

# PEDAGOGICKÁ

*orientace*

4/'99



# Obsah

<b>Stav a perspektivy vzdělání</b> .....	<b>2</b>
BLÍŽKOVSKÝ, B. A KOL.: Celkové zhodnocení stavu vzdělávání v ČR . . . . .	2
PAŘÍZEK, V.: Perspektivy vzdělání . . . . .	17
<b>Učitel a jeho profesní příprava</b> .....	<b>24</b>
KASÍKOVÁ, H.: Kooperativní strategie v přípravě učitelů . . . . .	24
STOJAN, M.: Příprava učitelů k vedení dopravní výchovy . . . . .	30
MUSILOVÁ, M.: Výběrové šetření zaměřené na hodnocení učitele ředitelem školy v současné pedagogické praxi . . . . .	39
JÍLKOVÁ, O., VONDRYSOVÁ, M.: Inovace pregraduálního a koncepce postgraduálního studia psychologie pro učitele na PF JU v Českých Budějovicích . . . . .	47
<b>Sociální aspekty výchovy</b> .....	<b>52</b>
OURODA, S., KACHLÍK, P., ŠIMŮNEK, J.: Struktura drogové prevence na středních odborných školách a učilištích . . . . .	52
SALIGER, R.: Jak dál v prevenci závislosti u dětí a mládeže . . . . .	58
KOLUCH, P.: Zemědělské školství a problematika nezaměstnanosti . . . . .	67
<b>Historické promluvy</b> .....	<b>78</b>
CIPRO, M.: Vzpomínka na Václava Příhodu . . . . .	78
CIPRO, M.: K 250. výročí narození J. W. von Goethe . . . . .	82
CACH, J.: Literatura k 250. výročí narození J. H. Pestalozziho (1996) . . . . .	96
<b>Recenze</b> .....	<b>99</b>
Humanismus v období renesance a reformace ( <i>Ivana Nekuřápková</i> ) . . . . .	99
Vítková, M. Paradigma somatopedie ( <i>Vladimír Spousta</i> ) . . . . .	100
Vítková, M. Paradigma somatopedie ( <i>Ladislav Požár</i> ) . . . . .	102
Maňák, J. Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků ( <i>Vladimír Spousta</i> ) . . . . .	104
Bertrand, Y. Soudobé teorie vzdělávání ( <i>Marie Havlíková</i> ) . . . . .	107
Morálna kultivácia osobnosti par excellence ( <i>Anna Klimeková</i> ) . . . . .	108
Mareš, J. Styly učení žáků a studentů ( <i>Nataša Mazáčová</i> ) . . . . .	109
Bráza, J. Internet.cz – jak hledat a najít ( <i>Jiří Zounek</i> ) . . . . .	111
Rýdl, K. a kol. Sebehodnocení školy ( <i>Nataša Mazáčová</i> ) . . . . .	112
K niektorým problémom voľného času Rómov ( <i>Anna Klimeková</i> ) . . . . .	114
Švec, V. Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku ( <i>Zdenka Veselá</i> ) . . . . .	115
<b>Zprávy</b> .....	<b>117</b>
Česká škola slouží české škole ( <i>Jiří Zounek</i> ) . . . . .	117
Z nových publikací Portálu ( <i>Redakce PO</i> ) . . . . .	118
Konference „Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum“ ( <i>Vlastimil Švec</i> ) . . . . .	119
<b>Dokumenty</b> .....	<b>122</b>
Světová konference ministrů, zodpovědných za mládež . . . . .	122

# Stav a perspektivy vzdělání

---

---

## Celkové zhodnocení stavu vzdělávání v ČR

Bohumír Blížkovský a kol.

(Nezávislé expertízy dr. J. Štávy z MU v Brně, doc. dr. O. Obsta z UP v Olomouci a Mgr. J. Kubáně z Ostravy redigoval a doplnil em. prof. dr. B. Blížkovský – MU v Brně)<sup>1</sup>.

### 1. Základní informace o školské a vzdělávací soustavě ČR

Československá reformní pedagogika dospěla již v 30. letech před 2. světovou válkou k ověřenému demokratickému modelu dvanáctileté společné, vnitřně diferencované školy devítileté, který se v podobě primární a sekundární školy v podstatě osvědčuje ve většině vyspělých zemí světa dodnes. K paradoxům historie i přítomnosti patří, že v zemi J. Á. Komenského brání důslednějšímu navázání na tuto otevřenou, humanitně demokratickou koncepci politické překážky. Po roce 1948 se mocensky prosadila jednostranná unifikace a indoktrinace, po roce 1989 podrývá školu a vzdělávání bezbřehá liberalizace, nadměrná selekce přístupů k vyššímu vzdělání i anachronická segregace soustavy škol pro vzdělávání mládeže i dospělých.

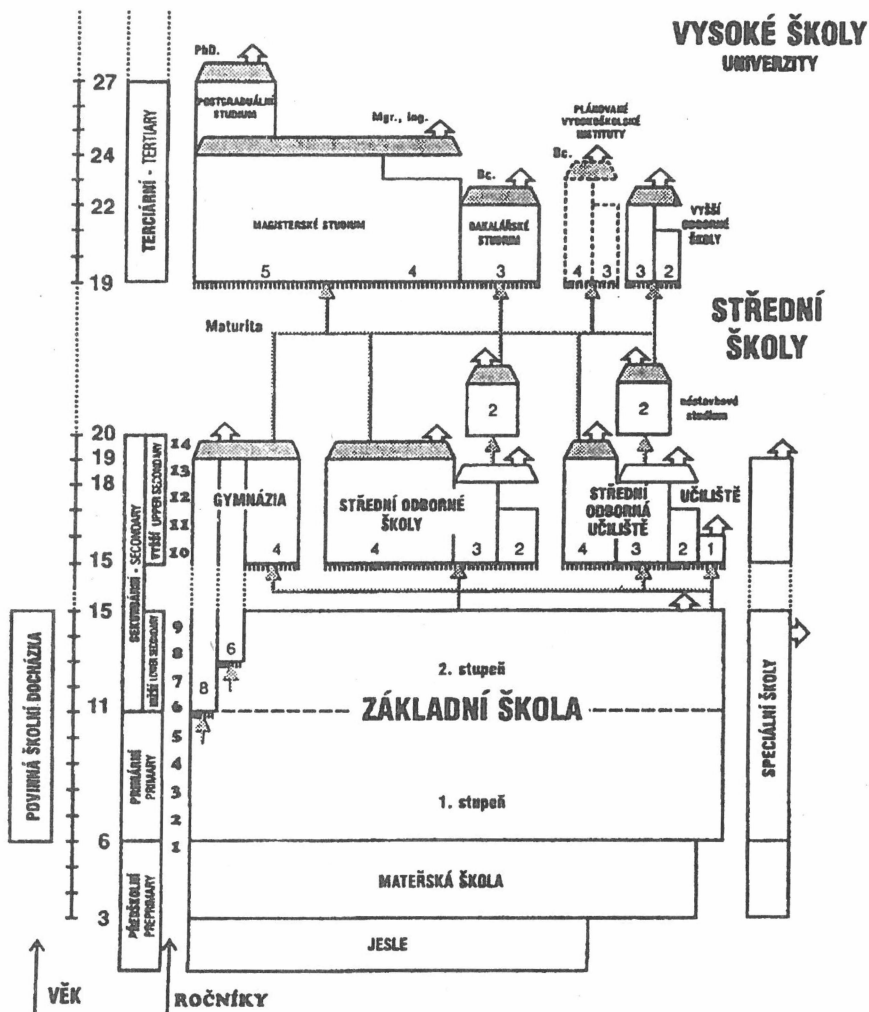
Obrat k lepšímu slibuje návrh „Koncepte vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy MŠMT“ z května 1999. Maturitu na všeobecně nebo odborně vzdělávacích středních školách by měla například získávat naprostá většina dospívající populace (65–75 %). Dosavadní realita je zatím jiná.

Současná vzdělávací soustava (viz schéma na obr. 1) se skládá z těchto sektorů:

1. předškolní zařízení,
2. základní škola,

---

<sup>1</sup>Stať je úryvkem z připravované publikace, kterou je možné objednat k všestrannému pedagogickému využití. Publikace vyjde jako titul „Dědictví Komenského“ v roce 2000 před Dnem učitelů, asi v únoru. Předběžná snížená režijní cena bude 150–180 Kč. Základní bibliografické údaje: Blížkovský, B., Kučerová, S., Kurelová, M. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století. Vzdělávací situace, profesní činnosti a pracovní podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky. Závěry akčního srovnávacího výzkumu*. Brno: Konvoj, 2000, 250 s.



Obrázek 1: Schéma současné vzdělávací soustavy

3. střední školy,
4. speciální školy,
5. zařízení pro výchovu mimo vyučování a pro péči o děti a mládež,
6. vysoké školy a další postsekundární vzdělávání.

Všechny tyto instituce mohou být součástí školství státního (včetně škol spravovaných obcemi) nebo nestátního (soukromého nebo církevního). Vysoké a střední školy jsou ze zákona autonomními právními subjekty. Ostatní školy a zařízení získávají právní subjektivitu, jen když mají pro to příznivé podmínky. Různé školy stejného zřizovatele lze slučovat.

Školství ČR prochází od r. 1990 mimořádnými, ne vždy dobře uváženými proměnami. Např. strategický požadavek odborníků zavést tzv. pedagogické standardy (vymezení minimálních výchovně vzdělávacích cílů, obsahů a výsledků) se realizuje zdoluhavě, neúčinně, neuspokojivě. Postulát T. G. Masaryka „Tolik svobody, kolik možno, a tolik řádu, kolik je nutno“, se nenaplnuje. Nezbytné vymezení závazného společného základu maturity, závěru úplného středního vzdělání, se plánuje až po roce 2000. Absence standardu hodnocení výsledků vzdělávání přitom vede ke znehodnocování maturit. Chybí i náležitá vazba mezi školami a trhem práce. (Hospodářské noviny, 5. 3. 1999)

Zákon o soustavě základního a středního školství (č. 29 z roku 1984) byl několikrát novelizován. Nové zákony jsou o státní správě a samosprávě školství (č. 564 z roku 1990) a o vysokých školách (1998). Závěry domácích i zahraničních expertů potvrzují, že podceňování vzdělanosti i nedostatečná odbornost a demokratičnost při její obnově přetrvávají. Hlubší kvalitativní reforma vnitřní pedagogické práce škol, odpovídající potřebám 21. století, dosud řádně nezačala. Schopnost tvořivě řešit problémy se náležitě nerozvíjí.

Zpráva examinátorů OECD o vzdělávací soustavě ČR kritizuje například oficiální scénář naší transformace pro její selektivnost jako „katastrofický“, poněvadž omezuje přístup k vyššímu vzdělání na relativně úzkou část populace. Negativně rovněž hodnotí, že se nevěnuje pozornost hodnotovým systémům a filozofii v praxi většiny učitelů, ačkoliv bez nich není možno radikálně české školství přeměnit. Změněné vyučovací postupy a inovační přístupy nepokládají za podstatné. (Zpráva examinátorů OECD, 1996)

Nesystémovým opatřením prvního transformačního ministra byla obnovena osmiletá gymnázia. Podobně separovaně další ministr prodloužil primární školu (1 st. ZŠ) ze 4 na 5 let. Mechanickou segregací jednotlivých typů a stupňů škol se extenzivně prodloužila nejkratší cesta k maturitě z 12 roků na 13 (5 + 8 nebo 9 + 4). Sekundární školství (2. st. ZŠ a střední školy 3. st.) postrádá na 2. stupni funkční otevřenou diferenciaci a celkovou měkčí i pružnější horizontální a vertikální mobilitu. Od 6. ročníku ZŠ dochází

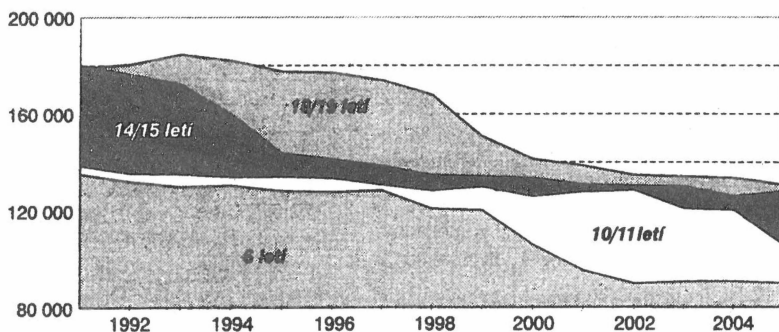
následkem toho k předčasné a přílišné selekci žáků víceletých (převážně 8 i 6letých) gymnázií. Druhý stupeň ZŠ ztrácí nadprůměrné žáky. V letech 1990–1998 stoupl počet žáků víceletých gymnázií z výchozího stavu nuly na 85 000. V téže době klesl počet žáků 4 letých gymnázií ze 100 000 na 43 000. *Celkově však studovalo na gymnáziích r. 1998 jen 15 % dospívající populace.* Nízkým počtem maturantů s úplným středním všeobecným vzděláním je ČR na posledním místě z 24 zemí OECD (které v uvedené kategorii vzdělávají 20–80 % populace).

Tab. 1: *Počty základních škol (včetně málotřídních) v ČR (MŠMT)*

	1989/90	1997/98
ZŠ	3904	4132
ZŠ pouze s 1. st.	1455	1638

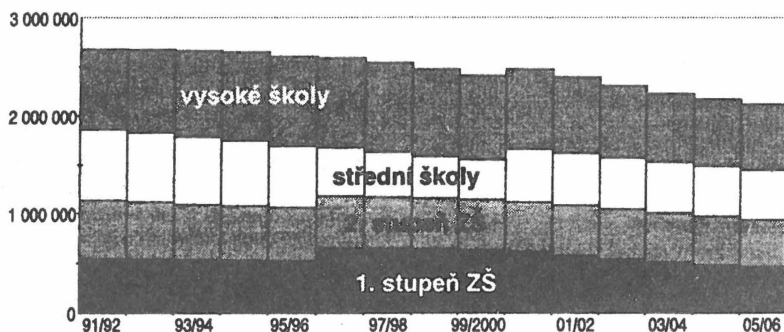
Tab. 2: *Počty středních škol v ČR (MŠMT)*

	1989/90	1997/98
Střední školy celkem	1255	1829
Z toho nestátní	–	458



Obrázek 2: *Nástupní ročníky pro jednotlivé úrovně vzdělávání v ČR*

Absolventi základních škol se rozdělují do několika proudů středních škol: do 4letých gymnázií (G), do středních odborných škol (SOŠ), do konzervatoří (K), do středních odborných učilišť (SOU) a učilišť (U). Studium na G, SOŠ a menší část na SOU (r. 1998 asi 12 %) končí maturitou, opravňující uchazeče k přihláškám a přijímacím zkouškám na vyšší odborné školy a na



Obrázek 3: Školní kontingenty pro jednotlivé úrovně vzdělávání v ČR

vysoké školy. Expanzi SOŠ provází pokles SOU (z 60 % populace na 40 %), gymnázia stagnují (viz tabulky 3 a 4).

Tab. 3: Počty žáků 1. ročníků SŠ, VOŠ a VŠ ČR (v tisících)

	1989/90	1997/98	Index 90/98
SŠ celkem	198,5	172,3	86,8
Z toho G	26,2	26,9	102,7
SOŠ	51,1	65,5	128,2
SOU	121,2	79,9	65,9
Vyšší odborné školy	–	13,2	–
Vysoké školy	26,8	44,5	166,0

Do 16 let věku je školní vzdělávání v ČR nad průměrem zemí OECD. Avšak počínaje 17. rokem věku účast na školním vzdělávání rychle klesá na 2/3 až 1/2 průměrné úrovně zemí OECD. Ve věku 24 let se v ČR vzdělává na školách pouze 5 % daného populačního ročníku, zatímco průměr zemí OECD tu činí 17 % populačního ročníku. Přes značný růst počtu studentů VŠ v ČR je poptávka uspokojována méně než z jedné poloviny (v r. 1998 bylo přijato jen 40 % uchazečů). V aktivní populaci ČR je asi 11 % vysokoškoláků (1996), v zemích OECD jde o počty dvojnásobné a vyšší. Počet účastníků studia při zaměstnání klesl v ČR z 20 % na konci 80. let na 14 % (po zavedení bakalářských oborů s praktickým zaměřením).

V současnosti (1998) má:

	v zemích OECD	v ČR	
– úplné střední vzdělání (odpovídající maturitě)	60 %	32 %	dospělých
– vysokoškolské vzdělání	20 %	10 %	”

Tab. 4: Počty absolventů jednotlivých typů škol ČR (1998)

	1991	1998
ZŠ	169 086	129 501 (vliv popul. poklesu)
SŠ (s maturitou)		87 206 (52 % populace)
Z toho G	22 780	23 987
SOŠ	41 334	51 650
SOU s mat.		11 571
SOU bez maturity		26 142
Vysoké školy		32 934 (13 % populace)

Podle sociologů mají v ČR pouze 4 % dětí rodičů bez maturity šanci studovat na VŠ. „Celkově lze říci, že zatímco vyspělé západní země učinily v posledních desetiletích významné kroky k prosazení větší sociální rovnosti v přístupu ke vzdělání, nebo alespoň účinně bránily růstu nerovnosti, u nás šel vývoj opačným směrem.“ (Matějů, 1998, s. 67) Významná schopnost otevřené vzdělávací soustavy tlumit sociální nerovnosti se donedávna spíše oslabovala, než posilovala. Bezbřehá liberalizace a nadměrná komercializace spolu s živelnou privatizací vedly ke vzniku 800 nestátních škol (5 % z celkového počtu škol) s více než 100 000 žáky. Roku 1997 bylo např. 40 % všech SOŠ (15 % žáků tohoto sektoru) a 20 % SOU v soukromých rukou. Ale i počet státních středních škol neúměrně vzrostl, třebaže počet maturantů stagnuje na úrovni r. 1989 (již tehdy získávala maturitu polovina populace). Náklady na školství z rozpočtů státních i rodinných tím neúměrně vzrostly (viz tabulka 5).

Tab. 5: Veřejné výdaje na školství v mlá. Kč (MŠMT)

	1989	1997	Index 89/97
Celkem	21,7	78,1	359
Z toho MŠ	1,9	7,4	378
ZŠ a ŠD	6,1	24,2	400
G	0,7	3,5	506
SOŠ a VOŠ	1,2	7,1	599
SOU	0,9	7,3	840
Speciální školy	0,6	3,5	583
Vysoké školy (včetně kolejí a menz)	3,5	11,0	314
Ostatní	6,5	14,0	215



Tab. 6: *Výdaje na žáka (studenta) v ČR v letech 1989–1997 (MŠMT)*

	1989	1997	Index 89/97
MŠ	4,9	23,4	483
ZŠ	4,8	22,1	462
G	7,2	28,0	391
SOŠ a VOŠ	7,3	34,0	468
SOU	2,8	36,4	1 280
Speciální školy	8,5	48,8	575
VŠ	36,4	76,8	211

Tab. 7: *Struktura studentů nejpočetnějších skupin oborů VŠ v ČR v %*

	1989	1997
Technické obory	36,7	28,1
Učitelství	21,3	15,6
Ekonomie, management	11,5	17,2
Lékařství, farmacie	9,4	6,5
Zemědělství a veterin. lékařství	9,3	5,8

Průměrný počet žáků ve třídě ZŠ (od r. 1994) – 22

Průměrný počet žáků ve třídě G (r. 1998) – 27

Průměrný počet žáků ve třídě SOŠ – 25

České základní školy mohou pracovat podle 3 základních vzdělávacích programů: Obecná škola, Základní škola, Národní škola nebo si mohou vytvořit svůj vlastní vzdělávací program. Součástí uvedených programů jsou i dosti vágně formulované standardy (Věstník MŠMT ČR, 1995). Pro účinnější vnitřní i vnější hodnocení a zdokonalování výchovně vzdělávacích předpokladů, procesů a výsledků chybí přesnější vymezení základního učiva, kompetentní odborníci i potřebné pomůcky.

Tab. 8: *Počet žáků a studentů na 1 učitele byl (1995) pod průměrem OECD*

	ČR	OECD
1. stupeň	19,6	18,2
2. stupeň	13,0	16,2
3. stupeň	11,4	14,4
VŠ	10,9	14,4

## 2. Základní informace o vzdělávání učitelů

### 2.1 Přípravné, pregraduální vzdělávání

V roce 2000 uplyne 55 let od zavedení vysokoškolského vzdělání učitelů v Československu dekretem presidenta republiky dr. E. Beneše z 27. října 1945. Předností této učitelské graduovanosti se dosud využívá – z důvodů politických i odborných – zcela nerovnoměrně i neuspokojivě.

Jediné celostátní vymezení požadavků na kompetenci pedagogických pracovníků (absolventů učitelského studia) obsahuje vyhláška MŠMT č. 139/97 Sb.: „Podmínkou odborné způsobilosti jsou odborné vědomosti získané studiem na vysoké škole, ve vyšší odborné škole nebo ve střední škole. Podmínkou pedagogické způsobilosti jsou vědomosti a dovednosti z oblasti psychologie a pedagogiky, včetně didaktiky výuky, nezbytné pro výkon pedagogické činnosti, získané studiem na vysoké škole v učitelských oborech nebo na vysoké škole umělecké a konzervatoři, v případě pedagogických pracovníků s odbornou způsobilostí získanou studiem neučitelských studijních oborů absolvováním pedagogického studia podle vyhlášky MŠ ČR č. 60/1985 Sb.“

Z uvedeného textu je zřejmé, že samo ministerstvo, odpovídající za vzdělanost ve státě a představitel zaměstnavatelů více než 100 000 učitelů a dalších pedagogických pracovníků, vymezuje jejich minimální kompetence dosti neodpovědně, neurčitě i nekompetentně. V praxi záleží jen na jednotlivých učitelských fakultách a oborech jak naplní představu o „nezbytných vědomostech a dovednostech“. Zavádějící rozlišení způsobilosti odborné a pedagogické navíc vyvolává mylný dojem, že pedagogická způsobilost pedagogických pracovníků není součástí jejich odbornosti. Není divu, že na základě této koncepce mnohé učitelské fakulty vyřadily ověření pedagogické učitelské způsobilosti ze státních závěrečných zkoušek.

