdělávání a výchovy“ i na sklonku 20. století. V současnosti v jeho redakční radě pracují dva výrazní představitelé světové komparativní pedagogiky – Oskar Anweiler (má podobně jako Franz Hilker v centru vědeckého zájmu problematiku školy a její mezinárodní komparace, mj. je autorem řady publikací srovnávajících bývalé socialistické školské systémy) a především Wolfgang Mitter (v letech 1991–1996 prezident World Council of Comparative Education Societies a od roku 1997 prezident World Association of Educational Research). Zájem o analýzy zahraničních edukačních systémů podtrhuje i analyzovaný 52. ročník (1999), který především ve svém čtvrtém monotematickém čísle

(Vzdělávání a výchova na prahu 21. století) uveřejnil řadu originálních studií, např. k tématům: Výchova a vzdělávání v Severní Americe v 90. letech; Budoucnost vzdělávání a výchovy ve východní Asii v 21. století; Výchova a vzdělávání v Evropě na prahu k 21. století; Vzdělávání na prahu 21. století. Příklad Latinská Amerika.

Orientací na problematiku učení (např. třetí monotematicky orientovaný sešit roku 1999 Biologie učení), na **školní pedagogiku** a na **komparativní mezinárodní studie** (s důrazem na kurikulum, na funkci internacionálních a globálních institucí, na soudobé genderové výzkumy ad.) se německy psané (s anglickými resumé) periodikum *Bildung und Erziehung* řadí spíše k pojetí mnoha mezinárodních anglicky psaných pedagogických časopisů.

### Empirische Pädagogik

„Empirická pedagogika“ patří k nejmladším a z hlediska své vyhraněné orientace k méně typickým časopisům v německy psané produkci. Již svým názvem jednoznačně proklamuje zaměření na **empirický výzkum** a problémy s ním spojené a nabízí tak fórum pro pedagogické, popř. i psychologické výzkumníky. Urban Lissmann a kol. (1998) zpracoval fundovanou obsahovou analýzu prvního desetiletí tohoto časopisu (1987–1997), kde mj. využil kódovací systém pedagogických disciplín, který vytvořil na základě rozboru 1 400 disertačních a habilitačních pedagogických prací z let 1945–1990 G. Macke (1994). Autoři při hodnocení deseti ročníků „Empirické pedagogiky“ analyzovali 137 statí a přiřazovali je podle jejich obsahového zaměření k devíti vědeckým oblastem:

- školní pedagogika – 93 statí
- specifické oblasti pedagogiky (např. se zaměřením na témata volný čas, kultura, migrace, média) – 14 statí
- pedagogická diagnostika – 10 statí
- srovnávací pedagogika – 9 statí
- obecná pedagogika (např. pedagogické vědecké teorie, metodologie pedagogiky, základní kategorie) – 5 statí,
- podniková pedagogika – 2 statě
- speciální pedagogika – 1 stať
- vzdělávání dospělých – 2 statě
- sociální pedagogika (v pojetí Mollenhauera jako oblast výchovy mimoškolní a mimo rodinu) – 1 stať (Lissmann, 1998, s. 302).

Z celkového počtu 261 článku včetně recenzí a redakčních úvodníků byla asi polovina původních statí vycházejících z empirických výzkumů. Toto zjištění odpovídá koncepčnímu záměru sledovaného časopisu. Kolem dvou třetin uveřejněných původních statí pak spadá do obsahového zaměření „školní pedagogika“. Podíl takto orientovaných statí zde navíc vzrostl z počátečních

50 % na 90,9 % v roce 1997 (Lissmann a kol., 1998, s. 306). Ještě jedna zajímavá tendence se objevuje ve vývoji časopisu „Empirische Pädagogik“, a to vytracení historických příspěvků, které jsou typické pro německy traktovanou pedagogiku. V letech 1987–1989 byl jejich podíl ještě 12,2 %, v letech 1996–1997 se již takto zaměřený článek neobjevil žádný. Stejně tak tomu bylo i ve srovnávaném ročníku 1999.

### **Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft**

Stejně jako česká Pedagogika je i Neue Sammlung (Čtvrtletník pro výchovu a společnost) v roce 2000 časopisem jubilujícím (40. ročník). Jeho současná redakce navazuje na koncepci, kterou vytvořili dřívější vydavatelé v čele s Otto Friedrichem Bollnowem a Erichem Wenigerem, nejznámějšími představiteli tzv. druhé generace duchovědně (hermeneuticky) orientovaných pedagogů. Toto vědecké paradigma představuje typickou vědeckou orientaci německy traktované pedagogiky (tedy i rakouské a částečně švýcarské) a patří i v současnosti k nejvýraznějším proudům světové vědy o výchově. Pojetí sledovaného časopisu tedy vzniká v době, kdy **duchovědná pedagogika** zažívá svoji renesanci, která nastala jednak návratem jejich představitelů na profesorská univerzitní místa, jednak vstupem žáků Hermmana Nohla, Eduarda Sprangera a Theodora Litta (tzn. první duchovědné generace) do akademického světa.

Sedesátá léta 20. století však představují v německé pedagogice vlnu kritiky duchovědné orientace a současně vznik **kritické vědy o výchově**, která se vymezila jako opozice k hermeneutické ale i empirické koncepci. Důraz kladla zvláště na empirický sociální výzkum, jehož počáteční absenci hodnotové orientace (typickou pro pozitivisticky orientované vědy) koncepčně vyplnil Jürgen Habermas. Posílení těchto aspektů, především pak akcent na vztah výchovy a společnosti, můžeme sledovat v rozvoji časopisu Neue Sammlung i v současnosti. Vychází z vědecké orientace současné redakční rady, která je složena výhradně z německých pedagogů. K výrazným osobnostem patří mj. Hermann Giesecke (např. otázky kritiky školy a jejího vztahu ke společnosti), Hartmung von Hentig (např. hledání klíčových hodnot a výchovy pro 21. století) či u nás patrně nejznámější Katharina Rutschky (například důraz na kritiku násilí ve výchově a vymezení tzv. „černé pedagogiky“).

Zdůraznění podstatného vztahu mezi pedagogickými a společenskými problémy cítíme výrazně i ve sledovaném ročníku 1999, zvláště pak ve druhém a třetím čísle věnovaném pedagogickým pohledům na děti a mládež. Vstupní stať k těmto monotematickým sešitům zpracoval Andreas Flitner (1999), který na základě analýzy řady historických kontextů a situací dospívá ke

konstruktů dětství, které podle jeho názoru především zrcadlí svět dospělých. Nejvýznamnější úkol pedagogů Flitner vidí ve vytvoření prostoru pro dětský přístup ke světu. Andreas Flitner, který sám prošel analogicky jako „Čtvrtletník pro výchovu a společnost“ vědeckou cestou od historicky a duchovědně zaměřených výzkumů ke hledání současné **angažované sociálně orientované pedagogiky**, tak na sklonku 20. století naznačuje podstatné úkoly nejen tohoto vědeckého periodika.

### **Pädagogische Rundschau**

Periodikum Pädagogische Rundschau vyšlo poprvé v roce 1946 jako učitel-ský časopis, který si kladl za cíl podílet se na nové demokratické koncepci učitelského vzdělávání v poválečném Německu. V této době se totiž objevil výrazný nedostatek učitelů, protože mnozí byli suspendováni pro svoji dřívější aktivní spolupráci s nacistickým režimem. Obsahově se v této době časopis věnoval zvláště didaktickým, metodickým a organizačním tématům. Řada spolupracovníků tehdejší redakce „Pedagogických rozhledů“ se znala již z dob Výmarské republiky a nyní se snažili na toto demokratické období myšlenkově navázat (Ofenbach, 1996, s. 324 ad.).

Zásadní proměna „Pedagogických rozhledů“ nastala od 15. ročníku v důsledku mohutné vzdělávací expanze (známý „Sputnik šok“, který ovlivnil koncepci vzdělávání nejen v USA). „Pedagogické rozhledy“ již nechtěly být časopisem orientovaným převážně na praxi a vzdělávání učitelů. Chtěly se stát vědeckým pedagogickým periodikem, „fórem pro německou vědu o výchově“ (Ofenbach, 1996, s. 334). Jejich zájem se rozšířil na všechny výchovné oblasti, včetně zásadních výzkumů sociologických, psychologických, historických ad. Usilovaly o vystižení aktuálních pedagogických témat za současného posílení mezinárodních aspektů.

Od počátku 70. let až dodnes stojí v čele redakce „Pedagogických rozhledů“ Rudolf Lassahn, emeritní profesor na univerzitách v Münsteru, Mannheimu, Giessenu a Bonnu. Svou vědeckou orientací (zvl. na obecnou a historickou pedagogiku a pedagogickou antropologii) navázal na koncepci, do níž „Pedagogické rozhledy“ vykrytalizovaly již v 60. letech. Zvláště významnými v rozvoji německé pedagogiky se stala nepravidelná tematická čísla, která se věnovala klíčovému osobnostem a proudům dějin pedagogiky (například Litt – 2/1982, Fröbel – 6/1982, Spranger – 4/1983, reformní pedagogika – 3/1984, Kurt Hahn – 3/1986, klasické pedagogické teorie – 1/1987, Salzmann – 3/1994, Pestalozzi – 1/1996). Tento trend vidíme i ve sledovaném roce 1999 v monotematickém čísle věnovaném vztahu Goetha a pedagogiky a ve výrazném podílu historických statí (16 z celkových 36, tj. 44,4 %). Obsahové zaměření časopisu Pädagogische Rundschau, zdůrazňující zvláště **historická a obecně pedagogická témata**, tak i na přelomu

tisíciletí naznačuje, v čem vidí řada předních německých pedagogů (včetně zahraničních redaktorů – Herberta Zdarzila z Vídně a Takahira Tashira z Japonska) podstatu vědecky orientovaného pedagogického periodika.

### **Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik**

Časopis s dlouhou historií a s převažující duchovědnou orientací představuje Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Věnuje stálou pozornost problémům, které jsou typické právě pro tento pedagogický proud. Vedle filozoficko-historických témat uveřejňuje na svých stranách statě k tradičním pedagogickým otázkám vymezení kategorií výchovy a vzdělávání, anebo – jak říkají sami němečtí pedagogové (např. Lenzen, 1999, s. 177) – o pojetí do jiných jazyků nepřeložitelného klíčového pojmu věd o výchově „Bildung“.

Je zajímavé, že právě tento „výrazně německy“ **duchovědně orientovaný** pedagogický časopis – „Čtvrtletník pro vědeckou pedagogiku“ – má celou užší redakční radu složenou z vídeňských pedagogů – Mariana Heitgera, Ines M. Breinbauerové, A. Schirlbauera a R. Kantnera. Emeritní profesor Marian Heitger však ve Vídni působí až od roku 1967, dříve pracoval v Mnichově, Bambergu a Mohuči, kde se seznámil a dále rozpracovával transcendentálně filozofickou pedagogiku na bázi křesťanského novokantianismu.

Ve sledovaném ročníku 1999 je úvodní stať právě od Mariana Heitgera (1999, s. 1), v níž se zamýšlí nad pojetím obecného v obecné pedagogice. „Obecná pedagogika nebo též obecné v pedagogice nenachází v moderní vědě o výchově žádný zvláštní zájem.“ Tímto provokativním tvrzením jakoby charakterizoval nejen vstupní blok statí úvodního sešitu roku 1999, ale i převažující orientaci na – z pohledu redakce – klíčová pedagogická témata. Heitger upozorňuje na skutečnost, že pro současnou pedagogiku je typická orientace na úzké problémy, které přinášejí hmatatelné výsledky. Podle Heitgera je však nutné rozvíjet i obecná pedagogická témata, která mohou zpětně pomoci úzkým specialistům. Význam tohoto přístupu jsem měl možnost autenticky sledovat v první polovině 90. let na řadě doktorandských seminářů pod vedením Mariana Heitgera, který přesvědčivě dokázal i u zdánlivě velmi vzdálených a úzce specializovaných témat nacházet pro doktorandy řadu podnětů nejen metodologické povahy.

Duchovědnou orientací tohoto časopisu ilustruje analyzovaný rok 1999, kdy bylo z celkového počtu 26 statí jedenáct příspěvků věnováno obecné pedagogickým (včetně filozofickým a metodologickým) otázkám a 7 statí tématům historickým (dohromady 69,2 %). I ve zveřejněných recenzích bylo z celkového počtu 25 posouzených pedagogických publikací 19 recenzovaných knih (plných 76 %) historicky a obecně pedagogicky (včetně filozoficky, antropologicky a eticky) orientovaných.



## Zeitschrift für Erziehungswissenschaft

Ve druhé polovině 90. let formulovala skupina pedagogů v čele s Dieterem Lenzenem potřebu vzniku nového pedagogického časopisu, který by byl reprezentativní pro celou oblast věd o výchově, tzn. pro druhý největší univerzitní obor v Německu, diferencovaný na dalších 25 subdisciplín (Lenzen, 1998, s. 3). V roce 1998 tak vzniklo další německy psané pedagogické periodikum – „Časopis pro vědu o výchově“, které se snaží sledovat aktuální vědecký rozvoj pedagogiky a které klade důraz na fundované empirické výzkumy.

Vůdčí osobností redakce „Časopisu pro vědu o výchově“ je i u nás známý Dieter Lenzen, redaktor rozsáhlé a dodnes používané 12svazkové pedagogické encyklopedie z 80. let (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 1983). Mimořádně široký odborný záběr s akcentem na edukační paradigmatata, historickou antropologii či výzkumy mediální recepce můžeme v posledních letech sledovat mj. v koncepčně zajímavém dvoudílném pedagogickém slovníku Pädagogische Grundbegriffe (již 5. vydání z roku 1998).

Redakční radu tvoří významní odborníci z různých částí světa, vedle německy mluvících zemí z USA, Jihoafrické republiky, Japonska, Velké Británie, Francie a Španělska.

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft od svého vzniku usiloval o vlastní **moderní** vymezení, které by jej odlišilo od tradičního spektra německé pedagogiky. Výběrem členů své redakce a především pak volbou **tematického zaměření jednotlivých čísel** zdůrazňuje **interdisciplinární orientaci pedagogiky** (např. 1. číslo ze srovnávaného roku 1999 zaměřené na vztah pedagogiky, lékařství a biologie). Dalším rysem tohoto periodika je sledování pedagogických problémů ve vztahu ke všem věkovým obdobím, tzn. snaha opustit převažující orientaci na edukaci dětí a mládeže. Redakční rada dále věnuje zvýšený zájem světovým **globalizačním tendencím** a jejich odrazu v edukační realitě. Domnívá se proto, že i přes typická specifika německé pedagogiky je potřebné posílit mezinárodní dimenzi vědy o výchově, a to zvláště aktuálním zařazováním výsledků zahraničních, zvláště **mezinárodních výzkumů**. Kvalitu časopisu podtrhuje důsledné dodržování principu peer review, a to u všech příspěvků dvěma nezávislými posudky.

## Zeitschrift für Pädagogik

Jen o čtyři roky mladší než česká Pedagogika je německy psaný „Časopis pro pedagogiku“, u jehož zrodu stály osobnosti, které již vstoupily do dějin světové pedagogiky, mj. Otto Friedrich Bollnow, Wilhelm Flitner a Erich Weniger. V současnosti vytváří jeho koncepci redakční rada složená z německých a švýcarských pedagogů, z nichž k nejznámějším patří Wolfgang Brezinka, Josef Derbolav, Andreas Flitner, Ulrich Herrmann a Heinz-Elmar

Tenorth. Vedoucím redaktorem je Dietrich Benner, vědec s mimořádnou šíří zpracovávaných témat. Jeho Obecná pedagogika a řada dalších knih k problematice pedagogických teorií, teorie školy či systematické didaktiky patří k základním titulům současné německé odborné pedagogické literatury.

Analyzujeme-li obsahové zaměření Časopisu pro pedagogiku, můžeme konstatovat, že se jeho redakci daří mapovat široké výzkumné a myšlenkové pole německy traktované pedagogiky, a to jak v její klasické filozoficky, duchovědně a historicky orientované dimenzi, tak i v rovině zaměřené na praxi a z praxe vycházející (řada rozsáhlých empirických výzkumů).

Zeitschrift für Pädagogik je svým obsahem, **vyvážeností duchovědného a empirického zřetele**, svým rozsahem a patrně i nejrepresentativnější redakční radou nejvýznamnějším pedagogickým časopisem v německy mluvící oblasti. Vedle šesti rozsáhlých čísel vychází většinou každý rok ještě dva zvláštní sešity (Beihefte), které fundovaně a ve veliké šíři zpracovávají vybraná a z pohledu redakční rady aktuální témata (např. v roce 1996 Institucionalizace vyučování a učení, Výchova mezi státem a trhem; v roce 1997 Výzkumná a praktická pole pedagogiky, Dětství, mládež a výchovná práce; v roce 1998 jedno téma Výchova, veřejnost a demokracie). V každém čísle seznamuje časopis své čtenáře s novými německy psanými pedagogickými knižními tituly a v každém ročníku přináší kompletní informace o habilitacích a disertacích v oboru pedagogika v SRN, Rakousku a Švýcarsku.

## II. Komparace vybraných časopisů v průřezu roku 1999

Po nastínění stručné charakteristiky vybraných německy psaných periodik se dále pokusme o několik komparativních pohledů ve vztahu k české Pedagogice, a to v jednom srovnávaném ročníku 1999. V úvodu porovnejme počty tematicky zaměřených čísel, počty statí (včetně výzkumných sdělení) a počty recenzí, které jsou uvedeny v tabulce 2.

Z tabulky 2 vidíme, že všechny srovnávané časopisy zařazují do ročníku jedno či více tematicky zaměřených čísel (nejen ve sledovaném roce 1999). Periodika Bildung und Erziehung, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft a Zeitschrift für Pädagogik mají dokonce všechna čísla v ročníku tematicky orientovaná. Poslední z nich – nejrozsáhlejší ze sledovaných – „Časopis pro pedagogiku“, mívá často v jednom čísle několik tematických okruhů (např. č. 4 z roku 1999 – Historiografie pedagogiky, Jiný význam vědění a Integrovaná základní škola). Počty statí v ročníku mají vztah k rozsahu jednotlivých časopisů. Je však zajímavé, že u všech německy psaných periodik byl vyšší průměrný počet stran jednotlivých statí než u české Pedagogiky.

Odbornou orientaci vědeckého časopisu dokresluje také počet a především výběr zveřejněných recenzí. Z tabulky je patrné, že Pedagogika na svých stranách přináší kolem 20 recenzí ročně. Obdobný počet nacházíme

Tab. 2: Počty tematických čísel, statí a recenzí ve vybraných časopisech za rok 1999

Název časopisu	Počet tematicky zaměřených čísel v ročníku	Počet statí v ročníku	Počet recenzí
Pedagogika	2 (Učitel a jeho vzdělávání; Psychoanalytické inspirace pro výchovu)	27	23
Bildung und Erziehung	4 (Pedagogický diskurs na internetu; Zajištění kvality v dalším vzdělávání; Biologie učení; Vzdělávání a výchova na prahu 21. století)	29	20
Bildungsforschung und Bildungspraxis	1 (Kurikulum)	19	12
Empirische Pädagogik	1 (Výzkumné metody jako základní kvalifikace pedagogického jednání)	16	3
Neue Sammlung	2 (Dítě a století dítěte; Děti a mládež)	38	0
Pädagogische Rundschau	1 (Goethe a pedagogika)	36	17
Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik	2 (Problém obecného v pedagogice; Pluralita světů – rozpornost světa)	26	25
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft	4 (Věda o výchově - medicína - biologie, Kulturní diference; Curriculum vitae a výchova; Konstruktivismus v pedagogice)	29	9
Zeitschrift für Pädagogik	6 (Vyučování a učení na vysoké škole; Jazyk vědy o výchově, Konstituování ekonomického; Od Wilhelma Flitnera k Niklasi Luhmannovi; Časový aspekt problému formy, Odlišnost jako vzdělávací problém, Motivace učení a zájmy; Historiografie pedagogiky, Jiný význam vědění, Integrovaná základní škola; Teoretické diskuse v didaktice, Základní kurikulum vědy o výchově, Gymnázia v Durynsku a Bavorsku; Pedagogika v přelomu – dříve a dnes)	51	21

i u většiny dalších sledovaných časopisů. Výjimku zde tvoří *Empirische Pädagogik* (pouze 3 recenze) a *Neue Sammlung* bez jediné recenze v roce 1999. O otevřenosti či uzavřenosti zahraniční pedagogice může vypovídat počet recenzovaných domácích a zahraničních publikací. Ilustrativní je v tomto případě srovnání *Pedagogiky* (13 recenzí českých publikací oproti 10 zahraničním, včetně slovenských a překladových) a časopisu *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (25 recenzí jen německy psaných knih).

Koncepci odborných časopisů výrazně ovlivňuje složení jejich redakčních rad, mnohé časopisy vznikají přímo z iniciativy výrazných vědeckých osobností. Některé klíčové postavy německy traktované pedagogiky jsme v tomto ohledu připomenuli v předcházejících charakteristikách. V následujícím přehledu jsou uvedeny počty členů redakcí vybraných časopisů a jejich domovské země.

Tab. 3: Složení redakčních rad ve vybraných časopisech

Název časopisu	Počet členů redakční rady a redakce				
	celkem	ze SRN	z Rakouska	ze Švýcarska	z dalších zemí
<i>Pedagogika</i>	23	–	–	–	23 (ČR)
<i>Bildung und Erziehung</i>	10	9	–	1	–
<i>Bildungsforschung und Bildungspraxis</i>	9	–	–	9	–
<i>Empirische Pädagogik</i>	21	20	–	1	–
<i>Neue Sammlung</i>	10	10	–	–	–
<i>Pädagogische Rundschau</i>	10	8	1	–	1
<i>Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik</i>	20	15	4	–	1
<i>Zeitschrift für Erziehungswissenschaft</i>	26	17	–	1	8
<i>Zeitschrift für Pädagogik</i>	16	14	–	2	–

Z tabulky 3 je patrně nejzajímavější údaj o zastoupení členů redakcí z jiných než německy mluvících zemí. Česká *Pedagogika* stejně jako švýcarský *Bildungsforschung und Bildungspraxis* má celou redakci složenou z odborníků země svého původu. Pouze *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* má v redakci řadu odborníků z jiných než německy mluvících států, což se výrazně odráží v jeho mezinárodní otevřenosti a vědecké úrovni.

O obsahovém zaměření odborného periodika vypovídá počet uveřejněných

statí k jednotlivým pedagogickým oblastem (tabulka 4). Pro toto srovnání jsme statě sledovaného ročníku 1999 roztřídili do pěti obsahových okruhů, které vznikly redukcí devíti kategorií (Macke, 1994) a naopak samostatným vyčleněním historických statí. Statě ve sloupci „obecná pedagogika“ zahrnují také příspěvky k filozofii výchovy a metodologii pedagogiky.

Tab. 4: Počty statí k jednotlivým pedagogickým oblastem v roce 1999

Název časopisu	Počet statí k oblastem					celkem
	obecné pedagogiky	historické pedagogiky	školní pedagogiky, didaktiky	sociální pedagogiky	jiným	
Pedagogika	4 14,8 %	– 0 %	11 40,7 %	– 0 %	12 44,5 %	27 100 %
Bildung und Erziehung	3 10,3 %	3 10,3 %	6 20,7 %	– 0 %	17 58,7 %	29 100 %
Bildungsforschung und Bildungspraxis	– 0 %	3 15,8 %	7 36,8 %	– 0 %	9 47,4 %	19 100 %
Empirische Pädagogik	2* 12,5 %	– 0 %	4 25 %	1 6,3 %	9 56,2 %	16 100 %
Neue Sammlung	5 13,15 %	3 7,9 %	5 13,15 %	6 15,8 %	19 50 %	38 100 %
Pädagogische Rundschau	5 13,9 %	16 44,4 %	5 13,9 %	3 8,3 %	7 19,5 %	36 100 %
Vierteljahrsschrift für w. Pädagogik	11 42,3 %	7 26,9 %	5 19,2 %	– 0 %	3 11,6 %	26 100 %
Zeitschrift für Erziehungsw.	11 37,9 %	2 6,9 %	4 13,8 %	4 13,8 %	8 27,6 %	29 100 %
Zeitschrift für Pädagogik	13 25,5 %	12 23,5 %	15 29,4 %	1 2 %	10 19,6 %	51 100 %

\* Obě statě se věnují základním metodologickým problémům empirického výzkumu.

Protože jsme analyzovali především ta odborná pedagogická periodika, která jsou orientována na základní problémy věd o výchově, předpokládali jsme výraznější zastoupení příspěvků k filozofii výchovy, metodologii pedagogiky, obecné pedagogice a pedagogice historické. Srovnávaný rok 1999 však ukázal, že zatímco základní německy psané pedagogické časopisy tento trend potvrdily (počet statí k těmto oblastem se pohybuje mezi 21 % u Neue Sammlung až 69 % u Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik), bylo zastoupení u Pedagogiky pouze necelých 15 %. Malý počet obecně pedagogických a historických statí ve sledovaném ročníku 1999 a naopak výrazné zastoupení článků ke školní pedagogice (skoro 41 %) tak Pedagogiku

řadí spíše ke Švýcarskému časopisu *Bildungsforschung und Bildungspraxis* a k německé *Empirische Pädagogik*.

Z tabulky 4 dále vyplývá, že se ve sledovaném roce 1999 objevilo u všech vybraných časopisů velmi málo statí k oblasti sociální pedagogiky, větší zastoupení (15,8 % a 13,8 %) měly jen u periodik *Neue Sammlung* a *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.

### Šest závěrečných poznámek

1. Česká *Pedagogika* má mimořádně obtížnou pozici, protože si klade za cíl být reprezentativním časopisem pluralitní české pedagogiky. Z tohoto aspektu je situace u německy psaných pedagogických periodik jednodušší, protože je zde patrná určitá „specializace“ z hlediska základních paradigmat pedagogiky – duchovědné versus empirické (krajní pozice na pomyslné škále zde představují časopisy *Empirische Pädagogik* a *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*) i z pohledů dalších (např. dimenze interdisciplinární, komparativní, sociální či historické).
2. Srovnávaný ročník 1999 naznačuje, že vybraná německy psaná odborná pedagogická periodika věnují výraznější pozornost než česká *Pedagogika* tématům obecně pedagogickým a historickým.
3. V české *Pedagogice* se v roce 1999 uveřejnilo nejvíce statí ke školní pedagogice (40,7 %). Je to procentuálně více než u všech ostatních sledovaných časopisů (dokonce více než u švýcarského časopisu *Bildungsforschung und Bildungspraxis* zaměřeného především na pedagogiku školní).
4. Česká *Pedagogika* je mnohem více než „klasické“ německé duchovědné orientované časopisy otevřena světové vědě o výchově (citacemi, recenzemi, výzkumy apod.).
5. Řada německy psaných časopisů je typická snahou o udržení svébytnosti a uzavřenosti německé vědy o výchově (především *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, ale i *Neue Sammlung* a *Pädagogische Rundschau*).
6. Německy psaná pedagogická periodika, která mají analogické či delší období své existence jako česká *Pedagogika*, si udržují po celou dobu svého působení zřetelnou vědeckou orientaci bez vynucených ideologických tlaků.

České *Pedagogice* k jejímu půlstoletému výročí upřímně blahopřejeme a přejeme jí do nového tisíciletí a minimálně dalšího půlstoletí jejího působení pracovité a obětavé redaktory a především velkou nabídku autorských počínů ke klíčovým tématům vědy o výchově 3. tisíciletí.

### Literatura

*Bildung und Erziehung*. ISSN 0006-2456.

*Bildungsforschung und Bildungspraxis*. ISSN 0252-9955.

FLITNER, A. Das Kind am Ende „seines“ Jahrhunderts. *Neue Sammlung*, r. 39, 1999, č. 2, s. 163–178.

KLEIN, G. Jenaplan-Pädagogik. Modell für die Integration von besonders Begabten? Eine schultheoretische und anthropologische Positionsbestimmung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, r. 21, 1999, č. 1, s. 33–57.

*Empirische Pädagogik*. ISSN 0931-5020.

HEITGER, M. Das Allgemeine der allgemeinen Pädagogik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, r. 75, 1999, č. 1, s. 1–11.

LENZEN, D. Eine neue erziehungswissenschaftliche Zeitschrift! *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1998, č. 1, s. 3–5.

LENZEN, D. *Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1999. ISBN 3-499-55605-7.

LISSMANN, U. a kol. Empirische Pädagogik im Rückblick – Trends der Jahrgänge 1987 až 1997. *Empirische Pädagogik*, r. 12, 1998, č. 3, s. 297–313.

MACKE, G. Disziplinärer Wandel. Erziehungswissenschaft auf dem Weg der Verselbstständigung ihrer Teildisziplinen? In KRÜGER, H.-H., RAUSCHENBACH, T. (ed.). *Erziehungswissenschaft. Die Disziplinen am Ende einer neuen Epoche*. Weinheim: Juventa Verlag, 1994, s. 49–68.

*Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft*.  
ISSN 0028-3355.

OFENBACH, B. 50 Jahre Pädagogische Rundschau als Spiegel von Schule, Erziehung und Wissenschaft. *Pädagogische Rundschau*, r. 50, 1996, č. 3, s. 323–337.

*Pädagogische Rundschau*. ISSN 0030-9273.

*Pedagogika*. ISSN 3330-3815.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000.  
ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

RÝDL, K. Pädagogik und Schulalltag. *Pedagogika*, 1996, č. 4, s. 376–377.

*Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. ISSN 0507-7230.

*Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. ISSN 1434-663-X.

*Zeitschrift für Pädagogik*. ISSN 0044-3247.

JŮVA, V. Vybraná německy psaná periodika a časopis *Pedagogika*.  
*Pedagogická orientace* 2001, č. 1, s. 36–50. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** PhDr. Vladimír Jůva, CSc., Katedra sociální pedagogiky,  
Pedagogická fakulta MU v Brně, Poříčí 31, 603 00 Brno

# Výzkumná sdělení

---

---

## Co s emocemi ve škole

Ludmila Prokešová

V úvahách na téma, jak proměňovat naši školu, aby obstála i v příštím století, bývá zdůrazňován význam osobnostně orientovaného vzdělávání. To by mělo umožnit každému dítěti jít svou osobitou cestou za poznáváním, naučit ho být žádoucím způsobem aktivní v situacích, které vyžadují jednání, orientovat ho v hodnotách, které se projevují jak v občanském soužití tak i promyšlenou kultivací individuálního života.

Některé jevy, které učitelé základních škol v praxi reflektují, naznačují, že už dnes existují pádné důvody pro změny akcentů v pojetí vzdělávání právě tímto směrem. Vnímaví učitelé už i na prvním stupni základní školy připouštějí, že se stále více dětí projevuje jako hádavé, netolerantní až agresivní, s tendencemi zesměšňovat druhé a bez pochopení a soucitu pro děti pasivní, úzkostné, nejisté v komunikaci, ustrašené pro selhávání v oblasti výkonové. U žáků se vytrácí ochota k respektování pravidel sociálního souladu ve třídě a k spolupracujícímu jednání bez soutěživosti.