Příslušné fakulty si vytvářejí programy učitelské přípravy bez náležité koordinace. Úzce oborové zájmy a mínění nekompetentních většin rozhodují často proti zdůvodněným argumentům kompetentních menšin o profesionálních, školských a společenských vzdělávacích potřebách, bez ohledu na jejich strategický význam i bez ohledu na zbytečné stupňování nákladů. Jednostranně pojatá „odborná způsobilost“ v současnosti dominuje. Přitom se šíří nespokojenost s nedostatečnou úrovní profesionálního výcviku budoucích učitelů, která je přirozeným důsledkem nedostatečného rozsahu pedagogických praxí budoucích učitelů.

Benevolence některých učitelských fakult v ČR došla tak daleko, že adepti učitelství neabsolvují během 5letého studia cvičně ani týdenní učitelský úvazek (Pedagogická orientace 16–17/1995). Často se nedodrhuje ani Charta učitelů (UNESCO, Paříž 1966), jejíž 25. elementární doporučení

žádá, aby budoucí učitele neučili pedagogickým oborům ti, kteří na příslušných školách sami neučili.

Přežívající podceňování učitelství u nás ostře kontrastuje se zkušenostmi vyspělých zemí. Zpráva examinátorů OECD o vzdělávacím systému ČR (Paříž, Praha 1996) například konstatuje:

„Nejvyšší pozornost vyžaduje úsilí o zlepšení pracovních podmínek a podstatné zvýšení profesní kvality učitelů. – Chybí strategie vývoje učitelské profese. – Nejslabší je příprava učitelů na vlastní práci ve třídě. – 25 % absolventů studia učitelství do škol nenastupuje. – Klíčem k vyšší kvalitě pedagogických pracovníků je jejich přípravné i další vzdělávání. Další vzdělávání je nutno funkčně propojit s jejich osobní perspektivou (profesní kariérou), s gradací jejich profesionality a tvořivosti i s rozvojem školy, na které působí.“ (Pedagogická orientace, 1996, č. 18–19, s. 5–6, 18–19).

Programy přípravy učitelů podléhají akreditačnímu řízení. Avšak skutečnost, že někteří členové akreditační komise při vládě ČR nedokázali zhodnotit ani stav mimořádně důležité přípravy občanské výchovy, vrhá stín pochybností na jejich úroveň.

## **2.2 Postgraduální (další) vzdělávání a rozvíjení tvořivosti učitelů**

Tradice vzájemné výměny a šíření dobrých zkušeností do širší praxe prostřednictvím okresních učitelských konferencí byla založena školským zákonem již r. 1869. Na regionální pedagogické sbory předních odborníků a na svépomocné školy vysokých pedagogických studií po r. 1918 i na prvé obecnější postgraduální studium učitelů v Evropě (v Československu realizované v 60. letech), navazovala soustava metodických útvarů škol, regionálních i centrálních zařízení pro DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků), formující se postupně po 2. světové válce. Minulým režimem byla ovšem politicky zneužívána, nejvíce v „normalizačních“ 70. letech. Místo toho, aby se zneužívání odstranilo a napravilo, byla téměř celá soustava útvarů a zařízení pro DVPP v ČR po roce 1990 ochromena, z velké části i likvidována. K této zásadní hrubé chybě došlo bohužel právě v době nástupu žádoucí humanitně demokratické transformace škol, školství a veškeré vzdělanosti. Tehdy bylo odborné pomoci k tvůrčí učitelské svépomoci nejvíce zapotřebí. Lze konstatovat, že kritické zhodnocení a tvořivé využívání uvedených více než 100letých zkušeností se neuplatňuje. Koncepční a funkční vazba přípravného a dalšího vzdělávání učitelů s gradací jejich profesionality a v souladu s potřebami školy a školství chybí. Až v posledních letech se při školské správě i mimo ni objevují některá zařízení DVPP, fungují však většinou jen komerčně. Škola musí akce pro další vzdělávání učitelů hradit, dostává k tomu účelu určité finanční obnosy do rozpočtu.

Ministerstvo školství se snaží problém celoživotního vzdělávání učitelů

řešit v připravovaném programu „Učitel“ nebo „Kariérní růst“. Projekt profesního růstu stanoví 4 možné stupně. Například 3. stupeň má být standardem pro výkon ředitele školy, 4. stupeň je koncipován jako předpoklad pro metodické, řídicí a inspekční funkce v regionu. Postupy v kariéře mají být stimulovány vyšší odměnou. Příprava příslušné normy i dalších předpokladů však zatím vázne (i z důvodů ekonomických).

### 3. Sociální status a pracovní podmínky učitelů

V málokteré zemi někdejšího „východního bloku“ bylo mocenské zneužívání škol k ideologické indoktrinaci tak intenzivní, totalitní a dogmatické jako v Československu po jeho brutální, v podstatě koloniální okupaci v srpnu 1968. Mnozí učitelé byli tehdy z politických důvodů propuštěni z práce, značnému počtu byla zakázána pedagogická a publikační činnost. Tzv. „normalizace“ byla ve skutečnosti abnormálně utuženou represivní diktaturou. Anachronická „konsolidace“ (návrat k primitivním předreformním konceptům) postihla nejvíce inteligenci společensko-humanitních oborů. Výstižná metafora spojila kolonizační násilí v Africe a u nás výrazem „Biafra ducha“.

Po těchto historických zkušenostech přivítala většina učitelů rozpad totalitního režimu r. 1989 s velkými nadějemi. Věřila v brzkou obnovu škol jako „dílen lidskosti“. Vznikla řada učitelských i odborných iniciativ, které se o to reálně pokoušely. (Viz např. expertízy k reformě vzdělávací soustavy, školské správy a samosprávy, předané veřejnosti i decizním orgánům již počátkem roku 1990. Pedagogická orientace 1991, č. 1).

Výraznější podpory, srovnatelné s osvětovou ofenzívou institucí Masarykova demokratického Československa, se však tyto iniciativy nedočkaly. Zjevná deideologizace proběhla sice rychle, ale nebyla ničím pozitivně překonána. Podceňování pravé vzdělanosti, dobrých učitelů a škol (odkaz J. Á. Komenského i T. G. Masaryka) nepřestalo. Nedostatečné odbornosti a demokratičnosti v oficiální vzdělávací politice donedávna dokonce přibývalo. V bezbřehém liberalismu se prosazovaly spíše zájmy partikulární, úzce stranické, elitářské, klerikální i prospěchářské.

Učitele právem znepokojuje nedostatečné vymezení základního učiva, zpochybňování úlohy lidského rozumu, nezbytného řádu hodnot, ať již obecně lidských, občanských nebo národních, vyhlásování egoismu za universální zdroj motivace, zpochybňování přirozené autority, tolerování nekázně, znevažování mravnosti, vědy, kultury. Komerční a utilitární redukce vzdělání na prodejné zboží a odmítání reálného práva na vzdělání v rozměru všelidském, pokusy zrušit obligatorní školní docházku ze strany některých dezorientovaných oficiálních představitelů – to všechno negativně ovlivňuje učitelský svět. Rozčarování přináší i celkové rozporuplné společenské klima,

absence osvětové role demokratického státu, pokles vážnosti školy a učitelské prestiže, rozkladné působení medií, nedostatečná podpora veřejnosti, malý zájem o školní rady, vyšší vyučovací úvazky, příliš uvolněné a těžko zvládnutelné chování mnohých žáků.

Učitelé těžce nesou vzrůstající disproporce v odměňování odborníků se srovnatelným vysokoškolským vzděláním. Zatímco platy právníků, bankovních úředníků, ekonomů (ale ovšem i poslanců, senátorů, policistů a mnohých dalších státních úředníků) rostou s podivuhodnou dynamikou, reálné příjmy učitelů stagnují nebo i klesají. Ani provedené úpravy učitelských platů svou nedomyšleností nepřinesly očekávaný efekt, ale disfunkční hierarchické rozštěpení učitelských sborů i celé pedagogické obce podle stupňů škol, na nichž dnes působí stejně vzdělání učitelé. (Ve zdravotnictví nikoho nenapadne odměňovat dětské lékaře méně proto, že léčí „menší“ děti.)

Místo motivace osvědčených tvořivých učitelů další možnou kariérou i jistou služební perspektivu (odpovídající tradiční „definitivě“), vzrůstá deprimující nejistota i frustrace, vyvolaná strastiplným rušením pracovních poměrů tisíců kolegů a kolegyň. Propuštění učitelů z důvodů politických v letech 70. střídá nebývale početné propouštění učitelů v letech 90. z důvodů demografických, ekonomických, i z příčin zaviněných neodpovědností odpovědných (zmatené zřizování a rušení škol).

Péče o vzdělávání, pracovní podmínky, profesionální růst a společenské postavení učitelů patří k nejzanedbanějším stránkám polistopadového vývoje ČR. Dílčí pokusy o nápravu nepřekročily dosud meze více či méně dobrých deklamací, slibů, výzev, doporučení, expertíz a projektů. Konkrétní údaje obsahují následující tabulky.

Tab. 9: *Vývoj průměrného počtu pedagogických pracovníků školství v ČR v letech 1995–1997 ve školách a organizacích zřizovaných státem, obcemi a církví, tj. bez soukromých škol (v tisících)*

	1995	1996	1997	97/95 v %
Celkem	180,9	178,7	173,9	96,1
Z toho MŠ	27,6	27,2	25,9	93,7
ZŠ	61,5	62,5	63,1	102,6
G	8,7	8,7	8,3	95,6
SOŠ a VOŠ	15,5	14,9	14,7	94,8
SOU	29,2	28,5	23,9	81,6
VŠ	12,9	13,0	13,2	102,5

– Týdenní vyučovací úvazek učitelů základní školy činí 24 vyučovacích hodin, u učitelů středních škol činí 23 vyučovacích hodin.

Tab. 10: *Vývoj průměrného nominálního platu učitelů na jednotlivých druhích a typech škol a jejich relace k průměrnému platu v ČR v letech 1992–1997 (v Kč)*

	1992	1993	1994	1995	1996	1997
nár. hosp. celkem	4 790	6 008	7 114	8 438	9 994	11 029
učitelé škol	5 037	6 459	7 881	9 148	10 956	11 710
z toho MŠ	4 071	5 134	6 150	7 177	8 657	9 045
základní školy	5 206	6 637	8 150	9 365	11 208	11 788
gymnázia	5 876	7 618	9 397	10 881	12 697	13 505
SOŠ	5 818	7 563	9 126	10 852	12 838	13 391
SOU	6 006	7 800	8 966	10 852	12 676	13 186
spec. školy	5 552	6 967	8 361	9 945	11 905	12 401
vysoké školy	7 183	8 841	10 438	12 259	14 751	15 229
z toho profesori	10 439	12 312	15 208	18 332	21 569	22 389
docenti	8 668	10 650	12 955	15 393	18 354	19 014

- Délka dovolené u učitelů je 40 dnů.
- Doplnkové zaměstnání ze sociálních důvodů má asi 35 % učitelů.
- Na lépe placená místa odcházejí zejména mladší učitelé téměř vždy, pokud se jim naskytne příležitost.

#### 4. Evropská dimenze vzdělávání

Demokratická integrace soudobé Evropy (a lidského světa vůbec) navazuje na rovnoprávné rozvíjení vzájemnosti a svébytnosti evropských národů v dosavadní historii. V našem světě jde například o navazování na podnětné snahy T. G. Masaryka a E. Beneše o demokratickou unii střední Evropy. Základní údaje a problémy střední Evropy shrnuje poslední monotematické číslo časopisu *Mezinárodní politika*, 1999, č. 2, věnované revitalizaci Visegrádského sdružení.

Komparativní profesiografie střeoevropského učitele konkretizaci pedagogické dimenze bilaterálních i multilaterálních vztahů ve střední Evropě uskutečňuje i podněcuje. Střed Evropy by neměl Evropu rozdělovat, ale spojovat.

#### 5. Školská správa a samospráva

Konkrétní doporučení expertů z počátku r. 1990 (viz *Pedagogická orientace*, 1990, č. 1), aby školská správa a samospráva byla koncepční, komplexní a kontinuální optimalizací výchovně vzdělávacích předpokladů, procesů a výsledků, respektováno nebylo. V mnohém ohledu byla uplynulá dekáda ve správní oblasti chaotická a plná protirečení. V rozporu s vyhlášenými záměry docházelo například paradoxně k „posilování direktivního

Tab. 11: Poměr k průměrné mzdě v ČR (v %)

	1992	1993	1994	1995	1996	1997
učitelé škol	105,2	107,5	110,8	108,4	109,6	106,2
z toho MŠ	85,0	85,5	86,4	85,1	86,6	82,0
základná školy	108,7	110,5	114,6	111,0	112,1	106,2
gymnázia	122,7	126,8	132,1	129,0	127,0	122,4
SOŠ	121,5	125,9	128,3	127,2	128,5	121,4
SOU	125,4	129,8	126,0	128,6	126,8	119,6
spec. školy	115,3	116,0	117,5	117,9	119,1	112,4
vysoké školy	150,0	147,2	146,7	145,3	147,6	138,1
z toho profesori	217,9	204,9	213,8	217,3	215,8	203,0
docenti	181,0	177,3	182,1	182,4	183,7	172,4

Tab. 12: Mzdy učitelů od 1. 1. 1999

	ZŠ	SŠ	VŠ		
			odb. as.	doc.	prof.
měsíčně min.	7 030	7 790	9 000	15 000	18 000
max.	10 930	12 120	20 400	25 500	34 000
průměr v Kč *)	12 832	14 000	12 636	18 374	21 426
průměr v EURO	338	369	333	484	524
průměr v USD	370	404	364	530	618
ročně min.	91 390	101 270	117 000	195 000	221 000
max.	142 900	157 560	265 200	331 500	442 000
průměr v Kč *)	166 816	182 000	164 268	238 862	278 538
průměr v EURO	4 399	4 797	4 329	6 292	7 332
průměr v USD	4 815	5 254	4 732	6 840	8 034

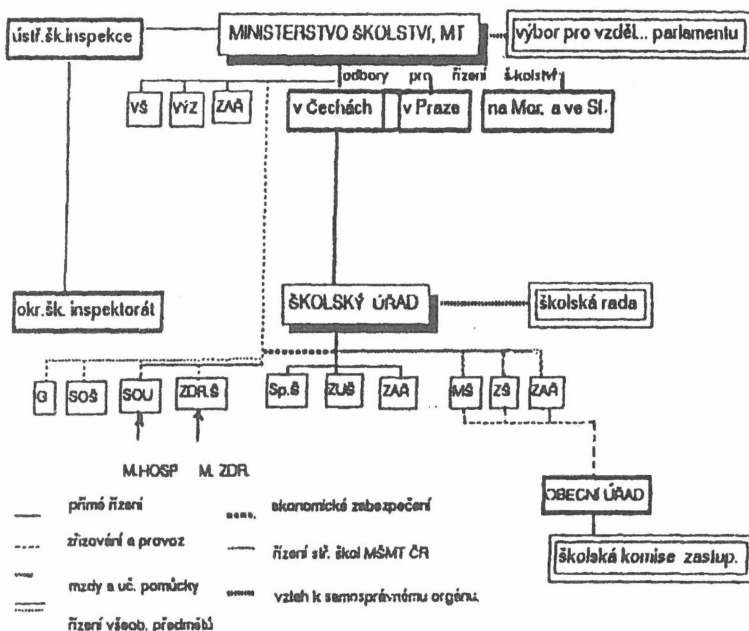
\*) včetně pohyblivých složek platu (činí průměrně kolem 17 %)

stylu řízení se všemi negativními důsledky jako je vynucování loajlnosti personálními a ekonomickými nástroji.“ (Zpráva vlády ČR, HN 5. 3. 1999) O to naléhavější je brzké kompetentní a tvořivé uplatňování shora uvedeného postulátu pro dobu současnou i příští.

Školská správa a samospráva je legislativně zakotvena v zákonu č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství, ve znění zákona č. 190/1993 Sb., zákona č. 256/1994 Sb. a zákona č. 139/1995 Sb.

Státní správu ve školství vykonávají:

1. Ředitel školy, ředitel (vedoucí) předškolního nebo školského zařízení (dále jen ředitel).
2. Obec.



Obrázek 4: Některé doplňující údaje a celkové schéma školské správy a samosprávy

3. Školské úřady.
4. Česká školní inspekce.
5. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR.
6. Jiné ústřední orgány správy, pokud tak stanoví zvláštní zákon.

Samosprávu ve školství vykonávají:

1. Obec.
2. Školské rady.
3. Rady škol, jsou-li ustaveny.

Lze konstatovat, že téměř všichni vedoucí pedagogičtí pracovníci nastoupili v 90. letech bez patřičných zkušeností. Až dosud platí, že pro náročné funkce nejsou náležitě vzdělávání, jsou jen vybírání (většinou konkurzně). Kvalifikační požadavky jsou stanoveny pouze u výchovných poradců. Odvětvové řízení proto zatím k vyšší odbornosti nepřispělo. Vnitřní i vnější systémotvorné vztahy vzdělávací soustavy se příliš uvolnily. Vazba mezi školami a trhem práce například téměř zanikla. Řada profesí postrádá dorost a absolventi atraktivních studijních oborů rozmnožují počty nezaměstnaných.



Nepodařilo se obnovit ani finanční podíl uživatelů práce učňů na úhradu nákladů odborného výcviku učňů. V éře „deetatizace“ tak paradoxně vznikli „státní učni“.

Přetrvává nekoncepční, pouze operativní, extenzivní i byrokratické centrální řízení. Téměř celá infrastruktura školství pro ČR je například soustředěna v Praze. Vzrostlo i konfrontační prosazování úzce lokálních a partikulárních zájmů. Střední článek pro odbornou správu primárních a sekundárních škol chybí.

*Základní článek správy a samosprávy škol se příliš vyčerpává administrativou a elementárními provozními předpoklady. Starosti byrokratické, ekonomické a právní vytlačují primární funkce pedagogické na okraj pozornosti ředitelů škol mnohem více, než tomu bylo v 80. letech.* Nedostatečné vymezení pedagogických standardů znemožňuje účinnou vnitřní i vnější evaluaci a optimalizaci výchovně vzdělávacích výsledků. Stejná příčina podlamuje i činnost nezávislé školní inspekce.

MŠMT zaměstnává cca 400 pracovníků. Okresní školské úřady nezávislé na státní správě (okresních úřadech) a odpovědné přímo MŠMT mají asi 2300 pracovníků, v průměru 30 zaměstnanců na 1 okres. Česká školní inspekce podléhá přímo MŠMT, se školskými úřady a obcemi spolupracuje. Na území ČR je ustaveno 15 regionálních inspektorátů. Na 1 inspektora připadá zhruba 40 škol. Pro přibližně 15 000 škol a zařízení je k dispozici asi 400 školních inspektorů (oproti 1 200 před rokem 1989). Autonomie většiny škol, posílená jejich právní subjektivitou, přispívá často k jisté uzavřenosti, zatímco na místě by byla otevřenost k účelné spolupráci škol, ke komunikaci se školskou správou a k výraznější spoluodpovědnosti za vzdělanost v příslušném obvodu. Okresní školské rady, zřízené v r. 1990, pracují často formálně a rady škol, zavedené r. 1995, se jen pomalu ustavují.

## Literatura

- MATĚJŮ, P. a kol. *Zpráva o vývoji české společnosti 1989–1998*. Praha: Academia, 1998. *Věstník MŠMT ČR* roč. LI, seš. 9, září 1995.
- Zpráva examinatorů OECD. *Pedagogická orientace* 1996, č. 18–19.
- Zpráva vlády o stavu české společnosti. *Hospodářské noviny* 5. 3. 1999, příloha s. XVI až XVII.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. Devatero podnětů pro soudobou pedeutologii. *Pedagogická orientace* 1995, č. 16–17.

BLÍŽKOVSKÝ, B. A KOL. Celkové zhodnocení stavu vzdělávání v ČR. *Pedagogická orientace* 1999, č. 4, s. 2–16. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., Milénova 12, 638 00 Brno

# Perspektivy vzdělání

Vlastimil Pařízek

Máme k dispozici mnoho studií o trendech dnešního světa, o hrozbách, které odtud vyplývají pro přežití lidstva a o účinnosti parciálních metod, které hrozbám čelí. V souhrnu není obraz útěšný: četné tendence naznačují, že Země nebude pro člověka v dohledné době obyvatelná pro explozivní růst populace v mnoha částech světa za omezeného množství potravin, půdy a vody, zhoršení vzduchu a vody, vyčerpání surovin, sociální konflikty násobené silou zbraní, rozpad morálky a práva ve prospěch práva silnějšího na cokoli, neúspěch světových konferencí o hmotných předpokladech existence lidstva a o řešení sociálních konfliktů, pro slabost světových institucí, které se snaží zavést řád do dílčích oblastí ekonomických, finančních nebo politických. Dnešní svět naší civilizace nemá pevný pořádek. Předchozí tři řády – antický, křesťanský a osvícenský – sice trvaly každý několik staletí, ale nedokázaly trvale uspořádat lidské věci a po čase se vyčerpaly, přetrvávají jejich rezidua. Dnešek charakterizuje rozpad „světového“ řádu a jeho nahrazení dílčími řády, pluralitou pravd, odporem k totalitě řádu, živelným a chaotickým vývojem s vědomím neschopnosti svět řídit a založit světový pořádek.

Položme si otázku, jakou roli v uspořádání světa má a může mít poznání a vzdělání.

## **Jaká je role vzdělání v dnešní nápravě světa?**

Tuto otázku si položil v 17. století Komenský, když se snažil vypracovat projekt nápravy světa v Evropě zničené třicetiletou válkou, utrpením, jehož „konce nevidíme“, zhroucením práva a morálky, rozkladem víry. Základní teze Komenského byla, že náprava světa není možná bez nápravy člověka. Té se musí účastnit všichni, a proto všichni musí být vzděláváni ve školách. Vzdělávací soustavu založil na myšlence, že všichni musí být vzděláni tak, aby vždy spojovali prospěch svůj s prospěchem ostatních, což je dodnes přijatelný základ etiky. Vzdělávání, které bylo těžištěm nápravných plánů, Komenský spojoval s dohodou vlád, církví a učenců, s vybudováním světového jazyka. Protože si za života v Amsterdamu, kde viděl styk s celým světem, uvědomoval, že Evropa je jen malinký kousek planety, rozvíjel myšlenku univerzálního jazyka na základě latiny a také arabštiny a mogulštiny. V pansofii spojoval poznání a víru.

V našem století H. G. Wells končil své monumentální Dějiny světa tvrzením, že osud lidstva je závodem mezi poznáním a vzděláním na straně jedné a katastrofou na straně druhé.

V podobném směru Pierre Teilhard de Chardin rozvíjel myšlenku noosféry jako „myslicí sféry“, jako různými svazky hustě propleteného obalu naší země, stejně rozlehlého, ale mnohem homogennějšího, jehož nositelem je člověk.

Argumenty těchto tří myslitelů a mnoha dalších dokládají, že pro přežití jednotlivce i lidského rodu je vzdělání a v reformních souvislostech změna člověka rozhodujícím faktorem, ačkoli nikoli jediným.

Úkolem tohoto příspěvku je posoudit roli vzdělávání a vzdělanosti v přežití jednotlivce a lidstva.

\* \* \* \* \*

Vzdělávání je dnes u nás i jinde vystaveno silné kritice, která poukazuje na to, že nedokáže změnit člověka, že sice roste školská vzdělanost, ale také kriminalita, že lidé se stávají účelově vzdělanou masou podřízenou výrobně spotřebitelskému charakteru naší civilizace.

Ve společnosti probíhá zápas o vzdělávání, jeho cíle a obsah. Tento zápas probíhá na mnoha frontách: v rodinách a ve školách, ale také v dalších vzdělávacích cestách, jako jsou rozhlas, televize a tisk, činy státníků a mezinárodních institucí, mezinárodní etika a právo i násilí, vlastní zkušenosti jednotlivců a skupin, další vzdělávací instituce jako církve a zájmové organizace, obsahově věda, umění a praxe. Všechny tyto vzdělávací cesty a instituce člověka kultivují nebo deformují a z tohoto hlediska je vzdělávací soustava obrazem společnosti. Když se říká, že obsah vzdělávání nemá seriózní základ, že fakulty opouštějí lidé, kteří jsou utilitární a úplatní, je to tvrzení, které je pravdivé jen zčásti a je odrazem celé společnosti, protože ta se celá – tedy nikoli jen školy – na vzdělávání podílí.

Které tu jsou rozhodující obsahy vzdělávání a jak se utvářejí v dnešní době? Tady je snad vhodné uvést jen dvě tyto oblasti: za první soubor poznatků a s nimi spojených dovedností a za druhé hodnoty, protože obě tyto oblasti jsou utvářeny vývojem světa a výrazně do něho zasahují. Oba tyto prvky mají bezprostřední význam pro sebeobranu individua a společnosti.

## **Problém poznání**

Do šíření poznání zasahuje tisk, Internet, televize, škola a další vzdělávací instituce i ústní podání. Na člověka se hrne záplava poznatků. Je mu užitečná, ale zároveň způsobuje jeho povrchní obeznámenost. Pokud se v ní člověk nemá utopit, potřebuje proniknout od rozmanitosti jevů a jejich odrazu v nesčetných faktech a pojmech k poznání zákonů a principů, které ohromné množství fakt redukuje na zvládnutelnou míru a k poznání systémů budovaných na poznání souvislostí, především příčin. Povrchní vzdělání sestává z porůznu posbíraných poznatků, kdežto kvalitní poznání a vzdělání se opírá o interpretační schémata, organizující ideje a zákony, které uvádějí

změť poznatků do ladu a řádu. Takové poznání v naší společnosti poskytuje jediné škola a všechny ostatní vzdělávací instituce v tom na školu navazují. Proto snahy rozvrátit školu v tomto jejím určení ve jménu „hrající si školy“, „svobodného a spontánního rozvoje individua“ vydávají bezbranného absolventa na pospas společenskému chaosu a džungli.

System, který škola buduje, je rozvracen mohutnými výrobně spotřebitelskými organizacemi, které vyvíjejí obrovský tlak na vzdělávání v tom, že si vynucují odborně vzdělávací orientaci škol. Člověk se vzdělává „for to make money“. Už na základní škole se klade důraz na praktické užití, na přípravu k operativě, ke konkurenceschopnosti a k efektivnosti práce. Škola je budovaná jako miniatura zařízení pro výrobu a služby: vyžaduje se pravidelná docházka, plnění úkolů, pravidelné hodnocení výkonů a jejich premiování známkami, soutěžení. Tento směr školního vzdělávání je nutný, protože společnost, má-li vůbec existovat, potřebuje práci a to také vysvětluje, proč výrobní podniky a jejich zájmy ovládly i školní vzdělávání spolu se zájmy státu na výchově občana. Tyto síly však zároveň potlačují ty složky školního vzdělávání, které se spotřebitelskovýrobnímu mechanismu vzpírají.

Vzdělávání, a to nikoli jen školní, se dostává do rozporu s těmito rozhodujícími silami naší společnosti a pěstuje nadále také hodnoty, které se utvářely od antiky. Ve škole tyto hodnoty uchovává hudební, výtvarná a literární výchova, tělesná výchova, dějepis, občanská výchova a částečně i další předměty, jako je biologie. Také mimo školu drama, výtvarné umění a hudba, náboženství a filozofie si kladou otázky, které prolamují každodenní starost o živobytí, vyjadřují hlubší poznání člověka a lidstva a kladou si otázky o smyslu života, učí „něco vyššího chtít“. Výrobně spotřebitelské síly se sice snaží podříditi si i umění nadacemi, cenami, sponzorováním, ale nedaří se to zcela, nakolik se dosud nepodařilo podříditi člověka plně výrobně konzumnímu mechanismu.

### **Hodnotová orientace člověka**

Pod tlakem spotřebitelské společnosti je i druhá podstatná část vzdělávání, tj. vytváření hodnotové orientace člověka. Tradiční antické hodnoty – pravdy, dobra a krásy – byly deformovány a dnešní obraz světa je toho dokladem. Hodnotu pravdy zpochybnil v politice už Niccolo Machiavelli na začátku 16. století, dnes ji zpochybňuje kdekdo. Nepravdivé informace jsou základem reklamy, demagogie, pomluv a zastírání skutečných cílů, staly se součástí výbavy politiků a vlád. Nový je jen požadavek, aby lež byla obratná a dobře maskovaná, aby se na ni hned tak nepřišlo. Pragmatická pluralita pravd je filozofickým zdůvodněním tohoto prostředku mocenského politického zápasu. Přesto společnost pravdu potřebuje a vzdělávání se tu opět dostává do střetu s realitou. Doplácejí na to absolventi škol, kteří odcházejí

do praxe plní ideálů a prožívají „šok z praxe“, který vede buď k jejich izolaci, anebo ke konformitě se stávajícími poměry. Potřebu pravdy vyjadřují i občasně vládní akce proti korupci a rozkrádání v různých zemích.

Rozpad klasických hodnot má negativní stránku a konzumní způsob života neodpovídá představě plného a kvalitního života, životního naplnění, troskotá přinejmenším tváří v tvář smrti, kterou do spotřebitelského pojetí nelze nijak začlenit. Jednotlivec je otupován reklamou i veřejným děním. Spotřebitelský způsob života a s ním spojený posun hodnot sice zabezpečuje dostatek potravy, teplo a sucho, ale má také odvrácenou tvář v důrazu, který klade na prospěch jednotlivce a tím vytváří základ pro jednání, které podporuje osobní rozkoše, jako jsou drogy, alkohol, rozpad rodin, pokles porodnosti a péče o děti apod. a tím oslabuje přežití celku.

Tento vývoj hodnot není důsledkem selhání školy, ale má základ v charakteru společnosti. Škola se s ním dostává do konfliktu v tom, že odráží zájmy celé společnosti, pokud pěstuje kázeň, skromnost, vzájemnou pomoc a spolupráci namísto boje všech proti všem v konkurenčních střetech a mocenských bojích. Škola svým programem tolerance, úcty a ohleduplnosti, nutným pro soužití v mikroklimatu třídy a školy, podstupuje marný boj s televizním násilím, které vlivné síly společnosti podporují proto, aby vychovaly nemyslíci a necítící perspektivní agresory. Vzdělávání podstupuje nerovný a předem ztracený boj s tabákovým průmyslem a s výrobcí lihovin, kteří vnucují své výrobky, ačkoli vědí, že škodí lidskému zdraví. Dnes tyto síly prosazují legalizaci drog a používají demagogie, aby zabránily jejich zákazu.

### **Vzdělávání jako záležitost celé společnosti**

Abychom neskončili zcela pesimisticky a v depresi. Společnost a její poznávací nástroje si uvědomují hrozby, které pro přežití představují soudobé trendy a hledají cesty k nápravě. Protože všechny programy zahrnují ty či ony hodnoty, točí se nápravné projevy kolem kultivace člověka.

Snad z dosavadního rozboru vyplynulo, že vzdělávání člověka je věcí a odpovědností celé společnosti, že ho nelze odsunout do málo účinné oblasti školství. Škola může podpořit celospolečenský vzdělávací program, ale nemůže ho suplovat, ačkoli je k tomu nucena. Vyvstává potřeba „občanské víry“, moderního společenského řádu, který by byl v zájmu přežití jednotlivce i ostatních. Ve smyslu takového řádu je vzdělávání klíčem k nápravě společnosti. Potřebu takového celospolečenského řádu dokládají dílčí řády, které se utvářejí v dopravě, financích, politice, ale které postrádají obecnost, jsou často protikladné, odporují si a nejsou sjednotitelem nového myšlení.

Vzdělávání v minulých kulturách bylo budováno na řádu celé společnosti,

ať to byla antika, křesťanství nebo osvícenství. Tyto řády zaručovaly školnímu vzdělávání podporu ostatních oblastí života společnosti včetně třeba soudnictví a byly základem jeho síly. Uvedené řády měly jasně formulovanou doktrínu vzdělávání. Naše společnost takovou doktrínu nemá, a proto ani vzdělávání nemůže být dostatečně účinné, může mít jen částečný vliv a to je pak předmětem kritiky.

## Výhledy vzdělávání pro příští století

Pokusme se vyvodit z dosavadního rozboru odpovědi na otázky o perspektivní roli vzdělání ve společenském vývoji a o přeměnách školního vzdělávání.

Dá se předpokládat, že kultivace mládeže i dospělých se stane klíčovou záležitostí se zvyšující se prestiží. Důvodů k tomuto tvrzení je několik. Jestliže v minulosti Evropa byla s to rozvinout se v nevídané míře ekonomicky a sociálně díky pokroku vědy, techniky a vzdělání, což uskutečňovala svobodná inteligence, pak stejné síly by jí měly pomoci čelit dnešním i budoucím hrozbám. Tři základní rysy dnešní společnosti, tj. internacionalizace ekonomiky, vznik informační společnosti a akcelerace vědeckého pokroku předpokládají prudký růst vzdělanosti.

Kromě toho škola a další vzdělávací instituce umožňují smysluplně a levně zaměstnat pracovní síly uvolňované růstem produktivity práce, s čímž si naše společnost neví rady. Dnes je stále zřejmější, že kolotoč stálého růstu hrubého domácího produktu, životní úrovně měřené spotřebou a tím vyšší zaměstnanosti je bezvýhodný. Společnost vyvinula mohutné výrobní síly a to jí umožňuje nejen starat se o staré a nemocné, ale ve značné míře uvolnit lidi pro vzdělávání a zábavu ve volném čase a pěstovat luxus sociální podpory nezaměstnaným. Přitom školní vzdělávání placené státem je levnější než sociální podpora v nezaměstnanosti. Jestliže vysokoškolák na právnické nebo pedagogické fakultě či na vysoké škole ekonomické stojí stát kolem dvou tisíc korun měsíčně, jsou sociální podpory vyšší. Přitom studenti se vcelku lépe chovají, mají smysluplný program a tedy také vyžadují menší náklady na policii než nezaměstnaní, kteří propadají depresím, drogám a jsou náchylnější k trestné činnosti. Proto je škola součástí sociální záchranné sítě. Je to vidět i z toho, že ve vyspělých zemích spolu s růstem nezaměstnanosti stoupá i počet studentů v terciálním školství. Z těchto jednoduchých ekonomických propočtů se dá také u nás očekávat nárůst počtu studentů. Tím se také částečně řeší jeden z tradičních problémů, totiž jak zaměstnat jakoukoli sociálně přijatelnou činností volné pracovní síly, což je záležitost, která se řeší hlavně živelně. Redukce vzdělávání proto mohou být jen dočasné a násilné.

V souvislosti s uvědomovaným významem vzdělávání se dá předpokládat, že poroste postavení pedagogiky mezi vědami.

Dá se očekávat, že stát jako představitel celospolečenských zájmů převzme kontrolu nad těmi vzdělávacími cestami, které mají negativní vliv na společnost, jako je propagace alkoholu a kouření nebo výchova k agresivitě a bezohlednosti, jak ji uskutečňují některé televizní pořady. Druhou stránkou nutné státní intervence je podpora všech vzdělávacích programů, které mohou příznivě působit na hospodářský, sociální, zdravotní a populační vývoj a na ušlechtilý způsob života ve volném čase.

Přeměna poznání, hospodářského a sociálního života spolu s vývojem vědy, techniky, umění a praxe má už dnes vliv na obsah vzdělávání. Do něho se ve větší míře včleňují poznatky a dovednosti spojené s moderními nosiči informací a mění se i skladba obsahu vzdělávání. Záplavě informací může čelit jen rostoucí váha obecných poznatků, zákonů a principů, systému poznatků, která přece jen umožňuje zvládnout celek lidského vědění a také komunikaci mezi různými obory poznání a činnosti.

Spolu s tím už dnes začíná růst ve vzdělávání význam intelektových dovedností, a to myšlenkových operací, jako je analýza, syntéza a synkrize, abstrakce a generalizace, srovnání a rozlišování, dále operací s pojmy a také váha metod poznávání a učení, paměti a hodnocení. Myšlenkové dovednosti vyjdou z dosavadního stínu učiva, z postavení přidruženého a nezáměrného efektu učení do pozice rovnocenné složky učiva. Pedagogika k tomu už vhodné postupy vypracovala.

Do soustavy hlavních cílů školy naléhavě vstupují pozitivní sociální hodnoty. Účinnost vzdělávání v tomto směru ovšem závisí na tom, zda je přijme celá společnost jako svůj program a nebudou ho blokovat vzdělávací programy jiných vzdělávacích institucí třeba akčními filmy.

Z vývoje obsahu vzdělávání vyplývají i požadavky na učitele v několika směrech. Prvním je obnova tradice učitelských organizací, jak se u nás rozvíjela na konci 19. století a plně se uplatnila po první světové válce. Tehdy učitelé programově přijali plnou odpovědnost za vzdělávací politiku, podobně jako lékaři přijímají odpovědnost za zdraví občanů a právníci za právo. Učitelské organizace také programově bojovaly za sociální postavení učitelů. Tato tradice byla přerušena a nahradila je rezignace ve vztahu ke vzdělanosti národa a slabost učitelských organizací ve věci sociálního postavení učitelů. Tato situace se velmi pomalu začíná měnit.

Zvýšená role vzdělávání a přeměny jeho obsahu jsou spojeny s vybavením učitelů, a to nejen subjektivními předpoklady úspěchu vyučování, způsobilostí, ale také objektivními podmínkami jejich práce. Jestliže se mění inládež a je více ohrožena než dříve, jestliže do škol pronikají negativní rysy dospělé společnosti, může tomu škola čelit do jisté míry jen potud, pokud k tomu

bude vybavena hmotně, organizačně i programově. Účinnost vzdělávacích programů předpokládá i participaci samosprávy, veřejnosti a její spoluodpovědnost při řízení školství. Znamená to také, že školy a učitelé vystoupí z dřívější anonymity a otevřou se rodičovské i širší veřejnosti.

Předpokladem zmíněné role a účinnosti školy je i participace žáků na výběru a uspořádání učiva, na organizaci vyučování a na metodách učení.

Ve všech těchto tendencích, které se zakládaly už v minulé zkušenosti, je rozhodující vzdělávací program celé společnosti, odvozený od jejího programu přežití. Škola sama nemůže věci změnit, může je jen udržovat. Je trvale neúnosné, aby škola byla vyřazena ze hry o budoucnost a byla jen servisem výrobně spotřebitelského mechanismu, protože nejde jen o školu. Vzdělávací program společnosti zahrnuje všechny vzdělávací instituce, tedy i rodinu, televizi, film, hrací automaty, reklamu atd. a je nadřazený ostatním sféram života společnosti přesto, že je tlačěn do pozadí. Důvod jeho objektivní role je v tom, že člověk a jeho kvalitní existence je nejen prostředek, ale také cíl života.

## Literatura

- GASSET, J. O. *Vzpouza davů*. Praha: Naše vojsko, 1993.
- HEGEL, G. W. F. *Základy filozofie práva*. Praha: Academia, 1992.
- CHARDIN, P. T. *Místo člověka v přírodě*. Praha: Svoboda, 1993.
- Key data on Education in the European Union*. Brusel: European Commission, 1996.
- KOMENSKÝ, J. Á. *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Díl I.–III. Praha: Svoboda, 1992.
- NOVÁČEK, P., HUBA, M., MEDERLY, P. *Ohrožená planeta na prahu 21. století*. Olomouc: UP, 1998.
- PATOČKA, J. Filozofie výchovy. In PATOČKA, J. *Sebrané spisy I, péče o duši*. Praha: Oikúmené, 1997, s. 363–440.
- WELLS, H. K. *Dějiny světa*. Praha: O. Štorch, 1936.

PAŘÍZEK, V. Perspektivy vzdělání. *Pedagogická orientace* 1999, č. 4, s. 17 až 23. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Prof. PhDr. Vlastimil Pařízek, DrSc., Pedagogická fakulta UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha



# Učitel a jeho profesní příprava

---

---

## Kooperativní strategie v přípravě učitelů

Hana Kasíková

**Klíčová slova:** Strategie a orientace v učitelské přípravě, kooperativní struktura, kooperativní strategie, efektivita kooperativních strategií, strategie v přípravě, strategie v praxi školy

Není sporu o tom, že pojem strategie patří neodmyslitelně do slovníku vztahujícímu se k učitelské přípravě, ať již bereme v úvahu tu či onu orientaci učitelské přípravy. V *technologické orientaci* jsou strategie a taktiky dokonce ústředním momentem učitelovy přípravy, tj. jejich struktura z jednotlivých aktů a poté i detailní pohled na jeden každý akt jednání a chování učitele včetně nácviku. Ani *humanistická orientace* učitelské přípravy strategie a taktiky neodmítá, vidí je však v souladu se svou bázovou ideou setkání dvou individualit – učitele a žáka – jako vysoce personalizované. I *funkcionální orientace*, kterou považujeme v našich podmínkách za optimální, pracuje s termínem strategií: podobně však jako u humanistické orientace jsou jednotlivé strategie odvozovány ze základního směřování – porozumění celému vzdělávacímu prostředí, pohybu učitele v něm. Plánování jednotlivých strategií, jejich realizace a hodnocení je vázáno na axiologické aspekty učitelství: tím se vyhýbá zjednodušenému nacvičování bez vztahu k hodnotovému světu učitele. Zároveň je to však právě činnostní pojetí (včetně reflektivních činností), které je zárukou účinnosti přípravy, a strategie jako struktury činností znamenají pak podstatný moment výstavby kurikula směřujícího k naplnění funkcionální orientace.

Proč v učitelské přípravě zvýrazňovat právě kooperativní strategie? Předpokládejme, že i pro vzdělávání na vysoké škole (byť se tomu v realitě tato instituce přesvědčivě brání) platí shodné paradigma, umožňující cestu ke zkvalitnění vzdělávání. Budoucí učitelé by se v každém případě neměli pouze s tzv. starým a novým paradigmatem seznámit ve jménu imperativu „Uplatňujte paradigma nové!“: umět se pohybovat ve vzdělávacím prostředí na základě paradigmatu nového usnadňuje, ne-li zcela umožňuje zažít skutečné učení v tomto referenčním rámci.