Odkud se tyto projevy chování berou, nelze zřejmě jednoznačně určit. Řada učitelů se domnívá, že děti nejsou dostatečně emocionálně saturované v rodinách. Někteří učitelé vidí problém spíše v nekompetentnosti výchovného působení rodičů, která vede u dětí k absenci základních sociálních dovedností. Zdá se, že obě příčiny spolu velmi úzce souvisejí. Ale ani škola není místem, kde by byla věnována záměrná pozornost individuálnímu prožívání různých emocí a s tím spojených způsobu chování, i když jsou emoce neustálou součástí každodenního života jak dětí – žáků, tak dospělých – učitelů. Proto i ve škole hrají významnou úlohu.

V psychologické literatuře posledních let se můžeme setkat s pracemi, které se zabývají emocionální inteligencí. Bývá různě definována. V podstatě jde o schopnost prožívat a vyjadřovat emoce, porozumět jim, regulovat je a chápat i emoce druhých. Emocionální inteligence má totiž složku jak intrapersonální, představující vnímání a chápání vlastních emocí, tak i složku interpersonální, která obrací pozornost k vnímání emocí v interpersonálních kontaktech.



Rozvoj emoční inteligence u dětí mladšího školního věku by měl být orientován zejména do těchto oblastí (Brockert a Brannová, 1997):

1. Sebeuvědomění – tím je míněna schopnost postupné orientace ve vlastním prožitkovém světě, dovednost srozumitelně vyjadřovat slovy své pocity, vědomí možnosti hledat různá řešení v rozličných i emocionálně náročnějších situacích.
2. Organizace vlastního života – obsahuje dovednosti, jako je ovládání svých nálad, pocitů, zvládání konfliktů přijatelným způsobem apod.
3. Motivování sebe sama – představuje zaměření k vlastnímu rozvoji. I když se objevují neúspěchy, zůstává víra ve své možnosti.

Na těchto základech se může u dětí postupně rozvíjet i schopnost empatie a schopnost realizovat úspěšně vztahy s jinými lidmi.

Jaké je vědomí současné školy o významu emocionální stránky výuky a o nutnosti participovat na ni? Tato otázka vedla autorku článku k provedení jednorázové výzkumné sondy do edukační reality.

Souborem dotazovaných bylo 93 žáků 3. a 4. tříd základní školy v Českých Budějovicích. Věku mezi třetí a pátou třídou je z hlediska stimulace emocionální stránky osobnosti přikládán velký význam (Goleman). Škola pracuje podle programu Základní škola. Tazateli jednotlivých žáků byli studenti učitelství pro 1. stupeň ZŠ Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity. Se žáky vedli řízený rozhovor po dobu 30–40 minut. Dále bylo použito techniky nedokončených vět. Šetření se uskutečnilo v říjnu 1999.

Dotazování bylo soustředěno na tyto okruhy:

- a) sebeuvědomění žáka (chápání vlastní hodnoty, svých možností uplatnění v rámci školy, uvědomění si vlastních emocí v těchto souvislostech),
- b) schopnost reflektovat své pocity a žádoucím způsobem zpracovávat negativní emoce,
- c) na deskripci pocitů, které souvisejí s angažovaností v kontaktu s druhými lidmi.

Výše uvedené okruhy byly rozpracovány do jednoduchých otázek, které odpovídaly věku dětí a byly pro ně srozumitelné.

K okruhu a) byly otázky zaměřeny na

1. očekávání úspěchu či neúspěchu ve školní práci,
2. vyrovnání se s hodnocením učitele,
3. vyjádření obav ze selhávání, selhání či dílčích neúspěchů ve škole.

Výsledky získané z odpovědí uvádíme v přehledných tabulkách. Vzhledem k nízkému počtu respondentů ponecháváme absolutní čísla.

## Očekávání úspěchu či neúspěchu ve školní práci

Spíše úspěchy ve škole očekává	Spíše neúspěchy očekává	Neumí odhadnout žáků
60 žáků	21 žáků	12 žáků

## Postoj žáků k hodnocení ve škole (včetně jeho intervencí do způsobu chování)

Hodnocení učitelem plně akceptuje	Hodnocení učitelem dlouhodobě odmítá	Neumí posoudit
79 žáků	6 žáků	8 žáků

## Obavy ze selhání, dílčího neúspěchu, trvalejšího selhávání vztahující se většinou k výsledkům učebních činností

Obavy opakovaně pociťuje	Nemá obavy z možnosti selhat ve škole
86 žáků	7 žáků

Ke zjištěným výsledkům je možno doplnit, že mezi dětmi existují značné rozdíly ve vyrovnávání se s hodnocením učitelů.

(Petra: „Když dostanu špatnou známku, tak hned brečím“, Matouš: „Po mně tak jako běhá mráz po zádech“, Honza: „Nic se neděje“).

Obavy často nebo opakovaně pociťuje většina dětí ze sledovaných tříd (86). Projevují se nejen u tradičně neoblíbených činností (diktáty, písemky), ale i písemného zkoušení z prvouky a vlastivědy, také v předmětech, ve kterých jde převážně o dovednosti (pracovní vyučování, výtvarná a hudební výchova), u méně často zařazovaných činností (rychlé a přesné čtení) a u úkolů, kdy dítěti nemůže pomoci rodina (učení se slovíček cizího jazyka).

Problematika okruhu b) byla zjišťována technikou nedokončených vět a následným upřesňujícím rozhovorem. Z něho vyplynulo, že děti byly většinou schopny obsahově rozlišit pozitivní emoce.

Positivní emoce a jejich rozlišení podle toho, do jaké oblasti se vztahují, případně co je jejich zdrojem.

## Radost (v tomto případě bylo odpovědí více, než je počet žáků)

V souvislosti s vlastními výsledky ve škole (známkami) či zajímavými činnostmi pociťuje	V souvislosti s tím, jak prožívá vztahy se spolužáky ve třídě	V souvislosti s činnostmi a zážitky, které probíhají mimo třídu (školu)
48 žáků	8 žáků	56 žáků

## Veselé pocity (legrace, humor)

V souvislosti se školou prožívá	V souvislosti se vztahy ve třídě (např. legrace o přestávkách) prožívá	V souvislosti s činnostmi a zážitky mimo třídu (školu) prožívá
15 žáků	5 žáků	73 žáků

Pocit štěstí (trvaleji prožívaný pocit štěstí navozený větou „snad nejšťastnější v minulém školním roce jsem byl“) (počet odpovědí je větší než počet žáků)

V souvislosti se školou tento pocit mělo (*)	V souvislosti se vztahy ve třídě nebo s učiteli	V souvislosti s činnostmi mimo školu	Neumí posoudit – neví
60 žáků	8 žáků	73 žáků	2 žáci

(\*) Nejčastěji byla věta doplněna „když jsem si zlepšil známky na vysvědčení“.

Z negativních emocí měli žáci za úkol identifikovat dvě základní – zlost (hněv) a smutek. Popisovali také své reakce na prožívanou zlost.

Pocit zlosti prožívá nejčastěji ve vztahu

K výuce, jejímu průběhu	Zdrojem pocitu zlosti jsou vztahy ve třídě nebo s učiteli	Zdrojem zlosti jsou osoby, se kterými se setkávají mimo školu
36 žáků	20 žáků	37 žáků

Pocit opakovaného smutku (či dlouhodobého trápení) prožívá nejčastěji ve vztahu

K výuce, jejímu průběhu	V souvislosti se vztahy ve třídě	Zdrojem jsou osoby mimo třídu (školu)	Nechce se vyjádřit
36 žáků	16 žáků	51 žáků	2 žáci

Počet odpovědí je opět vyšší než počet žáků.

Zjistili jsme, že zdrojem pozitivních emocí u značného procenta dětí jsou:

- zážitky s domácími zvířaty a zážitky spojené s činnostmi a aktivitami celé rodiny (je často zdůrazněno, že se této činnosti účastnil i otec)
- v souvislosti s výukou jednoznačně vedou pozitivní emoce, které vyvolává pocit dlouhodobé úspěšnosti (stále výborné známky)
- zdrojem těchto emocí je i zařazení méně obvyklého způsobu výuky, ale hlavně výlet, vycházka, návštěva divadelního představení, cvičení venku
- zcela výjimečně je pocit radosti spojen s vlastní tvořivou činností (něco vytvořit, namalovat si, zahrát si) nebo s nějakou aktivitou zaměřenou směrem k jiným lidem (pomoci spolužákovi)
- nechyběly ani poněkud absurdní situace spojené s prožívaným štěstím („O prázdninách mě štípl sršeň do nohy. Všichni se o mě starali. Byla jsem šťastná...“)

Radost, která je prožívána v souvislosti s výukou, má podle našeho názoru poněkud problematickou podobu. Jejím zdrojem je „pátek odpoledne, když jdeme ze školy, když se nezkouší, když opakujeme pořád dokola, co už víme“. Jak již bylo uvedeno, zdrojem radosti je ve většině případů zdůrazňovaná individuální úspěšnost podpořená učitelem a vyjádřená známkami. Několikrát bylo ale také uvedeno „popovídat si s učitelkou“.

Naši respondenti překvapivě málo zažívají veselé situace se spolužáky například o přestávkách. Veselé pocity mimo školu spojují většinou s televizními programy.

Negativní emoce, které souvisejí s výukou a se vztahy ve školní třídě, jsou prožívány nejčastěji v souvislosti:

- s nevhodným či nepochopitelným chováním učitelky („křičí pořád na dvě žákyně, ale já se bojím taky“)
- s pocitem, že to, co se učí, nemá smysl („učíme se něco, co už umíme“, „něco, čemu stejně nerozumíme“)
- s jednáním učitelů, kteří za nevhodné chování jednotlivých žáků postihují celou třídu
- výjimečně i v souvislosti s nespravedlivým hodnocením.

Zdrojem hněvu (zlosti) prožívaném doma jsou podle zjištěných výpovědí nejčastěji:

- opakované hádky rodičů
- pozdní příchody domů (platí zejména pro otce)
- konflikty se sourozenci

S tím, jak prožívané emoce zpracovat, se žáci ve škole nesetkávají téměř vůbec<sup>1</sup>. Rovněž doma dostávají příležitost mluvit o svých emocích spíše výjimečně. Přitom je zřejmé, že na negativní emoce (zlost, naštvaní, nevyřešený konflikt) prožité ve škole většinou různým způsobem reagují děti až po příchodu domů.

Zaznamenali jsme, že nejčastěji je to:

- únikem do samoty („zavřu se ve svém pokoji“, „snažím se sám si hrát“, „pustím si televizi a na nic nemyslím“, „nic nedělám, jen koukám do zdi“)
- náznakem autoagrese („bouchám hlavou do dveří“, „zuřím, ale jen ve svém pokoji“, „řvu, ale jen ve svém pokoji“, „urazím se a bouchám židli“)

<sup>1</sup>Tazatelka H. P. popsala situaci, o které žákyně B. mluvila s velkým rozhořčením. Její kamarádka neměla v diktátu opravené některé chyby, a proto dostala lepší známku. Návrh, aby šly obě za učitelkou, kamarádka odmítla. B. popsala, že prožívá velké zklamání z chování kamarádky a současně má zlost na učitelku, která tuto situaci zavinila, ale dál už neřešila.

- agresí vůči okolí („pohádám se nebo poperu“, „namlátím sestře“, „zmlátím bratra“, „hodím po mamce plyšáka“)

Důvody pro pocity opakovaného smutku, které se vztahují k situacím ve škole, jsou zpravidla velmi prosté a děti je spíše zaměňují s obavami „že mě to nebude ve škole bavit“, „že bude učení čím dál těžší“, „že mi odejde kamarádka na gymnázium“.

Autentické odpovědi žáků upozorňují, že obavy, jejichž zdrojem jsou příčiny se školou nesouvisející, jsou daleko závažnější a někdy jsou až existencionálního charakteru („trápím se, když někdo z rodiny na dlouho odjede“, „když je mamka smutná“, „když mi umřelo už několik křečků“, „mám obavy, aby nás nevylopili“, „aby někdo z rodiny neumřel“).

V posledním problémovém okruhu c) jsme se zaměřili na deskripci pocitů, které žáci prožívají ve vztazích s druhými lidmi.

Soustředili jsme se na pocity, které souvisejí se vztahy ve třídě a v rodině.

Ze vztahů a interakcí ve třídě má

spíše pozitivní pocity	spíše negativní pocity	nejasněné pocity
68 žáků	22 žáků	3 žáci

Vztahy v rodině prožívá

spíše pozitivně	spíše negativně	nejasněné pocity
88 žáků	3 žáci	2 žáci

Negativní pocity z kontaktu ve třídě mají zpravidla méně úspěšní žáci („nemají mě rádi, protože opakuju“). Zdrojem negativních pocitů v rodině jsou velmi často konflikty se staršími sourozenci.

Positivní pocity ze soužití a vztahů v rodině uvedla většina našich respondentů. Položili jsme jim ještě doplňující otázku, s kým si doma nejčastěji povídají a řeší své problémy. Překvapilo nás, že vedle rodičů (zpravidla jeden rodič, nejčastěji matka) byla často uváděna „jejich“ zvířátka (pes, kočka, papoušek, myš, křeček) a také prababičky.

Z naší výzkumné sondy vyplynulo, že ve sledovaných třídách způsob hodnocení napomáhá vytvářet sebeuvědomění žáků, což pokládáme za zjištění pozitivní (60 z 93 žáků očekává ve škole spíše úspěchy, 79 žáků pokládá své hodnocení učitelem za odpovídající a reálné). Zdá se ale, že tradičně koncipovaná výuka nezabývá většinu dětí obav, zda dostojí nárokům školy (86 z celkového počtu 93 tyto obavy vyjádřilo).

S tím, že by škola cíleně pomáhala žákům orientovat se lépe ve vlastním prožitkovém světě s přesahem do jejich reálného života a využívala výuku ke stimulaci pozitivních emocí (zejména v souvislosti se společně prováděnými a prožívanými činnostmi), jsme se ve sledovaných třídách setkali minimálně.

Jednou z odpovědí na otázku položenou v úvodu článku (jak proměňovat školu, aby obstála ve společnosti nového století) může tedy být: věnovat v rámci osobnostně orientovaného vzdělávání v čase školní docházky pozornost i záměrné kultivaci emocionální úrovně žáků. Skutečnost, že zatím postrádáme speciálně připravené programy pro zvládnání emocionálních obtíží apod., nezbavuje školu odpovědnosti za tento úkol. Důležitý je samozřejmě učitel. Učitel sociálně kompetentní, vnímavý a citlivý, který je schopen chápat odlišnosti v prožívání jednotlivých žáků. Jeho přiměřená emocionální podpora, intervence a taktní vedení, které ale nezbavují děti povinnosti přijmout akceptovatelná pravidla soužití ve třídě, mohou napomoci jak k odstraňování aktuálních výchovných problémů, tak i k úspěšnému řešení daleko závažnějších životních obtíží, které na jeho žáky v budoucnu čekají.

### Literatura

- BROCKERT, S., BRANNOVÁ, G. *Testy emocionální inteligence*. Ikar, 1997.  
GOLEMAN, O. *Emoční inteligence*. Columbus, 1997.  
SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998.  
STUHLÍKOVÁ, I. *Úvod do psychologie emocí*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1998.

PROKEŠOVÁ, L. Co s emocemi ve škole.

*Pedagogická orientace* 2001, č. 1, s. 51–57. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** Doc. PhDr. Ludmila Prokešová, CSc., Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice

# Problematika lidské agresivity v zrcadle manipulace a poslušnosti vůči autoritě

Stanislav Bendi

**Abstrakt:** Stať pojednává o manipulaci a s ní spojené lidské agresivitě na pozadí Milgramových experimentů s poslušností vůči autoritě. Snaží se ukázat, kam až je člověk schopen ve své agresivitě zajít, pokud k tomu dostane od autority příkaz. Ptá se, co je základem ochoty poslouchat, analyzuje podmínky, za jakých se mění míra poslušnosti. Usiluje o porozumění faktorům, které přesvědčí jedince, aby se vzdal své nezávislosti a stal se dobrovolným zástupcem systému. Článek se dotýká obecných otázek kázně a zdůrazňuje porozumění kontextu, ve kterém se kázeň uplatňuje.

**Klíčová slova:** kázeň, poslušnost, autorita, manipulace, agrese, agresivita, sociální normy

K napsání následujícího textu jsem se rozhodl z několika důvodů:

- a) V současné době se aktualizuje téma manipulace a kritického myšlení. O manipulaci se hovoří v souvislosti s politikou (volby), obchodem (prodávající a zákazník), médií (reklama, odklání člověka od každodenních starostí a tíživé sociální situace), sektami, propagandou, šířením dezinformací. V oblasti výchovy a vzdělávání rozlišují někteří autoři (Vyskočilová, 1990/91) tzv. komunikativní a manipulativní pedagogiku, vedou se diskuse, zda může být ve své podstatě výchova jiná než (částečně) manipulativní, zdůrazňuje se nutnost výchovy ke kritickému užívání médií.
- b) Neustále se poukazuje na stoupající brutalitu pachatelů trestných činů.
- c) Učitelé a rodiče si stěžují na vzrůstající agresivitu dětí a mládeže.
- d) Na jedné straně se hořekuje nad obecným úpadkem autority a kázně ve společnosti i ve škole, na straně druhé tyto pojmy představují pro mnohé lidi něco negativního, něco, co zavání nepřipustným nátlakem, totalitou, zbavuje jedince jeho svobody, tvořivosti a spontaneity.
- e) V neposlední řadě mě k napsání této stati vyprovokovaly nepřesné, nahodilé a mnohdy až chaoticky uspořádané informace o Milgramových experimentech s poslušností vůči autoritě, se kterými se můžeme setkat v různých psychologických slovnících, encyklopediích či v učebnicích z oboru sociální psychologie, popř. jiných společenskovedních disciplín.

Následující text v sobě spojuje tematiku kázně, resp. poslušnosti, autority a manipulace s problematikou lidské agresivity. Neklade si za cíl podrobně

zmapovat a analyzovat výše zmiňované pojmy. Zaměřuje se pouze na určitý aspekt či úhel pohledu na lidskou agresivitu, který spočívá v jejím propojení s otázkami autority, kázně a manipulace.

### Terminologické ukotvení

Každá stať by měla používat srozumitelné, resp. jednoznačně definované pojmy. Toto se týká zejména výzkumných studií, kde jasné pojmosloví patří k jakési základní abecedě.

Také v přídatě této statě stručně objasníme základní pojmy, se kterými pracujeme. Vědomě a záměrně však nebudeme tyto pojmy dále „rozpítvávat“, neboť by jejich další zjemňování či rozměňování šlo proti duchu statí, která pracuje s některými klíčovými pojmy jako se situačními kategoriemi. Navíc uvádíme obecné definice pojmů, nikoliv definice pojmů s přívlaskty. Tak je tomu například s pojmem kázeň či autorita. Kázeň může být jak zdravá, kritická, vnitřní či uvědomělá, tak slepá, otrocká, vnější. Podobně autorita může být formální nebo přirozená, osobní či nadosobní. Stejně je tomu i s dalšími pojmy.

Přikročme nyní k základnímu pojmosloví. **Kázní** v této statí rozumíme vědomé dodržování zadaných norem.

Pokud se týká **poslušnosti**, dostáváme se do poněkud začarovaného kruhu, neboť například zahraniční studie, ze kterých jsme v naší práci také vycházeli, sice tohoto pojmu běžně užívají, aniž jej ovšem blíže vysvětlují (vychází se z toho, že jde o všeobecně známý pojem). Navíc v případě definování poslušnosti se vlastně již jedná o určitý typ kázně, resp. o kázeň s přívlasktem. Poslušnost a kázeň se totiž překrývají, jsou to pojmy, které mají společný průnik. Pokud se v něčem liší, pak hlavně v tom, že poslušnost je spíše pasivní, kdežto kázeň (resp. kázeň s přívlasktem zdravá) může v sobě zahrnovat i prvky uvědomělosti, prvky vlastní odpovědnosti, vlastní aktivity.

Pokud se jedná o **autoritu**, je třeba zdůraznit, že autorita není vlastnost, nýbrž sociální vztah. Kučerová (1999), která provedla fundovaný terminologický rozbor tohoto pojmu, definuje autoritu jako „sociální vztah mezi lidmi, kteří jsou z nějakého důvodu nositeli vážnosti, respektu a úcty, a mezi těmi, kteří jim vážnost osvědčují, respekt a úctu projevují“ (Kučerová, 1999, s. 69).

Vymezení pojmu **manipulace**, podobně jako v případě některých předchozích pojmů, není bez komplikací. O manipulaci hovoříme ve smyslu manipulování s předměty, technickou stránkou úředních spisů, úmyslným zkreslováním skutečnosti, čteme o genových manipulacích apod. Mezi obsahově blízké pojmy, resp. pojmy vážící se k manipulaci řadíme ovlivňování, perzuazi, sociální inženýrství, indoktrinaci, donucení a další sociální techniky.



Manipulace, tak jak ji chápeme v této stati, se pohybuje mezi nucením a přesvědčováním. Ačkoliv má oběť možnost bránit se, neopírá se o uvážlivé rozhodnutí, ale co možná jej potlačuje nebo předchází. Manipulace je považována za záměrné ovlivňování osob bez jejich vědomí a souhlasu. Jiří Růžička v předmluvě k českému vydání publikace francouzské psycholožky a psychotherapeutky Isabelle Nazare-Aga „Nenechte sebou manipulovat“ (1999) píše, že manipulovat znamená „využívat nevědomosti, nejistot, dobromyslnosti, naivity, strachu, slušnosti i dalších citů a vlastností lidí k uskutečňování vlastních, zpravidla skrytých zájmů a cílů.“ (Nazare-Aga, 1999, s. 9).

Také agresi můžeme přiřadit několik přívlastků. Odborníci rozlišují agresi altruistickou, anticipující, indukovanou, instrumentální či přesunutou. Dělitko se též vede mezi pojmy agrese a agresivita. Zatímco **agresivitou** se označuje tendence, popřípadě dispozice k útočnému jednání vůči jiné osobě nebo okolí, **agrese** se vymezuje jako „jakákoliv forma chování, jehož cílem je záměrně někoho poškodit nebo mu ublížit“ (Čermák, 1998, s. 12).

**I když jsou definice pojmů důležité a věda se bez nich neobejde, neměli bychom podlehnout absolutizaci jednoho principu.** Musíme se vyvarovat slovíčkaření. Karl Popper zdůrazňoval, že důležité jsou myšlenky, ideje, nikoliv hry se slovy.

Každý z výše uvedených pojmů může mít – podle situace, ve které se nachází či uplatňuje – kladné nebo záporné znaménko. V tomto textu vystupuje do popředí při vědomí všech souvislostí a vztahů nejmó výrazněji pojem kázně. I v tomto případě můžeme uvažovat o pozitivěch a negativěch, kladech a záporech tohoto pojmu.

**Chce-li někdo obhájit potřebu kázně, její význam a důležitost, má několik možností.** Přímě se nabízí přístup spočívající v poukazování na různé nešvary (vraždy, loupeže, kriminalitu) spojené s nedodržením základních lidských práv a norem společenského soužití, a to i ze strany dětí a mládeže.

Další možností (obhajobou kázně) může být poukaz na fakt, že bez kázně se věci hrouť, nefungují, že se bez ní nedá dosáhnout takového výkonu jako s ní.

**Na druhou stranu je k dispozici spousta argumentů a konkrétních příkladů, které nevyznívají pro kázeň rozhodně lichotivě.** Vždy je ovšem nutno brát v úvahu, jakou kázeň máme v daném případě na mysli.

Kázeň ve své extrémní, nezdravé, nekritické formě poslušnosti vůči autoritě může být jevem negativním, nežádoucím, často dokonce škodlivým. Člověk, který bez přemýšlení plní něčí příkazy a nařízení, je spíše robotem než člověkem. Důkazů pro toto tvrzení existuje celá řada. V nejtragičtější podobě se slepá kázeň či poslušnost projevila za druhé světové války v hit-

lerovském Německu, kdy byla velká část jinak velice vzdělaného národa doslova zfanatizována a ochotna slepě poslouchat svého vůdce. S podobnou slepou poslušností jsme se setkali během války rovněž v Japonsku.

V současnosti se můžeme setkat s bezmeznou poslušností mas lidí v některých státech arabského světa. Mohli bychom též jmenovat řadu náboženských sekt, které po svých členech vyžadují bezpodmínečnou poslušnost.

*Byla provedena řada výzkumů, které se týkaly otázky, do jaké míry jsou lidé ochotni slepě poslouchat autoritu. V této souvislosti se mj. konstatuje: „Pokusy nicméně svědčí o tom, že za určitých okolností se poslušnost může jevit jako extrémně negativní vlastnost.“ (Velký sociologický slovník, 1996, s. 809)*

*V dalším textu se budeme věnovat právě kázni, jejíž podstatu poměrně dobře vystihuje přívlastek nekritická, otrocká; kázni, pro kterou se hodí spíše označení poslušnost, popř. slepá poslušnost. V tomto smyslu tedy provedeme jakousi obžalobu tohoto druhu či odstínu kázně.*

### **Manipulovatelnost lidí (autorita a poslušnost)**

Podle A. Fuchse (1930) je **matkou autority nerozhodnost lidí**. O nerozhodných lidech, o jedincích, kteří se až příliš snadno a nekriticky podřizují autoritě, zmiňovaný autor píše: „Budou vždy vděční každému, kdo z nich sejme břímě rozhodování. Rusové mají o tom pěkné přísloví: Kdo se hole chopil, ten byl kaprál.“ (Fuchs, 1930, s. 15)

*Psychologicky zajímavým problémem je otázka, do jaké míry jsou lidé, až vybaveni dokonalým rozumem, manipulovatelní. Tato problematika se úzce váže ke kázni, poslušnosti, podléhání autoritě.*

*Je smutnou, ale bohužel zřejmě nijak výjimečnou skutečností, že tatáž osoba, totéž individuum, které nenávidí vraždy, sadismus, ubližování druhým lidem, mučení či loupeže, se pustí do těchto politováníhodných činů, dopustí se mučení či krádeže, a to v nemálo případech bez většího odporu, pokud mu k tomu dá autorita rozkaz.*

Vědci v této souvislosti uskutečnili několik sociálně-psychologických experimentů, které byly provedeny v kontrolovaných podmínkách. Mezi nejznámější patří tzv. Milgramovy experimenty s lidskou poslušností.

### **Milgramovy experimenty s poslušností vůči autoritě**

Když přemýšlíme o dlouhé a chmurné historii člověka, shledáme, že **odpornější zločiny byly páčány ve jménu poslušnosti než ve jménu vzpoury**. Jestliže o tom někdo pochybuje, může si přečíst publikaci Williama Shirera „Vzestup a pád třetí říše“. Německé důstojnictvo bylo vychováno podle nejpřísnějšího kódu poslušnosti. Veřejná přísaha Adolfo Hitlerovi zněla:

Přisahám ti...<sup>1</sup>  
 Adolfe Hitleru...  
 věrnost a odvahu...  
 Slibuji ti...  
 poslušnost až do smrti.

Vzhledem k tomu, že Milgramovy pokusy čítají mnoho variant a cíleně probíhaly za změněných podmínek<sup>2</sup>, podotýkáme hned v úvodu, že vycházíme z Milgramovy „Behaviorální studie poslušnosti“, která byla publikována v roce 1963 v časopise *Journal of Abnormal and Social Psychology*.

Milgramův experiment je zajímavý nejen jako výzkum poslušnosti a konformity, ale též krutosti a destruktivity.

Americký psycholog Stanley Milgram si kladl otázku, zda je s to přimět pokusné osoby k mučení či trýznění jiných lidí. Snažil se zjistit, jakým způsobem se budou chovat pokusné osoby, od nichž se požaduje, aby způsobovaly bolest jiným, neznámým lidem. K tomuto účelu vybral náhodně lidi, kteří byli zcela normální – nevyskytovala se u nich žádná duševní porucha; nejevili agresivní či sadistické sklony. Experimentátor sdělil pokusným osobám, že je potřebuje jako učitele, jelikož se snaží objasnit proces učení – chce totiž zjistit, jaké podmínky jsou nejvýhodnější pro to, aby se člověk dobře a snadno učil. Pokus probíhal na základě hypotézy, kterou Milgram sdělil pokusným osobám: učení nejlépe podporuje trest za chybný výkon. Člověk se něco přesně naučí pouze v tom případě, pokud ho potrestáme pokaždé, když se dopustí chyby. Výzkum se tedy podle sdělení vedoucího experimentu pokusným osobám zabývá účinkem trestu na učení. Trestem byla v případě tohoto pokusu rána elektrickým proudem.

Trest byl udělován prostřednictvím šokového generátoru s třiceti odstupňovanými vypínači a sahal od *lehkého šoku* až k *nebezpečí: těžký šok*, resp. k označení *XXX* (tedy od 15 V do 450 V).

Jak jsme již uvedli, rozkazy (pokyny) udělovat šoky jsou dány pokusné osobě v kontextu tzv. experimentu učení ostentativně uspořádanému ke studiu účinků trestu na paměť. Jak pokus pokračuje, pokusná osoba je „komandována“, aby zasazovala postupně intenzivnější šoky oběti, dokonce až k bodu sahajícimu k úrovni označené *Nebezpečí: těžký šok*. Vnitřní rezistence (odpor) se stává silnější a v určitém bodě subjekt odmítne pokračovat v experimentu.

<sup>1</sup>Tečky označují pomlky, odmlčení se „předřikávače slibu“ za účelem zvýšení sugestivnosti celého představení.

<sup>2</sup>Toto je příčinou mnohých rozporuplných informací o experimentech v různých učebnicích a publikacích z oboru psychologie. Prakticky v každé učebnici sociální psychologie je popisována jiná varianta experimentu.

Chování předcházející tomuto přerušení je hodnoceno jako „poslušnost“, ve které se pokusná osoba podřizuje rozkazům experimentátora. Bod přerušení je aktem neposlušnosti. Kvantitativní hodnota je přisouzena maximální intenzitě šoku, který je pokusná osoba ochotna udělit, než odmítne dál pokračovat.

Pokusné osoby představovalo celkem 40 mužů mezi dvaceti a padesáti lety. Experiment byl prováděn na území Yalské univerzity v elegantní interakční laboratoři.<sup>3</sup>

Učební úkol se týkal párových asociací. Lekce vedená pokusnou osobou („učitelem“) spočívala v úkolu naučit asociační dvojice. Pokusná osoba četla žákovi sérii slovních dvojic. Potom přečetla první slovo z dvojice zároveň se čtyřmi slovy. Žák měl určit, které ze čtyř slov bylo původně v dvojici se slovem prvním.

*Žákovi byly předloženy slovní dvojice typu:*

modrý krabice  
krásný den  
divoký pták atd.