Připomeňme si základní rysy tzv. nového paradigmatu (Johnson, Johnson a Smith 1991):

1. *Konstrukce poznání*, tj. důraz na procesy objevování, rozšiřování, přetváření poznávacích struktur v procesu učení. Konstrukce poznání se vztahuje jak na poznávání v oblasti budoucích aprobačních předmětů, případně kurikula prvního stupně, tak se týká i poznávání v pedagogicko-psychologické „složce“ výchovy. Učitelé pedagogiky, kteří vykládají o výchově ignorující zkušenosti prekoncepce studentů v této sféře, učiní opravdu pramálo pro pochopení a vštípení konstruktivismu. Transmise jako linie poznávání nejspíš vysoké školy neopustí, je však neproblematická tam, kde už se vytvořil u studentů postoj k poznávání zvýrazňující dialog (byť třeba jen vnitřní) mezi tím, jak rozumějí oni světu s tím, jak je jim zprostředkovávána kultura ve škole.
2. *Aktivita studentů jako přirozený důsledek konstrukce poznání*. Svého času bylo velmi zaužívané spojení „budit aktivitu žáků“, na které vždy jeden z mých kolegů replikoval: „Budí se jen princezny, nikoliv aktivita!“ Aktivita studentů na vysoké škole může být opravdu stimulována nej-různěji (snaha získat diplom, zviditelnit se před učiteli, spolustudujícími atp.), nejspolehlivější cesta k aktivitě však již byla zmíněna: uspořádat vzdělávání budoucích učitelů jako dialog mezi tím „co a jak jsem v daném momentu“ a tím „čím a jak se proměním v některé dimenzi mého poznávání“. Učitel, který zažije tuto podobu aktivity jdoucí proti pouhému přejímání, bude vždy na pochybách, použije-li donucovací, nátlakové způsoby vedoucí k aktivitě (zkreslovali bychom realitu, kdybychom hlásali, že jich někdy neužije). Bude-li skutečně vzdělaný ve smyslu formulovaném výše, porozumí tomu, proč tyto způsoby realizoval a rozpozná situace, kdy se vrátí k pojetí aktivity, která třeba navenek nevypadá jiskřivě a impozantně, přináší však uspokojení oběma stranám – učitelské i studentské, především však skutečný posun v poznávání.
3. *Rozvoj kompetencí a talentů žáků*. Tento rys neguje pojetí školy jako rozřídovací instituce, která vylučuje nepřizpůsobivé. Vysoká škola sama sebe vidí jako instituci elitní, jejíž program je určen pro ty, kteří překonali bariéru vstupních předpokladů. Další bariéry jsou nastaveny v programu samotném: přežeš-li je, dobře tak, nezvládneš-li je, jsi eliminován. Díky tomuto pojetí jsou strategie modifikace vzdělávacích programů v případě selhávání a strategie podpory vykazovány za brány vysoké školy nebo jsou více méně akceptovány jako nepříliš využívaná možnost. Pokud však chápeme vyučování jako vytváření podmínek pro konstruktivní aktivitu učících se, potom přesně tyto strategie spadají do výčtu oněch podmínek. Vysoké školy připravující učitele ztrácejí v průběhu studia nespočetně

adeptů učitelství, kteří se sice v pedagogice a psychologie učí o individuálním přístupu k rozvoji talentu, respektování učebního stylu apod., na své vlastní zkušenosti se však poučí, že to vše zřejmě platí pro nižší vzdělávací instituce, nikoliv však pro učení vysoké. Rozvíjet kompetence a talent znamená při vysokých nárocích počítat i s těžkostmi při jejich dosahování, protože talent se obtížemi také tříbí: znamená to zcela logicky zabudovat podpůrné struktury nejen mimo vzdělávací program (poradny pro vysokoškoláky apod.), ale vsadit je také přímo do vzdělávacího programu.

4. *Kooperativní organizační struktura* je základní předpoklad pro fungování předchozích rysů. Namísto kompetitivní struktury, kdy jsou studijní aktivity organizovány konfrontačně, přináší kooperace ve vzdělávání opřená o vrstevnické vztahy jak vyšší výkon, tak rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí studentů.
5. Vzdělávání je chápáno jako *osobní transakce* mezi učiteli a studenty, učení jako osobní a sociální proces, kde jsou aktéři hluboce zaangažováni na průběhu i výsledcích učení. Starat se o učení druhého v tomto smyslu znamená starat se o něj vůbec. Vzniká tak učební komunita, která vytváří prostředí chránící a podporující psychické zdraví jak studentů, tak učitelů.
6. Vyučování je považováno za aplikaci teorií a výzkumů o vyučovacích a učebních procesech: jako takové vyžaduje trénink a neustálé *zdokonalování*. Učitelé vysoké školy považují za přirozené pronikat hlouběji a hlouběji do svého předmětu zájmu, stejně tak však považují za přirozené, že učí o již zdokonaleném obsahu nezdokonalovanými způsoby (ponejvíce přednášením, občasným dotazem, zadáním referátu). Vědy o výchově, ač nedovedou zodpovědět každou konkrétní otázku, přinesly závažná zjištění týkající se efektivity výuky a strategií při jejím dosahování: čím je tak odlišný učitel na vysoké škole, že by neměl procházet tréninkem založeným na těchto zjištěních?

Všimli jsme si, že kooperativní učební struktura je jedním ze základních rysů nového paradigmatu, jedním z nevypustitelných momentů, na kterém stojí nové pojetí výuky. Protože chceme vymežit kooperativní učební strategie a jejich místo v přípravě učitelů, projdeme si stručně, co tato kooperativní struktura ve výuce znamená, projdeme si její základní elementy (Johnson, Johnson, 1989):

1. *Pozitivní vzájemná závislost*: Učební aktivity jsou uspořádány tak, že jejich účastník může dosáhnout cíle tehdy a jen tehdy, dosáhnou-li její i ostatní. Aby uspěl jednotlivec, musí uspět i skupina.
2. *Individuální skládání účtů*: učební aktivity jsou uspořádány tak, aby

odpovědnost za učení vnímali všichni členové skupiny a také byli individuálně připraveni prokázat výsledky učení.

3. *Interakce tváří v tvář*: učební situace jsou uspořádány tak, aby členové skupiny mohli využívat podpory interakce „zblízka“, tj. využívat jak verbálních, tak neverbálních signálů v komunikaci pro další pokrok v učení.
4. *Sociální dovednosti*: kooperativní učení se neobejde bez užití sociálních dovedností, které umožňují skupině fungovat efektivně. Sociální dovednosti jsou tak nejen jedním z výsledků kooperativního učení, ale také jedním z jeho základních předpokladů.
5. *Reflexe skupinové činnosti*: k efektivnímu učení patří uvědomění si poznávací učební činnosti. Nezbytným znakem kooperativního učení je tedy reflexe skupinových procesů, kolektivního úsilí a individuálního přispívání v rámci skupiny, dosažených i nedosažených cílů, plánování dalšího zdokonalení činnosti a součinnosti.

Kooperativní strategie, pokud mají být opravdu kooperativní, vycházejí z těchto pěti základních elementů vymezujících kooperativní učení (Bennett, Rohlheiser-Bennett a Stevahn, 1991).

Udejme si teď několik příkladů těchto učebních strategií. K nejjednodušším z nich patří strategie, kterou americké prameny uvádějí pod názvem Think-Pair-Share (tedy ve smyslu přemýšlej nejprve sám – spoj se s někým do dvojice – poděl se s ním o své myšlenky, případně vytvořte společně nějaký závěr atp.). Je to strategie, která může být začleněna velmi snadno, protože je opravdu jednoduchá a může trvat třeba jen velmi krátce, zároveň je to však strategie, která aktivuje všechny studenty. Podobně značně jednoduché jsou například kooperativní strategie, jako je interview ve třech krocích, dokola stolu, rohy, graffiti aj.

Poněkud strukturovanější či komplexnější jsou například kooperativní strategie s názvem skládačka (Jigsaw), kdy se každý ze členů skupiny stává expertem na určitý aspekt tématu či studia a po individuální expertíze učí jeden druhého, nebo turnaje týmů apod. (Kasíková, 1997). Jak bylo prokázáno nesčetnými výzkumy, pokud jsou kooperativní strategie užívány ve výuce jak na školách nižších, tak vysokých, přispívají k vyššímu výkonu, rozvoji kritického a tvořivého myšlení, formují pozitivní postoj k učení a dlouhodobému vzdělávání, utvářejí tolik potřebné sociální dovednosti, upevňují sebedůvěru studujících, podporují pozitivní klima ve třídě, zlepšují vztahy mezi žáky navzájem i mezi žáky a učitelem.

Jaké je místo kooperativních strategií v přípravě budoucích, případně i stávajících učitelů? Vzhledem k výše vyjmenovaným efektům kooperativního učení a jeho pozici v novém paradigmatu výuky se není potřeba příliš

rozepisovat v kondicionálu – tedy jaké by mělo být toto místo: kooperativní strategie by mezi dalšími vzdělávacími strategiemi měly být beze sporu uplatňovány velmi četně. Z dotazníků, které jsem zadávala jak studentům učitelství, tak i učitelům v praxi, však vyplývá pravý opak: i nejnütnější předpoklad pro kooperativní učení – uspořádání výuky do učebních skupin je používáno opravdu jen sporadicky, v několika málo procentech z celkového vyučovacího času. Stejně tak však z dotazníků lze vyčíst, že kooperace je pro respondenty důležitým cílem i prostředkem výuky.

Bude učitel ve své praxi užívat strategie, které mají jen nepatrnou oporu v jeho zkušenosti? Pokud se rozpomeneme na bariéry v učení, tato patří k těm velmi zřetelným. Proto právě kooperativní strategie byly ty strategie, které byly na filozofické fakultě zvýrazněny v pedagogickém kursu pro budoucí učitele: staly se nejen předmětem studia, ale i jedním ze základních instrumentů učení. Studenti pracovali v průběhu kursu v tzv. *bázových skupinách*, které poskytují jak určitou emocionální podporu, tak přímou podporu v rozvoji poznávacích procesů. (Členové *bázových skupin* například ve stručnosti vysvětlovali látku těm, kteří v předchozí hodině chyběli, společně se také připravovali na test aj.) Vedle *bázových skupin* však byly využívány i krátkodoběji sestavované skupiny a nejrůznější kooperativní strategie byly v zájmu tzv. „*overlearning*“ uplatňovány tak často, že by nebylo divu, kdyby se v závěrečném hodnocení kursu objevila o této frekvenci negativní zmínka: hodnocení však bylo naopak příznivé.

Máme za to, že kooperativní učební struktura by kromě pedagogických a psychologických kursů měla být zvýrazněna i v dalších součástech učitelské přípravy, a to nejen ve výuce akademických disciplín. V Minnesotě v USA, která je považována za pedagogickou laboratoř kooperativního učení, jsou kooperativní strategie používány také při studentské praxi. *Bázové skupiny* v tomto případě na základě hospitací, které jsou skupinově vyhodnocovány připravují společné plány, jež jsou potom individuálně rozpracovány podle potřeb každého praktikujícího. Náráz reality, kdy po určitém čase pozorování zkušeného učitele je student v nové roli hozen před třídu, se v praxi řízené minnesotskou univerzitou nekoná: studentům je přidělena vždy malá skupina dětí, pro kterou pak na základě zjištěných potřeb připraví program. Reflexe účinnosti tohoto programu ve vlastní *bázové skupině* je samozřejmostí. Není divu, že studenti vedeni tímto způsobem nejenže pak ve své učitelské praxi dovedou organizovat kooperativní učební činnost pro své žáky, ale kooperace je přirozeným jevem také při interakci s jejich kolegy na škole. U nás se stalo nedobrym zvykem u učitelů oddělovat to, co je pro žáky, a to, co je pro učitele samotné. (Například: učitelé se naučí používat techniky řešení problémů a zařadí je pak logicky do svého systému výuky. Kolikrát se však přihodilo, aby se například na schůzi učitelského sboru,

kde se řeší problémy, objevily tyto techniky?) Přejme si tudíž, aby se kooperativní strategie rozšířily ve školách i mimo stěny jednotlivých tříd, a to v zájmu školy jako výchovné instituce, v zájmu duševního růstu každého učitele.

## Literatura

- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škole*. Praha: Portál, 1997.
- BENNETT, B., ROHLHEISER-BENNETT, C., STEVAHN, L. *Cooperative Learning. Where Heart Meet Mind*. Toronto: PDA, 1991.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. *Cooperation and Competition. Theory and Research*. Minnesota: IBC, 1989.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., SMITH, K. A. *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Minnesota: IBC, 1991.

KASÍKOVÁ, H. Kooperativní strategie v přípravě učitelů. *Pedagogická orientace* 1999, č. 4, s. 24–29. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** PhDr. Hana Kasíková, CSc., Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Celetná 10, Praha

# Příprava učitelů k vedení dopravní výchovy

Mojmír Stojan

V systému úvah o pedagogicko-psychologické přípravě budoucích učitelů během jejich studia na pedagogické fakultě zaujímá významné místo dosud opomíjená, ale stále naléhavěji vnímaná dopravní výchova.

Je jakýmsi těžko pochopitelným paradoxem doby, že stejnojmenný předmět patřil donedávna (chápejme historicky, tedy do doby asi před deseti lety) k povinným i dosti populárním předmětům, zařazeným do posledního studijního ročníku, s možností získat během výuky řidičské oprávnění skupiny B za poplatek, na který výrazně (50 %) přispíval Besip.

Kdeže loňské sněhy jsou! Dopravní výchova se v „zájmu“ redukce hodin z učebního plánu vytratila a celá příprava na tak komplikovanou výchovnou oblast se „scvrkla“ do několika témat Didaktiky prvouky ve studiu učitelství 1. stupně ZŠ, na některých fakultách ani to ne. Přitom současný život a jeho společenské podmínky se vyvíjejí právě naopak.

Doprava nás v osobním i profesním životě doslova obléhá a každý člověk, bez rozdílu věku, se v ní nějak prezentuje, ať již pasivně nebo aktivně. Technika sama se sice neustále zdokonaluje, ale s rostoucími nároky na správné chování (vzhledem k rychlosti, hustotě, složitosti) stále častěji selhává limitovaný lidský faktor, vedle zdravotních příčin především z důvodů nedostatečné přípravy (vědomostní, dovednostní i charakterové). Statistické údaje a jejich vývoj, dokumentující tuto skutečnost, jsou více než znepokojující (Tesařík, 1994) a signalizují nezbytnost intenzivní dopravní výchovy celé populace, a to hned od nejtělejšího věku – v předškolní výchově a na základních školách. Mezi věkovými vrstvami, které jsou při dopravních nehodách nejhůře postihovány, figurují totiž i děti do 10 let dramatickým podílem přes 50 %. Preventivním opatřením, které není nutno odkládat, by mohla být soustavná a systematická dopravní výchova, citlivě zařazovaná již do nejjednodušších dětských her a sportů, založená poznatkově na věkově adekvátní úrovni a pěstovaná vedle kultivace vlastností osobnosti i na poli specifických vědomostí, dovedností a návyků.

Zmíněnému faktu by měla odpovídat především příprava učitelů základních škol, jejichž kompetenci v tak významné oblasti by neměla zakládat pouze intuice nebo spontánní aplikace obecné didaktické a psychologické kvalifikace. Tento názor se ozývá nejen u nás, ale velmi silně i v zemích Evropské unie, kam směřujeme, a stane se proto v dohledné době všeobecně mnohem závaznější než pouhé téma k teoretizování. Konference ministrů

dopravy a Rady Evropy, která se konala (2.–4. března 1994 ve Štrasburku) speciálně z důvodů řešení dopravní výchovy dětí a mládeže v účastnických zemích, vyústila do závěrečného protokolu, v jehož 9. bodě se doslova uvádí: „Důraz musí být kladen na kvalitní přípravu učitelů a lektorů dopravní výchovy . . .“ (Evropská konference, 1994). V usnesení IV. společné konference CEMT a Rady Evropy o vzdělávání dětí a mládeže k silniční bezpečnosti (Annecy, 26.–27. 5. 1994) se konstatuje, že v posledních letech zavedly již téměř všechny evropské země tuto přípravu do svých školních osnov. Výslovně se doporučuje, aby dopravní výchova „nebyla uvažována v izolaci, ale byla začleněna do obecnějších souvislostí při výuce dětí a mládeže k respektování základních hodnot včetně ohleduplného chování nejen při řízení, ale v . . . každodenním životě, zejména ve styku s ostatními lidmi“ (Doporučení, 1994). Soustavnou dopravní výchovu je nutno začlenit do celého školského systému a „ . . . poskytnout ji všem věkovým kategoriím od mateřských škol až k maturitě . . .“ (Doblas, 1994).

V rozporu s řadou pragmatických teoretických studií, bohatou škálou empirií potvrzených příkladů i s mnoha publikovanými dokumenty zásadního významu však naše současné vzdělávání učitelů přípravu pro kvalifikovanou a kompetentní dopravní výchovu dosud neposkytuje. Pokud je nám známo, není v současné době na žádné z pedagogických fakult v ČR zařazeno učivo dopravní výchovy do obligatorních předmětů, ba ani fakultativních, a až na několik v úvodu vzpomenutých témat Didaktiky prvouky na naší fakultě, je zcela ignorováno. Posluchači tedy nemají možnost získat potřebné pedagogické dovednosti v rámci učitelského studia ani v disciplínách povinně zapisovaných, ani v případech osobního zájmu. Není to situace politováníhodná?

Projekt alternativního studijního programu, reflektujícího potřebu specializované přípravy k vedení výchovy ve směrech naléhavých společenských problémů, je programově vyřešen a byl v naší výzkumné zprávě (Stojan a kol., 1993) již publikován. Hovoříme-li v něm v souvislosti s dopravní výchovou o komplexním přístupu, pak máme na mysli jak stránku obsahovou a didaktickou (vyhledávání všech kognitivních prvků a vzájemných souvislostí učiva dopravní výchovy s učivem v ostatních předmětech na ZŠ, resp. SŠ), tak stránku psychologickou (klasifikace nástrojů k účinnému rozvíjení a kultivování psychických procesů, činností a vlastností osobnosti), i stránku organizační (systém pregraduální a postgraduální přípravy a jeho koordinaci s ostatními výchovnými činiteli – rodinou, kulturními institucemi, sdělovacími prostředky a zájmovými aktivitami). Svrchovaně potřebná je koncepční metodická příprava, založená na:

a) institucionálních formách, metodách a prostředcích vedení systémově



- (vertikálně = věkově i horizontálně = obsahově) zharmonizované dopravní výchovy, s dominantním postavením pedagogických fakult,
- b) periodicky aktualizované škoře zdokonalování, aktualizace a rozvíjení erudovaného vedení dopravní výchovy, s dominantním postavením CDVU,
  - c) vytváření logických kontaktů a organických spojů mezi dopravní výchovou a ostatními oblastmi výchovy při přípravě na ostatní sociální role člověka (rodiče, pracovníka, uživatele volného času, ...).

Pregraduální příprava učitelů na vedení dopravní výchovy by se měla realizovat na pedagogických fakultách v rámci tematicky široké problematiky, nazvané „aktuální problémy výchovy člověka“, a jejího organického začlenění do studijního programu pro učitele 1. i 2. stupně ZŠ v souladu se dvěma základními aspekty:

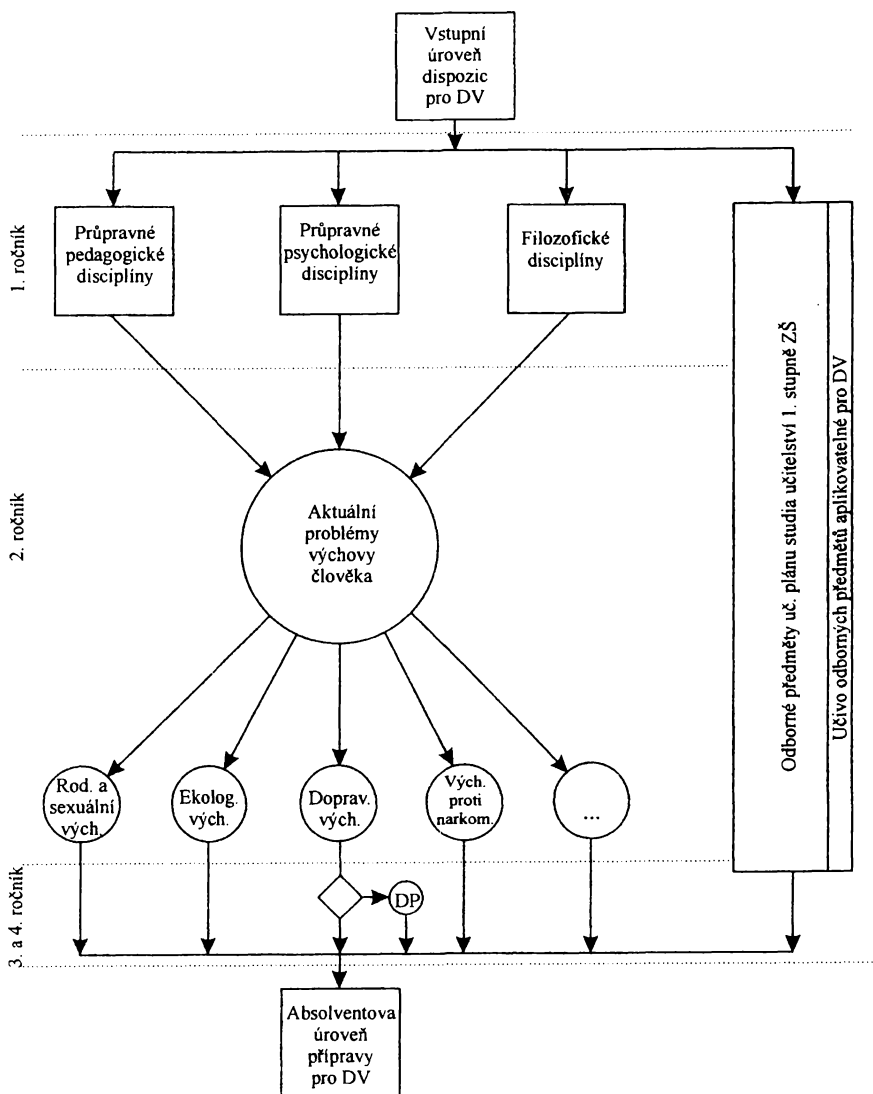
- a) s aspektem specializace studia,
- b) s aspektem uplatnění studijní specializace v praxi.

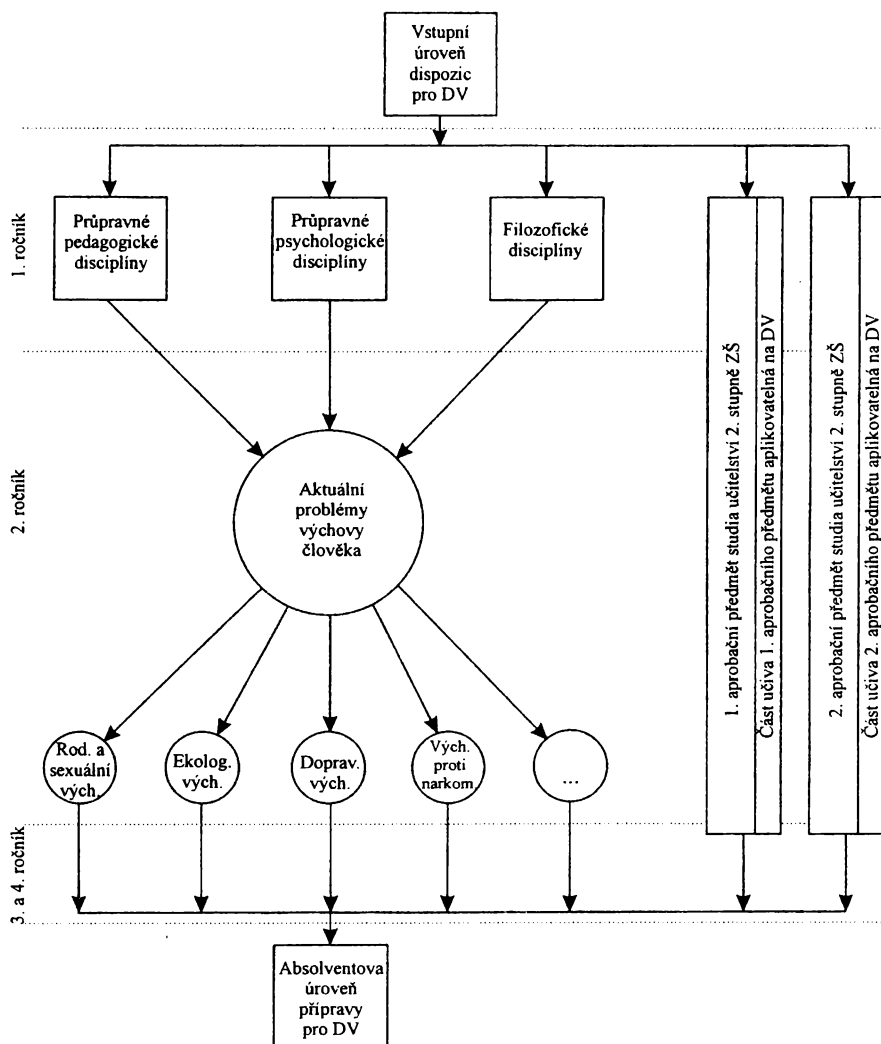
Aspekt specializace koresponduje s připravovanou formou kreditního studia, neboť vychází vstříc požadavku doplnit základní pilířové disciplíny dalšími předměty výběrovými a volitelnými, které na ně navazují a mohou vyústit až do úrovně studentských vědeckých nebo diplomových prací. V tomto směru by nový předmět, orientovaný na aktuální problémy výchovy člověka, např. na výchovu dopravní, sexuální, ekologickou atd., byl reálným zdrojem žádoucí inspirace.

Aspekt uplatnění specializace v praxi je pragmatickou podmínkou účelnosti studia a navazuje na zakotvení učiva dopravní, sexuální, ekologické atd. výchovy do učebního plánu obou stupňů ZŠ a zajištění nutné pedagogické profesionality při jejich vedení. Z hlediska „společenské objednávky“ je navýsost potřebná.

Návrh časového zařazení projektovaného předmětu „Aktuální problémy výchovy člověka“ (APV) vychází ze stávajícího studijního programu a respektuje několik systémových zásad:

1. Navázat v teorii APV na obecně orientované průpravné pedagogické, psychologické a filozofické disciplíny, obsažené v učivu 1. ročníku studia.
2. Navázat na obsah APV v didaktikách předmětů, ve kterých bude příslušná výchova na ZŠ převážně začleněna (např. pro dopravní výchovu na 1. stupni prvouka, vlastivěda, tělesná výchova, na 2. stupni občanská výchova, tělesná výchova, pracovní vyučování) a v odpovídající míře v didaktikách předmětů se specializací souvisejících.





3. Umožnit na základě orientace v APV specializaci studentů formou volitelných předmětů, které by v dalším semestru na APV navazovaly a seminární i praktickou výukou teorii APV procvičovaly, prohlubovaly a individualizovaly.
4. Umožnit vyústění specializačního studia, například do diplomových prací.

Ve shodě s uvedenými pravidly je možno zařadit přednášku APV ve studijním programu učitelství 1. stupně ZŠ do zimního semestru 2. ročníku v rozsahu 2 hodiny týdně. V letním semestru by navazovala na tuto výuku specializace, probíhající formou seminářů a cvičení. Z celkové časové dotace je plánováno pro dopravní výchovu 8 hodin přednášek a 30 hodin seminářů a cvičení. Obdobně ve studijním programu učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů lze zařadit přednášku APV do letního semestru 2. ročníku v rozsahu 2 hodiny týdně a v zimním semestru 3. ročníku navázat na tuto výuku specializací, probíhající formou seminářů a cvičení. Z celkové časové dotace je opět pro dopravní výchovu plánováno 8 hodin přednášek a 30 hodin seminářů a cvičení.

Tematické okruhy dopravní výchovy v rámci přednášky „Aktuální problémy výchovy člověka“ by měly orientovat studenty učitelství ZŠ na poznání stěžejních oblastí této problematiky, jež tvoří:

1. Koncepce dopravní výchovy na ZŠ, její obsah a cíle. Determinace pojmu dopravní výchova.
2. Doprava v moderní společnosti. Dějiny dopravy, vliv dopravy na životní prostředí.
3. Vývojová podmíněnost vnímání a jednání dětí v dopravním ruchu, při pohybu venku, při hrách a sportech.  
Zralost a nezralost pro různé stupně obtížnosti interakce s prostředím.
4. Dětská nehodovost a její analýza. Typické nehody s dětskou účastí a charakteristické příčiny těchto nehod. Aplikace pozitivních dovedností a návyků v oblasti dopravní výchovy na konkrétní lokality. Model optimalizace dopravní výchovy pro spádovou oblast školy a bydliště žáků.
5. Pomůcky pro dopravní výchovu, média a výchovné materiály. Pracovní sešit pro dopravní výchovu. Učební pomůcky dopravní výchovy. Jejich demonstrace a teorie hodnocení.
6. Dopravněvýchovné situace, jejich dokumentace a výchovná aplikace.  
Modely situací a jejich ideové řešení.
7. Hry a cvičení dopravní výchovy. Cvičení dopravní výchovy v exteriéru a interiéru. Dopravní soutěže. Sport a jeho fenomény pro dopravní výchovu. Dopravní hřiště. Dovednosti a návyky sebeochrany v dopravním ruchu.

8. Zájmová činnost v oblasti dopravní výchovy, kroužky dopravní výchovy. Motivace dětí pro rozšíření teoretických a praktických znalostí a zájmů dětí a mládeže o dopravní výchovu.
9. Spolupráce školy a rodičů v dopravní výchově. Modely spolupráce.
10. Nemateriální prostředky dopravní výchovy – metody, formy. Aplikace pravidel a principů dopravní výchovy do obsahu učiva jednotlivých předmětů a ročníků.
11. Základní okruhy znalostí z dopravních předpisů a pravidel pro chování chodců, cyklistů a motoristů v dopravě. Základy zdravotního a právního vědomí. Osobnost účastníka dopravy, jeho vlastnosti a kultivace stránek osobnosti.
12. Rutinní práce pedagoga na poli dopravní výchovy. Poznatky pedagogů, psychologů, lékařů, právníků, dopravní služby. Spolupráce v teoretické i praktické oblasti.

Na specializační pregraduální studium by mělo navazovat systémové studium postgraduální, jehož organizaci by pod odbornou patronací pedagogických fakult měla převzít v jednotlivých oblastech Centra pro další vzdělávání učitelů (CDVU). Projekt vychází z představy periodických dvoudenních až tří denních seminářů internátního charakteru. CDVU jsou pro toto využití vhodná, neboť disponují kromě výukových prostor s odbornými kabinety vesměs také stravovací a ubytovací kapacitou.

Projekt postgraduálních seminářů dopravní výchovy zrcadlí zvyklosti postgraduálního vzdělávání dospělých. Těžištěm metodické konstrukce proto je

- a) priorita studujících,
- b) skloubení obsahu seminářů s praxí frekventantů,
- c) co nejpraktičtější a individualizovaná orientace seminářů,
- d) nehierarchizované moderování seminářů,
- e) metodická pestrost seminářů jako příklad pro praxi.

Prioritu účastníků seminářů reflektuje kladení důrazu na využívání jejich vstupních vědomostí, zkušeností a zájmu, prezentovaných v pracovních diskusích. Kromě obsahového hlediska je při výuce věnována pozornost kolegiálním vztahům a všestranné komunikaci. Motivačními metodami jsou frekventanti získávání pro zapojení do kreativní atmosféry kolokvia. Diskuse zrcadlí potřeby každodenní praxe, na něž navazuje, a které tvořivě rozvíjí.

Strategickým prvkem proponované organizační formy je vedení seminářů dvojicí frekventantů, která zasvěceným rozhovorem podněcuje vznik všeobecné kolektivní diskuse. Interaktivní forma seminářů je platformou

pro společné hledání řešení, brainstorming, výměnu zkušeností a flexibilní akceptování námětů a požadavků.

Návrh předběžného tematického schématu postgraduálních seminářů tvoří osm bloků s následujícím obsahem:

1. Zahajovací seminář  
identifikace frekventantů  
rekapitulace vstupních zkušeností  
inventování zájmů a potřeb frekventantů  
precizace tematického schématu seminářů
2. Dětská nehodovost  
typické nehody dětí  
příčiny nehod  
analytickosyntetické konstrukce prevence
3. Kauza „To jsou děti“  
vývojová podmíněnost vnímání a jednání dětí v souvislosti s dopravou  
pedopsychologické principy organizace dopravy a struktury preventivních mechanismů dopravního systému
4. Problémové situace v dopravní výchově  
modelování situací  
ideové řešení situací  
rozbory videozáznamů reálných situací a jejich didaktické důsledky pro vedení dopravní výchovy
5. Pomůcky pro dopravní výchovu, klasická a nová média a materiály, nové technologické možnosti dopravní výchovy  
demonstrace didaktického materiálu  
individuální recenze a hodnocení didaktické efektivity pomůcek  
návrhy nových didaktických pomůcek pro dopravní výchovu
6. Hry a cvičení s prvky dopravní výchovy, dopravní hřiště  
hry v uzavřeném prostoru s vyústěním pro dopravní výchovu  
hry na stolech a lavicích s tréninkem psychických procesů a vlastností determinovaných dopravní výchovou
7. Problematika spolupráce školy a rodičů v dopravní výchově  
návrhy modelů spolupráce  
návrhy obsahů společně organizovaných aktivit  
ideové modely stimulace a motivace aktivity rodičů v dopravní výchově
8. Práce na poli dopravní výchovy  
beseda s experty exponovanými v dopravní problematice: pedagogy, psychology, lékaři – záchranná služba, první pomoc, právníky – legislativa, policisty a ostatními dopravními orgány

## Závěr

Zvýšení kompetentnosti učitelů k vedení dopravní výchovy pomocí systematické pregraduální a postgraduální přípravy má alespoň pro oblast školského dosahu zásadní význam. Specializační studium v rámci APV se nabízí pro připravovanou kreditní formu učebního plánu jako vhodné řešení.

## Literatura

- CULP, W. a kol. *Kind und Verkehr*. Moderatorenhandbuch. Ein Programm des Deutschen Verkehrssicherheitsrates DVR. Bonn: DVR, 1990. 240 s.
- DOBLAS, G. Souhrn k III. společné konferenci CEMT. In *Dopravní výchova*. Sborník Besip, sv. 10. Praha: Besip, 1994, s. 11–18.
- Doporučení založené na závěrech IV. společné konference CEMT a Rady Evropy o vzdělávání dětí a mládeže v silniční bezpečnosti. In *Dopravní výchova*. Sborník Besip, sv. 10. Praha: Besip, 1994, s. 7–8.
- KUCHENBECKERM, A., TSAVDARIDES, M. *Wer macht was?* Bonn: Bundesminister für Verkehr, 1991. 100 s.
- STOJAN, M. a kol. Příprava učitelů dopravní výchovy pro 1. a 2. stupeň ZŠ. (Výzkumná zpráva.) Brno: Pedagogická fakulta MU, 1993. 44 s.
- TESAŘÍK, J. Dopravní nehody dětí. In *Dopravní výchova*. Sborník Besip, sv. 10. Praha: Besip, 1994, s. 4–6.

STOJAN, M. Příprava učitelů k vedení dopravní výchovy. *Pedagogická orientace* 1999, č. 4, s. 30–38. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Doc. RNDr. Mojmír Stojan, CSc., Katedra didaktických technologií, PdF MU v Brně, Poříčí 31, 603 00 Brno

# Výběrové šetření zaměřené na hodnocení učitele ředitelem školy v současné pedagogické praxi

Marcela Musilová

**Klíčová slova:** hodnocení učitele ředitelem, řídicí aktivity, kritéria a aspekty hodnocení, postupy hodnocení

## Specifikace výzkumného záměru

Výzkumný záměr, který je vyvolán potřebou bližšího poznání současného pojetí hodnocení učitele jako základního procesu personální činnosti v souboru řídicích funkcí ředitele školy, určujeme blíže následujícími okruhy, z nichž jsme vycházeli při formulaci projektu výběrového šetření.

- získání vhledu do aktuálního stavu řídicích aktivit v oblasti personalistiky, vztahující se k hodnocení práce učitelů ředitelem školy,
- zjištění kritérií a aspektů hodnocení uplatňovaných v současném procesu hodnocení ředitelem školy,
- poznání stanovisek, zásad a prostředků, event. metodiky hodnocení, které jsou při hodnocení učitele v současném pojetí personální práce ředitelem školy zohledňovány a uplatňovány.

## Stav současných determinant projektu

Zkoumání personalistického úkonu, raději personalistického procesu, jakým je hodnocení učitelů, naráží v současné době na řadu vnějších i vnitřních problémů, omezení a tardativních vlivů.

K vnějším patří:

1. Převažující stereotypy a rezidua školské organizační struktury – změny, vytvářející větší prostor autonomnosti školních ústavů, zákonitě probíhají pozvolna, mnohde jde při zavádění principů a metod personalistiky pouze o jejich proklamaci nebo formalistní, povýtce formální klišé.
2. Dynamika školského systému a její determinanty – ztrnulost, svázanost, neurčitost, nedostatek předpisů a čekání na ně, světonázorová a hodnotová nevyhraněnost, postrádání vhodných osobností, postrádání dobré vůle. To vše reflektivně souvisí s dynamikou řízení na úrovni státu (změny personální, koncepční a organizační).
3. Přetrvávání dřívějšího stereotypu v postojích veřejnosti vůči školství a škole, režimem donedávna preferovaného ideologického či politického



ovlivňování a indoktrinace, vedoucí k nedůvěře, zdrženlivosti a odtažitosti. Je to patrné nejen u rodičů, nýbrž také u ostatních složek společnosti, především v oblasti intelektuální a kulturní.

4. Nepříznivá ekonomická situace školství a potažmo tudíž i školy, vedoucí ke stagnaci vývoje mezd a finančních prostředků nezbytných při motivující stimulaci pedagogů a rovněž nezbytných pro udržování, inovaci a modernizaci materiální základny.

K tomu se přidružují vnitřní problémy řízení škol:

5. Přetrvávající stereotypy světonázorové indoktrinovanosti u části pedagogů, které jsou nepochybně důsledkem dřívější průpravy a společenské praxe.
6. Nepřipravenost na kvalifikovanou řídicí práci týkající se „lidských zdrojů“, tedy i souboru personálních činností včetně hodnocení. Ani dřívější, ani dnešní ředitelé škol, v jejichž složitě strukturované roli má řízení a personalistika důležité místo, nebyli v tomto směru náležitě edukováni. Průprava v personalistice byla dříve překryta a ztotožněna s přípravou politickou (VUML, IPV), uplatňující stranické parametry. Byla povinná pro všechny učitele bez ohledu na politickou příslušnost.

Potud charakteristika současných podmínek. Ty nás přiměly k rozhodnutí zabývat se bližším poznáním současného stavu hodnocení učitelů řediteli ZŠ.

## Racionálie výběrového šetření

### Šetřený vzorek

Šetřený vzorek tvoří 91 ředitelů škol (dále respondenti – z toho 48 žen a 43 mužů), frekventantů specializačního studia zaměřeného na zvýšení kvalifikace v oboru řízení školy. Průměrný věk respondentů je 41,7 let. Věkové rozpětí je v mezích od 28 do 56 let. Doba praxe našich respondentů ve funkci ředitele základní školy činí průměrně 3,6 let v rozpětí od 2 měsíců (1. rok) do 12 let.

Vcelku příznivá je informace o složení našeho výběrového souboru podle demografického znaku pohlaví. Zatímco pedagogickou obec v ČR o celkovém počtu 69 579 učitelů v r. 1997 tvořilo 58 576 žen – učitelek, tj. 84 % a 11 002 učitelů, tj. 16 %, pak v námi šetřeném souboru se poměr žen a mužů vyrovnává – 47 % mužů a 53 % žen – v pozitivním směru k ideálu žádoucího a školství více prospívajícího stavu, ve kterém by z psychologických důvodů měli převažovat muži (údaje převzaty ze Statistické ročenky ČR, 1997, s. 539). Šetřený vzorek jsme rozdělili do čtyř podsouborů ( $n_1, n_2, n_3, n_4$ ) podle okresů, ze kterých respondenti pocházejí.

Tab. 1: Četnost ( $n$ ) a pořadí ( $P$ ) aktivit respondentů v rámci řízení školy

Aktivita	$n$	$P$	$n_1$	$n_2$	$n_3$	$n_4$
spolupráce s úřady	57	1,0	7	10	17	23
kontrolní činnost	53	2,0	11	8	14	20
hospitační činnost	48	3,0	11	8	10	19
sledování financí	47	4,0	13	6	11	17
úvazky, funkce	41	5,5	3	8	22	8
řídící a organizační činnost	41	5,5	7	4	15	15
údržba, provoz	40	7,0	7	6	9	18
<b>spolupráce s rodiči</b>	38	8,0	3	4	16	15
učební pomůcky	34	9,5	3	4	11	16
plány (sestavování)	34	9,5	4	8	12	10
výuka	31	11,0	8	7	8	8
akce pro veřejnost	29	12,0	6	5	7	11
porady (příprava a vedení)	27	13,0	6	6	5	10
administrativa	23	14,0	5	4	5	9
mimoškolní činnost	22	15,0	2	4	4	12
studium úř. předpisů	20	16,0	2	6	4	8
koncepce, program školy	19	18,0	2	2	8	7
stanovení fin. ohod. a odměn	19	18,0	4	3	5	7
<b>jednání se žáky a učiteli</b>	19	18,0	1	2	5	11
zpracování mezd	18	20,0	3	1	4	10
školení pracovníků PO, BOZP	16	21,0	2	4	1	9
řešení problémů s pracovníky	15	22,5	1	7	3	4
<b>odborné vedení ped. práce</b>	15	22,5	3	1	2	9
zajištění zastupování	14	25,0	5	3	4	2
spolupráce se škol. instituc.	14	25,0	1	5	2	6
příprava a org. vzděl. akcí	14	25,0	2	3	5	4
rozvrh	13	27,0	2	1	6	4
pošta	12	28,5	3	6	2	1
hledání sponzorů	12	28,5	2	1	5	4
výstavba, rekonstrukce školy	10	30,0	1	2	3	4
spolupráce s veřejností	9	31,5	2	1	2	4
zvelebování školy	9	31,5	3	1	1	4
práce s MS, PK	8	33,0	1	1	4	2
zápis do 1. tř.	7	34,5	2	2	2	1
<b>metod. pomoc zač. učitelům</b>	7	34,5	1	1	2	3
inventarizace	6	36,0	2	1	1	2
vedení škol. časopisu	4	37,0	1	1	1	1
	845	-	142	147	238	318

Poznámka:  $n_1, n_2, n_3, n_4$  - podsoubory.