*V textu mu potom bylo předloženo:*

modrý: nebe – inkoust – krabice – lampa

**Ukázkový (vzorový) šok:** Každé pokusné osobě, než začala svoji činnost učitele, byl udělen vzorový šok na šokovém generátoru. Tento šok měl vždy sílu 45 voltů a byl udělen stisknutím třetího spínače generátoru. Šok byl udělen na zápěstí pokusné osoby (naivního subjektu) a měl svůj zdroj v 45voltové baterii připojené drátem ke generátoru. Cílem bylo přesvědčit pokusnou osobu o autenticitě generátoru.

**Instrukce o šoku:** Pokusné osobě je řečeno, aby udělila šok učícímu se (žákovi) pokaždé, když dá nesprávnou odpověď. Nadto – a to je klíčový pokyn – je pokusná osoba instruována postoupit o stupeň výše na šokovém generátoru vždy, když žák rozsvítí na panelu (boxu) špatnou odpověď (oběť zprostředkovala svou odpověď stisknutím jednoho ze čtyř knoflíků, které rozsvěcovaly pole v čtyřdílném očíslovaném „odpovědním boxu“ na generátoru). Je také instruována, aby ohlásila počet voltů, než udělí šok. To slouží k tomu, aby si pokusná osoba stále uvědomovala vzrůstající intenzitu šoků, které uděluje žákovi.

Pokusným osobám je předložen dlouhý seznam slov a je jim řečeno, že pokud se dostanou až na konec seznamu, mají ho znovu zopakovat a postupovat v udělování šoků až do doby, kdy se žák naučí všechny dvojice správně.

<sup>3</sup>Detail je relevantní k vzbuzení dojmu legitimacy experimentu. V dalších variacích byl experiment prováděn mimo univerzitu s důsledky pro výkon.

Experimentátor instruuje pokusnou osobu, aby začala od 15 voltů a zvyšovala úroveň šoků o jeden stupeň pokaždé, když žák sdělí nesprávnou odpověď.

Učící se osoby byly přirozeně pomocníkem experimentátora a bolest pouze předstíraly na základě informace, jak intenzivní šoky pokusné osoby („učitelé“) používaly. Proud byl samozřejmě vypnut. „Žák“ (pomocník experimentátora) byl připoután k aparatuře podobající se elektrickému křeslu, a to podle sdělení vedoucího experimentu proto, aby se zabránilo příliš prudkým pohybům „trestaných“ během ran elektrickým proudem. Tím měl u pokusných osob vzniknout pocit, že se žák nemůže z „elektrického křesla“ osvobodit. Aby vše vzbuzovalo dojem reálnosti a důvěryhodnosti, byly žákům na zápěstí upevněny elektrody. Ještě předtím jim však ze stejných důvodů bylo zápěstí potřeno elektrodovou masťou, aby nevznikly puchýře a popáleniny.

**Zpětná vazba od oběti (žáka):** Za všech podmínek dává žák předem určenou soustavu odpovědi na test párových slov založenou na plánu přibližně tři špatných odpovědí k jedné odpovědi správné. V přítomné experimentální podmínce není od žáka slyšet žádná hlasová odpověď nebo jiné znamení protestu až do dosažené šokové úrovně 300 voltů.

Když je udělen šok 300 voltů, žák tluče do stěny místnosti, ve které je připoután k elektrickému křeslu. Pokusná osoba toto tlučení slyší. Od tohoto okamžiku se už žákovi odpovědi neobjevují na panelu.

Za této situace se pokusné osoby obvykle obracejí k experimentátorovi o radu. Ten je instruuje, aby považovaly absenci odpovědi za odpověď špatnou a aby dále udělyly žákovi šoky podle obvyklého plánu. Radí pokusným osobám počkat 5–10 sekund, než se rozhodnou považovat žádnou odpověď za špatnou.

Žákovo tlučení se opakuje, když je udělen šok 315 voltů. Potom už žák není slyšet, jeho odpovědi se neobjevují ani na signálním boxu.

**Experimentátorova zpětná vazba:** V různých okamžicích během experimentu se pokusná osoba obrací k experimentátorovi o radu, zda by měla pokračovat v udělování šoků, nebo mu oznamuje, že si nepřeje pokračovat. Pro tento případ bylo důležité standardizovat experimentátorovy odpovědi na tyto dotazy a reakce.

Jestliže pokusná osoba projevila svou neochotu pokračovat, experimentátor odpověděl sledem tolika nutných pobídek, aby přiměl subjekt k poslušnosti.

Pobídka č. 1: Prosím, pokračujte, nebo: Prosím pokračovat!

Pobídka č. 2: Pokus vyžaduje, abyste pokračoval.

Pobídka č. 3: Je bezpodmínečně nutné, abyste pokračoval.

Pobídka č. 4: Nemáte jinou volbu, musíte pokračovat.

Pobídky byly vždy použity ve sledu, tedy v řadě po sobě. Jedině když pobídka č. 1 byla neúspěšná, mohla být použita pobídka č. 2. Pokud subjekt odmítl poslechnout experimentátora po pobídce č. 4, pokus byl ukončen.

Experimentátorův tón hlasu byl pořád pevný, ale nikoliv nezdvěřilý. Když se pokusná osoba zarazila, otálela nebo váhala vyhovět rozkazu, začalo se opět od první výzvy.

**Výsledek experimentu:** Distribuci šoků v experimentu ukazuje tab. 1.

Tab. 1: *Distribuce bodů přerušeni experimentu*

Verbální označení a označení počtu voltů	Počet pokus. osob, pro které toto byl max. šok	Verbální označení a označení počtu voltů	Počet pokus. osob, pro které toto byl max. šok
Lehký šok		Intenzivní šok	
15	0	255	0
30	0	270	0
45	0	285	0
60	0	300	5
Mírný šok		Šok extrémní intenzity	
75	0	315	4
90	0	330	2
105	0	345	1
120	0	360	1
Silný šok		Nebezpečí: těžký šok	
135	0	375	1
150	0	390	0
165	0	405	0
180	0	420	0
Velmi silný šok		XXX	
195	0	435	0
210	0	450	26
225	0		
240	0		

*Pramen: Milgram, 1963, s. 376*

Žádná pokusná osoba se nezastavila dříve, než udělila šok na úrovni 300 voltů (na této úrovni začala oběť kopat do stěny a už neodpovídala na otázky).

Ze čtyřiceti pokusných osob jich 5 odmítlo uposlechnout experimentátorovy příkazy za úroveň 300 voltů. Další čtyři osoby udělily jeden další šok a potom odmítly pokračovat. Dvě osoby přerušily pokus na úrovni 330 voltů a po jedné osobě na úrovni 345, 360 a 375 voltů. Čtrnáct pokusných osob vzdorovalo experimentátorovi.

Ze čtyřiceti pokusných osob 26 uposlechlo příkazů experimentátora až do konce, postupující v trestání oběti až k dosažení nejmocnějšího šoku. V tomto okamžiku experimentátor oznámil konec experimentu.

*(Pokračování v příštím čísle)*

# Uplatnění absolventů oborového studia pedagogiky v praxi

Olga Opekarová, Bohumila Vokounová-Svatošová

**Abstrakt:** Předložená práce čerpá ze závěrečné zprávy z výzkumného úkolu grantového projektu MŠMT ČR, který byl svěřen řešitelkám Mgr. Bohumile Svatošové a PhDr. Olze Opekarové v roce 1998–99. Řešitelky v té době aktivně vstupovaly do diskuse o nutných změnách studijního plánu studia oborové pedagogiky na vysokých školách podle aktuálních potřeb praxe. Svě argumenty díky zjištěným skutečnostem mohou opřít o objektivně zjištěná data od 132 absolventů oborového studia pedagogiky na českých vysokých školách a univerzitách v průběhu cca posledních 10–15 let.

**Klíčová slova:** oborové studium pedagogiky na VŠ; pregraduální příprava absolventů pedagogiky; vývoj profesní dráhy absolventů pedagogiky po ukončení VŠ studia; možnost uplatnění vysokoškolské kvalifikace pedagogiky v profesi; uplatnění konkrétních pedagogických disciplín v praxi

## Úvod

Oborové studium pedagogiky se v současné době stává stále diskutovanějším tématem v odborných kruzích. Spíše však o něm diskutují ti, kteří jej nevystudovali jako jeden z hlavních studijních oborů. Ti, kteří jej takto vystudovali, o něm spíše přemýšlejí. Možná i proto pak zaslechneme z úst méně osvěcenoého v diskusi zběhlého reformátora závěry, které svou povrchovou úpravou leckdy oslní a zaskočí.

Předkládáme proto zprávu o výsledcích exaktního výzkumu, který byl směřován právě k těm, kteří studijní obor pedagogika vystudovali, pokusili se jej uplatnit v praxi i v životě a přemýšlejí o něm. Tyto naše snahy však nebyly vedeny úmyslem překonat reformátory, jejichž snahy se nám možná nelíbí. Především jsme chtěli vyvolat specifickou diskusi s těmi, kteří mají již delší zkušenost v oboru, mohou nám svými postřehy pomoci, abychom mohli společně opravdu nově koncipovat důležitý vysokoškolský studijní obor podle aktuálních potřeb současné praxe.

Nejnovější zásahy do obsahu a náplně studijních plánů oborového studia pedagogiky na českých vysokých školách a univerzitách jsou staré nejméně deset let. Avšak ani před deseti lety kvalitativní zásahy do pojetí a obsahu oborového studia pedagogiky neměly hlubší koncepční ráz. Pozdější zásahy

měly spíše charakter kvantitativních přesunů a kosmetických úprav, které však tento obor aktuálnímu společenskému vývoji nepřibližovaly, spíše naopak.

Těsně po roce 1989 možná odradil enormní důraz na srovnávací směry a trendy v zahraničí, úzkostná snaha o uchování dějinného povědomí o vývoji pedagogických proudů, nedostatek kvalifikovaných vysokoškolských učitelů v některých nově vznikajících pedagogických disciplínách (sociální pedagogika, pedagogika mimoškolní výchovy a volného času dětí, školní pedagogika, alternativní či inovativní technologie vyučování aj.) mnoho potenciálních zájemců o oborové studium pedagogiky a zasel zrnko nedůvěry v praktickou užitečnost tohoto oboru.

Zdánlivě netečná učitelská obec se však v poslední době stále více začíná obracet k univerzitám, kde hledá odpovědi na otázky související s výskytem zcela nových problémů a jevů, které se v současné době začínají stále více objevovat a prosazovat při výchově a vzdělávání dětí a mládeže. Odpovědi na tyto otázky však učitelé kupodivu nehledají pouze u poradců, metodiků a oborových didaktiků. Stále více se snaží porozumět těmto jevům v širším kontextu, snaží se nalézt globálnější pohled na některé problémy, které musí řešit a na které nebyli při svém studiu připravováni.

Dokonce jsou učitelé v praxi ochotni se ještě dále vzdělávat – 85,6% respondentů z našeho výzkumu, projevílo zájem o další vzdělávání (!). Témata, která naši respondenti uváděli pro další vzdělávání, byla předmětem veřejné diskuse na celostátním semináři a dále jsou součástí úvah o koncepci dalšího vzdělávání na Katedře pedagogiky PedF UK v Praze.

### Několik poznámek z historie

Oborové studium *pedagogiky* jako samostatné vědní disciplíny nemá na našich vysokých školách z hlediska historie dlouhou tradici. Studium *pedagogiky* jako samostatné vědní disciplíny zaznamenáváme až s příchodem O. Chlupa na filozofickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze, kdy pro ni založil samostatnou katedru až v roce 1955. Postupně přibývaly další možnosti studijních kombinací, tzv. s učitelským či neučitelským zaměřením, např. s logikou, cizími jazyky, psychologii aj. Od školního roku 1976/77 je zde zavedena další možnost studia pedagogiky jako jediného či *samostatného* studijního oboru.

Na pedagogickou fakultu UK se studium pedagogiky jako studijního oboru v kombinaci s jiným oborem dostalo až v roce 1985.

Samostatně se zpočátku v ČR studovala zejména *pedagogika primární*, jejímž předmětem studia byla a je výchova a vzdělání dětí předškolního a raně školního věku, dále *pedagogika speciální*, zaměřená na výchovu a vzdělání dětí s odlišnostmi v somatickém, mentálním, percepčním a sociálním vý-



voji. Jejich studium nebylo zpočátku vázáno výhradně na univerzitní půdu. Jejich odborný rozvoj probíhal nejprve na školách, později ve výzkumných ústavech a na fakultách vysokých škol i neuniverzitního charakteru. Vývoj těchto disciplín má samostatnou a specifickou historii, dokonce o něco složitější než vývoj obecné pedagogiky jako samostatné univerzitní vědní disciplíny.

Pedagogika jako vědní obor se nestudovala pouze na pražské univerzitě. Na brněnské Masarykově univerzitě (dříve J. E. Purkyně) se poprvé objevuje studium oboru pedagogika ve studijních kombinacích ve studijních plánech v průběhu 60. let.

Ostatní fakulty vysokých škol, které uváděly do svých studijních programů studium pedagogiky, specifikovaly toto studium vždy pro konkrétní oblast společenského života. Vysoká škola pedagogická v Hradci Králové například uváděla studium *pedagogiky volného času* nebo *pedagogiky dětského hnutí a organizací*. Takto koncipované studium zde probíhalo v letech 1986–1993. Obdobně zaměřené studium pedagogiky nalezneme na pedagogické fakultě Ostravské univerzity, avšak v období mimo kritérium našeho výběru.

Předmětem našeho zájmu však nebylo historické pojednání o tom, kdy a kde byl konstituován studijní obor pedagogika, ale to, jakou faktickou *možnost profesionálního uplatnění* svým absolventům aktuálně poskytuje. Jelikož vývoj možností volby studia tohoto oboru na univerzitách a vysokých školách v různých regionech v České republice nebyl rovnoměrný v historickém čase, zaměřili jsme se na absolventy tohoto oboru v uplynulých 10 letech. Hlavním motivem bylo získat respondenty s jistou oborovou, eventuálně životní profesní dráhou alespoň 2–4 roky. Horní limit 10 let byl volen taktéž z důvodu nových společenských změn a aktuálních možností profesního uplatnění v posledním desetiletí. Toto kritérium splňovaly pouze čtyři fakulty vysokých škol a univerzit v ČR.

### **Výzkumný projekt**

Výzkumné šetření proběhlo u absolventů fakult vybraných vysokých škol a univerzit podle následujících kritérií:

1. Oborové studium pedagogiky bylo respondentem ukončeno v letech 1985–1995.
2. Respondent absolvoval ve vysokoškolské instituci, která v daném období studium pedagogiky jako samostatného studijního oboru či oboru v kombinaci s jiným studijním oborem poskytovala.
3. Existence archivovaných záznamů o absolventech oborového studia pedagogiky v daných vysokoškolských institucích.

4. Ochota současných akademických funkcionářů poskytovat informace z archivu.

### Výzkumná metoda

Celkový výzkum profesního uplatnění absolventů oborového studia pedagogiky byl zaměřen na zajištění objektivních informací o *aktuálních možnostech* faktického *uplatnění v praxi* od konkrétních absolventů.

Dále jsme se orientovali na zjištění některých osobnostních charakteristik respondentů, a to některých jejich *postojů a názorů*. Ty se týkaly jednak jejich postojů a názorů na *úroveň* získané kvalifikace příslušným studiem vzhledem k perspektivní práci, a dále se týkaly jejich názorů na možnost skutečné *využitelnosti* studiem získaných vědomostí a kompetencí v pozdější praxi i v životě. Zvolili jsme proto techniku **dotazníku**, s následnou kvantitativní a kvalitativní analýzou.

Dotazník byl určen respondentům, resp. absolventům oborového studia pedagogiky na vysokých školách a univerzitách v ČR, které ve stanoveném časovém horizontu (1985–1995) toto studium poskytovaly, a to buď jako samostatný studijní obor nebo v různých studijních kombinacích. To byly pouze pedagogické fakulty: Karlovy univerzity v Praze (PedF UK) a Vysoké školy pedagogické v Hradci Králové (VŠP), dále filozofické fakulty Karlovy univerzity v Praze (FF UK) a Masarykovy univerzity v Brně (FF MU).

Navštívili jsme proto archivy těchto institucí a zde jsme zajistili *archivované adresy* celkem **1 380 absolventů**, kterým byl posléze dotazník zaslán. Několik desítek respondentů bylo obesláno vícekrát (v případech nedostížených adresátů jsme užili dalších adres v případech, kdy byly v archivech zaznamenány).

#### *Popis dotazníku*

Dotazník byl konstruován pro možnost distribuce poštou na adresy respondentů, nebyl proto anonymní. Obsahuje základní instrukci pro vyplnění a motivaci ke spolupráci. Počet položek byl volen tak, aby vyplnění trvalo cca 15–20 minut.

Dotazník obsahoval **patnáct položek**. Všechny položky byly reprezentovány otevřenými typy otázek, pouze tři položky obsahovaly několik otázek dílčích. Jak již bylo uvedeno, jedním ze záměrů výzkumu bylo zajištění relevantních dat o názorech a postojích respondentů k určité skutečnosti, proto byl volen typ volných odpovědí, ve kterých by respondenti měli možnost své výpovědi podle svého uvážení obsahově více rozvinout.

Kromě otázek zjišťujících základní anamnestická data respondenta byly položky v dotazníku *zaměřeny na*:

1. **Údaje o pregraduální přípravě** (instituce, kde získali vysokoškolskou kvalifikaci, časové období studia, studijní kombinace a typ studia, dosažená akademická úroveň vzdělání);
2. **Tematická orientace při absolutoriu a těsně po něm** (téma diplomové práce, další vzdělávání v pedagogice);
3. **Vývoj profesní dráhy** od prvního zaměstnání po ukončení vysokoškolského studia (pracovní zařazení – profese, zaměstnavatel – instituce, typ úvazku, délka setrvání v dané profesi);
4. **Retrospektivní úvahy o uplatnění vysokoškolské kvalifikace** (hodnocení vlivu oborového studia pedagogiky v konkrétní profesi, možnost uplatnění profesní způsobilosti získané studiem pedagogiky v praxi, přínos oborové kvalifikace pedagogika pro další odborný růst, spokojenost s výší finančního ohodnocení v profesi, zda ovlivnila oborová kvalifikace pedagogika výši finančního ohodnocení);
5. **Aktuální úvahy o uplatnění vysokoškolské kvalifikace** (užitečnost konkrétních okruhů z pedagogiky pro praktické uplatnění v zaměstnání, užitečnost oborového studia pedagogiky i mimo profesi);
6. **Aktuální úvahy o oborovém studiu pedagogiky** (poznatky, které by respondeti doplnili nebo vyřadili ze studijních plánů z pohledu současné doby, zájem o další vzdělávání v pedagogice).

### *Technika vyhodnocení*

Výzkumná data z dotazníků byla zaznamenávána do počítače v aplikaci Excel 97. Program zpracování dat zpracovala diplomovaná matematicka a zároveň studentka oborového studia pedagogiky v kombinaci na PedF UK, Mgr. M. Šitinová.

Data byla sumarizována v absolutních počtech v jednotlivých položkách a dále tříděna do kategorií. Některé údaje byly převáděny do kontingenčních tabulek, které jsou komentovány v textu.

### **Výsledky výzkumu**

#### *1. Charakteristika výzkumného vzorku*

Dotazník vyplnilo a odeslalo zpět **celkem 132 respondentů**, což je asi 10 % ze všech námi oslovených absolventů oborového studia pedagogiky. Tato relace je přibližně v souladu s efektivností návratnosti odpovědí respondentů písemnou formou a poštovní cestou (viz např. Čermák, 1980; Chráska, 1994 apod.). Z toho bylo **99 žen** a **33 mužů**. Největší počet odpovědí přišel od absolventů **FF UK** (45 %), dále **VŠP** (31 %), **PedF UK** (17 %), **FF MU** (7 %).

Největší počet odpovědí přišel od absolventů z let 1990, 1991 a 1992 (40 %), tzn. od osob aktuálně s 6–8letou praxí. Dále spíše častěji odpo-

vídali absolventi relativně nedávni z let 1993–1996 (39 %) než ti „služebně starší“ z let 1985–1989 (17 %), zbytek tvořili absolventi před r. 1985 a po r. 1996 (4 %).

Z hlediska **věku** odpovědělo nejvíce respondentů narozených v letech 1961–1965 (34 %) a 1966–1971 (32 %) tedy těch, kteří absolvovali studium denní či dálkové do 30 let věku. Ostatní respondenti mají rovnoměrně rozloženu nižší četnost ve věkovém rozmezí narození 1950–1960 (22 %) a 1935–1949 (12 %).

Pokud jde o **typ studia**, byl téměř vyrovnaný poměr mezi absolventy denního (52 %) a dálkového studia (48 %).

## 2. Pregraduální příprava respondentů

Všichni naši respondenti vystudovali studijní obor pedagogika (učitelství pro školy II. cyklu podle zák. 19/1966 Sb., nebo učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů škol II. a III. cyklu podle zák. 171/1990 Sb.), a to buď jako samostatný obor (5,3 %), v drtivé většině v kombinaci s druhým studijním oborem (91,0 %) a v malé míře v kombinaci se třetím oborem (3,7 %).

Tab. 1: Počet studijních oborů v kombinaci s pedagogikou

počet oborů	FF MU	PedF VŠP	FF UK	PedF UK	Celkem	%
0	1		6		7	5,2
1	8	39	50	23	120	91,0
2		2	3		5	3,8
<b>celkem</b>	9	41	59	23	132	100,0

Legenda: FF MU: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity v Brně  
 PedF VŠP: Pedagogická fakulta Vysoké školy pedagogické v Hradci Králové  
 FF UK: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze  
 PedF UK: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy V Praze

Pokud jde o **druhy studijních oborů**, které byly respondenty studovány ve sledovaném období v kombinacích s pedagogikou, nabízela nejčetnější repertoár z uváděných 12 možných voleb **VŠP** (9), dále PedF UK (5) a FF UK (5), dále pak FF MU (3).

Z tabulky 2 je patrné, že největší počet respondentů studoval **pedagogiku ve studijní kombinaci** s oborem **ošetřovatelství**, dříve taktéž péče o nemocné (22,7 %). Dále pak psychologie (16,7 %), dějepis – historie (14,4 %), občanská nauka (9,1 %), český jazyk + literatura (9,1 %), biologie (7,6 %), ruský jazyk (6,1 %). Zbývající počet tvoří menší zastoupení oborů jako matematika, tělesná výchova, hudební výchova, základy techniky, germanistika.

Tab. 2: *Studijní obory v kombinacích s pedagogikou*

obor	FF MU	PedF VŠP	FF UK	PedF UK	Celkem	%
ošetřovatelství Oš			30		30	22,7
psychologie Ps	4	1	17		22	16,7
dějepis+historie D		17	1	1	19	14,3
občanská výchova Ov	3			9	12	9,1
č.jazyk+literatura Čjl		1	4	7	12	9,1
biologie Bi		10			10	7,6
ruský jazyk Rj	1	2		5	8	6,2
matematika M		4			4	3,0
tělesná výchova Tv		3			3	2,3
hudební výchova Hv		1		1	2	1,5
základy techniky Zt		2			2	1,5
germanistika Nj			1		1	0,8
<i>neuvedli</i>	1		6		7	5,2
<b>celkem</b>	9	41	59	23	132	100,0

### 2.1 Téma diplomové práce

Jako součást pregraduální přípravy a postupné směřování perspektivních profesionálních úvah může podle našeho názoru do jisté míry naznačovat již odborné téma, jemuž se student v podstatné části svého studia, zejména v závěru, teoreticky i prakticky věnuje. Tím bylo pro nás odborné téma obhájených diplomových prací.

Zmínovaná témata v dotaznících byla následně rozčleněna do 19 kategorií, které upřesňují celkové zaměření respondentovy odborné aktivity.

Z celkového výzkumného vzorku ( $N = 132$ ) absolvovalo 78 respondentů (téměř 60 %) obhájením diplomové práce z pedagogiky.

Tematicky mělo nejčetnější zastoupení téma **historické** (12,8 %), a dále **didaktické** (12,8 %), do kterého bychom řadili témata týkající se motivace žáků, učiva a vyučovacího procesu. Těsně následují témata týkající se **učitelské profese** (11,5 %), **rodiny** (10,3 %), **osobnosti žáka** (10,3 %), **problémového žáka** (10,3 %), **mimoškolní výchovy** (9 %).

Zbývající počet (23 %) tvoří témata diplomových prací orientovaná na různé problémy vztahující se k práci s dětmi a mládeží při jejich výchově a vzdělávání, viz tab. 3.

Provedeme-li jistou komparaci s profesemi, které v perspektivě respondenti vykonávali a vykonávají, dá se říci, že většina témat diplomových prací souvisí s výkonem především učitelského povolání, které absolventi de facto později většinou vykonávali, viz odst. 3.1 a 3.3.

## 2.2 Další vzdělávání

Za součást pregraduální a graduální výchovy považujeme i **další vzdělávání v pedagogice**, které následovalo relativně krátce po absolvování vysokoškolského studia. Z celkového počtu našich respondentů, celkem 35 (26,5 %), z toho 3/4 žen, absolvovalo další vzdělávací aktivity různé úrovně a zaměření.

Nejčteněji bylo uváděno vzdělávání orientované na další vědeckou přípravu – doktorské (28,6 %), dále následují obory speciální pedagogiky (22,9 %), dále obory rozšiřující kompetence pro oblast výchovného poradenství (14,3 %). Zbývající zmiňované vzdělávací aktivity nemají uvedeno konkrétní zaměření anebo se vyskytly epizodicky.

## 3. Vývoj profesní dráhy po ukončení VŠ studia

### 3.1 První profese a instituce

V následujícím komentáři jsme z důvodu možnosti komparace jednotlivých ukazatelů, které nás zajímaly, zavedli klasifikaci profesí do určitých kategorií.

Zjištěná data jsou tedy dále komentována podle následujících kategorií: *učitelské profese, poradenství, vychovatelské profese, zdravotnictví, výzkum + odborná činnost personalistika, volný čas dětí a mládeže a dále profese mimooborové.*

#### 3.1. a) Učitelské profese

Jako **první profesi**, kterou vykonávali po ukončení vysokoškolského studia, uváděli naši respondenti v naprosté většině profesi **učitele** (70,5 %), a to buď v konkrétní roli učitele, nebo ředitele, vedoucího odborné praxe, odborného asistenta na VŠ, mistra odborného výcviku či metodika.

Pokud jde o **instituci**, kam nastoupili ve své první profesi po absolvování vysokoškolského studia, byly to pochopitelně nejčastěji školy. Z tohoto počtu bylo 49,5 % na základní školy, 47,4 % na střední školy a střední odborná učiliště, a dále 3,1 % na vysoké školy.

Pokud bychom chtěli na tomto místě zhodnotit, do jaké míry mohli respondenti uplatnit kvalifikaci učitelství pedagogiky jako aprobačního předmětu, je nutné vzít v úvahu, na kterých středních školách připadala výuka tohoto předmětu v úvahu.

Drtivá většina středních škol, kde naši respondenti působili jako učitelé, byly **střední zdravotní školy**. Toto ostatně koreluje se statisticky významným výskytem největšího zastoupení respondentů se studijní kombinací s oborem ošetřovatelství v našem souboru. Kupodivu střední pedagogické a sociálně-právní školy, kde je ve studijních plánech předepsán vyučo-

vací předmět pedagogika, se na počátku profesní dráhy našich respondentů vyskytovaly jen sporadicky.

Dále usuzujeme, že zde naši respondenti pravděpodobně využívali jako učitelé svou kvalifikaci druhého, resp. dalšího aprobačního předmětu kombinace, nikoli pedagogiky jako vyučovacího předmětu.

### 3.1 b) Poradenství

Naši respondenti rovněž působili v podstatně menší míře jako pedagogové, psychologové, speciální pedagogové, pedagogičtí psychologové, terapeuti nebo poradci v *poradenských* či *diagnostických* zařízeních pro mládež (8,3%). A to v pedagogicko-psychologických poradnách, ve speciálně pedagogických centrech, v dětském diagnostickém ústavu či v psychiatrické léčebně.

### 3.1 c) Vychovatelství

V poměrně malé míře působili ve funkcích *vychovatelských* (5,3%), a to jako vychovatelé, vedoucí vychovatelé, au pair či pěstounky v jeslích, nemocnicích, domovech mládeže či ve věznicích.

### 3.1 d) Zdravotnictví

V malé míře se vyskytovaly profese zdravotních sester (2,3%), patrně v souvislosti s předchozí středoškolskou kvalifikací respondentů a s významným zastoupením studijního oboru ošetrovatelství v kombinaci s pedagogikou u našich respondentů.

### 3.1 e) Další profese

Víceméně epizodicky se vyskytly profese v uvedených oblastech: *výzkum + odborná činnost; personalistika; volný čas dětí a mládeže*.

### 3.1 f) Profese mimo obor

Poměrně velká část našich respondentů (11,3%) nastoupila do profesí nesouvisejících s pedagogikou jako studijním oborem.

## 3.2 Počet zaměstnání během profesní dráhy

Podíváme-li se na počet profesí, které v průběhu profesní dráhy naši respondenti vykonávali, ať již chronologicky za sebou či souběžně, zjistíme, že většina z našich respondentů (68,9%) v průběhu svého profesního života absolvovala více než jednu profesi či zaměstnání.

V několika případech se objevuje až pět profesí (3,8%), pouze však u mužů. Dále čtyři profese uvádělo 9,1% respondentů, tři profese až 22,7% respondentů, dvě profese uvádělo 33,3%.

U jedné profese setrvalo, případně žádnou změnu ve své profesní dráze neuvedlo 31,1% respondentů.

Tab. 3: Počet zaměstnání během profesní dráhy

počet zaměstnání	muži	ženy	%	celkem	%
1	5	36	87,8	41	31,1
2	10	34	77,3	44	33,3
3	10	20	66,7	30	22,7
4	3	9	75,0	12	9,1
5	5	0	0,0	5	3,8
<b>celkem</b>	<b>33</b>	<b>99</b>		<b>132</b>	<b>100,0</b>

### 3.3 Aktuální profese a instituce

Z hlediska vývoje profesní dráhy našich respondentů a také z hlediska aktuálních podmínek pro uplatnění absolventů s oborovým studiem pedagogika v praxi jsme zkoumali, do jaké míry se změnila počáteční skladba profesního uplatnění našich absolventů ve srovnání s jejich současnou situací.

V následujícím komentáři využíváme klasifikaci profesí do kategorií, jak jsme uvedli v odst. 3.1.

Komentujeme proto zjištěná data podle následujících kategorií: *učitelské profese, výzkum + odborná činnost, poradenství, vychovatelské profese, personalistika, publicistika, volný čas dětí a mládeže, a dále profese mimooborové.*

#### 3.3 a) Učitelské profese

Naši respondenti v průběhu své profesní dráhy nejčastěji zůstali u profese **učitele** (64,4 %), což se příliš neliší od jejich první nejčastěji uváděné profese na počátku jejich profesní dráhy (70,5 %). Pokud jde o instituce, kde jako učitelé aktuálně působí, jejich skladba je od původního rozvrstvení poněkud *odlišná*:

1. *Převažují* více učitelé na středních školách (51,1 %) nad učiteli základních škol (32,6 %), oproti původnímu poměru 32,6 % SŠ : 35,6 % ZŠ.
2. U učitelů základních škol naopak *přibývají* typy základních škol specializující se na *specifické vzdělávací potřeby dětí* (speciální, zvláštní a pomocné školy), což se na počátku jejich profesní dráhy nevyskytovalo. Týká se to až 13,3 % učitelů základních škol). Toto zjištění ostatně koresponduje s četným výskytem zaměření dalšího vzdělávání po absolvování VŠ, kdy se 22,3 % těch, kteří uvedli své další vzdělávání, orientovalo na speciálně pedagogické obory.
3. Počet *učitelů na vysokých školách* stoupl na dvojnásobek (8,3 %) z původních 3,8 %. Toto zjištění významně koreluje s nejčastěji uváděným zaměřením dalšího vzdělávání po absolvování vysokoškolského studia,



Tab. 4: Aktuální profese

zaměření	profese	1.	2.	3.	4.	5.	celkem	%
<i>učitelství</i>	učitel	28	24	11	3		66	
	ředitel školy	1	2	1		2	8	
	odb. as. na VŠ	1	1	2	1		6	
	zástupce řed. školy		1	1	1		3	
	lektor cizího jazyka				1		1	
<b>celkem</b>							<b>84</b>	<b>63,6</b>
<i>poradenství</i>	psycholog	3	1		1		5	
	pedagog			1	1		2	
	výchovný poradce		1	1			2	
	etoped		1				1	
	konzultant		1				1	
	pedagog pro SPU		1				1	
	poradce terapeut	1				1	1	
<b>celkem</b>							<b>14</b>	<b>10,6</b>
<i>výzkum, odbor. práce</i>	výzkumný pracovník			2	1		3	
	asistent		1				1	
	doktorand Pg			1			1	
	odborný pracovník	1					1	
	odborný zástupce			1			1	
	projektový asistent	1					1	
	ved. akredit. střediska					1	1	
	ved. odboru školství			1			1	
ved. vzděl. střediska			2			2		
<b>celkem</b>							<b>12</b>	<b>9,1</b>
<i>mimo obor</i>	nepřijímají v oboru	1					1	
	obchodní zástupce			1			1	
	odborný archivář	1					1	
	podnikatel		1				1	
	pojišťovací poradce					1	1	
	programátor		1				1	
	zoolog v domácnosti	2	1				2	
<b>celkem</b>							<b>9</b>	<b>6,8</b>
<i>personalistika</i>	personalista			1			1	
	manažer				1		1	
	organizační pracovník			1			1	
	řízení lidských zdrojů		1				1	
	sales manager		1				1	
<b>celkem</b>							<b>5</b>	<b>3,8</b>
<i>publicistika</i>	novinář		1				1	
	odborný redaktor			1			1	
	redaktor				1		1	
	katalogizátor	1					1	
<b>celkem</b>							<b>4</b>	<b>3,0</b>
<i>vychovatelství</i>	vychovatel		1	1	1		3	2,3
<i>volný čas</i>	OSVČ				1		1	0,8
<b>CELKEM</b>							<b>132</b>	<b>100,0</b>

(1.–5. označuje pořadí souběžného či v čase postupného vykonávání určité profese)

Tab. 5: Aktuální instituce, kde jsou respondenti zaměstnáni

zaměření	instituce		počet	%			
<i>školsví</i>	<i>ZŠ</i>	I. a II. stupeň	26	(32,6)			
		ZvŠ	3				
		Pomocná škola	1				
		<b>celkem</b>	30				
	<i>SŠ</i>	SZdrŠ (+ RŠ)	24	(51,1)			
		SOU	3				
		SPgŠ	4				
		Integrovaná SŠ	3				
		Gymnázium	1				
		Jazyková škola	2				
		SocPgŠ	2				
		VVŠ PV	1				
		SŠ	2				
		SOŠ	1				
		SVP	2				
		Dívčí katolická škola	1				
		Obchodní akademie	1				
		<b>celkem</b>	47				
		<i>VŠ + výzkum</i>	PedF UK		PedF UK	3	(16,3)
					OU Ostrava	1	
	FF UK			1			
	Institut vzdělávání			2			
	FVL UK			1			
PedF JU ČB	1						
Jabok Praha	1						
VŠP HK	2						
VÚ Ped	1						
VÚOŠ	1						
FN HK	1						
<b>celkem</b>	15						
<b>CELKEM</b>		92	69,7				
<i>poradenství</i>	PPP	PPP	3	4,5			
		SPC	1				
		Soukromý psychiatr	1				
		Psychiatrická léčebna	1				
		<b>CELKEM</b>	6				

Tab. 5: *Aktuální instituce, kde jsou respondenti zaměstnáni (pokračování)*

zaměření	instituce	počet	%
<i>vychovatelství</i>	Domov důchodců	1	
	Dětský domov	1	
	Klášter milosrdných sester	1	
	Středisko výchovné péče	1	
	SUP Klíčov	1	
	Školní družina	1	
<b>CELKEM</b>		6	4,5
<i>volný čas</i>	Dům dětí	1	0,8
<i>ostatní</i>	archiv	1	
	banka	3	
	spol. s r. o.	8	
	knihovna	1	
	KO ČR	1	
	Muzeum	1	
<b>CELKEM</b>		15	11,4
<i>odb. řídicí práce</i>	MěÚ	1	
	Školský úřad	1	
	Úřad práce	1	
<b>CELKEM</b>		3	2,3
<i>publicistika</i>	nakladatelství Grada	1	
	oblastní noviny	1	
	odborné nakladatelství	1	
<b>CELKEM</b>		3	2,3
<i>newedli</i>		6	4,5
<b>CELKEM</b>		132	100,0

a to doktorandským. V této souvislosti také konstatujeme, že 14,4 % dosáhlo akademického titulu doktor (PhDr., PaedDr.).

Sledujeme-li dále ukazatele v tabulce 5 týkající se postupného vývoje změny či nárůstu profesí v průběhu života respondentů, znázorněného pořadím od 1 až do 5, je zde patrná jistá tendence výskytu učitelské profese směřující spíše k počátku až středu vývoje profesní dráhy. Dá se tedy říci, že ti, kteří zahájili svou profesní dráhu vstupem do učitelské profese, zůstali jí většinou věrni. V zřejmé korelaci s náplní dalšího studia, které respondenti uváděli, se spíše prohlubovala či rozšiřovala jejich učitelská kompetence.

**Nejméně často** se stali učiteli pouze absolventi s kombinací s *psychologií* (36,4 %). Ze všech uvedených ostatních studijních oborů pracuje s menšími rozdíly (v rozmezí 60 %–75 %) v učitelských profesích vždy *nadpoloviční většina* zkoumaných respondentů v rámci každé studijní kombinace.

### 3.3 b) Výzkum + odborná pedagogická činnost

V souvislosti s výše uvedeným nárůstem učitelů na vysokých školách je zde nutné konstatovat, že v průběhu profesní dráhy našich respondentů dochází se zřetelnou korelací s jejich dalším vzděláváním po absolvování vysokoškolského studia k dosti podstatnému nárůstu v profesích, souvisejících s *odbornou pedagogickou činností a s výzkumnými aktivitami*.

Tyto profese nebyly na počátku profesní kariéry respondenty téměř uváděny (1,5 %). Jejich nárůst je až na 9,1 % respondentů, a to ve výzkumných institucích či ve státních řídicích institucích, jako je školský odbor městských úřadů, pracovní úřad či vedoucí funkce ve vzdělávacím nebo akreditačním středisku atd.

Z tabulky 5 je rovněž patrné, že rozložení výskytu těchto profesí se nachází zejména ve střední části vývoje profesní dráhy, tedy nejčastěji až jako třetí profese v pořadí profesí v rámci individuálního profesního vývoje jednotlivých respondentů. Nutně tedy souvisí jak s dalším vzděláváním respondentů, jak jsme již uvedli, tak také zřejmě s jistou životní a pracovní zkušeností, kterou respondenti nabyli v předcházejících profesích.

Pokud jde o *oborové zastoupení*, nejčastěji vstupovali do těchto profesí respondenti se studijními kombinacemi **ČJl** (16,7 %), **D** (10,5 %), **Ps** (10,5 %) a **Oš** (10,0 %).

### 3.3 c) Poradenství

Profese z okruhu *poradenských a diagnostických aktivit* mají jen velmi mírně stoupající tendenci (10,6 % z původních 9,1 %). Co se týče skladby institucí, kde respondenti tuto profesi uplatňují, je téměř identická jako skladba na počátku jejich profesní dráhy.

V souladu s výše zmíněnou relativní stabilitou výskytu těchto profesí při sledování vývoje profesního vývoje respondentů (např. tab. 5), vyskytuje se tato profese nejčastěji spíše na počátku profesní dráhy a naši respondenti u ní setrvali, a dále jako druhá profese.

Z hlediska *studijního oboru* převažují z pochopitelných důvodů pouze kombinace s psychologií (36,4 %).

### 3.3 d) Vychovatelské profese

U těchto profesí byla zjištěna klesající tendence (2,3 % z původních 5,2 %). Skladba institucí, kde respondenti tuto svou profesi aktuálně uplatňují, se však poněkud změnila. Přibyla církevní výchovná zařízení, domov důchodců, dětský domov a školní družina.

Z hlediska vývoje profesní dráhy respondentů zaujímají tyto profese střední pásmo, tzn. jsou uváděny nikoli jako profese původní, ale až ně-

kolikáté v pořadí. Z respondentů, kteří tyto profese uváděli na počátku své profesní dráhy, tedy u ní nesetřval ani jediný.

*Oborově* jsou stejnoměrně epizodicky zastoupeny studijní obory **Oš**, **Ps** a **Hv**.

### 3.3 e) Personalistika

V těchto profesích došlo v průběhu profesní dráhy našich respondentů rovněž k určitému nárůstu (3,8 %) z původních 1,5 %. Co do úrovně pracovní funkce, přibývají z původních referentských a organizačních funkcí činnosti spíše řídicí. To koresponduje s rozložením výskytu těchto profesí spíše ve středním pásmu vývoje profesní kariéry, tedy v druhém a třetím pořadí.

Pokud jde o *oborové zastoupení*, v našem souboru se vyskytlo 15,8 % respondentů s aprobačí **D**. Dále se epizodicky vyskytli absolventi s **Ps** a **Ov**.

### 3.3 f) Publicistika

Oproti profesím, které respondenti uváděli na počátku profesní dráhy, vyskytují se zcela nově profese z oblasti práce v oblasti publicistiky (3,0 %). Není jich sice mnoho, ale naši respondenti našli uplatnění rovněž v odborných nakladatelstvích nebo v tisku. Rozložení těchto profesí v průběhu profesní dráhy respondentů je rovnoměrné a nijak specifické.

*Oborově* jsou zde zastoupeny **Bi** (20,0 %) a **ČjI** (16,7 %).

### 3.3 g) Volný čas dětí

V tomto směru nedochází k žádné dramatické změně. Stejně jako na počátku i současně vykonává profesi v tomto oboru jeden respondent se studijní kombinací **Oš**.

### 3.3 h) Profese mimo obor

Respondentů, kteří uváděli své profese nesouvisející s vystudovanou aprobačí na vysoké škole, poněkud ubylo (6,8 %) z původních 9,1 %. Z hlediska rozložení těchto profesí v průběhu profesní dráhy respondentů tendence výskytu jde spíše směrem k počátku vývoje profesní dráhy. Znamená to, že ti, kteří na počátku své profesní dráhy vstoupili do povolání, která nesouvisela s jejich vystudovanou odbornou kvalifikací, většinou u těchto profesí setřvali a pouze část z těchto povolání odešla.

Z hlediska *oborového zastoupení* jsou zde respondenti se studijní kombinací **Oš** (10,0 %), **Ps** (9,1 %), a dále epizodicky **D**, **Ov**, **Bi** a **M**.

## 3.4 Spokojenost s finančním ohodnocením během profesní dráhy

V současné době velice diskutovaná otázka výše finančního ohodnocení práce vysokoškolsky vzdělaných odborníků, zejména učitelů, nás vedla k tomu, abychom se zajímali i o názory našich respondentů na tuto otázku.

Tab. 6: Aktuální profese ve vztahu ke studijní kombinaci s pedagogikou

zaměření	Oš	Ps	D	Ov	Čjl	Bi	Rj	M	Tv	Hv	Zt	Nj	nic	celkem	%
učitelství	21	8	12	9	7	6	6	3	2	1	2	1	6	84	64,6
poradenství	1	8	2	1	1								1	14	10,6
výzkum, odb. č.	3	2	2		2	1	1		1					12	9,1
mimo obor	3	2	1	1		1		1						9	6,8
personalistika		1	3	1										5	3,8
publicistika					2	2								4	3,0
vychovatelství	1	1								1				3	2,3
volný čas	1													1	0,8
<b>celkem</b>	<b>30</b>	<b>22</b>	<b>19</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>132</b>	<b>100,0</b>
<b>celkem %</b>	<b>22,7</b>	<b>16,7</b>	<b>14,4</b>	<b>9,1</b>	<b>9,1</b>	<b>7,6</b>	<b>6,1</b>	<b>3,0</b>	<b>2,3</b>	<b>1,5</b>	<b>1,5</b>	<b>0,8</b>	<b>5,2</b>	<b>100,0</b>	

Kupodivu naprosto mizivé procento z nich se vyjádřilo, že změna jejich profese byla motivována především získáním vyššího finančního ohodnocení. Oproti tomu však, zdá se velmi upřímně, se vyjádřili ohledně spokojenosti s výší mzdy za jejich práci v jednotlivých profesích během jejich životní dráhy.

Velkou spokojenost projevil málokdo. Vzpomeneme-li si na největší frekvenci profesí v první profesi respondentů, jimiž byly profese učitelské, objevujeme **prakticky rovnocennou** četnost (42,4 %) v pásmu *spíše pozitivního* hodnocení (od „velmi spokojen“ až k „částečně spokojen“) a (41,7 %) v pásmu hodnocení *spíše negativního* (od „nespokojen“ až k „zklamán“ či dokonce k expresivnímu „k nepřezítí“).

Nutné je zde však uvést cca 16 % těch, kteří nevěděli, resp. neodpověděli.

Ve 2. profesi nám rovněž významně nejčetněji figurují *učitelské profese* (viz tab. 6). Zde je jednoznačně nejčetnější (40,2 %) hodnocení „nespokojen“. Patrně zde již hraje roli možnost srovnání s úrovní ohodnocení z předcházející profese, dále rovněž i věk respondentů a jejich širší životní zkušenost. Ovšem podobně četný byl výskyt respondentů, kteří se zde nevyjádřili (44,7 %).

### 3.5 Zájem respondentů o další profese

Z hlediska vývoje profesní, a zároveň i celkové životní dráhy respondentů, nás zajímalo, zda měli či mají naši respondenti přes svou již realizovanou profesní orientaci ještě nějaké další představy o možnostech svého profesního uplatnění, resp. mají-li některá nesplněná profesní přání.

Položili jsme respondentům poněkud osobní otázku, zda existují profese, o něž mají dodnes *zájem*, *aniž se o ně dosud ucházeli*. Další podobnou otázkou bylo, o které profese se ucházeli neúspěšně.

Pokud jde o oborové zastoupení, nejvíce „nesplněných přání“ z hlediska výkonu konkrétní profese, ale *o něž se aktivně neucházeli*, projeví respondenti se studijní kombinací **Hv** (všichni) a **Zt** (všichni). Dále pak následují co do četnosti respondenti: Tv (66,7 % z nich), D (63,2 % z nich), Rj (62,5 % z nich), Oš (60,0 % z nich), Čjl (50,0 % z nich), Ov (50,0 % z nich), Ps (40,9 % z nich) a Bi (40,0 % z nich).

Je možné, že je tímto naznačena jistá úroveň sebedůvěry respondentů, nicméně v tomto bodě bychom se neradi pouštěli do fakty nepodložené polemiky. V tomto směru by bylo třeba ještě podpořit úvahy dalšími informacemi, které však nemáme k dispozici.

Pokud jde o profese, o něž respondenti na druhé straně projeví *aktivní zájem*, ale byli *neúspěšní*, byly profese zaměřené mimo obor (8,3 %), poradenství (5,3 %), učitelství SŠ (3,0 %) a publicistika (2,3 %).

Pokud jde o *oborové zastoupení*, jako relativně aktivnější se jeví respondenti studijních oborů **Tv** (66,7 % z nich) a **Rj** (37,5 % z nich). Dále pak následují podle četnosti D (31,6 % z nich), Bi (30,0 % z nich), Oš (30,0 % z nich), Ps (22,7 % z nich), Čjl (16,7 % z nich) a Ov (16,7 % z nich).

Jak do tohoto procesu vstupoval jistý tlak po roce 1989 na rekvalifikace některých oborů, zejména těch, které figurovaly jako vyučovací předměty na školách, nemůžeme v této polemice zatím doložit fakty o našich respondentech.

Spoluřešitelka úkolu, dr. Opekarová však prováděla výzkumné šetření u učitelů pražských základních škol v roce 1996, kde byla zjištěna významná četnost právě v tlaku na rekvalifikaci učitelů vyučovacích předmětů jako Rj, Ov, D a Čjl po roce 1989. V tomto ohledu registrujeme v našem souboru obdobnou tendenci.

Nutno říci, že profesí, o něž se naši respondenti aktivně ucházeli a byli neúspěšní, bylo podstatně méně než těch, které si sice přejí, ale neucházeli se o ně. Oproti  $N_1 = 73$  jmenovaným profesím, které si sice přejí, ale neprojevili o ně aktivní zájem, jmenovali  $N_2 = 35$  profesí, o něž zájem aktivně projeví, ale neúspěšně.

#### 4. Uplatnění kvalifikace pedagogiky v profesi a její přínos pro respondenty

Při retrospektivním pohledu našich respondentů na možnost faktického uplatnění oborového studia pedagogiky po absolvování příslušné fakulty, registrujeme jistou skepsi ve všech oblastech kromě učitelských profesí.

Respondenti v učitelských profesích v drtivé většině hodnotí uplatnění studijního oboru pedagogika v pásmu *pozitivních* charakteristik (od „plně“ po „částečně“). Vyložené kritické hodnocení v pásmu („málo“ až „vůbec“) má prokazatelně nízkou četnost.

Pokud jde o oborové zastoupení, podle svého názoru nejčastěji *plně uplat-*

nili kvalifikaci v oborové pedagogice respondenti se studijní kombinací s Tv (66,7 % z nich), Ov (58,3 % z nich), D (57,9 % z nich), Oš (50,0 % z nich), Čjl (41,7 % z nich) a Rj (37,5 %).

Skeptičtější hodnocení vyjadřovali v pásmu „málo“ až „vůbec“ respondenti se studijní kombinací Bi (50,0 % z nich), M (50,0 % z nich), Rj (37,5 % z nich), D (21,1 % z nich).

Tab. 7: Uplatnění studia pedagogiky v profesi po absolvování VS

profese	uplatnil plně	uplatnil podstatně	uplatnil částečně	uplatnil málo	neuplatnil vůbec	neodpověděl	celkem	%
učitelství	41	10	18	6	9	9	93	70,5
poradenství	4	1	1	3	1	2	12	9,1
vychovatel.	3	1	1			2	7	5,2
volný čas	1						1	0,8
zdravotnict.	1				2		3	2,3
věda + o. čin.	1		1				2	1,5
personalist.			1		1		2	1,5
mimo obor	2	1	1	1	2	5	12	9,1
<b>celkem</b>	54	13	23	10	14	18	132	100,0

Z hlediska jednotlivých studijních oborů dále na otázku, jaký byl **přínos oborové kvalifikace** pro další odborný růst respondentů, mírně nadpoloviční většina (52,3 %) odpověděla v pásmu *pozitivního* hodnocení. Vysloveně negativní postoj zaujalo celkem 28,0 % respondentů a 19,7 % z nich se k tomu nevyjádřilo.

Ve srovnání s počtem (26,5 %) respondentů, kteří si dalším studiem oboru zvyšovali kvalifikaci, je vcelku potěšitelné, že zbývajících 25,8 % bylo těch, kteří i bez dalšího studia pocítovali přínos oborového studia pedagogiky pozitivně například pro svou profesionální způsobilost, kvalifikaci či pro vlastní všeobecný rozhled.

#### 4.1 Uplatnění oborové kvalifikace Pg mimo profesi

Více než čtvrtina respondentů (28,9 %) zúročila své studium zejména ve své **rodině**. Další část respondentů (15,2 %) hodnotí své studium zejména z hlediska zlepšení **komunikativních dovedností**. Zajímavý je výskyt 11,4 % odpovědí, které studium kladně hodnotí zejména vzhledem k individuálnímu, **osobnímu rozvoji** respondentů. Obdobně četný je výskyt odpovědí, kdy respondenti hodnotí příznivě vliv studia na **profesionální způsobilost** v zaměstnání.

Bohužel se vyskytli i tak zklamaní respondenti (12,1 %), kteří hodnotí možnost dalšího uplatnění oborového studia pedagogiky slovy „**vůbec**“, dalších 14,4 % bylo těch, kteří nepodali v tomto směru žádnou výpověď.



### 5. Aktuální úvahy o uplatnění konkrétních pedagogických disciplín

Pro možnost eventuálního aktualizace současných studijních plánů oborového studia pedagogiky podle potřeb soudobé praxe jsme zjišťovali, které pedagogické disciplíny, resp. které problémové okruhy z pedagogických disciplín naši respondenti hodnotili jako užitečné.

Zvolili jsme čtyřstupňovou hodnotící škálu, do které respondenti dle svého uvážení řadili příslušná pedagogická témata. Zde je však nutné zmínit, že z některých „poznámek pod čarou“, které někteří respondenti spontánně uváděli, vyplývá, že v negativním hodnocení některé pedagogické disciplíny se nemusí nutně odrazit vždy záporný postoj respondenta k disciplíně jako takové, ale spíše ke způsobu, jakým byla presentována.

Hodnotící škála byla koncipována v rozměru „maximálně užitečné – užitečné – okrajově použitelné – bez efektu“.

#### 5.1 Disciplíny maximálně užitečné

Na předních místech co do četnosti se vyskytuje zejména **didaktika**, dále pak pedagogická psychologie, obecná a speciální pedagogika.

Pokud jde o *oborové* zastoupení respondentů, kteří nejčastěji takto hodnotili význam didaktiky, byli to zejména respondenti s obory **Ov** (58,3 % z nich), **Oš** (36,7 % z nich), **Ps** (18,2 % z nich) a **Rj** (37,5 % z nich).

Pedagogickou psychologii takto hodnotili nejčastěji respondenti s **Oš** (16,7 % z nich), **Čj1** (16,7 % z nich), **Ps** (13,6 % z nich).

Obecnou pedagogiku a speciální pedagogiku takto hodnotili nejčastěji **Oš** (13,3 % z nich).

Tab. 8: *Maximálně užitečné studijní disciplíny, resp. témata pedagogická*

disciplína	1. volba	2. volba	3. volba	celkem	%
didaktika	29	12	4	45	26,5
pedagogická psychologie	14	14	8	36	21,2
obecná pedagogika	16	2	3	21	12,3
speciální pedagogika	7	11	3	21	12,3
pedagogická diagnostika	10	7	2	19	11,2
psychologie	5	4	1	10	5,9
teorie výchovy	4	3	2	9	5,3
management	3		2	5	2,9
předškolní pedagogika	3		1	4	2,4
<b>celkem</b>	91	53	26	170	100,0

#### 5.2 Disciplíny užitečné

Takto hodnotili naši respondenti nejčastěji opět didaktiku (12,9 %), a to zejména respondenti **Oš** a **Ps**. Dále dějiny pedagogiky (12,1 %), a to nej-

častěji respondenti **Oš**, **D** a **Ov**, obecnou pedagogiku (6,8 %) – uváděli zejména respondenti **Ps** a **Čjl**. Následuje co do četnosti pedagogická psychologie (6,8 %), nejčastěji uváděna respondenty **Ov** a **Čjl**, a dále pedagogika volného času (4,5 %), uváděna respondenty se studijní kombinací s **D**.

### 5.3 *Disciplíny okrajově použitelné*

Zde figurovaly nejčastěji dějiny pedagogiky (15,9 %). Tak je hodnotili nejčastěji respondenti **D**, **Ps** a **Oš**. Dále to byla didaktika (9,8 %) uváděna nejčastěji respondenty **Ps**, dále srovnávací pedagogika (9,1 %) uváděna nejčastěji respondenty **Ov**.

### 5.4 *Disciplíny bez efektu*

Z vyhodnocených výpovědí respondentů je zřejmé, že epizodicky se ve výčtu objevují téměř veškeré pedagogické disciplíny, ale v malém počtu (v rozmezí 1,5–2 %) u každé z nich, tedy rovnoměrně rozložené. Jediná disciplína, která však má zde relativně četné zastoupení, jsou dějiny pedagogiky (11,4 %). Nejčastěji ji zde uváděli respondenti **Čjl**, **Rj**, **Ov**, **D** a **Ps**.

## 6. *Disciplíny, které by respondenti doplnili do studijních plánů*

Jeden z úkolů, který navazuje na cíle našeho výzkumu, je i návrh studijního plánu oborového studia pedagogiky, který by vycházel z aktuálních potřeb soudobé praxe.

Položili jsme proto našim respondentům otázky týkající se jejich návrhů na eventuální doplnění či vyřazení anebo upravení některých disciplín, a to na základě již získané dlouhodobější zkušenosti z praxe.

Z jejich výpovědí vyplynulo, že některé disciplíny by pouze redukovali či naopak pouze rozšířili, jiné by zkoordinovali s jinými (obdobnými) apod.

Naši respondenti by nejčastěji doplnili didaktická témata (10,6 %), speciální pedagogiku (10,6 %), pedagogickou praxi (9,8 %), sociální pedagogiku (9,1 %), pedagogickou komunikaci (7,6 %) a témata ze srovnávací pedagogiky (6,1 %).

## 7. *Disciplíny, které by respondenti vyřadili ze studijních plánů*

Studijních disciplín či problémových témat, které by naši respondenti ve studijních plánech oželeli či by je radikálně vyloučili, nebylo mnoho.

Nejčastěji se objevily návrhy spíše na omezení či restrukturalizování některých disciplín. Týkalo se to nejčastěji dějin pedagogiky (9,1 %). Epizodicky se pak vyskytují: obecná pedagogika (3,8 %), teorie výchovy (3,8 %) a statistika (3,0 %).

V souhrnu lze konstatovat, že respondenti většinou nechávali tuto otázku bez odpovědi, či dodávali stručně „*nic bych nevyřadil*“.

## Závěr

Námi zkoumaní respondenti ( $N = 132$ ), absolventi oborového studia pedagogiky v kombinacích s 12 možnými studijními obory, získali svou kvalifikaci a profesionální způsobilost na čtyřech fakultách českých vysokých škol a univerzit, které v letech 1985–1995 toto studium poskytovaly (FFUK, PedFUK, VŠP v Hradci Králové a FFMU v Brně). Byli to všichni ti, kteří nám ze všech 1 380 absolventů v daném období, jež jsme oslovili, písemně odpověděli na naše otázky v dotazníku.

Náš výzkumný soubor tvořili nejvíce absolventi s kombinací s obory *ošetřovatelství, psychologie a dějepis*. Proto bylo pravděpodobně nejčastěji voleno závěrečné téma diplomové práce historické, pedagogicko-psychologické a témata vztahující se k učitelské profesi a práci učitele ve škole při výchově a vyučování. V tomto bodě bychom mohli podpořit úvahy o tom, zda témata diplomových prací mohou perspektivně naznačovat profesní orientaci budoucích absolventů. Naši respondenti stejnoměrně ve všech studijních kombinacích (kromě Ps) skutečně významně nejčastěji vstupovali do *učitelských profesí*, jejichž četnost se v průběhu jejich profesionálního vývoje prakticky nezměnila.

Zatímco na počátku profesní kariéry respondentů to byly častěji *základní školy*, v průběhu jejich profesní dráhy a v aktuálních profesích to byly častěji *školy střední*. Přibývají i školy zvláštní a speciální. V průběhu života, nabývání profesních a dalších kompetencí zejména díky doktorskému studiu pedagogiky, které bylo uvádělo jako nejčtenější typ studia po absolvování VŠ, přibývá i počet učitelů na *vysokých školách*, což se na počátku jejich profesní kariéry pochopitelně téměř nevyskytlo.

Další profese, které měly sice podstatně menší četnost, ale byly za učitelskými profesemi co do četnosti další v pořadí, byly *profese poradenské*, jejichž výskyt má v průběhu profesního vývoje našich respondentů mírně stoupající tendenci. Nejčastěji jej pochopitelně uváděli absolventi s kombinací Ps. S tím dozajista souvisí zaměření dalšího studia, které po nástupu do praxe naši respondenti nejčastěji absolvovali (kromě doktorského pedagogického), kterým byly *speciálně pedagogické disciplíny a výchovné poradenství*. S tímto studiem pravděpodobně souvisí i mírný nárůst působení našich absolventů i na zvláštních a speciálních školách, jak jsme již zmiňovali výše.

Co do četnosti následovaly u našich respondentů po absolvování studia na VŠ profese *mimooborové*, a to zejména u respondentů s Oš a Ps. Tento trend má však v průběhu jejich profesní dráhy patrnou klesající tendenci. Přibývají však profese, které se na počátku jejich profesní dráhy nevyskytovaly nebo téměř nevyskytovaly, které však zřejmě souvisejí s jejich dalším sebevzděláváním. To jsou profese související zřejmě s nároky na kvalifikační

a osobnostní předpoklady, jako jsou profese *ve výzkumných ústavech, řídicí funkce* ve výchovných či vzdělávacích zařízeních, dále ve státních orgánech, v odborech školství a v pracovních úřadech. Figurojí zde respondenti se studijní kombinací Čjl, D, Ps a Oš.

Další profese, které se na počátku profesní dráhy našich respondentů téměř nebo vůbec nevyskytovaly, jsou profese z oblasti *personalistiky a publicistiky*. V personalistice se spíše realizovali respondenti se studijní kombinací s Ps a Ov, v oblasti publicistiky Bi a Čjl.

Pokud jde o profese, o něž měli naši respondenti zájem, aniž by se však o ně ucházeli, odpověděla nám mírně nadpoloviční většina respondentů, mezi nimiž byli zejména absolventi Hv, Zt, Tv, D, Rj a Oš. Nejčastěji směřují jejich tendence k *poradenským profesím*, a dále *mimo obor*.

Při retrospektivním pohledu našich respondentů na možnost **faktického uplatnění** oborového studia pedagogiky po ukončení příslušné fakulty, jsme registrovali jistou skepsi ve všech profesních oblastech, *kromě učitelských profesí*. Naproti tomu mírně nadpoloviční většina respondentů hodnotí kladně určitý přínos oborové kvalifikace pedagogiky *pro další odborný růst*. Téměř čtvrtina respondentů uplatnila své znalosti z oborové pedagogiky *ve své rodině* a nezanedbatelná část konstatovala zlepšení *komunikativních dovedností*.