Tab. 2: *Kritéria a aspekty hodnocení učitelů ředitelem na základě tematického zadání (TZ 2)*

<b>Kritéria, aspekty a trsy</b>	<i>n</i>	<i>P</i>	<i>n</i> <sub>1</sub>	<i>n</i> <sub>2</sub>	<i>n</i> <sub>3</sub>	<i>n</i> <sub>4</sub>
vzdělávání se	58	1,0	10	9	23	16
vztah k dětem	57	2,0	11	7	21	18
výsledky práce (znalost žáků)	54	3,0	10	6	19	19
zapojení do mimoškolní činnosti	48	4,0	11	7	13	17
spolupráce s rodiči, vztah k rodičům	33	5,0	6	3	14	10
samostatnost, aktiv., kreativ., iniciativa	32	6,0	7	4	11	10
přípravenost na výuku	28	8,0	10	3	5	10
(včasné) plnění úkolů	28	8,0	6	4	9	9
nové metody práce	28	8,0	5	5	11	7
prezentace školy, veřejně prosp. práce	27	10,5	8	4	9	6
spolupráce mezi uč., vzájemná pomoc	27	10,5	4	5	9	9
plnění mimořádných úkolů	24	12,0	3	4	9	8
odbornost učitele	20	13,5	2	1	10	7
vedení kabinetu, knihovny	20	13,5	5	2	7	6
pedagog. schopnosti (schopnost naučit)	17	15,0	5	3	3	6
činnost met. sdružení	16	16,0	3	1	6	6
individuální přístup	15	18,5	3	2	2	8
třídnictví a vedení třídní dokumentace	15	18,5	3	4	4	4
spolehlivost	15	18,5	5	2	3	5
rozvrhy, soutěže, olympiády, doučov.	15	18,5	1	2	3	9
osobnost učitele, morální charakter	14	21,5	3	4	2	5
plnění učeb. plánů a cílů	14	21,5	4	1	7	2
výroba a používání pomůcek	13	23,0	3	1	5	4
metody a formy práce	12	24,0	5	2	3	2
svědomitost, důslednost, odpovědnost	11	25,0	4	3	1	3
správné rozvržení hodiny	8	26,5	5	–	1	2
estetická stránka školy, třídy	8	26,5	1	–	2	5
náročný předmět (JČ, Ma) nebo uč. 1 tř.	6	28,0	–	1	4	1
úroveň projevu	4	30,0	1	2	–	1
výchovná práce se žáky	4	30,0	–	1	–	3
dochvilnost	4	30,0	–	1	–	3
udržení kázně	3	32,5	1	1	–	1
autorita	3	32,5	–	1	1	1
radostná atmosféra ve třídě	2	34,0	1	–	–	1
publik. a referenční činnost	1	35,5	1	–	–	–
klasifikace	1	35,5	–	–	–	1

Poznámka: Terminologie doslovně převzata ze sdělení respondentů

Tab. 3: *Formy hodnocení učitelů ředitelem školy na základě tematického zadání (TZ 3)*

Formy hodnocení	<i>n</i>	<i>P</i>	<i>n</i> <sub>1</sub>	<i>n</i> <sub>2</sub>	<i>n</i> <sub>3</sub>	<i>n</i> <sub>4</sub>
neformální indiv. pohovor	44	1,0	7	5	16	16
hospitační rozbor	33	2,0	6	8	11	8
osobní ohodnocení (finanční)	32	3,0	8	3	9	12
slovní hodnocení na prac. por.	27	4,0	4	7	7	9
stanovení kritérií (body, tab.) jako podklad pro fin. hodnocení	26	5,0	5	6	4	11
kontrola vzd. výsledků – testy, čtvrtletní prověrky, výsledky přijímacího řízení	21	6,0	3	4	8	6
komplexní pozorování	12	7,0	–	2	5	5
poděkování za dobrou práci, pochvala, uznání	11	8,5	2	2	2	5
mimoř. jednorázová finanční odměna	11	8,5	3	2	1	5
zveřejňování dobrých výsledků před rodiči a veřejností	9	10,0	3	1	5	–
neformální rozhovory v kolektivu učitelů	6	11,5	–	3	3	–
kontrola dokumentace	6	11,5	–	1	3	2
ohlasy žákům a rodičům (spokojenost)	5	13,5	–	–	2	3
kontrola plnění povinností	5	13,5	1	1	2	1
pravidelné půlroční hodnocení (Ř–U rozhovor)	4	15,0	–	–	3	1
poznávání uč. při postoji k problému (ochota, aktivita)	3	17,0	–	1	–	2
učitelé sepiší vlastní seznam činností a „zásluh“ – společný rozbor	3	17,0	2	–	–	1
aktivizace a povzbuzení	3	17,0	–	1	2	–
podpora dalšího vzděl. – akce	1	19,0	1	–	–	–

Poznámka: Terminologie doslovně převzata ze sdělení respondentů.  
Formu chápeme jako způsob nebo postup prováděné činnosti.

## Metody šetření

Vzhledem k výzkumnému záměru šetření byly administrovány:

1. metoda tematického zadání a
2. metoda analýzy dokumentu.

V případě potřeby jsme doplnili a zpřesnili odpovědi respondentů metodou individuálního řízeného rozhovoru.

Tematická zadání (TZ) zprostředkovala osobitý přístup respondentů k jejich reálné hodnotící praxi. V prvním zadání jsme záměrně neuvedli pojem hodnocení. Vytvořili jsme tak respondentům prostor k vlastnímu vyjádření, které by neovlivněně informovalo o jejich činnostech, prováděných v rámci personálních aktivit řídicí práce ředitele školy.

**TZ 1:** Napište přehled aktivit, které vykonáváte ve své řídicí práci. Stanovte jejich pořadí podle významu, který jim přisuzujete na základě vlastní zkušenosti.

**TZ 2:** Napište kritéria a aspekty hodnocení podřízených pedagogů, které rutinně užíváte ve své práci. Snažte se o co nejúplnější výčet těchto kritérií a aspektů.

**TZ 3:** Popište blíže vlastní postup při hodnocení podřízených, který se Vám osvědčil. Pokuste se stručně zdůvodnit, proč postupujete právě tímto způsobem.

### *Studium dokumentu*

Dokumentem v souladu se záměrem našeho šetření rozumíme reálný pracovní posudek – pracovní hodnocení podřízeného.

### **Přehled dat a diskuse nálezů získaných šetřením**

Analýza tematického zadání (TZ1) zkoumající četnost a pořadí aktivit respondentů v rámci řízení školy.

Četnost aktivit (tab. 1), uspořádaných sestupně podle četnosti výskytu v odpovědích respondentů, sestává při celkem 37 druzích činnosti z 845 jednotlivých záznamů. Pouze tři aktivity jsou přitom výslovně zaměřeny na pozitivní „spolupráci s podřízenými pedagogy“ a uvádí je celkem 41 respondentů. Jsou to položky: „jednání se žáky a učiteli“, „odborné vedení pedagogické práce“ a „metodická pomoc začínajícím učitelům“. Jedna aktivita, zmiňovaná patnácti respondenty, se týká řešení problémových otázek při práci s pracovníky školy („řešení problémů s pracovníky“). Jedna aktivita, zmiňovaná 38 respondenty, se týká „spolupráce s rodiči“.

Celkově tedy 56 respondentů uvádí čtyři aktivity ze souboru činností prováděných v rámci vlastního řízení škol, které jsou – v blíže nespécifikované míře – zaměřeny na nejdůležitější oblast školského managementu,

na práci s pedagogy a žáky. Percentuální přepoččet zvýrazňuje nedostatečnost této činnostní kategorie a její nízký výskyt v souboru reálných řídicích aktivit ( $n = 845$ , četnost aktivit personální práce =  $56 = 6,6\%$ ).

Tabulka 2 obsahuje 36 kritérií a aspektů užívaných respondenty při hodnocení učitelů. Údaje byly získány z odpovědí respondentů na základě administrace druhého tematického zadání (TZ 2).

Nízké zastoupení respondenty uváděných kritérií a aspektů na pólu nejnižších četností (dochvilnost, udržení kázně, autorita, radostná atmosféra ve třídě) lze vyložit v tom smyslu, že jde o nejobtížněji hodnotitelná kritéria a aspekty hodnocení. Přitom nízké četnostní zastoupení rozhodně neodpovídá jejich skutečnému významu. Respondenti tak nezastíraně doznávají nedostatek způsobilosti či připravenosti k objektivnímu vyjádření těchto významných a pro ně těžko změřitelných kritérií a aspektů hodnocení.

V tabulce 3 jsou prezentovány formy hodnocení učitelů uváděné respondenty podle 3. tematického zadání (TZ 3). Jedná se o 19 forem hodnocení o celkovém součtu četností 262.

Nejvyššími četnostmi jsou charakterizovány poměrně jednoduché formy hodnocení, vycházející z běžných vnějších postupů, které lze označit za administrativní, mechanické způsoby odosobněného hodnocení. Naopak nejnižší četnosti nacházíme u náročných globálnějších psychologicky strukturovaných a déledobějších hodnotících činností, jejichž provádění vyžaduje vyšší stupeň průpravy.

Souhrn informací získaných obsahovou analýzou reálných dokumentů (písemné hodnocení učitelů ředitelem) podává obraz hodnotících praktik, přístupů, postupů a stanovisek užitých respondenty v rámci aktu či procesu hodnocení podřízených. Získali jsme tak vzhled do koncepce hodnocení jednotlivých respondentů, obdrželi jsme informaci o jejich pojetí a vybavenosti k významnému úkonu hodnocení prováděného v rámci personálního řízení. I když respondenti užívají hodnotící zřetel v různém stupni obecnosti, s různým významem a obsahem zvolených pojmů, bylo možné určit obsahové jednotky (J) a po jejich roztřídění stanovit deskriptory K2. Na základě jejich logického uspořádání jsme nakonec formulovali obecné kategorie K1 obsahu předložených hodnocení:

- 1 Personálie
- 2 Osobnost posuzovaného
- 3 Sociální vztahy
- 4 Pracovní začlenění
- 5 Úroveň profesní způsobilosti
- 6 Pracovní motivace
- 7 Obecná stanoviska ředitele

Analýza jednotlivých hodnocení umožnila zařadit rovněž údaje o četnosti K2. Učinili jsme tak v souhrnu u jednotlivých respondentů (v rozsahu od 22 K2 u respondenta č. 1 až po pouhé 3 K2 u respondenta č. 30) a také při posouzení četnosti volby jednotlivých K2, tedy jejich výskyt v jednotlivých pracovních hodnoceních v rámci celého analyzovaného vzorku dokumentů. Nejvyšší četnosti dosáhla K2 „vztah k žákům“ nacházející se ve 24 hodnoceních a K2 „kázeňské opatření s učitelem“ bylo pouze v jednom hodnocení.

Vlastní šetření popsalo současný neutěšený stav pojetí řídicí činnosti u výběrového souboru ředitelů základních škol. Rozbor přinesl zjištění, že pojem hodnocení se v kontextu řídicích činností nevyskytuje. Příčinou je nedostatečná připravenost ředitelů. Schází průprava k personální řídicí práci, ředitelé nejsou metodicky vybaveni dostatečnými vědomostmi, profesními schopnostmi a dovednostmi. Rovněž není k dispozici měřítko v podobě profesiografického popisu práce učitelů ve vztahu k jejich profesní kariéře.

Výběrové šetření zaměřené na stav hodnocení učitele ředitelem školy v současné pedagogické praxi, v mezích zobecnitelnosti našeho nálezu, prokazuje setrvalost administrativního stereotypu při personálním řízení ve škole.

## Literatura

MUSILOVÁ, M. Hodnocení učitelem ředitelem školy. Disertační práce. Olomouc: UP PdF, 1998.

MUSILOVÁ, M. Výběrové šetření zaměřené na hodnocení učitele ředitelem školy v současné pedagogické praxi. *Pedagogická orientace* 1999, č. 4, s. 39 až 46. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** PaedDr. Marcela Musilová, PdF UP, Katedra pedagogiky, tř. 17. listopadu 6, 771 40 Olomouc

# Inovace pregraduálního a koncepce postgraduálního studia psychologie pro učitele na PF JU v Českých Budějovicích

Olga Jílková, Marie Vondrysová

K myšlence zabývat se vytvořením projektu postgraduálního psychologického studia pro učitele jsme byli motivováni zájmem učitelů o další vzdělávání v psychologických disciplínách. Z neformálních diskusí s učiteli, zejména našimi bývalými absolventy, vyplynulo několik základních poznatků:

- v průběhu pregraduálního studia nejsou studenti dostatečně motivováni ke snaze osvojit si dlouhodobě psychologické vědomosti a porozumět jim. Za prioritní považují obor, který studují a význam studia psychologie doceňují až v praxi,
- úroveň výuky psychologie před listopadem 1989 byla často závislá na osobní odvaze vyučujících a tudíž mnohdy jednostranná a některá témata nebyla přednášena vůbec,
- vzhledem k tomu, že u učitelské populace není dostatečně uspokojována potřeba sociálního ocenění a finančního ohodnocení, projevuje se u některých výrazněji potřeba dalšího osobního a profesního rozvoje,
- v souvislosti se společenskými změnami se objevují nové pedagogicko-psychologické problémy (citová deprivace, nízká výkonová motivace, ztráta identity, drogové závislosti, narůstající agresivita a násilí, změny hodnotového systému, devastace jazykové kultury, trauma vyplývající ze zpochybnění základních vazeb apod.), pro jejichž řešení nejsou učitelé dostatečně připraveni.

Naším cílem bylo vytvořit takovou koncepci postgraduálního studia, která by plně uspokojovala zájmy učitelů a přispěla by k překonání tradičních forem a metod vyučování, byla by výzvou učitelské profesi vychovávat z dítěte osobnost a „pomoci mu najít jistotu, že v tomto světě se cítí doma“ (prof. Helus).

Náš projekt vychází z výzkumu, který jsme provedli v září a říjnu v r. 1997.

## Cíl výzkumu

Na základě osobních rozhovorů s učiteli a řediteli škol jsme sestavili témata, která by mohla tvořit obsahovou základnu postgraduálního studia. Výzkum



měl ověřit postoje učiteléské populace k uvedeným tématům a určit jejich preference.

### **Hypotézy**

1. Navržené tematické okruhy budou přijaty většinou zkoumaného vzorku učitelů jako potřebná součást rozvoje jejich profesní kvalifikace.
2. Preference témat bude závislá na demografických charakteristikách respondentů (věk, počet let praxe, typ školy atd.).

### **Metody výzkumu**

Pro ověření platnosti hypotéz byla zvolena dotazníková metoda. Dotazník, který jsme sestavili, obsahoval tři části:

1. Vybrané demografické údaje
2. Dotazy hodnotící spokojenost s profesí a spokojenost mimo školu
3. Navržené tematické okruhy z psychologie (20 položek).

Výběr témat byl ovlivněn také výsledky výzkumu začínajících učitelů, který byl proveden na PF v r. 1996.

Dvě třetiny okruhů mají charakter informativní (teoretický), jedna třetina prožitkový (tréninky, výcvik dovedností). Míra hodnocení závažnosti tématu byla vyjádřena pětistupňovou posuzovací škálou.

### **Charakteristika zkoumaného souboru**

Výzkum byl anonymní, realizovaný na 28 školách jihočeského regionu.

Ze 450 zaslaných dotazníků jich bylo vráceno 398 vyplněných (tj. 88,44 %).

Podle pohlaví převažují ženy 77,1 %, muži 21,4 % (neuveďeno 1,5 %).

Věk učitelů pokrýval celou časovou osu profesní kariéry: do 30 let 9,3 %, do 40 let 29,1 %, do 50 let 29,9 %, více let 31,7 % (neuveďeno 0 %).

Jejich učiteléská praxe se pohybovala na stupních: do 5 let 9,1 %, do 10 let 13,7 %, do 15 let 15,4 % do 20 let 13,9 %, více let 47,8 % (neuveďeno 0,8 %).

Podle typu školy na I. stupni působí 36,2 %, na II. stupni pak 36,5 %, na středních školách 27,3 % učitelů (neuveďeno 0,8 %).

Spokojenost s profesí je velká u 25,4 %, přiměřená u 79,6 %, nízká u 10,9 % respondentů (neuveďeno 2,4 %).

Osobní spokojenost v životě mimo školu je velká u 25,4 %, přiměřená u 71,5 %, nízká u 3,1 % dotazovaných (neuveďeno 2,4 %).

### **Analýza výsledků současného stavu výzkumného šetření**

Prozatím je komplexně zpracována deskriptivní statistická charakteristika získaných dat a jejich korelační analýza. Dosavadní výsledky nám umožňují alespoň částečné ověření vyslovených hypotéz. Jejich úplné ověření

a další specifikace budou možné až po dokončených statistických analýzách (test nezávislosti  $\chi^2$ ). Statistické zpracování získaných údajů provedla doc. Mgr. I. Stuchlíková, CSc., z PF České Budějovice.

Na základě výsledků statistických operací (Descriptive Statistics) lze dojít k názoru, že většina respondentů považuje uváděné okruhy postgraduálního studia „za potřebnou součást rozvoje jejich profesní kvalifikace“. Pracovní hypotéza 1 byla tedy výzkumem potvrzena.

Největší míra souhlasu s navrženými tématy se projevila u položek:

rozvoj tvořivého myšlení žáků	79,8 %
předcházení stresům učitelů a žáků	77,2 %
motivace žáků pro školní práci	76,2 %
prevence a řešení výchovných problémů (poruchy chování)	75,3 %

Tato témata pokládají více jak tři čtvrtiny respondentů za velmi potřebná (tj. hodnotí je 5 nebo 4 body).

Výrazný souhlas se projevilo také u položek:

- individuální přístup k žákům nadaným a talentovaným a
- přístup k žákům prospěchově problémovým, kde více jak dvě třetiny respondentů (tj. 69,7 % a 68,4 %) zaškrtnuly hodnocení 4 a 5. Za málo potřebné jsou považovány položky poradenství při volbě povolání (25,1 %)
- posuzování významu některých osobnostních charakteristik žáků (23,1 %)
- psychologický význam hodnotové orientace pro utváření osobnosti (19,9 %), kde se přes celkově souhlasné přijetí tématu vyskytuje pětina až čtvrtina hodnocení na stupních 1 a 2 (vůbec ne, málo potřebné).

U zbylých položek zjišťujeme průměrné hodnoty, které se pohybují mezi 3,9 a 3,2, tj. v pásmu mírného nadprůměru dané škály a blíží se neutrálnímu postoji.

Nejžádanějšími tématy jsou tedy:

- rozvoj tvořivého myšlení žáků
- předcházení stresům učitelů i žáků
- motivace žáků pro školní práci
- prevence a řešení výchovných problémů (poruchy chování)

Právě v těchto položkách lze spatřovat důkaz, že učitelská populace reflektuje jednak moderní trendy v pedagogickém procesu, tj. otázky kreativity a motivace ve školní práci, zároveň si uvědomuje ty nejpalčivější problémy existující v současné škole – jak se vyrovnat se stresem žáků i učitelů a jak řešit stále čtenější problémy v chování žáků v životě školním i mimoškolním.

Sympatický je značně převažující zájem učitelů o problematiku individualizace ve vyučovacím procesu, který se projevil tak zřetelně (dvou třetinovou většinou) v souhlase s tématy „individuální přístup k žákům nadaným a talentovaným a přístup k žákům prospěchově problémovým“.

Relativně nejmenší souhlas respondentů se projevil v položce – poradenství při volbě povolání, posuzování významu některých osobnostních charakteristik žáků, psychologický význam hodnotové orientace při utváření osobnosti. Zdá se, že se v těchto odpovědích odráží určitý praktikismus části sledované populace, která zřejmě vidí v navržených tématech záležitosti přesahující každodenní práci ve třídě.

Pořadí podle preferencí uvedených témat

1. předcházení stresům učitelů i žáků
2. rozvoj tvořivého myšlení žáků
3. motivace žáků pro školní práci
4. prevence a řešení výchovných problémů (poruchy chování)
5. individuální přístup k žákům nadaným a talentovaným
6. přístup k žákům prospěchově problémovým
7. možnosti prevence zneužití návykových látek
8. řešení specifických poruch učení ve škole
9. efektivní komunikace se žáky a jejich rodiči
10. nácvik asertivity
11. nácvik relaxačních a regeneračních technik
12. práce se žáky různé rozumové úrovně
13. výcvik v komunikačních technikách
14. trénink tvořivosti učitelů
15. sociálně psychologický výcvik pro učitele
16. sebereflexe osobnosti učitele
17. podpora potenciálu žáka
18. psychologický význam hodnotové orientace pro utváření osobnosti
19. poradenství při volbě povolání
20. posuzování některých osobnostních charakteristik žáků

## Závěr

Ukončená první část výzkumu potvrdila platnost první hypotézy – učitelé považují nabídnuté tematické okruhy za potřebné pro zvyšování jejich profesní kvalifikace.

Druhá hypotéza – diferenciací a preference tematických okruhů v závislosti na demografických charakteristikách nebyla v této fázi statistického

zpracování dostatečně průkazná. Lze očekávat, že následné statistické operace povedou k dalšímu postižení vzájemných vztahů sledovaných v hypotéze.

Předkládaná zpráva zahrnuje výsledky jedné fáze projektu. Získané informace můžeme považovat za dostatečně solidní východisko pro koncipování tematických plánů a otevření postgraduálního psychologického studia pro učitele.

Současně je možné výsledky výzkumu využít i při inovaci pregraduálního studia na PF.

JÍLKOVÁ, O., VONDRYSOVÁ, M. Inovace pregraduálního a koncepce postgraduálního studia psychologie pro učitele na PF JU v Českých Budějovicích. *Pedagogická orientace* 1999, č. 4, s. 47–51. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorek:** PhDr. Olga Jílková, PhDr. Marie Vondrysová, Pedagogická fakulta JU, Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice

# Sociální aspekty výchovy

---

---

## Struktura drogové prevence na středních odborných školách a učilištích

Stanislav Ouroda, Petr Kachlík, Jan Šimůnek

### Úvod

Zneužívání návykových látek a výskyt návykového chování patří mezi společensky závažné jevy. Zrychlení životního stylu, změny v hodnotovém žebříčku a posuny v postojích lidí, zvláště pak dětí a dospívajících, představují důležité momenty zvyšování rizika vlastního setkání a zkušeností s drogami.

I když se řada státních i nestátních organizací snaží o omezování tohoto rizika, zůstává těžiště primárně preventivního působení na mladší část populace ve vhodné rodinné výchově a práci s dětmi na školách.

Autoři následujícího sdělení v rámci řešení výzkumného projektu financovaného z prostředků MV ČR „Prevence drogových a jiných závislostí mládeže na středních odborných školách a učilištích“ usilují o analýzu struktury drogové prevence a pokoušejí se zjistit informovanost, možnosti, názory a aktivity metodiků primární prevence, ředitelů škol i učitelů odborných a všeobecně vzdělávacích předmětů.

Při sledování stavu a vývoje drogové scény na středních odborných školách a učilištích se v převážné většině setkáváme nikoli s neznalostí základní faktografie drogové prevence (definice základních pojmů, působení, rizikové momenty), ale s absencí metodiky a technik (jak pracovat s materiály a jinými pomůckami, které jsou k dispozici, jak oslovit třídu, uplatňovat skupinovou práci, projektivní techniky, peer-prvky apod.). Metodici i ostatní učitelé narážejí též často na potíže při rozpoznávání varovných příznaků, svědčících o pravděpodobném užití drogy, při vytváření týmu specialistů pro zvládnutí výskytu drogy ve škole (pedagog, dětský psychiatr, psycholog, příp. kriminalista, spolupráce s rodinou) a uplatnění základní první pomoci při intoxikaci návykovými látkami.

## Metodika dotazníkového průzkumu

Ke zjištění názorů a postojů ke drogové prevenci byly sestaveny dotazníky pro ředitele školy, metodiky drogové prevence, učitele všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů a vychovatele. Poněvadž dotazování nebylo anonymní, museli jsme zachovat všechna etická pravidla ochrany osobních údajů.

Dotazník pro ředitele tvoří 15 otázek, zaměřených na vypracování programů drogové prevence na škole, realizaci a plánování preventivních akcí, informace o stavu drogové scény mezi žáky, možnosti drogové prevence v konkrétních podmínkách školy, charakteristiku osoby a práce metodika drogové prevence.

Dotazník pro metodiky drogové prevence sestává z 21 otázek, vztahujících se k předchozím zkušenostem s preventivní prací, důvodům výběru role metodika přípravě na ni, jeho výukovým povinnostem, subjektivnímu hodnocení jeho práce v rámci školy.

Dotazník pro učitele všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů obsahuje 10 otázek, pro vychovatele 13, vztahených k představě o zneužívání drog ve škole, třídě, učilišti, internátě, k plánu protidrogové prevence a intervence hodnocení vlastní přípravy na ni, možností spolupráce s metodikem drogové prevence, vedením školy, rodinou, jinými subjekty, působení na žáky ve výuce i mimo ni.

## Výsledky provedeného šetření

Součástí vládního usnesení „Koncepce a program protidrogové politiky na období let 1998–2000“ je jednoznačné vymezení koordinace protidrogové politiky na centrální a místní úrovni. Ve výčtu úkolů jednotlivým resortům bylo MŠMT ČR především stanoveno zavedení tzv. „Minimálního preventivního programu“ do každé školy a školského zařízení a definování dílčí zodpovědnosti jednotlivých subjektů za jeho realizaci. Tento obsah je dále rozveden v „Pokynu MŠMT ke drogám“ formou úkolů pro ředitele školských úřadů a ředitele škol a školských zařízení.

Podle tohoto „Pokynu MŠMT“ měli ředitelé škol určit pracovníka, zodpovědného za provádění a koordinaci aktivit v oblasti prevence zneužívání návykových látek. Tato výchovná funkce je označena ve výše uvedeném vládním usnesení jako role *metodika primární prevence školy*.

V dotazníkovém šetření, které jsme provedli v 10 středních odborných školách a 8 středních odborných učilištích zemědělských a zahradnických oborů na Moravě v dubnu roku 1998, bylo zjištěno, že na všech těchto školách byl určen metodik primární prevence (dále jen metodik) a plnil dílčí úkoly vyplývající z jeho funkce. Z informací ředitelů zmíněných škol vyplynulo, že u 72 % metodiků byla jejich činnost zohledněna při plánování vyučovacích úkolů.

Pro srovnání: v materiálu MŠMT „Minimální preventivní program pro školy a školská zařízení“ v oblasti zneužívání návykových látek „škola bez drog“, zveřejněném v Učitelských novinách (č. 10, z 10. 3. 1998), bylo uvedeno, že metodici byli ustanoveni a pracují v 62 % škol.

V „Pokynu MŠMT ke drogám“ z 30. 4. 1998 jsou uvedeny náměty pro výběr metodiků (s předchozí specializací školní poradenský pracovník – výchovný poradce, školní psycholog, učitel rodinné výchovy). Zjišťovali jsme proto, jaké odborné zaměření mají určení metodici na vybraných školách v našem výzkumném projektu.

73 % metodiků tvoří učitelé, vyučující alespoň jednomu společenskovědnímu předmětu (jazykům, občanské výchově, psychologii, rodinné výchově apod.). 27 % z nich pak vyučuje pouze odborným předmětům. Přitom na učilištích je 86 % metodiků, vyučujících společenskovědním předmětům – tato skutečnost je vysvětlována tím, že učitelé společenskovědních předmětů přicházejí do kontaktu s žáky obvykle již od prvních ročníků studia a lépe je také poznávají. Tyto vyučovací předměty rovněž většinou skýtají více možností pro nenásilné výchovné působení v oblasti drogové prevence.

Podle výpovědí ředitelů škol byly rozhodujícími při určování metodiků zejména:

1. zájem o tuto činnost,
2. výchovné zkušenosti pedagoga.

Samotní metodici uváděli jako rozhodující pro svůj výběr stejnou četností následující skutečnosti:

1. příbuznost problematiky drogové prevence s obsahem předmětů, kterým vyučují,
2. zájem o vykonávání činnosti metodika,
3. příbuznost problematiky drogové prevence s obsahem předmětů, kterým vyučují a zájem o tuto činnost, tedy kombinace bodů 1 a 2.

Předpokladem pro úspěšné plnění role metodika v oblasti drogové prevence je také plné pochopení úkolů z ní vyplývajících. Ty jsou v „Pokynu MŠMT“ stanoveny dosti obecně (spolupráce s institucemi, poskytujícími odbornou pomoc v oblasti drogové prevence; koordinace vzdělávacích a výchovných akcí všech pracovníků školy a zařízení na poli prevence; zajišťování spolupráce všech pedagogických pracovníků v této problematice se zákonnými zástupci žáků apod.). Odpovědi metodiků na otázku, co se od nich v této funkci očekává, byly různé a mnohdy velmi vzdálené systémovému pojetí drogové prevence.

Uvádíme jejich nejfrekventovanější názory:

1. Poskytování informací pedagogickým pracovníkům o stavu závislosti, informace o vhodné literatuře s protidrogovou tematikou a učebních pomůckách – tyto možnosti vybralo 53 % metodiků.
2. Poskytování rad ostatním pedagogům, jak výchovně působit na mládež – úkol zmínilo 41 % metodiků.
3. 29 % metodiků vidí jako stěžejní náplň své role koordinaci činností při prevenci ve škole a školském zařízení.

4. Jinou odpověď (vyplnění volného času žáků; snížení počtu závislých; že to ostatní udělají sami) zvolilo 17,5 % metodiků.

Na dotaz, zda výše jmenovaná očekávání jsou schopni naplnit, odpovědělo 60 % respondentů kladně a 34 % záporně.

O neujasněnosti úkolů i kompetencí subjektů v oblasti prevence drogové závislosti na školách svědčí například i názory ostatních pedagogů na úkoly metodika. 42 % dotazovaných pedagogů uvádělo, že úkolem metodika je realizovat nebo i organizovat osvětové akce pro žáky (přednášky, besedy, výstavy aj.). 18,5 % dotazovaných vidí hlavní úkol metodika v informování pedagogických pracovníků o stavu drogové scény ve škole. 18,5 % oslovených pedagogů přiznalo, že nezná obsah této role. 7,8 % respondentů míní, že metodik by měl zajišťovat poradenskou činnost v oblasti drogové prevence.

Z uvedených skutečností vyplývá, že práce s „Pokynem MŠMT ke drogám“ nebyla ve sledovaných školách doceněna. Ukazuje se potřeba širší výchovné intervence v přípravě všech pedagogů na účinnou prevenci jako kontinuálního a komplexního prostředku působení na žáky.

Kromě úkolů, které byly stanoveny pedagogickým fakultám a pedagogickým centřům, by bylo vhodné využívat intenzivněji spolupráce škol s koordinátory drogové prevence při školských úřadech a ostatními organizacemi poskytujícími odbornou pomoc v oblasti drogové prevence, ale i místní obecní správou apod.

Pochopitelně odpovědnost za kvalitu drogové prevence na škole má její vedení. Na řediteli školy záleží, jaká výchovná opatření vzhledem k místním podmínkám budou přijata, jakým způsobem se do jejich plnění zapojí pracovníci školy a jak bude plnění dílčích úkolů kontrolováno a vyhodnocováno.

Při dotazování ředitelů škol na spokojenost s prací metodiků odpovědělo 89 % respondentů, že činnost metodika zcela splňuje jejich očekávání. Pouze 11 % ředitelů uvedlo že metodik splňuje jejich očekávání jen zčásti.

Většina metodiků (93 %) byla na vykonávání své role připravována formou školení. 65 % z nich uvádí, že se jim dostalo určité odborné přípravy v oblasti drogové prevence ještě před tím, než byli určeni do funkce metodiků.

Při analýze připravenosti metodiků k plnění zadaných úkolů uváděli všichni dotazovaní potřebu vlastního zdokonalení, zejména potřebu získání některých výchovných dovedností. Obsahovou stránku těchto potřeb jsme uspořádali v následujícím pořadí:

1. Znalost symptomů závislosti, ovládnutí jednoduchých technik ke zjišťování stavu drogové scény ve škole. 60 % metodiků uvádí, že jejich představa o drogové scéně ve škole je spíše průměrná, 14 % z nich má jen malou představu o této scéně, většinou založenou na dohaděch.



2. Dovednosti využívat moderní výchovné metody spjaté s poznáváním osobnosti žáků, s vytvářením – přetvářením jejich hodnotových orientací. Při analýze uplatňovaných výchovných preventivních metod naprosto převládaly monologické a dialogické metody (přednášení a besedy pro žáky v 87 % škol zapojených do výzkumu). Využití peer programů v oblasti drogové prevence jsme zjistili pouze na 1 SOU. V tom se projevuje značné zaostávání za základními školami. Metody aktivního sociálního učení nebyly v preventivních programech sledovaných škol uvažovány vůbec.
3. Jednoznačný výklad legislativy. Zejména ředitelé škol, ale i metodici by uvítali metodickou příručku o tom, jak postupovat při zpracovávání doplňků o zneužívání návykových látek do řádů škol, jaká opatření školy jsou potřebná ke zdůvodnění sankcionování žáka z uvedených důvodů, jak v případech zneužití návykových látek spolupracovat s rodiči apod. Tento požadavek zmínilo 20 % metodiků primární prevence ve školách zapojených do výzkumu.

### Závěr

Ve vládním usnesení „Koncepce a program protidrogové politiky na období 1998–2000“ je do prioritních úkolů MŠMT ČR zařazen i úkol vzdělávat pedagogické pracovníky v oblasti drogové prevence. Konkrétně se uvádí, že nedílnou součástí „Minimálního preventivního programu“ je oblast vzdělávání pedagogických pracovníků. MŠMT zajistí vypracování „Národních vzdělávacích osnov“, které budou obsahovat kvantitativní i kvalitativní vymezení vědomostí a dovedností, potřebných pro efektivní realizaci protidrogové prevence na školách a ve školských zařízeních. V návaznosti na zpracování osnov zabezpečí MŠMT proškolení lektorů, zapojených do vzdělávání na pedagogických fakultách a v pedagogických centrech, kde proběhne důsledné proškolení metodiků primární prevence jednotlivých škol a školských zařízení.

Popsané výchovné programy jsou připravované, případně ověřované. Nebezpečí drogových závislostí je však příliš aktuální a nemůžeme si dovolit dlouho otálet. Proto bychom měli daleko důsledněji využívat všech prostředků výchovy, které máme v současné době k dispozici.

### Literatura

- BERAN, J. *Droga a my*. Jihlava: Idea a OHS, 1995.
- DVOŘÁK, D. *Metodika vzdělávacích programů prevence drogových závislostí a HIV/AIDS*. Praha: Filia, 1995.
- JANÍK, A., DUŠEK, K. *Drogy a společnost*. Praha: Avicenum, 1990.
- Minimální preventivní program pro školy a školská zařízení v oblasti používání návykových látek „Škola bez drog“. *UN*, 101, 1998, č. 10, s. 16–20

- Mládež, společnost a stát*. Odborný bulletin k problematice mládeže. Institut dětí a mládeže MŠMT ČR, č. 3/94.
- NEŠPOR, K., CSÉMY, L. *Alkohol, drogy a vaše děti*. Jak problémům předcházet, jak je včas rozpoznat, jak je zvládat. Praha: Sportpropag, 1993.
- NEŠPOR, K. *Kouření, pití, drogy*. Děvčata a kluci spolu mluví o závislostech. 1. vyd. Praha: Portál, 1994.
- NEŠPOR, K., CSÉMY, L., PERNICOVÁ, H. *Prevence problémů působených návykovými látkami na školách*. Praha: BESIP MV, 1994
- NEŠPOR, K., FISCHEROVÁ, D., CSÉMY, L., PERNICOVÁ, H. *Příručka pro mladé spolupracovníky programu FIT 2001 – klub pro 3. tisíciletí*. Praha: BESIP, 1994
- NEŠPOR, K. *Romantické období končí*. Praha: Sportpropag, 1995
- NEŠPOR, K. *Středoškoláci o drogách, alkoholu, kouření a lepších věcech*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995.
- NEŠPOR, K., CSÉMY, L. *Léčba a prevence závislostí*. Příručka pro praxi. 1. vyd. Praha: Psychiatrické centrum, 1996.
- NEŠPOR, K., CSÉMY, L., PERNICOVÁ, H. *Jak předcházet problémům s návykovými látkami na základních a středních školách*. Příručka pro pedagogy. Praha: Sportpropag, 1996.
- PRESL, J. *Drogová závislost. Může být ohroženo i vaše dítě?* 2. rozšířené vyd. Praha: Maxdorf, 1995.
- Vládní usnesení „*Koncepce a program protidrogové politiky na období 1998–2000*“.  
<http://vlada.cz/rady/mpk/koncepce/prduvzpr.asc.htm>

Tento výzkumný projekt je řešen za podpory finančních prostředků z grantu MV ČR pod registračním číslem RN 19971999005.

OURODA, S., KACHLÍK, P., ŠIMŮNEK, J. Struktura drogové prevence na středních odborných školách a učilištích. *Pedagogická orientace* 1999, č. 4, s. 52–57. ISSN 1211-4669.

**Adresy autorů:** Doc. PhDr. Stanislav Ouroda, CSc., Ústav humanitních věd Provozně ekonomické fakulty Mendelovy zemědělské a lesnické univerzity v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno  
MUDr. Petr Kachlík, Doc. MUDr. Jan Šimůnek, CSc., Ústav preventivního lékařství Lékařské fakulty Masarykovy univerzity v Brně

# Jak dál v prevenci závislostí u dětí a mládeže

Radomír Saliger

## Úvodem

O škodlivosti drog a jiných závislostí toho bylo napsáno a řečeno velmi mnoho. Jsem však toho názoru, že je žádoucí se neustále věnovat oblasti prevence, neboť širše uvedené problematiky se postupně rozrůstá.

Poznatky z této oblasti mohou posloužit jako návody a doporučení pro preventivní práci v rodině, ve školách a jiných výchovných zařízeních.

## Cíle prevence

Cílem preventivní práce by mělo být ovlivnění základních prvků konzumace návykových látek. Orientace by měla směřovat na to, aby jakákoli závislost nevznikla vůbec, přinejmenším aby se *snížila spotřeba* návykových látek na hlavu a rok – především u alkoholu. Dále se snažit o *posunutí věku* počátku konzumace návykové látky, o snížení obsahu alkoholu v alkoholických nápojích a konečně o omezení dostupnosti návykových látek. To vše je jistě přesná orientace, která je předpokladem důraznější prevence v boji s návykovými látkami, ale pro jejich uskutečnění musí být vytvořeny potřebné podmínky.

Jedním z hlavních cílů je *změna našeho myšlení* v této oblasti. Bohužel se stalo pravidlem, že se o problémy a jejich řešení začínáme zajímat, až když se nás osobně, nebo našich blízkých bezprostředně dotknou. A to bývá zvláště pokud se týká naší mladé generace mnohdy pozdě. Některé chyby se totiž už ani napravit nedají.

Oblast prevence lze rozdělit na prevenci *primární, sekundární a terciární*.

*Primární prevence* je zaměřena na udržení a podporu zdraví jedince a společnosti. Jde o práci se zdravou populací a její motivaci k plnohodnotnému životu, který dokáže ovlivňovat.

*Sekundární prevencí* rozumíme především pomoc v existujícím nebezpečí závislosti. Jde o rozpoznání symptomů závislosti a o to, co nejrychleji omezit a zmírnit následné škody. Celkovým cílem je dosáhnout stavu zdraví, které je chápáno jako výsledek vlastního přičinění.

*Terciární prevence* zahrnuje především opatření, která zabraňují návratu a akutního stadia závislosti, podporují výsledky léčby a postupně odstraňují následky. Především se ale jedná o změnu hodnotového systému každého z nás.

Do oblasti *primární prevence* patří všechny aktivity, které směřují k tomu, aby drogový problém vůbec nevznikl. Celková primární prevence by se měla vyhnout dvěma základním chybám:

- odstrašování formou jednostranného zdůrazňování negativních a varovných informací,
- odsuzování a mentorování ohrožených a postižených osob, zdůrazňováním jejich slabostí a poruch.

V primární prevenci je potřebné, aby spolupracovalo více resortů: nejen ministerstvo zdravotnictví, ale i školství, obrany a hospodářství, ale také *rodina*. Tím se zabezpečí komplexní systém působení.

### Prevence v rodině

Základním motorem primární prevence byla, je a bude rodina. Zdravá, a dobře fungující, je činitelem, který nejen v této době, ale i v budoucnosti, bude o morálním vývoji celé společnosti – tedy i o zvyšování, či snižování rizik závislosti – rozhodovat především.

Domnívám se, že v rodině je možné nalézt klíč k řešení většiny diskutovaných problémů. Tedy i k řešení vztahu k závislostem, zejména alkoholismu, kouření, zneužívání jiných látek, či k patologickému hráčství apod. Rovněž sem patří *výchova k rodičovství* nebo *sexuální výchova*.

*Co udělat, abychom riziko výskytu závislosti v rodině omezili na minimum?* Opatření se dají shrnout shodou okolností do 10 bodů, které poslouží jako první pomoc při problému s drogou či jinou závislostí:

1. *Učte se skutečně poslouchat své děti.* Děti jsou neobyčejně vnímavé k tomu, jsou-li, nebo nejsou-li samy vnímány. Netvařte se tak, jako byste vždy znali tu jedinou správnou odpověď. Nezesměšňujte, nezlehčujte problémy, které se vám samotným zdají malicherné. Když posloucháme, sledujeme toho, kdo hovoří, neváhejme se vyjadřovat beze slov (např. úsměv, přikývnutí, dotek), to je někdy víc než slovo.
2. *Pomozte svému dítěti vytvořit si pevný hodnotový systém.* Děti většinou dokáží rozlišit mezi dobrým a špatným lépe, než jsme očekávali. Pevný hodnotový systém jim pomůže se v zátěžových situacích správně orientovat a jednat.
3. *Pomozte svému dítěti nalézt a udržet sebedůvěru.* Dítě, které si věří a které se dokáže prosadit v kolektivu ostatních, má větší šanci nedat se strhnout negativním příkladem. K základním mechanismům, které posilují sebevědomí, patří pochvala. Důležité je pochválit i úsilí, i když nevedlo k očekávanému výsledku. Nesrovnávejte schopnosti jiných dětí se schopnostmi vašeho dítěte. Vždy se najde něco, co vaše dítě zvládne

- lépe nebo hůře než jiné děti. Když kritizujeme, tak se nenechme strhnout k emotivním reakcím. Nestyďte se dítěti ukázat, že ho máte rádi. Na vyjádření pozitivních citů není dítě nikdy dost velké.
4. *Pomozte svému dítěti zvládat negativní tlaky ze strany jeho vrstevníků.* Tendence patřit ke skupině vrstevníků a být jimi oceněn je přirozená. Tato potřeba je někdy značně silná a dokáže prolomit i dosti kvalitně vybudovaný hodnotový systém. Je nutné podporovat vývoj individuálních schopností i za cenu odlišnosti od ostatních, což není lehké ani pro rodiče.
  5. *Staňte se pozitivním příkladem v postojích vůči drogám (včetně alkoholu a tabáku).* Uvědomme si, že jsme svými dětmi chápáni jako vzory, naše chování je jim příkladem. Děti často napodobují chování právě svých rodičů, to platí i o návykových látkách a jejich zneužívání. Musí být pravidlem, že jako rodič dokáží zachovat kontrolu (většina lidí není totálními abstinenty). Jako vzor posloužíme i při kontaktu s kamarády, přáteli v našem okolí.
  6. *Mluvte s dětmi o všech drogách, legálních či nelegálních – způsobem přiměřeným věku.* Nepodceňujte vědomosti svých dětí o této problematice. Nelze podceňovat ani prostý účinek zákazu. Zakazující postoje musí být ale úměrné a nesmí zavánět fanatismem. Důležité je vysvětlit dětem nejen to, aby nezačínaly s drogami, ale také proč člověk ve stadiu vývoje je více ohrožen než dospělý. Věk, ve kterém se stávají otázky kolem návykových látek aktuálními, je už kolem 3–4 let. Je třeba ale volit při vysvětlování momenty, kdy je dítě informacím přístupné a snaží se samo něco zjistit.
  7. *Podporujte pozitivní aktivity svého dítěte.* Nejen souhlas, ale i aktivní podpora všem způsobům produktivního trávení volného času, je důležitá. Zaujetí určitým koníčkem a vazba na prostředí, které je s touto aktivitou spojené, je nejlepší prevencí vůči zneužívání návykových látek. Různé koníčky jsou drahé, ale podpora aktivit nemusí mít jen finanční podobu, ale i osobní zainteresovanost a zájem samotného rodiče. Svůj volný čas ale náš potomek tráví pro sebe, ne pro nás, proto je nutno při osobním zájmu nalézt míru.
  8. *Nebojte se přiznat nevědomost.* Bohužel je u nás ještě situace, že o drogách rodiče, nebo učitelé často nevědí nic, nebo jen velmi málo. Někdy bohužel o drogách ví více samotné dítě. Jestliže si přiznáme nevědomost, je to jen motivace k tomu, abychom se lépe informovali.
  9. *Spojte se s ostatními rodiči.* Výměna informací mezi rodiči postiženými

stejnými nebo podobnými problémy je považována za věc zcela zásadního významu. Ve střediscích pro prevenci závislostí již fungují tzv. rodičovské skupiny, kde dochází k výměně informací, zkušeností, které mohou zabránit mnohým chybám v postupu dalšího řešení závislostí. Bude ale dlouho trvat, než se vytvoří u nás stabilní okruh rodičů, kteří budou ochotni spolupracovat pro věc samotnou, nejen v zájmu svých dětí.