OPEKAROVÁ, O., VOKOUNOVÁ-SVATOŠOVÁ, B. Uplatnění absolventů oborového studia pedagogiky v praxi.

*Pedagogická orientace* 2001, č. 1, s. 66–87. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorek:** PhDr. Olga Opekarová, Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze,  
e-mail: [Olga.Opekarova@pedf.cuni.cz](mailto:Olga.Opekarova@pedf.cuni.cz).

Mgr. Bohumila Vokounová-Svatošová, Katedra rodinné výchovy, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

# Historické okénko

---

---

## Ke 130. výročí narození prof. dr. Otakara Kádnera

Dne 11. května 1870 se v učitelské rodině Františka Kádnera v Úhonicích u Prahy narodil syn Otakar. Po absolvování malostranského gymnázia, klasické i moderní filologie a filozofie na pražské univerzitě zahájil v roce 1895 svoji učitelskou dráhu na středních školách v Praze, Roudnici nad Labem, Rychnově nad Kněžnou, Pardubicích, Kolíně, Králově Dvoře a znovu v Praze. V průběhu těchto deseti let prokázal schopnost samostatné vědecké práce v několika publikacích z počátku filozofického a filologického rázu, stále více ale i rázu didaktického a obecně pedagogického, k nimž byl přiveden v roce 1896 prof. T. Masarykem. Od roku 1905 začal pomýšlet na akademickou dráhu univerzitního učitele a za pomoci profesorů Fr. Krejčího, Fr. Drtiny, T. Masaryka a Fr. Čády se v roce 1907 stává docentem pražské univerzity. Vzhledem k okolnostem čekalo Kádnera hned několik velkých úkolů: začal zastupovat Fr. Drtinu, který byl zvolen poslancem, ve výuce i v redakci Paedagogických rozhledů a dále měl rozvíjet samostatnost oboru pedagogika, kterou zahájil již Lindner, ovšem stále více v rámci filozofie než odborné vědy s vlastní výzkumnou metodologií. O to se úspěšně pro několik dílčích disciplín pokusil F. Čáda a F. Drtina, který posunul samostatnost pedagogiky ještě dále, ale k pedagogické soustavě také nedospěl. Úkol propracovat pedagogiku na novém filozofickém základě a nových vědeckých zkoumáních byl tedy určen jejich nástupci, Otakaru Kádnerovi, jehož profesorské řízení se táhlo od roku 1911 až do roku 1919, kdy převzal vedení obou oddělení pedagogického semináře. Až do své smrti dne 17. dubna 1936 v Poděbradech plnil i další akademické povinnosti a funkce, včetně řady povinností z mimouniverzitních aktivit.

Vzhledem k tomu, že o profesoru Kádnerovi již bylo napsáno mnoho studií a statí, z nichž za nejlepší pokládám důkladnou životopisnou práci Josefa Krále z roku 1940 a přehledně analytickou studii Josefa Cacha z roku 1981, omezím se na obecnější zhodnocení Kádnerova významu pro rozvoj pedagogických věd v širším kontextu kulturním, a to na základě jeho ranějších prací z experimentální pedagogiky a pozdějších prací systematického charakteru „Základy obecné pedagogiky“ (tři díly z let 1925–1926) „Dějiny pedagogiky“ (2. vyd. ve třech dílech a pěti svazcích z let 1929–1933) a „Vývoj

a dnešní soustava školství“ (tři díly z let 1929–1933, přičemž 4. díl připravil do tisku v roce 1938 J. Hendrich).

### **Kádnerovo chápání kultury a přírody jako lidského prostoru**

Zcela v mezinárodním kontextu rozvoje exaktních metod vědecké práce posuzoval i Kádner možnosti pedagogického zkoumání výchovy. Uznával vliv společnosti a její kultury na cíle výchovy, ale odmítal, aby se obsah a cíle výchovy řídily jen dobovým stavem kultury. Zde upozorňoval na nebezpečí relativismu a povrchnosti, protože kulturní poměry se stále mění a nedají se tedy zachytit. Kádner se nadčasově bránil přílišnému intelektualismu a převaze poznatků například nad citovou výchovou. Nechápal tedy výchovu jen jako pouhou technologii kultury, jejímž úkolem je začleňování každého jednotlivce do soustavy dobových kulturních hodnot a rámce společenského řádu. Hlavním kritériem mu byla zkušenost, kterou ovšem nebylo možné zachytit „příliš neurčitou kulturu současnou, která se tak nemůže stát východiskem výchovy a předmětem poznání“. Proto směřoval stále více k poznání vývoje kultury a kořenů výchovy a vzdělávání. Kádner měl i jiné představy o lidské kultuře a jejím výchovném působení, než bylo ze strany filozoficky orientované pedagogiky na počátku našeho století částí pedagogů prosazované. Pod pojmem kultura si Kádner představoval zejména kulturu rozumovou, míru vzdělanosti, založenou na rozumovém poznání pomocí exaktních metod. K základům takové kultury byl teprve ochoten přidávat filozofii i umění jako sekundární činitele utváření člověka. Kádner jakoby chtěl chránit před verbální intelektualizací a pouhým poznatkovým charakterem ty složky lidské činnosti a kultury, v nichž nepřevažovaly rozumové prvky. Z tohoto hlediska se nebránil ani náboženství, etice, ale prosazoval především ty prvky, které samy ze sebe byly a jsou schopné eliminovat snahy o poznatkovou převahu ve výchovném působení. K nim řadil to, co bylo rozvíjeno v reformním pedagogickém hnutí a na čemž měla být založena nová výchova a školní didaktika: biologické hodnoty, zdraví, vitální síla, tělesný rozvoj, technika, hospodářství. Kádner tedy s kulturou počítal, ale stále jakoby se bál o svobodu a nezávislost lidstva, kterou vlastní, pokud se nedá spoutat kulturním úkolem a nepřijme kulturní závazek, který ho včlení do kulturního celku. Jediné nutné omezení svobody jedince vidí Kádner ze strany přírody. Právě tu chce Kádner svojí pedagogikou chránit před intelektualizovaným působením kultury. Kádnerova kultura je tedy bližší přírodě. Kulturnost člověka má spočívat v tom, že rozumem poznává přírodu tak, aby poznal a pochopil její zákonitosti (lze srovnat s originální koncepcí Komenského svět jako škola), aby o ní shromáždil zkušenosti a podle ní potom zařídil vlastní život. Tu Kádner ulpívá na poloviční cestě, když poznává jen pro to, aby věděl, co je. Omezuje se na trpné podvolení se a přizpůsobení

se člověka přírodě. Ale člověk by měl užívat své tvořivost a aktivity, aby budoval své dílo tím, že stanoví, co má být ve společnosti nejlepší, a k tomu směřoval, ovšem v souladu s přírodou, aby nezničil samotné základy své existence. Ovšem Kádner se tomuto brání, obává se toho a zůstává na pozicích rozumových a ve vědě se spokojil s empirismem, s odkazem na zkušenosti a jejich hromadění. To je základem Kádnerova pozitivismu, výrazně ovšem inklinujícího k podobným projevům, jaké ve stejné době prosazovala vzhledem k chápání přírody a kulturní činnosti člověka německá duchovnědná pedagogika (Kulturpädagogik).

### **Nadnárodní nebo nenárodní rysy Kádnerovy vědecké práce**

V době rozvíjející se Kádnerovy vědecké dráhy byl národní zřetel v českém životě již samozřejmou složkou. Proto je i Kádnerovu pedagogiku možné přiřadit k národní výchově. Kádner zdůrazňoval národní složky i ve školství, ale národní kultura nemá v jeho pedagogice pevné postavení a určující význam. Obrozenecké vlastenectví již prošlo dobovou vědeckou kritikou a bylo odmítnuté. Pozitivismus ale neměl dost schopností zachytit národní kulturu a určit její pevné obrysy. Součástí Kádnerovy pedagogiky se národní kultura mohla stát jen prostřednictvím vědeckého uchopení. To se ale nestalo. Ani Kádner nenašel ve své obecné pedagogice místo pro základní rysy české minulosti a pro základní zjevy českého kulturního života. Nedovedl využít české práce filozofické, vědecké, umělecké, hospodářské, technické, náboženské, mravní a sociální pro budování pedagogiky na českých základech. Oba Kádnerovi předchůdci a učitelé, Drtina a Masaryk, se pokusili vytvořit český kulturní a pedagogický program, v němž vyslovili zcela přesné obrysy české kulturního vývoje a ohraničili podobu českého člověka výrazně proti tehdejšímu kulturnímu životu. Kádner měl možnost tuto českou kulturní filozofii bezvýhradně přijmout nebo ji i kriticky přepracovat a rozvinout, či ji prostě odmítnout a sestavit vlastní pedagogickou filozofii. Kádner ale žádnou z těchto možností nenaplnil. Pouze zařadil Masarykovy a Drtinovy snahy mezi ostatní, ovšem méně významné a určující příspěvky k české kultuře a pedagogice a vytvořil z nich jeden ze svých nesčetných pramenů. Proto Kádner nedovedl na základě svých obsáhlých historicko-pedagogicky orientovaných spisů určit specifické vzdělání pro českého učitele, které by ho spojovalo více s českou kulturou a s českým prostředím. Ani pro českou školu nedovedl propracovat základy z české kulturní tvořivosti. Jeho pedagogika není pedagogikou českou, je pedagogikou všeobecnou, obecně empirickou, bez příznačného národního nebo osobního rázu.

## Smysl a obrysy Kádnerova pedagogického odkazu

Ve své vědecké práci se Kádner opíral o spolehlivé poznání minulosti, na jehož základě se pokoušel stanovovat zásady pohybu pedagogického vývoje z minulosti do budoucnosti, na nichž potom stavěl kritiku dobové školy a výchovy vůbec. Pro školu a učitelstvo požadoval především pedagogickou odbornost a nezávislost. Sám rád dokládal historicky potvrzený vývoj vynašování se školy a výchovy z vlivu církve již od renesance.

Kádner považoval pedagogiku za souhrn zkušeností kriticky zpracovaných rozumem. Kádnerova pedagogika ale nemá získané zkušenosti zpracovávat. Pedagogika se má opírat o jiné obory, které již zkušenosti vyhledaly a zpracovaly. Hovoří zejména o psychologii, biologii, sociologii, etice, logice a estetice, které ovšem chápe jako obory empirické. Z výsledků jejich empirických výzkumů mají být potom vyvozovány normy a pravidla pro výchovu. Ovšem zkušenost má v Kádnerově pedagogice podobu historické zkušenosti, jakých je mnoho a jsou různé. Kádner je chtěl všechny zprostředkovávat a předestírat, protože byly a jsou součástí historické zkušenosti. To byl závažný problém Kádnerova přístupu. Založíme-li všechno poznání jen na zkušenosti, nedojdeme nikdy k ničemu jinému než k tomu, co již bylo vytvořeno. Tak se Kádnerova pedagogika podrobně zabývá všemi možnými předpoklady a prostředky výchovy, ale nezná hodnoty (nebo lépe kulturní soustavu hodnot), k nimž by výchova měla z těchto předpokladů a pomocí těchto prostředků směřovat a do nichž je nutné člověka začlenit. Kádner chápal výchovu jen jako přeměnu a vývoj tělesných a duševních schopností jedinice pro jeho úkoly společenské. Nelze ovšem tvrdit, že toto chápání nebylo správné. Bylo jen velmi obecné, povšechné, široce založené a neurčitě vymezené. Kádner se zaštiťuje znalostí dobových cílů výchovy, což je také součástí historické zkušenosti. Kádner si byl vědom toho, že každá doba měla svoji představu o člověku, světě a společnosti a používala k výchově vlastních představ. Jako historik pedagogiky ale Kádner nepřipouští možnost zjištění nebo vyvození současných výchovných cílů a prostředků, které by se staly základem současné pedagogiky. Proto je možné konstatovat, že Kádnerova obecná pedagogika nemá pevné kulturní a filozofické základy. Jejím základy jsou přírodní a historické zkušenosti. Tak je pedagogika u Kádnera jen vědeckým oborem, obráceným svým obsahem ke zkušenosti a k minulosti. Podává spolehlivé poznatky, ale neudává směr a cíl, k němuž má být člověk utvářen. Kádnerova pedagogika není zaměřena do budoucnosti, protože jí chybí kulturní filozofie. K ní snesl Kádner jenom veliké množství látky a poznatků.

Zcela zřetelně navázal Kádner na prvotní snahy Drtinovy, který se snažil ukázat tehdejší pedagogickou přítomnost v těsné souvislosti s předchozím



historickým vývojem. Drtina měl na Kádnerův příklon k historické pedagogice nepochybně rozhodující vliv. Kádner má nesmrtelné zásluhy na zavedení systematického historického myšlení do pedagogiky v Československu. Ovšem i nadále se Kádner zabýval rozvíjením Čádova způsobu vědecké práce. Pokusil se spojit výsledky empirického vědeckého poznání pedagogického s poznáním pedagogického historického vývoje a dospět tak k prvnímu českému pokusu o soustavu pedagogiky (ovšem bez vlasteneckého a národního zanícení) na základech empirického a historického výzkumu. V tomto ohledu Kádner navázal na snahy Lindnerovy. Po jeho vzoru ovšem nezahrnuje do pokusu o národní pedagogiku jen české tradice, ale celosvětové pedagogické poznání. Na tuto Kádnerovu práci později navazovalo v různých proudech české pedagogické myšlení a pokoušelo se ji rozvíjet v určitější podobě prostřednictvím působení O. Chlupa, J. Hendricha, J. V. Klímy, C. Stejskala, J. Váni a zejména J. Cacha.

Kádnerův pozitivismus je nutné i nadále zpřesňovat a vymezovat. Jednostranná Kádnerova hodnocení minulých let byla příliš vázaná na potřeby ideologických mantinelů doby. Kádner jako významný vědec evropského rozměru vtiskl dosud nepřekonaný (i když v dílčích aspektech již značně narušený) obraz celkového vývoje pedagogického myšlení a výchovné praxe i do tradic Karlovy univerzity, na které aktivně působil téměř 30 let.

*Karel Rýdl*

# Vzdělávání dospělých

---

---

## K názornosti v celoživotní edukaci

Oldřich Pospíšil

### I. Proč názornost?

Uplatňování názornosti v celoživotní edukaci má některé dosud ne zcela analyzované rysy. Jeho zvláštnosti jako nástroje procesu řízení účastníka edukace lze charakterizovat zvláště ve vztahu k potřebám (cílům) edukace, např.:

- kontakty s realitou,
- poznávání didakticky formované reality,
- osvojování edukačního obsahu,
- využívání výsledků osvojení v praxi,
- šíření informací v sociálním okolí,
- thesaurace vytvořených poznatkových struktur,
- vytváření a prohlubování intelektuálních, komunikativních i senzomotorických dovedností,
- vytváření podmínek pro vstup dosud závislých generací do občanské společnosti.

Uplatňování názornosti v celoživotní edukaci se tedy jeví jako převážně *vytváření vztahů* řízeného účastníka edukace ke společensky daným hodnotám i úkolům. Jeví se také jako *multiplikace vztahů* již osvědčených pro růst a rozvoj společnosti. V souvislosti s tím se též proměňuje úloha andragogiky a zvláště pedagogiky dospělých přechodem od dosavadních stabilizovaných úrovní (stupňů) edukace ke kumulaci prostředků pro růst osobnosti a rozhojňování prostředků ke zvyšování jejího podílu na tvorbě celospolečenských perspektiv.

*Proč názornost?* Tuto otázku klademe nyní záměrně. Jsme si vědomi tradičního přístupu k rozvíjení názornosti, který zapustil své kořeny ve školství. V souvislosti s tím nelze neodkázat na mnohokrát citovaný výrok J. A. Komenského, týkající se nutnosti předvádět věci všem smyslům, pokud to jde. Význam této poučky ani ve vzdělávání dospělých nikterak nesnižujeme. Jsme však v odlišné situaci, než byl velký pedagog: *nemáme* totiž vždy

takové věci, které bychom mohli předvádět. Přesněji řečeno – ve vzdělávání dospělých jsou předmětem poznání ideje, nehmataitelné a neviditelné, které tvoří výraznou část učebních programů.

Jde tu zvláště o společenskovední obory, o teoretické poznatky přírodních a technických věd. Názornost je tu nutně jiná. Motivace jejího uplatňování ze strany lektorů rovněž.

Uplatňování zásady názornosti rozvíjí abstraktně-logické myšlení dospělých posluchačů a zvyšuje jejich aktivitu v průběhu lekce. Přispívá k hlubšímu poznání přednášené látky, usnadňuje proces poznávání. Přispívá také k trvalejšímu uchování poznatků, zvyšuje celkovou efektivnost vzdělávacího procesu a přispívá i k formální pestrosti tohoto procesu. Lektora vede ke zvyšování kvality přípravy lekce, organizátory vzdělávání zavádí do okruhu věcné problematiky hlouběji než pouhá manipulace s texty. Lze soudit, že teoreticky ani metodicky není o významu názornosti sporu.

V celoživotní edukaci se setkáváme se dvěma úrovněmi názornosti – tradičně je to názornost konkrétní, k níž přistupuje v edukaci dospělých názornost abstraktní (symbolická). V průběhu edukačního procesu se mohou exponovat nejenom hmotné učební pomůcky, ale i pomůcky (symboly), které je zastupují, případně znázorňují prvky nehmotné. Jsou jimi zvláště vztahy mezi věcmi (jevy), procesy a symboly jejich skladby.

## II. Názornost a logika

Význam logiky vůbec vidíme:

1. V přípravě na lekci: Příprava musí vytrdit ze sumy poznatků jen některé a uvést je do systému. Přitom samo sdělování poznatků, ať již jde o verbální konstrukce nebo názorné prvky, musí být právě tak logické, tj. všechny jeho části musí být organicky spjaty. Příprava na lekci nesmí být proto podceňována, jak se mnohdy ještě děje. Text jednou napsaný se často reprodukuje mnohokrát za sebou bez ohledu na to, komu je určen. Užití názorných prvků musí být předem promyšleno, zda a jak se váží k jednotlivým částem lekce. Zde se nejlépe ukáže kvalifikovanost lektora. Rozvíjí-li správně lektor abstraktně-logické myšlení posluchačů s ohledem na dosavadní stupeň v konkrétním případě, vytváří předpoklady k uplatňování zásady názornosti. V určitých souvislostech je to jediné východisko k užití abstraktně názorných prostředků.
2. V průběhu sdělování poznatků tu rovněž vyniká význam logického přístupu. Je-li lektor dobře připraven, uvádí své posluchače do logického systému poznatků, který před lekcí a pro lekci vytvořil, logicky, tj. opět určitým systémem. Tyto otázky mají rozpracovávat předmětové metodiky, a právě zde je jedna ze slabin vzdělávání dospělých. Jsou-li posluchači nad logikou lektora, nudí se, jsou-li pod ní, ztrácejí souvislosti, pře-

stávají paralelně myslet a nakonec chápat výklad. Neúčinné jsou ovšem způsoby oba. Uplatňování zásady názornosti je z tohoto hlediska vytváření systémové souvislosti logického myšlení lektora s určitým stupněm myšlení posluchače. Jde tu o stadium (Zich), kdy již zdaleka nejde jen o přímé názory, tj. smyslové pozorování předmětů či jevů, kdy vyučovaný opouští etapu převážně smyslové orientace a začíná si uvědomovat *vztahy*. Tuto etapu musí lektor bezpečně postihnout.

3. Je jasné, že se uplatňování zásady názornosti z tohoto hlediska jeví u dospělých jinak než u mládeže. Proto nelze ve vzdělávání dospělých mechanicky používat zásad obecné didaktiky, nýbrž je nutné je vhodně aplikovat.

Již z těchto letmých odkazů vyplývá, že logika má pro uplatňování zásady názornosti velký význam. Lekce může být názorná, jestliže logicky prokážeme souvislost popisovaných předmětů či jevů s těmi, které již posluchač dříve poznal smysly. Zásada názornosti může být uplatněna i tehdy, jestliže jde o užití abstraktně názorných prvků, které jen symbolicky znázorňují předměty, jevy a jejich vztahy.

4. Stoupá zde i význam návaznosti lekcí v cyklech, který býval v minulosti nejednou podceňován.

Nechme však dále hovořit citovaného autora: „K lepšímu pochopení struktury systému (tj. vazeb systému) je vhodné volit přiměřené grafické znázornění, obecně řečeno nějaký systém značek, přiřazených nazíranému reálnému systému . . . Zavedení značek má svůj zvláštní význam pro názornost vyučovacího procesu. Značky nám fixují nejpotřebnější předměty systému a jiné značky nám opět poukazují na jejich vazby, vztahy. Zavedení značek také učí odhlížet od zcela konkrétně názorného provedení systému, a tím učí přecházet k jeho abstraktnějšímu pojetí. A právě takové pojetí je nezbytným předpokladem k tomu, aby bylo možno ‚nasadit‘ aparát logiky.“

V tomto případě se omezíme na orientační výčet *vizuálních* abstraktně názorných prostředků. Ve vzdělávání dospělých mají širokou možnost uplatnění. Jsou jednoduché a přizpůsobivé, bez potíží se dá s nimi pracovat i v různorodých kolektivech posluchačů a mají širokou škálu funkcí: Mohou být užívány od samého počátku lekce, nejen v souvislosti s obsahem lekce, ale i jako prvky, které pomáhají posluchačům k orientaci v látce odkazy na její strukturu, které pomáhají i při registraci důležitých poznatků v poznámkovém sešitě a podobně. Jsou výhodné také při interpretaci pojmů a termínů, při syntéze poznatků i při jejich analýze. Jejich předností je také paralelní tvorba, postupující s výkladem. Grafické prostředky mohou být:

- plošné tvary pravidelné i nepravidelné,
- lineární tvary (různé přímky, křivky, jejich kombinace),
- ustálené grafické znaky, znamení,

- improvizovaná grafická znamení,
- kodifikované značky a zkratky,
- samostatné grafémy (písmena, číslice v kombinacích s ostatními prvky),
- barevné prvky a nejrůznější kombinace.

### III. Stupně didaktické rozpracovanosti

Celoživotní edukace se vyznačuje sestavou specifických složek. Připomínají se *složky podle obsahu* (školská, profesní, volnočasová) a *podle organizace* (formální, neformální, informální). Ve všech těchto složkách se uplatňuje i didaktická technika. Literatura jen zvolna přistupuje k analýzám problematiky názornosti v souvislosti s některými specifickými složkami celoživotní edukace. Zde se ukazuje, že by k lepší orientaci v této problematice mohlo přispět obecnější východisko, týkající se diferenciací edukačních aktivit při uplatňování názorných metod i ostatních prostředků edukace. Dospíváme tak k představě *didaktické rozpracovanosti* edukačních procesů. Podle stupňů této rozpracovanosti lze odlišovat názornost jako možnou vlastnost edukace v meritu i ve vztazích s názornými komponentami. To se týká i rozložení těchto vztahů do struktur v časovém rámci. Užitá diferenciací může v naznačených rozměrech přispět k charakteristice jednotlivých složek celoživotní edukace.

Dospělý posluchač neustále konfrontuje přednášené s vlastní životní praxí, která je zasazena do objektivního prostředí, je motivována i subjektivními zálibami apod. Uplatňovat zásadu názornosti zde znamená přihlížet k životní praxi posluchače.

Pro zjednodušení problému můžeme vynechat představu obsahu edukace jakožto sestavu vyučovacích předmětů. Je příznačná stabilitou svých úrovní (stupňů vzdělání) i návaznou sestavou didaktických zásad tradičně na ni navazujících. Pokud jde o zásadu názornosti, uplatňuje se zřetelně s využitím předem připravených typizovaných učebních pomůcek. *Dospělý, usilující již ve zralém věku o doplnění některého ze stupňů vzdělání, vstupuje do akčního pole pedagogiky dospělých.*

*Naproti tomu andragogika rozpracovává obsah edukace v plně šíří edukace celoživotní, kde vévodí jiná, specializovaná obsahová jednotka – tematický celek, kumulující edukační obsah netytizovanými způsoby v rozsáhlém počtu variant a jejich organizačních i metodických forem. Odpadají-li typizované vyučovací předměty, odpadají i typizované učební pomůcky.* Právě v těchto souvislostech je užitečná představa didaktické rozpracovanosti. Tyto souvislosti rozšiřuje také distanční vzdělávání, oddělující osoby řízené od osob řídících a vytvářející specifické podmínky k uplatňování názornosti v instrukčních materiálech. *Distanční vzdělávání je vázáno individuálním sebezvděláváním, které samo diktuje vznik a způsoby používání názorných*

*učebních pomůcek.* Je dostatečně známo, že *samostatné sebevzdělávání užívá i mimodidaktické názorné prostředky*, pokud vyhovují studijním záměrům.

Didaktickou rozpracovanost obsahu lze obecně charakterizovat jako množinu výpovědí (sdělných prvků, myšlenek) a jejich struktur v předem dané časové jednotce, obohacenou spontánními vstupy.

Jsou to tyto stupně:

1. Intenzivní, adresně připravené vzdělávání pro bezprostřední přímé využití získaných poznatků v životní praxi s převahou zájmu posluchačů nad zájmy pořadatelskými.
2. Intenzivní, adresně připravené vzdělávání pro možné či předpokládané nepřímé využití získaných poznatků v životní praxi, rovněž s převahou zájmu posluchačů nad zájmy pořadatelskými.
3. Extenzivní, široce zaměřené vzdělávání, u něhož se nepředpokládá využití v životní praxi s převahou pořadatelských (objektivních) zájmů nad zájmy posluchačů.
4. Extenzivní, široce zaměřené vzdělávání nejširšího dosahu.

*K prvnímu stupni* nutně počítáme jasně vymezený cíl, z toho pak i okruh problematiky a vytčení metod, které budou užity. Jiným znakem tu jistě bude i vyhraněný okruh posluchačů. Kdybychom chtěli uvést příklad ze soudobé praxe, zařadili bychom sem patrně takové cyklické formy, které bývají zakončovány ověřováním získaných znalostí. Zde se předpokládá promyšlené uplatňování zásady názornosti s ohledem na zvolený cíl. To se vztahuje k některým kursům.

*K druhému stupni* už můžeme přiřadit i takové formy, cyklické i jednorázové, které přinášejí do značné míry popularizaci určitých základních poznatků. Látka bývá výběrově zpracována s ohledem na předpokládaný zájem, místní zvyklosti apod., přičemž se mnohdy ani získané znalosti neověřují. Je to přechodný stupeň, který sleduje i vzbuzení zájmu o věc. Uplatňování zásady názornosti tu bývá často improvizované, neboť didaktická rozpracovanost nejde do hloubky. Dělítkem mezi 1. a 2. stupněm je pravděpodobně soustavnost vzdělávání.

*Ke třetímu stupni* by bezpochyby patřila činnost nejrozšířenější, totiž popularizace věd. Ta se děje formami jednorázovými i cyklickými v nejrozličnějším provedení. Popularizace věd bývala motivována centrálně, také názorné prostředky tu byly předem typizovány, měly univerzální charakter. Odtud pramení i občasné snahy uplatňovat zásadu názornosti s užitím předem určeného názorného prostředku – plakátu a filmu.

Tento stupeň bychom mohli také charakterizovat jako výběrové, lineární řazení poznatků podávaných s omezeným počtem souvislostí.

*Ke čtvrtému stupni* řadíme už celou propagandistickou oblast. Je sporné,

zda máme vůbec hovořit o tomto stupni v souvislosti s pedagogickou oblastí vzdělávání. Nicméně můžeme počítat s tím, že se tu vyskytují víceméně živelně motivované prvky, kupř. improvizovaný komentář. Čtvrtý stupeň tvoří převážně samostatné, jednorázové lekce k aktuálním námětům. Lze říci, že dělítkem mezi 3. a 4. stupněm je právě cykličnost.

Námi vyznačené stupně se navzájem liší:

1. ve funkci a poslání zahrnovaných forem,
2. v míře didaktické rozpracovanosti,
3. v užívaných formách a metodách vzdělávání.

#### IV. Předmět znázornění

S nastolením problematiky předmětu znázornění přichází do celé sestavy věd o edukaci zcela samostatný didaktický fenomén. Patří sem zprvu jen pedagogika dospělých a rodící se didaktika dospělých jako produkty posledního půlstoletí. Vývoj souběžně přináší konstituující se andragogiku a gerontagogiku. Přitom lze již poukázat na hraniční (mezí) disciplíny, vznikající z nutnosti využití filozofie, psychologie a sociologie. Zcela zvláštní a nejednou dominující postavení zde zastává speciální pedagogika, řešící edukaci osob zdravotně indisponovaných.

Ve všech vědách o edukaci lze v určitém stadiu jejich rozvoje vystopovat problematiku názorného edukačního působení a v ní problematiku předmětu znázornění a jeho klasifikace.

Potřeba řešit zmíněnou problematiku vychází z profilu osobnosti řízeného účastníka edukace v souvislosti se zvyšováním efektivity této edukace. Řešení problému má ovšem svou objektivní i subjektivní stránku. *Objektivní stimuly* vytváří civilizační rozvoj, celospolečenská potřeba a zvláště rozvoj věd, technologií i jejich aplikací s následnou restrukturalizací edukačních systémů. *Subjektivní potřeba* vzniká zvyšováním životní úrovně, diferenciací elit a ekonomickými podmínkami. Střežovým problémem se stalo využití výpočetní a sdělovací techniky, umožňující řešení přenosu dat včetně názorného působení a klasifikace předmětu.

Tradiční pohled na předmět znázornění přinášejí charakteristiky věcí, jevů a procesů. Vztahuje se k představám historicko-didaktického přístupu k věci. V celoživotní edukaci je však předmět znázornění vázán nejen horizontem obsahů edukace, ale i jejími technologiemi a organizací, jakož i nároky na uplatnění výsledků edukace v praxi.

Volba a klasifikace předmětu znázornění se nestává jen elementárním krokem k poznávání smyslově vnímatelné části světa a společnosti, ale i krokem systémovým k poznávání struktur, uspořádání systémových vztahů mezi jejich články a cestou k chápání jejich pohybu a proměn.

*Předmět znázornění se mění se stupněm poznání, jeho druhem a intenzí-*

tou. Může být součástí komunikace, ale může být od ní oddělen. Za určitých okolností má jeho užití význam expoziční či zpětnovazební, význam thesaurální jednotky či mobilizačního stimulu.

Jeho vstup do struktur osvojených individuem může být smyslově, motoricky nebo intelektuálně podmíněn, může být vědomý i nevědomý. Předmětem znázornění může být nejen poznatelný stav objektivní reality, ale i vnitřní stav jedince založený na introspekci, dodatečně verbalizovaný. V této podobě může být součástí didaktické expozice.

Typickým rysem *proměn předmětu znázornění* je jeho *pohyb* v edukačních systémech celoživotní edukace. Jako takový se postupně vyčleňuje z tradiční didaktiky a stává se proměnnou veličinou, dynamickým symbolem edukačních procesů. Jeho historická podoba má v rámci někdejších neměnných pravidel sice své místo v základních úrovních (stupních) edukačních obsahů, ne však v dynamice jejich strukturálních proměn v celoživotní edukaci.

Zvláštní postavení ve vědách o edukaci zaujímá speciální pedagogika. Její kompetence mohou postihnout celoživotní edukaci v plném věkovém rozsahu řízených osob. To vytváří vhodné podmínky pro klasifikaci a uplatnění předmětu znázornění. Osoby zdravotně postižené – v souladu s touto humaní konceptí – vstupují podle daných subjektivních i objektivních podmínek do nejrůznějších sestav tvůrčích aktivit. Zde je problematika didaktické rozpracovanosti, včetně určení předmětu znázornění, organickou součástí celoživotní edukace. Speciální pedagogika sice v současné etapě svého rozvoje ještě nevyjadřuje komplexně tyto problémy po teoretické stránce, avšak svým předmětem k tomu směřuje. Jde o to, co zdravotní limit řízeným osobám umožňuje – nikoliv jen o to, co je pro ně nedostupné.

## V. Znovu terminologie

Rozvoj celoživotní edukace po stránce kvantitativní i kvalitativní přináší mimo jiné i rozšíření a prohloubení podmínek a potřeb užívání názorných prvků.

Rozvíjení názornosti dlouhodobě přerůstá hranice tzv. institucionální edukace. Ukazuje se též nutnost zefektivnění edukačního působení a nástup sebevzdělávacích aktivit podporovaných operativním šířením informací. Ke slovu se hlásí též opakovaná změna využití zdrojů poznání, jeho forem i metod. K tomu přistupuje i potřeba měnit dříve nabyté profese, místa pobytu, referenční skupiny i stupně životní úrovně. Individuum v soudobém a zvláště budoucím světě musí průběžně poznávat realitu okolního světa, a má-li aktivity s tím spojené trvale rozvíjet, musí využívat nejrůznější podněty. K tomu přistupuje i nutnost (nejen možnost) využívat příslušnou techniku.

Názorné prvky přibývají nejen v ústavech pro nejrůznější formy edukace, ale i mimo ně. Uplatňují se ve strukturaci vědomostí a dovedností, v mezi-



lidských vztazích i v thezauraci prvků poznání. Napomáhat těmto procesům znamená také věnovat alespoň občasnou pozornost jejich názvosloví.

Jestliže jsme si vytkli za úkol čelit jednostrannému přístupu k řešení celé skupiny otázek názorného sdělování poznatků, nemůžeme nechat stranou ani terminologii.

**Názor** je charakterizován jako 1. vnímání vlastními smysly a klade se do skupiny synonym nazírání, pozorování, postřehnutí, všímání, porozumění; 2. názor o čem, nač, jako chápání, úsudek, soud, pojetí, koncepce, mínění, smýšlení, přesvědčení apod.

**Názornina** je předmětem, který slouží k názornému vyučování, **názorný** je adjektivum zaměnitelné s jasně znázorňující, plastický, jasný, pochopitelný, názorný je výklad, agitace, vyučování, tj. přímé seznamování s věcmi současně s výkladem. **Názorně** lze něco vyložit, **názorně** lze vyučovat. **Názornost** se uvádí v souvislosti s principem názornosti. Dále mohou být **názorové** rozdíly, neshody atd.

Co je to vlastně názor?

Vycházíme z pojetí, že názorem je z hlediska subjektu stanovisko k něčemu, k předmětu, procesu, jevu, abstraktnímu i konkrétnímu. Jestliže jsme si utvořili názor, zpracovali jsme nejen přímé smyslové poznání, ale i zprostředkované poznání do uceleného stanoviska. Je zřejmé, že tímto pojetím *rozšiřujeme* význam a platnost termínu pro širší okruh jevů, a vyjadřujeme tak nesouhlas se soudem, že názor je jen přímý, živý, smyslový atd.

*Názornost* je pak z hlediska objektu *vlastnost procesů*, které vedly k vytvoření názoru. Opět to není jen vlastnost řízených procesů, ale i neregulovaného vnějšího působení na jednotlivce. To bylo v minulosti nejednou vulgarizováno v tom smyslu, že „pomůcka působí na posluchače“. Pomůcka může působit na posluchače, ale ne gnoseologicky, nanejvýš emocionálně. Názornost je také vlastnost takového procesu, který provází demonstraci pomůcky nebo se opírá o dřívější smyslové poznání nebo shrnuje všechny tyto znaky.

V širším pojetí je názornost vlastností každého sdělovacího procesu, až jazykového, mimojazykového či kombinovaného, který vede k vytváření názoru. V užším pojetí je názornost vlastností takového pedagogického řízeného procesu sdělování poznatků, který vede k vytvoření názoru bez ohledu na stupeň či míru smyslového poznání. To je výklad zřetelně odchylný od školských zvyklostí a je výrazně motivovaný vlivy oblasti vzdělávání dospělých. Zde totiž předmětem poznávání nejsou elementární přírodní jevy, nýbrž celá široká oblast lidského poznání, myšlení, činnosti, praxe. I zde je nutno pracovat názorně jazykovými, mimojazykovými i kombinovanými prostředky, vedoucími k vytváření názoru.

Se zřetelem k tomu, co bylo právě řečeno, je *nazírání* činností někoho,

kdo je v širším pojetí svou životní praxí či v užším pojetí pedagogickým procesem veden k tomu, aby si vytvořil názor. Nazírá tedy subjekt pod vlivem objektivních příčin. Nazírání však nevede jen k vytvoření názoru, ale také současně *od* názoru již vytvořeného ke konfrontaci s jiným názorem. Tedy k poznání i z poznání.

Adjektivum *názorný* nás přiměje k malému zastavení. Bylo a je dosud chápáno jako označení nějaké vlastnosti, kterou může mít absolutně nějaký předmět, dejme tomu pomůcka. Tedy ve smyslu *názorný* jako *názor* vytvářející, pomůcka, která vede k vytváření názoru. To je opět jednostranný přístup. *Názorná pomůcka je názornou pouze v souvislosti s konkrétním pedagogickým aktem*, tj. s výkladem a demonstrací. Mimo tento akt je pomůcka předmětem jako kterýkoliv jiný. Jako nejschůdnější se jeví chápání adjektiva *názorný* ve dvojí platnosti: 1. *názornou* funkcí obdařený a 2. k uplatňování zásady názornosti určený. Zpětná absolutizace tohoto označení může však, jak již bylo poznamenáno, podstatu věci zatemňovat.

*Znázornění* je takový akt, který přispívá k vytvoření názoru tím, že spojuje smyslové vnímání. V mimoškolním vzdělávání dospělých však lze znázornit něco i bez zapojení smyslového vnímání pomocí verbálních odkazů za předpokladu, že jde o dřívější poznání nebo analogii.

*Zásada názornosti* je termín z oblasti didaktiky. Znamená dodržování (výběr) určitých prostředků k vytvoření názoru. Uplatnění zásady názornosti je nutně spojeno s užíváním takových prostředků, které obdařují pedagogický proces jmenovanou vlastností. Poznatky jsou tu sdělovány také působením na smysly. tj. kombinací jazykových a mimojazykových prvků.

*Názorný prostředek* v nejširším pojetí pedagogická literatura zpravidla nelymezuje. Může jím být i sám sdělovací jazyk, vedoucí k vytváření názoru. *Názorný prostředek* v užším pojetí je mimojazykový prvek, který v kombinaci s prvky (konstrukcemi) jazykovými slouží k uplatňování zásady názornosti. Někteří chápou v praxi termín „*názorný prostředek*“ velmi speciálně jako nějaký předmět, který znázorňuje realitu. To je přístup velmi jednostranný, který vylučuje kupříkladu grafický symbol aj.

Je zřejmé, že terminologie v této oblasti není do té míry rozpracována, aby mohla přesně odlišit veškeré hodnoty. To nás ovšem nemůže odvrátit od dalšího výkladu.

S pojmem „*živý názor*“ se setkáváme v běžné pedagogické literatuře. Je tím míněn takový názor, jehož vytvoření bylo umožněno především na základě přímého smyslového pozorování. To je akt ve školské výuce běžný. Ve výchově dospělých, kde se základní poznatky o světě pokládají za poznatky dříve získané a kde se dalším sdělováním poznatků dále doplňují, je podle dnešní praxe takové přímé pozorování, umožňující „*živý názor*“, méně četné než ve škole. Proto je užívání tohoto termínu vlastní jen školské pedagogice.

Jinak – důsledně sémanticky vzato – je každý názor „živý“, neboť musel být nějak vytvořen v konfrontaci s realitou, s jinými názory a podobně.

*Názorné vyučování* je takový typ vzdělávacího procesu, který bohatě využívá názorných prvků v nejrůznějších souvislostech. Ve vzdělávání dospělých, jehož formy a metody nejsou ani zdaleka tak typizovány jako formy a metody školské, jež je také co do předmětu a cíle daleko pestřejší, není názorné vyučování samostatným typem procesu.

Je zřejmé, že nás zde lingvistické podněty, užitě v oblasti pedagogické terminologie, nutí k velmi vážnému zamyšlení nad tím, jak uvedenou terminologii užíváme.

Není na škodu, dojdeme-li někde k dvojí platnosti nějakého termínu, k odchylkám od dosavadní literatury či zvyklostí.

Jak jsme již řekli, může být „názorný“ chápáno jako názor spoluvytvářející či k uplatňování zásady názornosti určený. Platnost termínu názorný prostředek jsme rozšířili i na verbální konstrukce, kterými mohou být připravené popisy, opřené o předcházející pozorování atd.

Uvedená hlediska nebyla uplatněna proto, aby přinesla nějaký nový recept, nějaké formulky, po kterých někteří naši pracovníci toužili, ale proto, aby přivedla k hlubšímu zamyšlení nad některými jevy.

### *Uplatňování zásady názornosti a sdělovací jazyk*

Vztahy mezi názorností a sdělovacím jazykem patří k nejméně propracovaným částem didaktiky dospělých. Zdá se, že i zde bude muset vzniknout mezní disciplína, která bude zkoumat jazyk z hlediska jeho možnosti organizovat co nejpřesnější a nejlogičtější sdělování poznatků o předmětech, jevech, procesech, a též z hlediska úkolů, které bude dávat didaktika, zvláště v souvislosti s uplatňováním zásady názornosti. Také na straně didaktiky bude nutno zkoumat, jakých lingvistických prostředků nutno v tomto ohledu užívat. Jistě, že se tato tematika velmi úzce dotýká individuální psychologie.

Ačkoliv se v tomto ohledu nemůžeme pochlubit nějakými ověřenými poznatky, můžeme říci hned, že vztah češtiny k didaktice netkví jen ve zdůraznění úlohy stylistiky. Nové pohledy nutně přinese sémantika a také syntax. Pokud jde o uplatňování zásady názornosti, vystupuje tu opět do popředí v posledních letech dosti diskutovaný vztah gramatického a logického. Tento vztah pro nás nekončí větným celkem, ale vymezuje se na přechodu mezi tímto celkem a oblastí stylistiky.

Řekli jsme již, že uplatňování zásady názornosti není nevyhnutelně vázáno na demonstraci předmětu. Názor o předmětu, jevu, procesu, názor o veličině statické či dynamické jako konečné stanovisko může být vytvořen čistě verbálně odkazem na dřívější poznání, na dřívější pozorování, dřívější motorickou činnost. Předpokladem je jednak uspokojivá registrace těchto

faktorů ze strany posluchače, spolehlivé poznání této okolnosti ze strany lektora a patřičné verbální formulace, vedoucí k oživení již dříve registrovaných poznatků.

Nový názor může být vytvořen na základě názoru starého. Základem poznání je ovšem názor smyslový, ale ne vždy v té chvíli, kdy se něco sděluje. Tradiční pedagogika se při vzdělávání mládeže opírá o tento základní smyslový názor a jeho rozvíjení. Mechanické přenášení školských pouček do výuky dospělých je tu zřejmě škodlivé, neboť opomíjí abstraktně názorné procesy založené na verbálním principu a absolutizuje procesy konkrétně názorné.

1. Slovní zásoba sdělovacího jazyka je pokladnicí všech prožitků. Slouží také – vhodně užita – k seznamování nových generací s těmiž jevy, které se již v minulosti vyskytly, a tím, že tytéž nebo podobné jevy označuje, vytváří duševní kontinuitu lidského rodu. Přitom je sama výsledkem její tvorby v konkrétních životních podmínkách. Jazykové operace se známými slovy přinášejí totéž poznání jako před padesáti lety. Pro nás to znamená, že musíme vždy a za všech okolností *rozhojňovat slovní zásobu posluchačů* v souvislosti s novými poznatky. Také to je uplatňování zásady názornosti!
2. Vztahy mezi předměty, procesy, jevy, jejich vlastnosti, místo v čase a podobně vyjadřujeme zejména gramatickými kategoriemi. Gramatické operace to umožňují v jazyce, bez něhož není myšlení. Proto můžeme například pohovorem zjistit, jaké je dosavadní poznání posluchačů, jaké jsou jejich vědomosti, představy aj. Schopnost posluchačů verbálně formulovat dosavadní poznatky není sice bezpečným ukazatelem jejich předcházejících znalostí, ale může – zvláště v našich podmínkách, kdy nezkoušíme a v popularizačních cyklech neklademe požadavek předběžného vzdělání – resp. jeho určitého stupně – říci, do jaké míry se v průběhu cyklu může lektor opírat o představy dříve vytvořené.
3. Verbální názornost může být rozvíjena také tehdy, jestliže jí předcházela proces konkrétně názorný, jestliže jí předcházelo smyslové poznání. Lektor pak může bez jakýchkoliv rozpaků odkazovat posluchače na pozorování, která sám připravil.
4. Řadu otázek o vztahu jazyka k zásadě názornosti však dosud nemůžeme uspokojivě zodpovědět. Tato řada začíná už samým rozpracováním problematiky významu jazyka pro uplatňování zásady názornosti. Ten se promítá do nadřazené skupiny otázek: Jaký je vztah jazykovědy a individuální psychologie z hlediska vzdělávacího procesu? Mohli bychom se také otázat, zda a do jaké míry lze jazyk jako celek pokládat za abstraktně názorný prostředek, když předměty či jevy mají vždy konkrétní

jazykové označení? Jsou případy, kdy může jazyk zcela nahradit demonstraci pomůcky? Jaká je vlastně úloha jazykového symbolu (značky) ve vzdělávacím procesu? Co znamená pro jazykovědu tvrzení psychologů, že se učitel „opírá“ o dřívější představy či pozorování žáka a „vyvolává“ je při opakování? Jak nutno analyzovat tento proces z hlediska jazykovědného? Jaké jsou pak tedy požadavky na jednotlivé slohové útvary (komentář, popis atd.) v souvislosti s demonstrací učební pomůcky?

Abstraktně názorné prostředky jsou také oním společným jmenovatelem, který pomáhá zpřístupňovat látku různě disponovaným posluchačům. Jestliže je lektor pozorně promýšlí, pomáhají mu v organizaci látky a její interpretaci. Jejich užití ovšem musí být vždy opřeno o logické zpracování lekce. V tom se od konkrétně názorných prostředků vůbec neliší. Jestliže je tu porušen základní logický vztah mezi cílem a prostředkem jeho dosažení, může se stát kupříkladu ze složitějšího grafu předmět výkladu, místo aby takový graf sloužil výkladu jako pomůcka, znázorňující určité relace.

# Zprávy

---

---

## Vada na kráse českého školství

K této úvaze mě inspirovala panelová diskuse, která navazovala na Sjezd České pedagogické společnosti, uskutečněné 25. ledna 2001 v Brně. Téma: „Kdy a jak diferencovat školní vzdělání“.

V čele panelu zasedli:

Jako moderátor diskuse prof. dr. Josef Maňák, CSc. – PF MU Brno, garant za Bílou knihu prof. dr. Jiří Kotásek, CSc. – MŠMT ČR, zástupci školské praxe PhDr. Vladimíra Neužilová – ZŠ Pozořice a RNDr. Josef Filouš – Gymnázium, tř. kpt. Jaroše, Brno.

Zastoupení školské praxe avizovalo, že zřejmě i na této půdě budu patřit k zástupcům sice velké části populace, ale k té, o které se nerado slyší a mluví, jejíž seskupení je považováno za jakýsi trapný přežitek minulosti, o kterém je neslušné hovořit a se kterým se do budoucna příliš nepočítá.

Elitní společnosti se jaksí, promiňte, „nehodí do krámu“.

Je vadou na kráse českého školství. – Je to učňovské školství!

V oblasti učňovského školství pracuji už přes dvacet let. Za posledních deset let jsem se zúčastnila mnoha konferencí o budoucnosti českého školství a všude byla oblast učňovského školství, pokud se o ní vůbec mluvilo, okrajovou záležitostí. Také na této konferenci bylo učňovské školství cudně zmíněno pouze v projevu prof. Kotáskova, a to samozřejmě v souvislosti se špatnými vědomostními výsledky, které dokazují mnohé odborné výzkumy.

U tohoto konstatování většinou veškerý zájem pedagogických odborníků končí. Domnívám se, že důsledná diskuse na téma Diferenciace školního vzdělání by mohla různé objasnit, vyžadovalo by to však větší časový prostor, ale hlavně chuť o této problematice hovořit a netvářit se, že neexistuje.

V úvodu do diskuse uvedla PhDr. Neužilová, že na ZŠ dojde zákonitě k diferenciaci na žáky nadané a méně nadané. Těch nadaných se okamžitě chopil RNDr. Filouš jako ředitel gymnázia a jeho úvaha se začala ubírat směrem, kdy je nejlepší čas pro to, aby nadaný žák opustil ZŠ, a proč a jakou cestu zvolit, aby nadaní žáci svoji kapacitu plně využili. Jeho úvaha se nesla zcela v duchu diskutovaného problému především osmiletých gymnázií.

Na pana ředitele navázal prof. Kotásek otázkou, zda vůbec...? S odvoláním na významné české pedagogy polemizoval s otázkou, jaké důsledky tato časná selekce

může přinést, zda je skutečně v zájmu dítěte a společnosti vůbec a zda je dítě ve věku 11 let schopné jakéhokoli rozhodování.

Ze své pedagogické praxe dobře vím, že ani v 15 letech není dítě schopné zodpovědně posoudit, kde vidí v budoucnu svoje místo ve společnosti, a četné psychologické studie tuto neschopnost potvrzují. Myslím, že to byl i jeden z důvodů prodloužení povinné školní docházky, aby se rozhodování žáka oddálilo.

Mrzelo mě, že jsem tuto diskusi musela předčasně opustit, protože mě volaly praktické povinnosti vůči opomíjené skupině „méně nadaných“, o které zatím padla pouze jediná zmínka, a to o nízké úrovni vzdělanosti.

Ráda bych totiž panu profesorovi Kotáskovi i všem přítomným položila několik otázek a ráda bych se dočkala odpovědi.

**Domnívá se někdo, že tato výše zmíněná nízká úroveň je dána samotným faktem, že jsou žáci vzděláváni na učilišti?**

I na učilištích působí plně kvalifikovaní učitelé s vysokoškolským vzděláním, stejně jako na gymnáziích či jiných typech středních škol.

Domnívám se, že ten, kdo kdy učil na učilišti, může pak učit snadno i na ostatních typech škol. Horší je to naopak. Mám zkušenost, že učitelé, kteří přijdou z jiných škol, velmi často odcházejí z důvodu nízké odolnosti vůči všem problémům, které tento typ školy s sebou nese.

Na středním odborném učilišti totiž dále diferenciaci pokračuje:

1. asi dvě pětiny žáků jsou žáci průměrní v prospěchu bez výchovných problémů, s dobrým sociálním zázemím, většinou více zaměřeni na manuální dovednosti. Ve většině případů si povolání vybrali sami nebo se s výběrem rodičů smířili. Zdárné ukončení studia je pravděpodobné. Dokonce mnozí jedinci vyspějí v průběhu tří let psychicky natolik, že jejich výsledky jsou v závěru studia lepší než průměrné, a mají zájem ve studiu pokračovat. Patří sem i žáci, kteří se se špatným sociálním zázemím dokáží sami vyrovnat. Učitelé se o skutečném stavu v rodině doví často náhodou a je patrné, že se žák za své rodičiny poměry stydí.
2. jedna pětina je těch, kteří na učiliště přišli s velmi dobrým prospěchem. Učební obor si vybrali proto, že se nepovažovali za studijní typ nebo se nedostali na školu, kterou si vybrali jako první. Nicméně nepovažují tuto skutečnost za handicap. Dobře se adaptují a ve většině případů se rozhodnou pro další studium. Sociální zázemí těchto žáků je dobré.
3. zbývající dvě pětiny jsou velmi problematické z mnoha důvodů:
  - a) jsou to žáci, kteří přicházejí po neúspěchu na jiných typech škol, včetně gymnázií. Často se stává, že už mají za sebou pokus na více školách. Tito žáci jsou v porovnání s absolventy ZŠ více než patnáctiletí, často již plnoletí. Většina z nich si s sebou nese stigma neúspěšnosti a mstí se svému okolí za určitou společenskou degradaci. Mstí se svým rodičům, kteří je svou přehnanou ambiciózností do této situace dostali, mstí se svým spolužákům i učitelům, kteří jsou svědkem jejich „pádu“. Rodiče těchto dětí často nežijí v dobrých vztazích a dítě bylo většinou opravdu to jediné, co

je ještě drželo pohromadě. Neúspěšné dítě už tuto roli nesplňuje, spíše je zdrojem výčitek, po kom že vlastně je, kdo za to může. Tím se handicap žáka ještě prohlubuje. Se školou většinou rodiče společně nekomunikují. Při individuálním kontaktu házejí často vinu jeden na druhého.

- b) dále žáci s velkými výchovnými problémy, těžko vychovatelní, s mnoha dalšími dysfunkcemi, s velmi špatným sociálním zázemím. Většinou žijí pouze s jedním z rodičů nebo v rodině, kterou jeden z jeho rodičů nově založil. V této rodině jsou často nové děti a rodiče nedokáží projevat lásku všem stejným dílem. Rodiče bývají v mnoha případech vůči svým dětem velmi neodpovědní. Často se při řešení různých problémů dítěte zjistí, že jeden nebo i oba rodiče jsou nezaměstnaní, nezřídka alkoholici a že dítě je jim víceméně na obtíž. Žáci s tímto zázemím mají často vysokou absenci a velmi špatné studijní výsledky.
- c) žáci s obdobnými výchovnými a studijními problémy jako b), kteří však tak zvané „přerostlí“ rodičům přes hlavu. Rodiče na výchovu svých dětí nestačí, zastávají se jich při každé příležitosti, jsou jim ochotni omluvit každou bezdůvodně zmeškanou hodinu. Tito rodiče jsou přesvědčeni, že jejich dětem škola ubližuje. Často jde o děti z dobře situovaných rodin, kde jsou upřednostňovány materiální hodnoty.

Mohli bychom hovořit ještě o dalších alternativách. Doufám však, že k ilustraci o stavu žáků na středním odborném učilišti to zcela stačí. A to si dovolím tvrdit, že obchodní učiliště, z nichž své poznatky čerpám, patří mezi učiliště s vyšší úrovní výběru žáků.

Ráda bych položila další otázky, ale váhám jaké zvolit jejich pořadí, aby se neztratil jejich smysl a aby byly chápány v kontextu s výše uvedeným. Pan profesor Kotásek uvedl, že Bílá kniha počítá s tím, že v rámci současných reforem bude podporován zájem širší populace o studium, a to jak na gymnáziu (nepochopila jsem, zda též na jiných SŠ), tak na školách vysokých. Uváděl přesná procentická zvýšení. Přitom mějme, prosím, také na paměti stále proklamovanou kvalitu vzdělání!

**A tak se ptám: Kde se vezmou další adeпти gymnaziálního a posléze VŠ studia?**

Žádný prognostický výzkum zatím neuvádí trend zvyšování populace, spíše naopak! (Macek, P. Svobodné děti nesvobodných rodičů. *Psychologie Dnes*, č. 2, 2001, odvolávka na výzkum v jeho práci „Adolescence“, který vypovídá, že adolescentů v ČR ubývá. V r. 1994 tvoří adolescenti 24 % obyvatelstva, od poloviny 90. let se jejich počet výrazně snižuje. V r. 2000 je o 170 tis. adolescentů méně než v r. 1995, přičemž za adolescenta je považována věková skupina od 10 do 25 let.)

Vidí tedy pan profesor zdroj příštích studentů ve skupině „méně nadaných“? Anebo hovoří nějaký výzkum o tom, že je naděje, že i když nás bude méně, bude se větší část příští generace rodit s vyšším inteligentním potenciálem? Jak je představa tvůrců Bílé knihy o naplňování požadavků jednotných maturit v souladu s plánovanou kvalitou adeptů



gymnaziálního studia? Myslí si snad někdo, že samotný fakt studia na gymnáziu zajistí úspěšnost studia žáka i s nižšími studijními předpoklady nebo nižší inteligencí?

Domnívám se, že příklady, které uvádím výše, hovoří o opaku!

Na druhou stranu se však ptám: Jestliže reformátorům školství leží větší vzdělanost národa na srdci, proč ruší nastavbové studium, které by umožnilo právě těm, kteří se v době volby povolání nedokázali zodpovědně rozhodnout, dosáhnout vyššího vzdělání? Proč jsou nesmyslně tlačeni do jednotných maturit, když jde především o prohloubení odborných vědomostí, které mají umožnit jejich výkon funkce především středního managementu?

Řada absolventů učilišť již úspěšně absolvovala i vysokoškolské vzdělání! Nedostali se na VŠ žádným podvodem, ale prošli sítí přijímacích zkoušek. I bez jednotných maturit obstáli v konkurenci gymnazistů. Svědčí to o tom, že průběh dospívání je skutečně proces individuální a i vztah ke studiu se v jeho průběhu mění.

Svědčí to také o trpělivé práci učitelů učilišť, jestliže se jim podaří alespoň část svěřených žáků výše zmíněné kvality (těch méně nadaných) přesvědčit o nutnosti dalšího vzdělávání. Dle průzkumů z úřadů práce je patrné, že absolventi nastavbového studia jsou dobře zaměstnatelní. Praxi, kterou většina firem po maturantech požaduje, mohou vykonávat jako kvalifikovaní vyučenci. Což z žádné jiné školy absolventi nemohou, zvláště ne z gymnázia. A že každý gymnazista neskončí na VŠ, je všeobecně známo.

O tom, že stát má stejné povinnosti jak k žákům nadaným, tak k těm méně nadaným, konečně hovoří Ústava ČR a Úmluvy o právech dítěte, kde je dítě definováno jako člověk do věku 18 let.

Proto by bylo velmi smutné, kdyby ti, kteří se nehodí ke studiu na gymnáziu, byli jakýmkoli způsobem diskriminováni.

Komplexní výuka na středním odborném učilišti je zatím nejosvědčenejším způsobem, jaký byl pro „méně nadané žáky“ vymyšlen, a mohu ze zkušenosti říct, že nám ho řada států závidí. Učiliště je pro určitou část populace doslova záchrannou sítí. Tím, že teoretická i praktická výuka spadá pod jednoho „pána“, existuje dokonalý přehled o žákovi, alespoň v jeho pracovním čase.

V době, kdy na dospívající čeká všude ve společnosti plno nástrah (alkohol, kouření, drogy, gamblerství aj.), kdy v mnoha případech nemají tito žáci oporu ve svých rodinách, hraje komplexní učiliště významnou roli. A to nejsou zdaleka všechny důvody, které hovoří pro zachování učňovského školství. Já doufám, že již vystřízlivěli všichni ti, kteří si představovali, že nás uživí manažeři v bílých límečcích a že řemeslo už nebudeme v naší „obrozené“ společnosti potřebovat. Mnozí absolventi těchto „elitních“ oborů teď hledají, kde a na co se rekvifikovat. Ale toto téma by si vyžádalo spoustu dalšího času. Proto se domnívám, že by bylo v zájmu společnosti, kdyby se při polemice o budoucnosti učňovského

školství nebralo v úvahu jen současné hledisko ekonomické, ale i širší společenské souvislosti.

Abychom za momentální „šetrnost“ nezaplatili v budoucnu mnohonásobně více.

Marie Dluhá

## Diferenciace a „Bílá kniha“

Bohumír Blížkovský

*Funkční pojetí a uplatňování diferenciace náleží k největším slabinám naší předlistopadové i polistopadové pedagogické teorie a praxe. Trpí tím přirozeně i „Bílá kniha“.* Dosavadní nedostatečně odborná a demokratická transformace českého školství supljuje absenci systémové diferenciace většinou jen přesouváním těchto problémů na přetížené učitele a chaotickou směsí improvizací: neuváženou obnovou duálního školství od 11 let; extenzivním neúnosně nákladným prodloužením nejkratší cesty k maturitě ze 12 na 13 roků (5 + 8, 9 + 4); ignorací reálného uplatnění absolventů bezkonceptním rušením potřebných a nadprodukcí nepotřebných, ale oblíbených oborů; přílišnou liberalizací, decentralizací a komerční privatizací i nekritickou aplikací kdejaké alternativní pseudopedagogiky. Československá pedagogika se přitom s některými dnešními „supernovinkami“ kriticky vyrovnala již v 1. polovině 20. století.<sup>1</sup>

*K naléhavé nápravě dosud chybí mnohé, hlavně dobrá teorie, dobří učitelé i nezbytná osvěta.* Připojujeme glosu jen ke koncepci diferenciace. Kultivaci učitelské profese i našeho širšího života a světa věnujeme samostatné nové kolektivní publikace, oceněné r. 2000 Dědictvím Komenského.<sup>2</sup> Obě uvedené kritické sondy do našeho pedagogického i společenského dění hledají především spolehlivé cesty z nemalé hodnotové dezorientace. Neutuchajícím zdrojem duchovní bída a vážnou překážkou účinnějších pedagogických snah jsou zejména pokleslá média. Opravdový humanitně demokratický a kriticko-realistický odkaz T. G. Masaryka nepronikl dosud například náležitě ani do akademické obce univerzity nesoucí jeho jméno, natož do ostatních škol a celého našeho života.

Absence osvětové role naší demokracie je stále hroživá. Kýženou revoluci hlav a srdcí doplňuje často jen exploze bludů a pudů. Nejzhoubnějším faktorem podceňování vzdělanosti, tvořivosti a celkové kultivace potenciálů vnitřního i vnějšího světa člověka je alarmující nedostatečnost profesní přípravy učitelů i jejich degradace.

<sup>1</sup> Viz například kritiku okultního mysticismu J. Steinera od J. Tvrdeho (1926) a J. Hendricha (1926, s. 84–91), rozbor iracionální antroposofie waldorfské školy od L. Kratochvíla (Chlup, Kubálek a Uher, 1938, s. 33–35) i polistopadové upozornění S. Kučerové na obskuratní základy této alternativy pro ty, kteří na uvedené prameny „zapomněli“ (Kučerová, 1992 a 1995).

<sup>2</sup> Blížkovský a kol., 2000; *Bilance a výhledy . . .*, 2000.

*Znovunastolené téma pedagogické diferenciaci na sjezdu ČPdS v Brně 25. 1. 2001 je bezesporu oprávněné, klíčové, akutní i poučné. Znovu se potvrzuje, že kterákoliv nedořešená základní otázka lidského života se dříve či později vymstí a vrátí jako bumerang.*

Nejpokročilejší byla naše pedagogika i společnost v řešení této obecně významné problematiky v Československu za našich největších demokratických státníků T. G. Masaryka a E. Beneše. *Před více než půlstoletím se u nás fundovaně, tvořivě a reálně dospívalo v teorii i v praxi ke koncepci humanitně demokratické dvanáctileté integrované, vnitřně diferencované školy, která se osvědčuje ve většině vyspělých zemí světa dodnes.* Před dvěma lety, od 1. 9. 1999, nastoupilo tuto cestu novým školským zákonem i sousední Polsko. *Jen u nás, v zemi průkopníků této strategické novodobé pedagogické reformy, ostudně převládly a dosud převládají disfunkční krajnosti: po únoru 1948 unifikační a po listopadu 1989 segregáční.* Zhoubná neinformovanost, bezradnost i rozpolcenost širšího povědomí pedagogické obce i celé české společnosti bohužel trvá. Zasluhou mediálně podporovaných elitářů, konformistů i funkčních negramotů se v zauzlených, primitivních a zmatených krajnostech potácíme k naší škodě dosud na prahu edukativní společnosti 21. století.

*V druhé polovině 20. století však u nás probíhaly menší i větší pokusy problém řešit – většinou marně.* Naposledy, počátkem roku 1990, předložila například naše expertní skupina celostátní návrh na funkční demokratickou integraci a diferenciaci československého školství.<sup>3</sup>

Polistopadové vedení slovenského ministerstva školství, včetně ministra, jej vehementně prosazovalo, pseudodemokraté a diletanti pražského ministerstva s tehdejší českým ministrem v čele jej však odmítli. Dali přednost disfunkčním, separátním i dražším úpravám restauračním, které byly anachronické již na začátku 20. století. Škody z toho plynoucí jsou nevyčísitelné. Během promarněných deseti let mohly být konkrétní účelné podoby diferenciaci dobře ověřeny. *V důsledku této strategické chyby se propadla též ČR v první polistopadové dekádě na poslední místo zemí OECD v počtu maturantů s úplným středním všeobecným vzděláním* (Blížkovský a kol., 2000, s. 32–34).

*Nemalý podíl na tomto stavu má ovšem i naše teorie.* Dosud například *chybí komplexnější dějiny československé předúnorové reformní pedagogiky s jejími ozvěnami v letech 60. i 80., které by konstruktivně i kriticky zhodnotily mimořádné dílo, na které máme tvořivě navazovat.* Funkční školská reforma podporuje totiž kontinuitu dobrého, rozvíjí naši svébytnost v kontextu se světem, předpokládá proto kritický pohled na naši situaci především našima očima, nejen z pozic „Západu“ nebo „Východu“. Bez znalosti zdrojů a nesčetných konkrétních výsledků jedinečné pedagogické tvořivosti široké osvětové ofenzivy dvacátých, třicátých i prvních poválečných let nelze u nás kontinuitu dobrého obnovit. Koncepce české demokratické vzdělávací soustavy musí zkrátka vycházet z trendů soudobého světa, z co nejširší a nejhlubší analýzy vývoje a stavu naší vzdělanosti i společnosti ve střední Evropě.

<sup>3</sup>Pedagogická orientace 1990–92, slovenské i české UN.

*Bílá kniha vykročila správným směrem.* Doufejme, že je tečkou za chaotickou ultraliberální i antipedagogickou bezkonceptností, poskytuje nezbytnou orientaci a naznačuje konstruktivní východiska. *Konkrétnější projekt pedagogické diferenciace však zatím postrádá.* To je též příčinou mnohých zbytečných nedorozumění i konfrontací. Dokud nebude celkový projekt alternativ pedagogické diferenciace aspoň rámcově vymezen, nelze věcné argumenty zastánců osmiletého gymnázia přehlížet, mohou mít a často i mají dílčí opodstatnění.

S univerzálním, podstatně kvalitnějším všeobecným vzděláním jsou spjaty perspektivy individuální i osudy demokracie a lidstva vůbec. Hubme nevědomost, aby nevědomost nezhubila nás, radil J. Á. Komenský již na počátku novověku. *Strategická potřeba co nejsolidnějšího všeobecného vzdělání i funkčních gymnaziálních cest vzdělávání v celkové nabídce budoucího úplného středního vzdělání pro stupňující se proměnlivé nároky i krize 21. století je evidentní. Stejně tak je ale evidentní, že na druhém, neméně potřebném odbornějším a praktičtějším pólu závěru středního vzdělávání zůstanou základní učební obory i odborné směry poskytující střední a úplné střední odborné vzdělání.*

Mají-li základy demokratické vzdělávací soustavy završující střední a úplné střední vzdělání uspokojovat potřeby jedinečné, pluralitní a univerzální, má-li být škola základní a střední obecná přístupná všem, musí rozvíjet lidskou vzájemnost i svébytnost, musí respektovat hodnoty osobnosti i sociální, národní i světské, musí obsahovat společný spolehlivý polymetický<sup>4</sup> i polytechnický základ poskytující celkovou životní orientaci i dostatečný zřetel ke všem nezbytným specializacím, musí směřovat k dobře se učící společnosti komplexně, musí být harmonickou kultivací vnějšího i vnitřního světa člověka. *Uvedené nároky může demokratická vzdělávací soustava splnit jen funkčním spojením integrace s diferenciací.*

Vzrůstající propojenost, složitost, dynamičnost, proměnlivost, nevypočitatelnost i rizikovost lidského života a světa na počátku třetího tisíciletí vyžaduje funkční, účelně spjaté všeobecné a odborné vzdělání s možností permanentní pružné korekce a inovace. Podněcuje stálé sebevzdělávání, podporuje nejvýznamnější lidskou schopnost dobře se učit v rozměru celoživotním i celospolečenském. Integrované vnitřně diferencované školství disponuje proto účelně orientovanou, volitelnou, horizontálně a vertikálně dobře prostupnou soustavou vzdělávacích cest vyhovujících každé osobnosti i celé společnosti.

Uvedené postuláty a axiomy dobře se učící společnosti nejsou u nás zatím ve středním a starším školním věku (ani později) respektovány. *Chybí nám též nejdůležitější předpoklad dobrého fungování školní integrace a diferenciace, tj. otevřený, dostatečně kompatibilní i výkonný modulový systém škol 1., 2. a 3. stupně.* V soudobé světové praxi převládají cykly tříleté. Dovolují četné variace funkčních orientací i dobře navazující kombinace vzdělávacích programů. Nejčastější je mobilní propojení čtyř tříletých cyklů šestileté primární a šestileté sekundární školy (3+3+3+3). Šestiletou strukturu základů vzdělávací soustavy navrhol ostatně již J. Á. Komenský. Co nejsolidnější základy všeobecného vzdělání by měla prioritně garantovat prvá tři tříletí. Ani tato jejich vyhraněná obecná profílce ovšem

<sup>4</sup>Z řečtiny: polys = mnohý, méti = moudrost, důmysl, rada, bystrost

nevyklučuje počátky postupné, volitelně přístupné i prostupné diferenciaci jistého spektra vzdělávacích orientací ve druhém, hlavně však ve třetím třiletí (ve druhém třiletí začíná například volitelná výuka cizího jazyka). Celá modulární vzdělávací „stavba“ by měla být v zásadě přístupná pro každého, kdo splní její nároky.

*Demokratická vzdělávací soustava vyspělé učící se společnosti dává přednost diferenciaci vnitřní (uvnitř školy) oproti diferenciaci vnější (mezi školami) a účelné kooperaci škol před jejich segregací.* Požaduje funkční spolupráci všech vzdělavatelů, všech učících se lidí. Selektivní, příliš příkré oddělování jednotlivých typů i stupňů škol podstatně snižuje možnosti objevu i rozvoje nadějných talentů; komplikuje též uplatňování humanitně demokratického principu stejných vzdělávacích šancí pro každého, je proto nežádoucí. *Pedagogická i společenská rizika neúnosně zvyšuje především předčasná a přílišná diferenciaci vnější mezi různými typy dostatečně nepropojených škol.* Je smutné, že u nás začíná tato hrubá, převážně sociální selekce od r. 1990 již v jedenácti letech a že nachází mezi méně informovanými dost obhájců.

Komplexní koncept konkrétní vnitřní i vnější diferenciaci základních a středních škol dosud nemáme. *Postrádáme zejména nejdůležitější projekt funkčního rejstříku modulární soustavy tzv. hlavních furkací, základních vzdělávacích větví, směrů a cest k dosažení příslušného maturitního i nematuritního vzdělání s náležitým vymezením minimálních výchovně vzdělávacích cílů, obsahu a výsledků (tzv. pedagogických standardů).* Při koncipování těchto hlavních vzdělávacích proudů nutno mít na zřeteli celou šíři trendů lidského světa, jeho hodnotové orientace, vývoj profesní skladby společnosti i další lidské zvláštnosti. Zdaleka nejde jen o inteligenční kvocient, významnější je tvořivost, existuje i mravní vyspělost, jsou schopnosti sociální, talenty prakticky orientované a další lidské kvality.

V úvahu přicházejí například tyto směry vzdělávání:

- *Směr akademický*, orientovaný na přípravu studia na univerzitách; v místech hlavních univerzit je možná i silnější filozofie, nabídka latiny a řečtiny navazující na klasická gymnázia.
- *Směry s orientací humanitní a sociální* pro činnosti v oblasti kultivace člověka a společnosti včetně pedagogické profilace s předpoklady pro osvětu, výchovu a vzdělávání, pro umění učit lidi učit se; ale též pro jazyky, kulturu, sociální péči, personalistiku, právo, státní správu, samosprávu, politiku, pro výchovu občanů k demokracii, pro média . . .
- *Směry s orientací reálnou, přírodovědně-technickou*, včetně informatiky.
- *Směry s orientací na zdraví a ekologii.*
- *Směry s orientací hospodářskou.*
- *Směry odborné i praktické směřující k určitému typu dalších profesí aj.*

Všechny větve obecnější i odbornější, teoretičtější i praktičtější, jsou rovnocenné, po splnění nezbytných předpokladů obecně přístupné, svobodně volitelné i zaměnitelné. Všechny spojuje kvalitní všeobecné vzdělání. *Soustava švédských primárních a sekundárních škol disponuje například 12 profilacemi s otevřenou*

*horizontální i vertikální mobilitou.* U nás nemáme dvanáctý rok po listopadu náležitě závazně vymezené ani obecné maturitní požadavky na gymnáziu. Máme tedy co dohánět. Více Masarykova kritického realismu by nám rozhodně prospělo. Obnova kontinuity dobrého nás teprve čeká.

## Literatura

- BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století.* Brno: Konvoj, 2000. 252 s.
- Bilance a výhledy středu Evropy na prahu 21. století. K 10. výročí čsl. listopadu 1989 a ke 150. výročí narození TGM.* Brno: Konvoj, 2000. 375 s.
- HENDRICH, J. *Filosofické proudy v současné pedagogice.* Praha: Dědictví Komenského, 1926.
- CHLUP, O., KUBÁLEK, J., UHER, J. *Pedagogická encyklopedie.* I. díl. Praha: Novina, 1938.
- KUČEROVÁ, S. Alternativní školy. *Pedagogická orientace*, č. 1, 1992, s. 69–75.
- KUČEROVÁ, S. Má naše teorie přispívat k rozvoji alternativního školství? *Pedagogická orientace*, č. 15, 1995, s. 94–99.
- TVRDÝ, J. *Moderní proudy ve filosofii.* Brno, 1926.

# Recenze

---

---

## **Komenda, S. Vypočitatelná náhoda**

**Elementy počtu pravděpodobnosti a matematické statistiky.**  
**Olomouc: Vydavatelství UP, 2000. 187 s.**

Erudovaný statistik a zkušený vysokoškolský učitel prof. Komenda je autorem publikace, určené studentům nematematických oborů k seznámení se základy metod popisné a induktivní statistiky. Mnoho cenných informací, námětů na interdisciplinární využití znalostí z vysokoškolského kurzu pravděpodobnosti a statistiky a především řadu zajímavých úloh zde ovšem najde i poučenější čtenář – student učitelství matematiky nebo učitel matematiky s delší pedagogickou praxí.

Publikace je členěna do tří částí. Úvodní kapitola s názvem Jak poznáváme svět je stručným, ale výstižným popisem základů vědeckých metod. Na pozadí historických souvislostí vymezuje autor s přehledem a nadhledem jemu vlastním základní stochastické pojmy – výstižně, přitom srozumitelně, s ilustrací na řadě příkladů s potenciální aplikovatelností ve školské praxi.

Druhá část nazvaná Jak se počítá s náhodou je věnována základům počtu pravděpodobnosti – shrnutí principů, pomocí nichž statistika uchopuje a kvantifikuje neurčitost, nejistotu, náhodu. Kapitola je završena charakteristikou některých teoretických modelů rozdělení náhodných veličin (rovnoměrné diskrétní rozdělení, nula – jedničkové (elementární) rozdělení, binomické, Poissonovo, rovnoměrné, spojité a normální rozdělení).

Závěrečná část má název Jak se žije s náhodou. Autor v ní zdůrazňuje význam statistiky jako opory vědecké metody. Připomíná názory D. Huma a T. G. Masaryka, pozornost věnuje statistickému odhadu a statistickému testu. Uvádí řadu zajímavých úloh, které využívají například Studentovo t-rozdělení; korelaci a regresi prezentuje na úloze z volební matematiky.

Publikace je doplněna přílohou – tabulkami percentilů některých rozdělení.

Knižka S. Komendy je nesporně užitečnou publikací pro učitele matematiky nejen pro svou odbornou kvalitu a zvolenou metodu zpracování. Z každé její stránky vyzařuje moudrost vzdělaného a kultivovaného člověka, který se chce se čtenářem o kousek této moudrosti podělit.

*Michal Novák*

## Klimeková, A. Filozofická antropológia. Náčrt problému autenticity človeka

Prešov, 1999

Doc. PhDr. Anna Klimeková, CSc. si vybrala pro zpracování ne zrovna nejlépe filozofickou problematiku. Téma patří do oblasti antropologie a řeší jeden z aktuálních, ale na stránkách naší literatury dosud málo zpracovaný problém autenticity člověka. Sledovaná otázka nemá jenom filozofickou dimenzi, je také otázkou pedagogickou, pomáhá pedagogice při sledování zákonitostí vztahu mezi subjektem a objektem výchovy. Vymezení pojmu autenticita člověka a jeho všestranná analýza znamená i poučení pro pedagogy, kteří by si pro hlubší uvědomění smyslu své pedagogické práce měli uvědomovat i její nejobecnější, filozofické souvislosti. Podle autorky je člověk autentickým tehdy, když vnímá sebe sama, vnímá vnímatele, tedy toho, kdo mě vnímá, a vnímá také vnímaného, tedy toho, koho já vnímám. Pojem autenticita pochází z řeckého termínu *authéntes* – pravý, vlastní, rukou zhotovený. Specifický význam má tento pojem v existencialistické filozofii, v níž se zejména zásluhou Martina Heideggera a Jean Paul Sartra používá k odlišení vlastního lidského bytí od bytí nevlastního. „Autenticita lidského bytí (*Dasein*) se projevuje nejenom v bezprostředním pochopení jeho smyslu, to jest existence, ale též ve starosti o jeho naplnění.“ (Klimeková, *Filozofická antropologie*, Prešov 1999, s. 48). Víme, že jmenovaná filozofie lidské autenticity má obrovský význam pro existencialistickou pedagogiku. Avšak pochopení smyslu lidského bytí a starost o jeho naplnění je také zájmem všech pedagogů. Je to zájem o člověka a jeho budoucnost a v tomto nasazení za lidskou bytost se dostáváme na pole pedagogiky a konkrétní práce s objektem naší výchovy, s žákem, studentem, mládeží.

Podle mnou sledované filozofické literatury se na Slovensku v poslední době filozofickým problémům člověka věnovala především autorka publikace. V České republice se této otázce věnuje dlouhodobě především prof. PhDr. Jaroslava Pešková, CSc. Tato specialistka, která se zabývá i filozofií výchovy, se v práci *Já, člověk* dotkla problematiky, která pomohla autorce monografie, ale pouze marginálně. Proto se upřímně přiznám, že po přečtení monografie jsem byl překvapený, co autorka v monografii dokázala.

Práce není rozdělena do jednotlivých kapitol, jak to u klasických monografií bývá. Je to spíše soubor ucelených studií, které mají vnitřní logiku a neformálně na sebe navazují. Jedenáct studií, které monografie obsahuje, analyzuje problém člověka z hlediska filozofické antropologie. Jsou osobitým způsobem zpracované a jsou na adekvátní úrovni současného stavu rozpracování dané problematiky. Monografie je založena na prostudování množství titulů zahraniční literatury. Autorka zřejmě dobře ovládá anglický jazyk a nemá potíže v přístupu k vhodným pramenům.

V práci mě zaujalo, že autorka v úvodu vysvětluje pojem filozofická a nefilozofická antropologie. Dále uvádí přehled o dějinách filozofické antropologie, což vyžadovalo též prostudování velkého množství pramenné literatury, a vysvětluje, jak už jsem výše uvedl, pojem autenticity člověka. Tento problém analyzuje v jed-



notlivých částech práce. V kapitole *Filozofická reflexia niektorých problémov autenticity človeka* se autorce podařilo podat vlastní názor na danou problematiku, který rozvíjí v dalších kapitolách. Současná situace světa nás zavádí do krizových individuálních a sociálních situací. Těchto sociálně chaotických problémů se autorka dotkla v dalších částech práce – *K problematike krízi autenticity človeka, Kríza autenticity človeka, Etika sociálnych dôsledkov*. Pro dnešní poměry jsou problémy, řešené ve jmenovaných kapitolách, zvláště aktuální.

V dalších částech práce si autorka sama klade otázku, kam kráčí autenticita člověka. Toho se týkají dvě studie – *Quo vadis autenticita človeka I., II.* a *Je problematika autenticity mŕtva?* Poslední ze jmenovaných studií je také závěrem monografie. Autorka v ní shrnuje to, k čemu dospěla na základě předchozích úvah. Problémy člověka jsou stále otevřenými otázkami, jeho autenticita, vlastní a pravé bytí, tím více. Přitom je známý fakt, který autorka zdůrazňuje jako vlastní krédo, že čím člověk o sobě víc ví, tím problematičtější se sám sobě jeví a zdá se mu, že o sobě vlastně neví vůbec nic.

Monografii doc. PhDr. Anny Klimekové hodnotím jako výrazný přínos nejenom k rozvoji filozofické antropologie, ale svým zaměřením na filozoficko-etické problémy sociální situace lidí i jako upřímnou lidskou starost o hledání východisek z krizových situací člověka. Tímto zájmem o člověka a jeho budoucnost získala publikace i pedagogickou dimenzi. Je využitelná i pro pedagogy, učitele, kteří chtějí vychovávat na základě hlubinného pochopení smyslu své práce.

Vím, že autorka není jenom specialistkou na filozofii, zabývá se i etikou výchovy a v mnohých studiích se konkrétně zaměřuje na multikulturní výchovu se zaměřením na romského žáka. Protože se těmito otázkami zabývám dlouhodobě také, dovedu ocenit, že práce Anny Klimekové je i filozofickým základem pro poznání výchovy identity romského žáka a romské rodiny, k poznání multikulturních pedagogických procesů, které se odehrávají v současné společnosti. V tomto směru je tato filozofická práce využitelná i v oblasti moderní pedagogiky.

*Jaroslav Balvín*

## **Podnětná publikace o problémech současné evropské mládeže**

V roce 2000 vydala Rada Evropy ve Štrasburku studie tří expertů o tendencích a problémech současné evropské mládeže: Andy Furlong, Barbara Stalder, Anthony Azzopardi, *Vulnerable Youth – European Youth Trends 2000 (Education – Employment – Leisure; 67 stran formátu A4)*. Zabývají se otázkami zranitelnosti současné mládeže v důležitých oblastech jejího života: ve škole, v zaměstnání a volném čase; charakterizují faktory zranitelnosti a rizik, jež dnes dále sílí; definují problémy a překážky vznikající při přechodu mladých lidí do světa dospělých; jsou vzhledem do mezinárodních iniciativ, které tato rizika mají snižovat.

Publikace je určena těm, kdo se podílejí na vytváření politiky vzhledem k mládeži a pracovníkům výzkumu i praxe této oblasti.

Současnost i budoucnost mládeže vzbuzuje dnes právem rostoucí zájem jak pro ni samotnou, tak také z hlediska jejího významu pro další rozvoj společnosti. Publikace na pár desítkách stránek přináší základní faktografii a zejména v hutné, zkratkové podobě přehled vývojových tendencí i východisek pro řešení problémů. Rozbor se týká především členských zemí Evropské unie, v některých případech však také zemí střední a východní Evropy. Pokud jde o prameny, vychází z anglicky psané literatury počínaje 60. lety a zejména z publikací vydaných ve Velké Británii a USA.

1) Studie „**Zranitelnost a vzdělávání**“ se zabývá trendy středoškolského a vysokoškolského vzdělávání; klíčovými faktory a riziky výchovných trajektorií a opatření z nich vyplývajících; způsoby, jak tuto zranitelnost oslabovat.

- Rostoucí účastí na střední škole dnes již většinové a dále na vysokoškolském vzdělávání; sblíživáním akademického a profesního vzdělávání; nutností zvyšovat jeho flexibilitu. Tento vývoj paradoxně nevede k růstu nákladů na výchovu, neboť její podíl na DPH naopak klesá.
- V r. 1995 získalo v zemích EU 71 % 22letých nejméně vyšší stupeň všeobecné nebo odborné střední školy; přitom však byly mezi jednotlivými zeměmi značné rozdíly; na předních místech byly skandinávské země a Rakousko (mezi 92 %–84 %), na opačné straně žebříčku Lucembursko a Portugalsko (53 % a 46 %). V zemích střední a východní Evropy se v tomto směru projevila výrazná pozitivní akcelerace, podpořená i poklesem početnosti příslušné věkové skupiny. V témže roce měl vysokoškolské vzdělání každý pátý občan EU mezi 30–34 roky (nejvíce ve Švédsku 31 %, nejméně v Itálii 9 %). Ve 12 zemích střední a východní Evropy se podíl 20–24letých v tomto směru od 70. do počátku 90. let zvýšil ze 16 % na 23 %.
- Vzdělání poskytuje rostoucí množství vědomostí, i když v některých zemích se projevují mezery ve výuce literatury, matematiky a přírodních věd a značné deficity i v počítačové gramotnosti, znevýhodňující mladé lidi na trhu práce. Rozvoj vzdělávání přitom není spjat s oslabováním vztahů s rodinným zázemím a mladí se zvláštními potřebami (například handikapovaní) jsou do systému spíše integrováni než z něho vylučováni.
- Mezi limitující faktory dosahování vyššího vzdělání pak patří předčasné odchody ze školy a existence zvláště zranitelných skupin mládeže (například z ekonomicky slabších rodin, s malou výchovnou zkušeností rodičů, z jiných etnik, imigrantů a migrujících).

2) „**Zranitelnost a mládež na trhu práce**“ zahrnuje přehled hlavních trendů v začleňování na trh práce, faktorů její zranitelnosti i námětů, jak jí čelit:

- Skutečností je, že se nezaměstnanost stává normální součástí přechodu mnoha mladých lidí ze školy do života i v těch případech, kdy získali dobrou a náročnou kvalifikaci. Rozšiřuje se praxe zaměstnání pouze na částečný úvazek;

omezují se podpory, což zvyšuje nebezpečí růstu chudoby mladých lidí a prodlužování jejich závislosti na rodičích; oslabují se vazby mezi vzděláváním a prací; rostoucí počet mladých lidí bez práce nebo polozaměstnaných je vnímán jako vážný problém i v těch zemích, kde jejich počet není dnes příliš vysoký; v postkomunistických zemích je přechod ze školy do práce charakterizován jako chaotický a vyznačuje ho tendence k poklesu mzdy.

- Mezi zranitelné skupiny mládeže v těchto souvislostech patří zejména: jedinci bez vyššího stupně středního vzdělání a pouze se základními vědomostmi; z rodin, jež nemají možnost nebo neprojevují ochotu finančně jim pomáhat; mladí delikventi, bezdomovci, invalidé nebo osamocené matky. Negativně působí rovněž neúčinnost zemědělavacích, výcvikových nebo nápravných programů; v postkomunistických zemích pak mezery ve znalosti cizích jazyků a ovládnutí informačních technologií.
- Návrhy na řešení situace proto obsahují: přerušit trvající proces deprivace způsobené chronickou nezaměstnaností; pracovní a životní nejistoty odstraňovat pomocí rekvalifikace; zvyšovat pružnost připravenosti budoucích pracovníků, aniž by se přitom usilovalo o přísnou regulaci vývoje vztahů mezi vzděláváním, výcvikem a prací; hledat nové možnosti přípravy pro částečný úvazek pracovníků.

3) S oblastí vzdělávání a práce je více či méně, přímo či zprostředkovaně spjat také volný čas, jemuž se věnuje třetí studie nazvaná „**Volný čas, nebezpečí a zranitelné cesty**“. Obsahuje jeho základní charakteristiku, tendence vývoje, reálné i možné přínosy.

- Konstatuje přetrvávající podceňování významu a možností volného času; přitom se v jeho průběhu mohou rozvíjet schopnosti a další předpoklady mladých lidí jako východiska k životnímu úspěchu, k přijímání skupinových norem nebo k rozvoji kompetencí pro neformální výchovu ve skupině. Proti převažujícímu názoru o dostatku volného času mladých lidí však realita podle názoru autora potvrzuje, že jeho nemalou část musí věnovat studiu nebo práci na částečný úvazek.
- Rostoucí vliv na volný čas získává komerce; zranitelnost mladých lidí v jeho průběhu zvyšuje nedostatek finančních prostředků i stále malá pozornost věnovaná tvořivým aktivitám. Nové šance volného času podle existujících šetření oceňují především: dospívající mládež a mladí dělníci; nezbytným se však jeví rozvíjet jeho možnosti vzhledem k věkové skupině mladých dospělých.
- Klíčovým problémem je, jak volný čas učinit nástrojem bohatého, všestranného osobního rozvoje od mládí a jak příslušné aktivity i jejich vyústění přenášet do průběhu celého života dospělého.

**Autor studie věnuje pozornost důležitým otázkám, na které se z různých důvodů (hlavně však pro podceňování) často nedostává:**

- Úvodem vymezuje tři základní přístupy k vymezení oblasti i pojmu „volný čas“: jako času, který „zbývá“ po práci a naplnění biologických a dalších potřeb člověka (residual approach, Resttheorie); druhý přístup klade důraz na

volnočasové aktivity (J. Dumazedier); třetí kombinuje oba předchozí přístupy, doplňuje je však o osobní dimenzi a volný čas pojímá jako postoj a způsob myšlení (P. Kelvin). Studie dále odpovídá na otázky jako: Co je to volný čas a čím by měl být? Východiskem a požadavkem na člověka přitom je: „Být schopen naplňovat volný čas rozumně je posledním výtvořem civilizace.“ (B. Russell). Volný čas mládeže je prostorem pro individuální rozvoj, seberegulaci i pro interakci s dospělými.

- Na významu nabývá výchova k volnému času, protože role spotřebitele může při současné komerční nabídce převládnout na úkor vlastní tvořivé aktivity. Činnosti volného času vycházejí vstříc přání mládeže o autonomii a potřebě vytvářet si ucelený pohled na svět stejně jako odpovědnosti společnosti za to, že se bude zmenšovat dosah zranitelných životních stylů; k tomu lze využívat jak formální, tak neformální výchovy.
- Studie charakterizuje alternativní pojetí volného času ve dvou základních přístupech: jako času uzavřeného, regulovaného, legislativně řešeného; a protikladu tohoto pojetí, které odmítá jeho svazování pravidly a restrikcemi. V tomto prostoru pak žije a svoje aktivity volí mládež, která vítá rady, příklady a zejména možnost sebeuplatnění a odmítá poručníkování.
- Významným faktorem vlivu na volný čas jsou probíhající sociální změny včetně nových vzorců uplatnění mládeže na trhu práce (smluvní práce – kratší pracovní týden – klouzavá pracovní doba aj.). Jejich důsledkem je vznik tzv. kapesního času (pocket of time). Na vzestupu je rovněž ekonomizace volného času se všemi důsledky z toho plynoucími: novými možnostmi volby činností, avšak také vznikem nových nerovností a dalších nežádoucích důsledků; růstem nákladů na specifické aktivity; nebezpečím úzce spotřebitelského přístupu.

Soubor všech tří studií je podnětný i proto, že obrací pozornost k rubové stránce vrůstání současné mládeže do společnosti a odkrývá rizika a nebezpečí jejich cest do dospělosti. Naznačené trendy a východiska střídě dokládá přehledem faktografie, která potvrzuje značné rozdíly v úrovni nejen mezi zeměmi západní, střední a východní Evropy, nýbrž také mezi různými zeměmi EU. Významné je odkrývání souvislostí všech tří řešených oblastí života mladých lidí i dílčí krok směrem k rozšíření pozornosti také přes hranice EU. Seznamovat se se současnými tendencemi a důsledky vývoje v evropské patnáctce znamená poznávat fakta a trendy, jež se nás týkají již dnes a jež také naše společnost musí brát plně na vědomí a řešit.

Kontakt: European Youth Centre

30 Rue Pierre de Coubertin

67000 Strasbourg

France

Fax: 00333/88 41 27 77

E-mail: youth@coe.int

## **Riefová S. F. Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD**

**Praha: Portál, 1999, 140 s. ISBN 80-7178-287-4**

Dostává se nám do rukou obsáhlá kniha, která se zabývá specifickými poruchami chování. U nás je známe hlavně pod označením lehké mozkové dysfunkce (LMD). Dnes se můžeme setkat i se zkratkami ADD či ADHD. Kniha je psána jako příručka, proto v ní nenajdeme dlouhé teoretické úvody, ale spíše konkrétní rady a návody pro práci s dětmi, které trpí LMD.

Publikace je určena především učitelům, vychovatelům ve školách, poradenským pracovníkům, ředitelům škol. Užitek z ní budou mít ale i rodiče, kteří nejlépe vědí, jak je výchova dětí s LMD namáhavá.

Autorka knihy je absolventkou pedagogiky a speciální pedagogiky na Univerzitě v Illinois. Přes dvacet let učí děti s poruchami chování a učení.

Celá kniha se člení na jednatřicet kapitol. Většina z nich je na konci doplněna krátkými rozhovory nebo zkušenostmi lidí, kteří trpěli nebo trpí specifickými poruchami učení a chování.

V první kapitole nás autorka velmi stručně seznamuje s definicí ADD/ADHD, uvádí charakteristické projevy chování dětí s poruchou pozornosti bez hyperaktivity (ADD) a typické projevy chování dětí s poruchou pozornosti, kterou doprovází hyperaktivita (ADHD). Dále jsou zmíněny možné příčiny syndromu ADD/ADHD.

Druhá kapitola přináší přehled nejvýznamnějších faktorů, které ovlivňují práci s dětmi se syndromem. Jedná se většinou o rady, jak například pro dítě uspořádat prostředí, jak komunikovat s rodiči, jak využívat týmové práce a podobně.

Zajímavá je třetí kapitola uvádějící seznam věcí, kterým je třeba se vyhnout. Mnohé rady lze s úspěchem využít i u dětí bez poruch. Komplexní program péče je náplní další kapitoly. Autorka uvádí, co všechno lze pro dítě udělat a jaká opatření jsou možná.

Pátá kapitola se věnuje otázkám prevence problémového chování ve třídě. Děti se specifickými poruchami chování a učení budou nejlépe prospívat ve třídě, která má určitou strukturu a kde nevládne chaos. Je pro ně nezbytné, aby se cítily ve třídě bezpečně, aby přesně věděly, co se do nich očekává. Pro mnohé učitele bude jistě přínosem krátký přehled odpovědí na otázku typu: Co mám dělat, když... (se dítě vůbec neovládá, nedokáže sedět v klidu, je impulzivní a podobně).

V další kapitole se autorka podrobněji zabývá způsoby, jak předcházet nežádoucímu chování dětí během přechodů z jedné činnosti ke druhé a v době, kdy výuka neprobíhá. Víme, že jsou to kritické chvíle, kdy dochází k největším problémům.

Následující kapitola rozebírá způsoby, jak zaměřit, upoutat a udržet pozornost žáků. Metody výuky organizačních a studijních dovedností jsou náplní osmé kapitoly. Žáky je nutné naučit správnému zaznamenávání úkolů, technikám organizace času a podobně.

Multisenzorická výuka je pro děti s ADD/ADHD velmi důležitá. Žák musí zapojovat co nejvíce smyslů. Většina žáků se nejlépe učí zrakovými a hmatovými

(pohybovými) vjemy. Pouze patnáct procent se učí lépe sluchem. Proto, pokud učitel užívá převážně formu přednášek, mnohé z žáků neosloví.

Další čtyři kapitoly přinášejí přehledný soubor metod výuky čtení, psaní, mluveného projevu, metody výuky psaní a slohu a metody výuky matematiky. Zvláštní pozornost je věnována metodám pro udělování pokynů.

Autorka se domnívá, že děti se specifickými poruchami učení a chování mohou mít prospěch z toho, pokud učitel využívá kooperativního učení. Přestože je zatím kooperativní vyučování stále málo používané, je velmi prospěšné, protože vede k budování dobrých vztahů mezi žáky ve třídě. Děti s ADD/ADHD mají problémy v navazování a především udržování kamarádkých vztahů. Kooperativní učení jim může v tomto směru usnadnit jejich počínání, protože napomáhá budovat sociální dovednosti.

Stylům učení je věnována další zajímavá kapitola, ve které je připomenuto, že každý člověk má svůj osobitý styl učení a že je nutné tento styl respektovat, pokud chceme dosahovat efektivního učení. Autorka uvádí přímo náměty, jak se přizpůsobit jednotlivým stylům učení a respektovat tak jejich zvláštnosti.

Za velmi důležitou považujeme kapitolu, která se zabývá postupy relaxace, řízené imaginace a vizualizace. Odpočinek je u dětí s ADD/ADHD velmi důležitý a bohužel často opomíjený. Najdeme zde konkrétní náměty, jak například postupovat při dýchání, jak uplatnit prvky jógy a podobně. Na tuto kapitolu navazuje další, ve které je rozebrána role hudby. Hudba může pomáhat vytvářet náladu, může působit motivačně i relaxačně. Najdeme zde seznam doporučených hudebních děl, které jsou vhodné pro děti.

Komunikaci s rodiči se věnuje autorka v dalších částech, kdy zdůrazňuje, že je nezbytné budovat vztahy spolupráce a vzájemné podpory mezi rodiči a učiteli. Vhodně tato doporučení ilustruje poutavě psaný příběh jednoho rodiče dítěte s poruchou.

V našich podmínkách se zatím ve srovnání se západními zeměmi příliš neseťkáváme s farmakoterapií. Nicméně je vhodné se seznámit s nejběžnějšími léky, které se používají, a s problémy, které mohou doprovázet medikaci ve škole.

Další kapitoly rozebírají působení mateřských, základních a středních škol na žáka s ADD/ADHD. V USA má mateřská škola poněkud jinou podobu. Spíše se jedná o jakýsi přípravný ročník před vstupem do základní školy. I přesto lze některé náměty pro práci s dětmi uplatnit i v našich mateřských školách nebo později v prvních třídách základních škol. Učitelé zde najdou konkrétní doporučení, jak zlepšit výuku ve škole, jak pomáhat žákům v jejich nesnázích. Oceňujeme, že autorka nezapomněla ani dobu středoškolského vzdělání jedinců s ADD/ADHD, která bývá většinou opomíjena, protože se vychází z mylného přesvědčení, že poruchy už v tomto období neexistují, že se z nich jedinec „vyléčil“.

Další kapitoly se zabírají rozbořením skutečných případů (jeden žák s ADD s výraznou hyperaktivitou a jeden žák s ADD bez hyperaktivity) s následným plánem konkrétních opatření.

Prostředím školy a jeho vlivem na žáka s poruchou se zabývají následující části knihy. Je zmíněna role vedení školy, možnosti týmového vyučování a spolupráce

učitelů, role dobrovolníků a pomocníků. Není opomenuta ani školní dokumentace a spolupráce s lékařem a zdravotnickými zařízeními. S tím souvisejí posudky a hodnocení žáka a jeho zařazení do speciálního programu (v našich podmínkách mluvíme o tzv. integrovaných žácích). Zajímavé budou pro čtenáře i dva speciální programy, z nichž jeden je určen pro střední školy.

Autorka uzavírá svoji knihu sdělením, že pro naše děti jsou rozhodující lidé, které ve škole máme, protože každé dítě potřebuje mít blízko sebe někoho, kdo má o něj zájem a kdo ho povzbudí. Děti se musí stát v naší společnosti prioritou!

Za velmi přínosnou pokládáme kapitolu, kterou napsala PaedDr. A. Kucharská a která stručně nastiňuje situaci v péči o děti s ADD/ADHD u nás. Mimo jiné je zde uveden přehled dokumentů, které se týkají problematiky dětí s ADD/ADHD.

Přestože autorka popisuje především situaci, která je v USA, můžeme získat mnohé podněty pro práci s dětmi s ADD/ADHD i v našich podmínkách. Odlišnosti (většinou drobnější) nacházíme hlavně v organizaci jednotlivých stupňů škol, legislativě a důrazu na farmakoterapii.

Celý text je doplněn ilustracemi, které vhodně odlehčují tak obtížné téma, jako poruchy pozornosti určitě jsou.

Knihu lze doporučit všem, kteří se chtějí bez velkého teoretizování dobrat konkrétních rad a návodů, jak pracovat s postiženými dětmi. V tom vidíme hlavní přednost publikace. Mnohé náměty poslouží i v práci s dětmi bez postižení.

*Dita Janderková*

## Errata

Do článku PhDr. Ladislava Poláška, CSc., „125. výročí vzniku Učitelského ústavu v Příboře“ (PO 4/2000) se na stranách 113–115 vloudily následující chyby, na něž nás autor upozornil:

- S. 113, čtvrtý odstavec shora: Za větou „Kulturním a vzdělávacím působením má v kulturní historii regionu trvalé místo“ chybí nový odstavec. Věta patří F. Dobiášovi, nikoliv následujícímu V. Krestovi.
- S. 114, čtvrtý odstavec shora: Podobně chybí odstavec za větou „V kulturních dějinách má trvalé místo“, která patří k A. Myškoví.
- S. 115, desátý řádek shora: Místo „č. 13, 1973“ má být „č. 18, 1976“.

Za chyby se autorovi i čtenářům omlouváme.

*Redakce*

# Ze života společnosti

---

---

## Zpráva o činnosti České pedagogické společnosti za období září 1998–prosinec 2000

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

máme se společně zamýšlet nad činností naší pedagogické společnosti od září 1998 do dnešního dne. **Dvouleté období** je v lidském životě většinou jen jeho malou částí. Nicméně i toto krátké období může představovat pro další životní běh člověka zastavení, ale i významná předznamenání, otazníky a výzvy. Domnívám se, že nejinak je tomu i v životě naší pedagogické společnosti.

Jak na uplynulé dva roky pohlížet? Existují vůbec objektivní hlediska pro posuzování naší činnosti? Vždyť to, co pro jednoho člena naší společnosti znamená posun ve vývoji, činnosti, může pro druhého znamenat stagnaci a pro jiného třeba jen malé ohlédnutí zpět. **Záleží na úhlu pohledu každého z nás a na optice**, přes kterou se na naši společnost, ale i individuální činnost díváme. Dovolte proto, abych vám nabídl ke konfrontaci i zamýšlení pohled na činnost naší společnosti optikou jeho předsedy a věřím, že i podobným úhlem pohledu jeho kolegyně a kolegů z hlavního výboru.

Možná podobně jako já spatříte v zorném poli zpětného ohlédnutí za naši dvouletou činností jako první nedávný celostátní **Sjezd učitelů**. Šlo, jak víte, o druhý sjezd v historii českého učitelstva, ten první se konal před 80 lety. Myšlenka sjezdu krystalizovala v představách členů výboru již od roku 1998, avšak konkrétní obrysy zaznamenala až v roce 1999, a to zejména v souvislosti s diskusí o národním programu vzdělávání v naší republice, Bílé knize. Tomu také odpovídalo téma sjezdu – **Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí**.

Za jeden z významných rysů Sjezdu lze považovat to, že se na něm sešlo na 650 učitelů, a to z různých stupňů a druhů našich škol. Dalším důležitým rysem bylo, že se jednání Sjezdu pokusilo přispět, a to zejména jednáními v sekcích, z nichž vplynuly konkrétní závěry pro jednotlivé stupně škol, do diskutované koncepce našeho školství. Význam Sjezdu podtrhla účast ministra školství pana Mgr. Eduarda Zemana (byť to byla účast pouze v dopolední části prvního dne sjezdového jednání), jeho poradce a vedoucího zpracovatelského týmu Bílé knihy, pana prof. Jiřího Kotáska, primátora města Brna, pana dr. Jiřího Duchoně, rektora brněnské univerzity, pana prof. Jiřího Zlatušky a také děkana zdejší pedagogické fakulty, pana doc. Oty Říhy. Důstojnost a svátečnost Sjezdu učitelů zvýšilo také to, že jeho první den proběhl v Janáčkově divadle.

Zaostříme-li naši optiku, uvidíme, že za Sjezdem učitelů se skrývá řada za-



**jímavých aktivit poboček naší společnosti.** Jejich společným znakem byla zejména **aktuálnost témat** a problémů prezentovaných na akcích jednotlivých poboček (v Praze, Brně, Olomouci, Ostravě, Hradci Králové, Českých Budějovicích a Liberci), ale i **formy**, jejichž prostřednictvím byly tyto problémy odkrývány a komunikovány. Je potěšitelné, že **začínají postupně převažovat diskusní stoly, workshopy a semináře.**

Pokusme se však ještě více zaostřit optiku našeho pohledu. Potom uvidíme, že například na akcích některých poboček diskutují kolegyně a kolegové středního i staršího věku a **chybí mladší kolegyně a kolegové, doktorandi pedagogických oborů a studenti.** Při podrobnějším pohledu nám v řadách společnosti stále ještě **chybí učitelé základních i středních škol.**

Pokud stočíme optiku na jednotlivé členy společnosti, spatříme, že se **do aktivní činnosti poboček zapojují jen nemnozí z nás.**

Naše bilance se nemůže vyhnout čtvrtletníku **Pedagogická orientace.** Tento náš časopis si postupně nachází svůj **specifický profil**, neboť jeho posláním není pouze informovat o aktivitách České pedagogické společnosti, ale také přinášet jejím členům aktuální informace z pedagogické teorie i praxe, zkušenosti a názory učitelů i výzkumníků, pedagogů, ale třeba i psychologů, sociologů a lékařů. Svým zaměřením **Pedagogická orientace** nekonkuruje jiným odborným časopisům, zejména **Pedagogice**, nýbrž jejich obsah vhodně doplňuje a aktualizuje.

Pootočíme-li naší pomyslnou optikou poněkud nahoru, možná uvidíme pracovní Katedry pedagogiky PdF MU, v níž probíhala **jednání hlavního výboru.** Cítím dělnou neformální atmosféru, kterou spoluvytvářeli zejména kolegyně Veselá, Kohnová, Válková, Rybičková a kolegové Spousta, Prokop, Bůžek, Vacek, Havelka, Franiok. Co zde padlo nápadů, myšlenek, ale i kritických reflexí a sebe-reflexí. Dovolte proto, abych poděkoval těmto kolegyním a kolegům i vám všem, kteří aktivně přispíváte do činnosti naší společnosti.

Řady hlavního výboru po několikaletém působení ve funkci předsedkyně a místopředsedkyně opouští paní doc. Zdenka Veselá, která byla také předsedkyní přípravného výboru Sjezdu učitelů. Dovolte, abych jí jménem svým, ale zajisté i jménem Vaším upřímně poděkoval.

Jak dál? O tom bychom měli rozhodovat všichni společně. Domnívám se, že některé náměty jsem již naznačil a další budou řečeny v diskusi.

*Vlastimil Švec*

## **Jubileum L. Pechy**

V dubnu 2001 oslavil 75 let svého života doc. PhDr. Libor Pecha, CSc. Patří k prvním členům České pedagogické společnosti, na jejímž založení se podílel. V roce 2000 vyšla dvě jeho díla – Woodcraft a Krutá poema. Představil je studentům i učitelům. V olomoucké pobočce ČPdS se s docentem Pechou stále setkáváme. Jedno z předvýborových setkání se stalo příležitostí, při níž bývá dovoleno ptát se jubilanta na dosud nevyjevené názory či pocity, málo známé aktivity nebo

na další plány. Proto jsme našeho kolegu Libora Pechu trochu zpovídali a o došlouný záznam našeho minipovídání s ním se s Vámi chceme podělit.

Milý Libore,

*Brno se stalo místem Tvého narození dne 11. dubna 1926. Co všechno toto moravské město dalo svému rodákovi?*

Krásné okolí plné přírody, dobré lidi jako přátele a také lidskou orientaci na Moraváky, kteří jsou citově bohatí a rozvinutí.

*Kdy a jak se spojuje Tvůj život s hanáckou metropolí Olomoucí?*

Olomouc jsem prakticky neznal, de facto jsem byl poprvé v Olomouci, když jsem se začal zajímat o učitelské umístění v tomto kraji. Olomouc jako takovou jsem trochu blíž dotknul od svého prvního seskoku v Holicích jako člen parašutistického kroužku. Další přišlo potom.

*Jaký význam má filozofie a ruský jazyk pro vývoj osobnosti integrující vysokoškolskou učitelskou a badatelskou kariéru?*

Filozofii jako takovou jsem jako učitel vlastně nedělal. Neučil jsem filozofii ani hodinu, i když jsem středoškolský profesor filozofie. Co mi nešlo dohromady, to byla ta podmínka, že bych se do filozofie musel propasírovat přes katedru marxismu-leninismu. Jinak vlastně tehdy, když jsem studoval, tak se pedagogika nevyučovala. Jako člověk spíše praktického zaměření jsem se chytil toho nejpraktičtějšího, co mi filozofie nabízela, tj. pedagogiky. Z celé šíře filozofie jsem vybral pedagogiku. Pedagogiku jsem teoreticky studoval jenom jako výsek celé filozofie. A ruský jazyk? Doktorát z filozofie jsem dělal u Otokara Chlupa. A bylo praktickou otázkou, jak se spájelo jedno s druhým, že jsem si vybral jednoho z ruských pedagogů, kde jsem využil znalosti obého. Už když jsem psal svou státnicovou práci, učinil jsem tak, a když jsem psal doktorskou disertaci, tak jsem sepsal v titulu obé: Pedagogický odkaz A. S. Makarenka ve světle sovětské pedagogiky.

*Corruptio optimi pessima, tj. zkažení toho nejlepšího se stává nejhorším. Jak se tato myšlenka vztahuje k pedagogice jako vědě?*

Myslím si, že ne příliš, nelze z toho udělat krátký závěr, že pedagogika jako věda je tím nejhorším.

*Nelze nezeptat se, jak Tvou životní orientaci ovlivnily koncepce a osobnosti jako woodcraft a A. S. Makarenko?*

Pedagogika A. S. Makarenka je vlastně pedagogikou mimoškolní, protože didaktikou se de facto Makarenko nezabýval a nevyvozoval žádné didaktické závěry. On vychovával mimoškolní činnosti. To bylo u něho to hlavní. Potud to souvisí s woodcraftem, protože woodcraft sám je taková mimoškolní výchova.

*Zejména Makarenko má nezapomenutelné místo ve Tvém díle. Čím Tě tato osobnost zaujala jako autora natolik, žes jí v současnosti věnoval pozornost v titulu Krutá poema?*

Makarenko mě zaujal celým svým postojem. Woodcraft is lifecraft, jak se okřídleně říká mezi woodcraftery. Makarenkovým životem jsem se zabýval až ve svém čtvrtém titulu a rozvedl ho až v Kruté poemě.

*A které prvky výchovného stylu A. S. Makarenka mohou i v současnosti přispívat k výchově demokratického člověka?*

Odpovězme jedním slovem – samospráva. Samospráva je výchova k demokracii.

*Která témata bys chtěl literárně autorsky odhalit?*

Došlo mi až u čtvrtého povinného titulu, jež jsem se zavázal řešit, to jest Ona a On v soužití, že po vyčerpání prvních čtyř témat budu muset napsat ještě téma páté, jak skloubit Makarenkovu objevitelskou cestu ve výchově v jeden autonomní autorský celek. Přiznávám se, že těmi čtyřmi tématy budu mít splněn svůj závazek a bude třeba vyřešit téma páté.

*O čem se málo ví, je Tvoje zaměření na psychografologii.*

Psychografologie je moje paralelní boční téma, které jsem zatím zpracovával učitelsky jako přednášející, nikdy ne autorsky, ale prakticky to souvisí velice úzce. Řekněme to jednou větou – setkával jsem s mnoha lidmi, a tudíž i s mnoha rukopisy a v tom je to vzájemné propojení.

*Jak rozumíš partnerství zvířete a člověka?*

Konkrétně a životopisně na tuto otázku odpovídám svou nejranější a dosud nevydanou knížkou: Cora – romance o stříbrné vličiče.

*Je něco, co bys nám chtěl sdělit, aniž bychom se na to zeptali?*

Toho, co bych chtěl sdělit, je tak mnoho, že se to dá obsáhnout okřídlenou větičkou: Nic lidského mi není cizí, což vyplývá z množství nadhozených témat.

*Krátké setkání k jubileu zaznamenali  
Antonín Bůžek a Dana Tomanová,  
ČPdS Olomouc*

# Na pomoc autorům

---

---

## Úprava příspěvků do Pedagogické orientace

Jiří Rybička

### Úvod

Stojíme na začátku dalšího ročníku Pedagogické orientace, ročníku, kterým vstupujeme do nového věku, v němž budou bezesporu hrát jednu z klíčových rolí informace a jejich zpracování. Často kolem sebe slyšíme sousloví *informační společnost*, které se snaží tuto skutečnost postihnout. Elektronická podoba informací se stává zcela běžnou součástí veškerého dění. Obrovskou výhodou je zejména možnost rychlého, poloautomatického zpracování, výběru, koncentrace toho podstatného, co vzniklo ve velkém, mnohdy celosvětovém prostoru. Nezbytnou podmínkou efektivnosti tohoto procesu je vytváření informačních zdrojů, které lze zpracovávat co nejlépe.

Jedním z nejbohatších a často nejserióznějších informačních zdrojů je báze dat obsahujících texty knih, vědeckých, časopiseckých a novinových článků. Je tedy přirozené, že se sem obrací řada uživatelů v očekávání, že obdrží výsledky, které budou dále použitelné a na které se bude možné spolehnout. Pedagogická orientace jako odborný časopis je jedním ze zdrojů patřících do takové báze dat. Redakce se tedy snaží, aby publikované informace jak po odborné, tak i po formální stránce splňovaly náročná kritéria informačního věku.

Pro další zvyšování informační a odborné úrovně časopisu je nezbytné, aby autoři příspěvků postupovali při přípravě textů co nejpečlivěji a aby respektovali příslušné normy a další pokyny redakce, jejichž přehled přináší tento text.

### Struktura příspěvků

Hlavní část časopisu tvoří *stati a články*, u nichž je nezbytné uvést následující části:

1. **Název** – výstižný a stručný, a to *v českém a anglickém jazyce*. Je-li název dlouhý, je nutné uvést i jeho zkrácenou variantu, která se používá ve stránkovém záhlaví a v různých přehledech.

2. **Abstrakt** – několikařádkový obsah příspěvku, rovněž *v českém a anglickém jazyce*.
3. **Klíčová slova** – *česky a anglicky* zapsané základní pojmy vyskytující se v příspěvku, umožňují jeho rychlé vyhledání podle zadaných hesel.
4. **Identifikace autora (autorů)** – udává se jméno, příjmení, všechny tituly a adresa (většinou pracoviště), uvádí se též elektronická adresa. Identifikace autora mohou čtenáři využít k navázání odborných kontaktů, ale také k rychlému vyhledání prací určitého autora.
5. **Text příspěvku** – členěný do částí s *nejvýše třemi úrovněmi* (sekce, podsekce, podpodsekce). V pracích vědeckého charakteru by se měly objevit tyto části:
  - Úvodní část – vytyčení problematiky, formulace zaměření a cíle příspěvku, uvedení do širších souvislostí.
  - Část diskutující o dosaženém stavu současného řešení, přehled literárních pramenů s odkazy na citace (viz část Literární citace).
  - U příspěvků výzkumného charakteru následuje část definující předmět zkoumání, potřebné pojmy a pracovní hypotézy.
  - Část obsahující jádro příspěvku, popis a metodiku zkoumání a zpracování výsledků, analýzu výsledků, hodnocení výzkumu a konfrontaci s pracovními hypotézami.
  - Závěrečná část – shrnutí výsledků a poznatků, výstižná formulace odpovědí na výzkumné otázky, nástin příštích možných výzkumů.
  - Část obsahující přehled literatury – tomuto velmi závažnému tématu je věnována část Literární citace.

Celkový rozsah příspěvku je nutné volit zejména s ohledem na účelné využití prostoru časopisu. Čtenáře pravděpodobně neupoutá příliš rozsáhlý a nadměrně podrobný článek, při hlubším zájmu by však v kratším článku měl nalézt jak spolehlivý kontakt na autora, tak i vhodné literární citace.

## Literární citace

### *Přehled literatury*

U prací vědeckého a odborného charakteru je jedním z nejdůležitějších prvků přehled použité literatury. Musí jednak obsahovat všechny náležitosti po stránce formální, jednak musí být úplný, konzistentní, aktuální a použitelný. Hrubým prohřeškem z hlediska etiky vědecké práce je zatajení pramenu, z něhož autor čerpal. Nepřípustné je rovněž uvádět prameny, které nebyly použity nebo které nesusouvisejí s obsahem příspěvku. Dále je nevhodné uvádět prameny nepublikované nebo jinak těžko dosažitelné (vlastní poznámky, ústní sdělení apod.).

## Náležitosti citací

*Bibliografická citace*, tedy jedna položka přehledu pramenů a literatury, představuje *souhrn údajů jednoznačně identifikující příslušný pramen*. Podle těchto údajů je komukoliv umožněno najít to, co měl autor k dispozici.

Bibliografickým citacím a odkazům na bibliografické citace je věnována norma ČSN ISO 690, která v naší republice platí od roku 1997. Vychází z mezinárodní normy ISO 690 a obsahuje národní přílohu se specifikacemi pro český jazyk. Cílem normy je stanovit rámec umožňující sjednotit informace v bibliografických citacích tak, aby usnadňovaly orientaci čtenářů v textu.

Bohužel však stejně jako většina norem jiných nemá ani tato norma zcela závazný charakter. Navíc v normě ČSN ISO 690 není explicitně stanoven ani přesný obsah, ani přesný tvar citací a odkazů na ně.

Z těchto důvodů bylo nutné pro časopis *Pedagogická orientace* stanovit optimální variantu pro obsah i formální úpravu bibliografických citací a odkazů na ně, která vychází z doporučení normy. Následující popis by autoři příspěvků měli chápat jako *závaznou úpravu*.

1. *Odkazy na citace* uváděné v textu – jejich cílem je jednoznačně identifikovat položku v seznamu citací, z níž byla uvedena pasáž převzata. Ze tří tvarů, doporučených v normě, byl vybrán tento:

*Autor, rok, s. nn–nn*

Odkaz se umísťuje do kulatých závorek. Při odkazech na více pramenů se jednotlivé odkazy oddělují středníkem. Nachází-li se v seznamu více děl stejného autora vydaných ve stejném roce, rozlišují se roky přidáním malých písmen začátku abecedy. Jedná-li se o odkaz na dílo, které nemá autora, uvede se jednoznačná část názvu díla. Uvedení stránkového rozsahu není povinné, může být nahrazeno uvedením jen jednoho čísla strany nebo může zcela chybět.

Příklady vět s odkazy:

Promyšlení struktury budoucího díla patří k nejnáročnějším úkonům vědecké práce (Spousta, 1999, s. 71). Jak píše Franěk (1992, s. 123–128), výsledkem výzkumu bylo potvrzení pracovní hypotézy. Z literatury jsou známy případy, kdy se tato hypotéza nepotvrdila (Jaroš, 1995, s. 25; Kubík a Lukáš, 1997; Volejník, 2000b). Bude-li situace podobná jako loni (Statistický přehled..., 2000), musíme počítat s výdaji přibližně 120 000 Kč.

2. *Tvar citace* cílem je jednoznačná identifikace pramene umožňující jeho co nejsnazší vyhledání. Z důvodu přehlednosti se seznam citací řadí *abecedně podle jména autora* (není-li autor uveden, pak podle názvu). Norma definuje šest typů publikací: A – monografická publikace, B – seriálová publikace, C – kapitola nebo část monografické publikace, D – příspěvek v monografické publikaci, E – článek v seriálové publikaci, F –

Tab. 1: Prvky pro bibliografické citace jednotlivých druhů publikací

Prvek	Typ publikace					
	A	B	C	D	E	F
Primární odpovědnost	1.		1.	1.	1.	1.
Název	2.	1.		2.	2.	2.
Primární odpovědnost zdrojového dokumentu				3.		
Název zdrojového dokumentu			2.	4.	4.	
Odpovědnost		2.				
<i>Podřízená odpovědnost</i>	3.		5.		3.	3.
Vydání	4.	3.	3.	5.		
Číslo části			4.			
Údaje o vydávání		4.				
<i>Nakladatelské údaje (místo, nakladatel)</i>	5.	5.	6.	6.		
Nakladatelské údaje (rok)	6.	6.	7.	7.	5.	
Umístění ve zdrojovém dokumentu			8.	8.	6.	
<i>Rozsah</i>	7.					
<i>Edice</i>	8.	7.				
<i>Poznámky</i>	9.	8.				4.
Standardní číslo	10.	9.				
Identifikátor patentového dokumentu						5.

patentový dokument. Tabulka 1 (Hála a Rybička, 1998) popisuje prvky, jejichž uvedení je doporučeno v *úplné citaci*. *Zkrácená citace* nemusí obsahovat prvky uvedené kurzívou.

Pod pojmem *primární odpovědnost* chápeme obvykle autora, výtvarníka, skladatele atd., u patentových dokumentů přihlašovatele nebo majitele patentu. U osob se uvádí nejprve ta část jména, podle které je osoba řazena v seznamech.

Korporativní orgán je primárně odpovědný tehdy, odpovídá-li dílo jeho kolektivní činnosti (zprávy komisi, konferenční materiály, adresáře atd.) Je-li pro jednoznačné určení nutné uvést další údaje, zapisují se v kulatých závorkách za název orgánu.

Je-li jmen nebo názvů více než tři, lze uvést první jméno nebo dvě nebo tři jména a zkratku „a kol.“.

Není-li primární odpovědnost uvedena v citovaném díle, pak se tento údaj vynechá a jako první prvek citace stojí název.

*Podřízenou odpovědností* se rozumí osoba nebo orgán s podřízenými funkcemi (ilustrátor, překladatel, redaktor, editor apod.)

K jednotlivým typům citací uvedeme následující příklady.

### A. Monografické publikace

BAUER, A. a kol. *Dělení slov: slovotvorba 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 Retrains. 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. Sebereflektivní deníky v seminářích z obecné didaktiky. *Pedagogická orientace*, 1997, č. 4, s. 45–52.

### F. Patentové dokumenty

NOVÁ HUŤ, A. S., OSTRAVA. *Trysková sestava přestupníkového kolena*. Původce vynálezu: Jiří KOSE. Int. Cl.<sup>6</sup> C10 B27/06. *Česká republika. Patentový spis 279967*.

V časopise *Pedagogická orientace* se snažíme uvedená pravidla dodržovat již od prvního čísla ročníku 1998.

### 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* č. 3, 1998, s. 123–127.

MAŇÁK, J. *Vademékum autora odborné a vědecké práce*. Kap. 6, Prezentace výsledků výzkumného šetření, s. 81–94. Brno: MU, 1999.

SPOUSTA, V. *Vademékum autora odborné a vědecké práce*. Kap. 4, Práce s odbornou literaturou, s. 59–68. Brno: MU, 1999.

SPOUSTA, V. *Vademékum autora odborné a vědecké práce*. Kap. 5, Název a struktura odborné a vědecké práce, s. 69–80. Brno: MU, 1999.

**Adresa autora:** Ing. Jiří Rybička, Dr., Ústav informatiky Provozně ekonomické fakulty MZLU v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno



# Objednávka

Objednávám(e) Pedagogickou orientaci č. ....,  
objednávám(e) předplatné Pedagogické orientace na r. 2001 a žádám(e)  
o její zaslání (zasílání) v počtu                      exemplářů na adresu

Datum: ..... Podpis:

---

## Pedagogická orientace, Brno 2001, 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. Jana Kohnová, (Praha)  
PhDr. Dana Knotová, Ph. D., (Brno)  
Doc. PhDr. Milena Kurelová, CSc., (Ostrava)  
Doc. PhDr. Libor Hřebíček, CSc., (Brno)  
PhDr. Dana Tomanová, CSc., (Olomouc)

*Adresa redakce:* PhDr. Dana Knotová, Ph. D., Poříčí 31,  
603 00 Brno, tel. (05) 43 12 93 61

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

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