10. *Vyhleďte pomoc pracoviště s dobrou pověstí v drogové problematice.* Jsou to již zmiňované poradny, krizová centra, linky telefonické pomoci, nebo detoxikační centra.

## Úloha vzdělávání

Vzdělávání je významnou složkou primární prevence závislostí u dětí a mládeže.

Tak jak je zabezpečeno každému dítěti základní vzdělání v mateřském jazyce nebo matematice, tak by měl být každý mladý člověk vybaven elementárními znalostmi o rodičovství, rodině, problematice závislostí, o sociálně psychologických jevech v rodině apod.

Příkláním se k názoru, že značné procento naší mládeže je v těchto otázkách určitým způsobem negramotné. A proto je třeba *se zamýšlet i nad obsahem vzdělávání ve školách.* Z osobní zkušenosti vím, že ani celá řada dospělých jedinců nedosahuje ve svých vědomostech v uvedené problematice žádoucí kvality. Východiskem a tedy jednou z metod, jak postupně zabraňovat nárůstu negativních jevů mládeže ve společnosti, o kterých se zmiňuji, je důsledná péče a dosažení vyšší *vzdělanosti mládeže ve vědách o společnosti*, hlavně o člověku. Tam je totiž počátek veškerého pohybu tím nebo oním směrem. Nám ale jde o směr pouze pozitivní a ten nelze nastolovat, jestliže k tomu nebudou vytvořeny i formální podmínky.

Jako další možnost v tomto směru se jeví programově cílená a organizačně promyšlená forma *vzdělávání dospělých.* Velmi zajímavá se jeví úvaha, zda by například nemohla vzniknout *Univerzita pro rodiče.* Přitom se počítá, že garanty by mohly být pedagogické či filozofické fakulty za pomoci rozhlasu a televize. Tak by se dala u dospělých odstraňovat jistá forma negramotnosti ve zmiňovaných otázkách.

*Úloha školy* je vedle rodiny nezastupitelná. Měla by se snažit o určitou *eliminaci chyb* či omylů, kterých se mohou dopustit rodiče, a tím se tak podílet na prevenci sociálně patologických jevů mládeže.

Pro školu, aby mohla uvedené úkoly zabezpečovat, musí však být vytvořeny *optimální podmínky.* Jednak personální, ale i materiální. Má-li škola plnit svoje vzdělávací i výchovné poslání i v oblasti prevence závislostí, musí v ní být samozřejmostí pořádek a *kázeň.* Netvrdím, že v našich školách kázeň

chybí, ale domnívám se, že rizikové chování různého typu má svoje základy i v neschopnosti dětí a mládeže být ukázněnými lidmi.

Do určitého věku si dítě neuvědomuje význam všech norem a požadavků, které společnost vytvořila, aby se chránila proti různým projevům rizikového chování. K tomu, aby děti mohly normy dodržovat, měly by k nim být i ve škole *systematicky vedeny*. Každý člověk dospívá k uvědomělému pochopení základních norem různě, ale je potřebné, aby například školní řád, studijní požadavky, základní mravy plnili všichni.

Je potřebné chápat poslušnost jako prostředek k dosažení uvědomělého vztahu (ukázněnosti). Přitom nám nejde o poslušnost vynucenou, ale o poslušnost získanou, která se opírá o *vliv autority pedagoga* nebo jiného výchovného činitele. Z praxe je známo, že poslušnost založená jen na strachu před trestem, není úspěšným regulátorem chování a velmi často selhává.

Pokud se *týče úlohy učitele*, musí být svým vystupováním a chováním příkladem. Získat si autoritu u dětí si umí především ten, kdo je na jedné straně náročný, ale na druhé straně pozorný a laskavý. Někteří žáci ve školách mají negativní vztah ke škole. Vztah žáka se primárně odvíjí od jeho vztahu k učitelům. Žáci, kteří mají takovýto špatný vztah ke škole, mnohdy řeší tento problém po svém, nechodí do školy (tzv. záškoláctví).

*Některé příčiny* jsou na straně učitelů, celkového klimatu ve škole, ale některé na straně rodičů. Jsou i případy, že rodiče nepřítomnost dítěte ve škole dokonce zakrývají nebo omlouvají. Ze záškoláctví se mohou časem rozvinout i jiné projevy špatného chování a jednání a třeba i zneužívání drog. Takovýmto projevům některých žáků lze čelit jen *za aktivní podpory rodičů*. Co však učitel ve škole může udělat, je *získávat žáky pro předmět*, využívat metod, jako jsou dovedný a zajímavý výklad, umně vedená diskuse, vlídné reakce na neznalosti apod.

Tato náročná práce učitelů potřebuje ovšem také přiměřené podmínky pro takto prováděnou práci. Nejsem si jist, zda materiální a morální ocenění v současném období jsou odpovídající této významné společenské činnosti.

Budou-li učitelé za svou práci i náležitě odměňováni, nebudou utíkat za vyššími zisky mimo školství (často s pedagogickou činností nesouvisející), zbude jim více času na individuální práci se žáky, ale i na neformální kontakt s rodiči. V konečném důsledku se pak zvýší podíl *na mravní výchově*, a tím také na úspěšném boji proti růstu kriminality a závislosti u dětí a mládeže v naší společnosti.

Ale sama rodina nebo škola naše děti neochrání před škodlivými vlivy dnešního života. V současné době by měl podat pomocnou ruku i *stát formou legislativních opatření*. Další zajímavý pohled na jednu metodu prevence závislosti mládeže je uveden v Učitelských novinách (č. 30/95). Při rozhovoru s odborníkem v této oblasti je nastíněna ideální představa, že by

bylo nejvhodnější vyškolit ve velmi krátké době, v průběhu jednoho roku na každé škole jednoho nebo dva odborníky.

Muselo by to být ovšem ne jen seznámení s problémem, ale skutečné vyškolení v rozsahu asi 200–250 hodin. Z nich by se stali „trenéři“ pro další učitele. Ty by bylo nutno ale vybírat velmi citlivě, aby jejich působení nebylo kontraproduktivní. Předpokladem dobré činnosti by se měl stát dostatek vhodných metodických materiálů, konzultační činnosti a supervize. Tu by měli poskytovat odborníci na drogovou problematiku.

### Proč zdravě žít

Setkáváme se někdy s otázkami dětí a mládeže, proč vlastně zdravě žít, co přinese právě takový přístup, o který se u nich snažíme. Zdravý způsob života přináší:

1. **Svobodu a nezávislost.** Závislostí na jakékoli látce svobodu vlastního rozhodování ztrácíme. Pohled na svět je postupně zužován na problematiku spojenou s drogou.
2. **Více peněz.** Každá návyková látka vyžaduje finanční náklady, a ty stále rostou. Každá droga zároveň postupně omezuje schopnost pracovní aktivity a tvorbu finančních zdrojů.
3. **Lepší kondici, sílu, vytrvalost.** Droga nejdříve vyčerpává možnosti organismu, po jejich vyčerpání ničí samotný organismus a ochromuje jeho síly.
4. **Lepší postřeh.** Povzbudivý účinek drogy na psychiku člověka je mýtus a droga i v malých dávkách negativně ovlivňuje organismus.
5. **Hezčí pleť.** Pokožku a její kvalitu v negativním směru ovlivňuje jak tabák, tak alkohol, ale i ostatní drogy se projevují typickými příznaky „ve tváři“.
6. **Lepší paměť.** Ta se stává jednou z prvních obětí z mentálních funkcí mozku.
7. **Méně úrazů.** Snížená psychická kondice spolu se somatickou (tělovou, fyzickou) vždy omezuje možnost organismu reagovat na náhle vzniklé situace.
8. **Lepší šance další generace.** Žena, která nedokáže ani v těhotenství přerušit konzumaci své drogy, přímo poškozují svoje budoucí dítě.
9. **Kvalitní vztahy.** Drogy zákonitě a bez výjimky devastují vztahy mezi lidmi. Naneštěstí devastují ty nejcennější a nejpotřebnější.
10. **Lepší pracovní výsledky.** I když se často droga zdůvodňuje potřebou zvýšení pracovního výkonu, kvalitu výkonu vždy snižuje.

Toto „desatero“ by měl znát každý rodič, učitel, vychovatel, zkrátka každý člověk, který vstupuje do procesu výchovy a vzdělávání. Samotná



znalost ale je málo, k provádění takové výchovy musí být i ochota a skutečná možnost ve škole tato opatření provádět.

### **Kde hledat pomoc**

Obsah pomoci u osob, které mají nějaký problém v oblasti závislosti je strukturován v zaměření již zmiňované sekundární a terciární prevence. Jde tedy především o včasné zajištění uzdravení, zabránění recidivy a minimalizování sociálního handicapu postižené osobnosti. Týká se to poradenství, léčení, sociální práce a péče.

Máme na mysli tzv. *služby prvního kontaktu*, které umožní dosažení pomoci v krizových situacích, které řeší zejména:

- poradny,
- krizová centra,
- linky telefonické pomoci,
- detoxikační centra.

*Poradny* jsou zařízení, která poskytují kvalifikovanou pomoc a terapii. Jedná se zejména o různé formy psychoterapie (individuální, skupinová, rodinná) a podpůrnou farmakoterapii (pomocí léčiv).

*Krizová centra* se vytvářejí především ve větších městech s možností poskytnout jak ambulantní, tak lůžkovou psychoterapii, ale i farmakoterapii i socioterapii.

*Linky telefonické pomoci* jsou známy také jako linky důvěry a mohou pomoci zejména anonymním kontaktem a radou s orientací na středisko pomoci.

*Detoxikační centra* umožňují speciální krátkodobou medicínskou a psychologickou pomoc při vysazení návykové látky. Na tato centra by měla navazovat nabídka dalších možností terapie a sociální pomoci.

Je potřebné, aby jednotlivé formy služeb vycházely z potřeb regionu a měly by tvořit spolupracující a provázanou síť. Jde zejména o pobytová resocializační centra, socioterapeutické kluby, celodenní kluby orientované na určitý problém, zvláštní formy péče o klienty různých postižení.

*Spolupráce* lékařů, psychologů, zdravotních sester, sociálních pracovníků i laiků by měla být skutečně týmovou spoluprací, protože jeden bez druhého může sice pomoci, ale tato pomoc by nebyla úplná a neměla by dlouhé trvání.

Všemi opatřeními prevence neřešíme jen samotný problém závislosti, ale i další závažný problém, o kterém se hodně hovoří, a to je *šíření viru HIV*. Uživatelé drog často zanedbávají své zdraví a jsou náchylní k celé řadě chorob a komplikacím při běžných onemocněních. Mimořádného významu nabývá nitrožilní aplikace drog a tím i nebezpečí přenosu tohoto viru touto cestou.

Je dobré si opakovat možnost nárůstu HIV pozitivních jen do roku 2000 na přibližně 100 000 jedinců. Problém závislosti se nedotýká jen alkoholu, jiných drog, léků apod. Dnes známá zejména *závislost na hracích automatech* je rovněž velmi závažnou skutečností (tzv. gambling). Samotná porucha spočívá v častém hraní, které ovládá život postiženého, na úkor sociálních, materiálních, rodinných a pracovních hodnot a závazků.

Na začátku celého bludného kruhu závislosti je osobnost, která má malé finanční prostředky a přijde lehce k výhře. Rituál nabere tempo, člověk propadá hře a přes dlouhá neúspěšná období již nedokáže přestat. Výše uvedená opatření prevence a pomoci plně platí i pro tento typ závislosti.

### Možnosti regionu

Metodou prevence jsou i možnosti měst a obcí v oblasti *rozvoje zájmové činnosti mládeže*. Po společenských změnách v roce 1989 řada institucí z různých důvodů zanikla, děti byly v mnoha případech v minulosti nuceny vykonávat aspoň nějakou zájmovou činnost, a to se projevilo potom značným poklesem zájmu mládeže o aktivity ve volném čase. Dnes *Domy dětí a mládeže* nabízejí možnosti účasti v různých zájmových aktivitách, které je potřebné více popularizovat a vzbuzovat tak větší zájem dětí a mládeže o tuto činnost.

Jakmile dítě ve školním věku pozná více možností jak hezky trávit volný čas, v přírodě, s kamarády, na různých akcích, má možnost vzniku rizikového chování podstatně menší šanci. Navíc se osobnost rozvíjí v celém svém rozsahu a dává příklad i svému okolí.

S preventivními programy na školách i mimo ně se mohou vhodně doplňovat *programy nabízené občanskými sdruženími*. Patří sem například zájmové skupiny církví a dalších občanských svépomocných skupin. To má význam zejména při organizování různých akcí v regionu. Obdobou pro působení preventivních programů je prostor i v armádě pro práci s vojáky.

Jako příklad aktivně prováděné prevence závislostí dětí a mládeže slouží Centrum primární prevence drogových závislostí ve Vyškově při pedagogicko-psychologické poradně. Jedním z cílů je provádění prevence mladých lidí mezi sebou, protože dětem a mládeži se droga dostává nejčastěji od vrstevníků. K tomuto účelu jsou připravováni studenti ze středních škol a ti budou provádět besedy se žáky základních škol a učit je například způsobům, jak drogu odmítnout apod.

V celém systému prevence je podstatné totiž to, aby se mohli jedinci i skupiny ztotožnit s nabídnutou filozofií preventivních programů, i s těmi, kdo programy nabízejí. Zkušenosti ukazují právě na tu skutečnost, že účinné bývají ty programy, které interpretují vrstevníci – osoby stejné věkové kategorie (nebo profesní orientace) jako je cílová skupina.

Ve Vyškově je možné se obracet o pomoc a spolupráci při řešení problémů, spojených s drogami, jinými závislostmi, nebo s problémy v oblasti mezilidských vztahů zejména na tyto instituce:

1. *Pedagogicko-psychologická poradna Vyškov* – tel. 0507/217 06 (poradenské služby pro děti a mládež od 3–19 let, jejich zákonné zástupce, školní poradce a pedagogy škol a školských zařízení).
2. *Centrum primární prevence drogových závislostí Vyškov* – tel. 0507/343 959 (komplexní poradenská činnost v oblasti prevence drogových závislostí pro děti, mládež, rodinu a školu).
3. *Ambulance klinické psychologie Vyškov* – tel. 0507/315 111 kl. 567 (komplexní diagnostická a psychoterapeutická pomoc podle povahy problému).
4. *Psychiatrická ambulance NSP Vyškov* – tel. 0507/315 262 nebo 0507/315 264 (léčba a diagnostika duševních nemocí a závislostí).
5. *Poradna pro rodinu, manželství a mezilidské vztahy Vyškov* – tel. 0507/210 29 (psychologická pomoc dospělým, dětem, mladistvým, rodičům i celé rodině).
6. *Pedagogicko-psychologická poradna VVŠ* – tel. 0507/421 23 75, 0507/351 515 kl. 2375

## Legislativa

Do oblasti prevence patří i legislativní rámec problému závislostí. V našem trestním zákonu jsou trestným činem výroba, držení a šíření drog, obchod s drogou. Trestně může být postižena i osoba, která jiného svádí ke zneužívání, nebo jej k tomuto podněcuje a návykové látky šíří, kdy sváděné osobě není ještě 18 let. Poslední zákonná úprava zpřísňuje postihy za držení drogy i pro vlastní potřebu.

## Závěrem

Nebylo cílem vyčerpat zcela dané téma příspěvku, ale jsem toho názoru, že uvedené argumenty budou pro čtenáře podnětem k zamyšlení i k praktickým krokům v oblasti prevence závislostí u dětí a mládeže. A na závěr jedna rada: „Vědět, proč mládež nepije nebo nezneužívá jiné drogy, je dnes možná důležitější, než znát důvody, proč je tomu právě naopak.“

## Literatura

- HELLER, J., PECINOVSKÁ, O. A KOL. *Závislost známá neznámá*. Praha: Grada, 1996.
- PRESL, J. *Drogová závislost*. Praha: Maxdorf, 1994.
- PTÁČEK, B. *Drogy a závislosti*. Přednáška. Vyškov: VVŠ-PV, 1996.
- ROZUM, Z. Kriminálnost dětí a mládeže – příčiny a východiska. *Učitelství noviny*, 98, č. 36, 1995, s. 15–17.
- ŠVANAR, R. Odborník na každé škole. *Učitelství noviny*, 98, č. 30, 1995, s. 5.
- SALIGER, R. Jak dál v prevenci závislostí u dětí a mládeže. *Pedagogická orientace* 1999, č. 4, s. 58–66. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Ing. Radomír Saliger, Vysoká vojenská škola pozemního vojska, Katedra sociálních věd a personalistiky, Vyškov

# Zemědělské školství a problematika nezaměstnanosti

Petr Koluch

S problémy nezaměstnanosti se v naší společnosti setkáváme téměř po šedesáti letech. Nikdo z mladých lidí v produktivním věku se s nezaměstnaností v dnešní podobě nemohl osobně setkat; celá populace je na tento problém tedy nepřipravena. Pro většinu obyvatelstva je to proto jev neznámý, posuzovaný a prožívaný negativně; je spojován s pocity prohry, ohrožení a neúspěšnosti. Jak je však známo z nejnávýspělejších států světa, je nezaměstnanost nutnou součástí tržní ekonomiky. Do budoucna je proto nutno s nezaměstnaností počítat jako s trvalým průvodním jevem naší společnosti, která se na ni musí připravit, do určité míry ji může regulovat a předcházet jí.

Současné zkušenosti jsou plně v souladu s údaji odborné literatury, v níž je ztráta zaměstnání řazena do náročných životních situací, podobně jako je tomu například u vážného onemocnění, při ztrátě blízké osoby, při odchodu do důchodu, rozpadu rodiny atd. (Čáp a Dytrych, 1968). Tyto události není možno řadit podle jejich závažnosti, vytvořit nějaký „žebříček“ náročných životních situací. Jejich míra a dosah pro určitou konkrétní osobnost je dána vnějšími i vnitřními podmínkami, z nichž je nejzávažnější celý dosavadní psychosociální vývoj jedince. Pro někoho tedy může znamenat ztráta zaměstnání velmi vážnou traumatizaci, nejtěžší, jakou kdy prožil, pro někoho je to však jen nepříjemná nebo dokonce vítaná změna. Většina lidí, kteří ztratí zaměstnání, tuto skutečnost prožívají jako náročnou životní situaci, při níž by měli mít odbornou podporu a pomoc. Mladí, převážně svobodní, se většinou vyrovnávají s nezaměstnaností pružněji, ale objevují se také poměrně často pocity životní neúspěšnosti, vážnější rozlady; u vysokoškoláků se objevují obavy ze zpoždění v postgraduálním studiu a ze ztráty odbornosti.

Nezaměstnanost ve všech věkových a sociálních skupinách si vyžaduje odborné poradenské služby. Ty se u nás začaly rozvíjet od r. 1990, a to především na základě zkušeností z psychologických pracovišť. Postupně se vytvořila celá síť profesního poradenství státních institucí i soukromých agentur. Smyslem poradenství je pomoci klientovi vyrovnat se s jeho problémy, pomoci mu při posuzování vlastních možností, při hodnocení životní situace atd. Poradce jej orientuje na samostatné, aktivní a tvůrčí vyrovnání s danou problematikou.

Absolventům škol věnuje úřad práce (dále jen ÚP) zvýšenou pozornost

jako rizikové skupině, v níž je sice průměrná délka nezaměstnanosti evidovaných nezaměstnaných výrazně vyšší než v ostatních sledovaných skupinách, ale jejíž příslušníci přicházejí na trh práce hromadně v krátkém časovém úseku. Závažné je také sociální ohrožení, které by s nezaměstnaností absolventů případně mohlo souviset, tj. nezformují se u nich pracovní návyky, je zde možnost začlenění absolventů do různých rizikových společenství. Závažnou skutečností je fakt, že pokud roste nezaměstnanost, jsou absolventi vytlačováni z trhu práce. Za hlavní příčinu tohoto neblahého jevu je upřednostňování pracovníků s delší praxí ze strany zaměstnavatele. Absolvent, který ukončí studium na učilišti, střední škole, na vyšší odborné nebo vysoké škole, má nárok ze zákona na dvouměsíční volno, u absolventů vysokých škol to je jednoměsíční volno. Nezaměstnaností jsou nejvíce ohroženi absolventi bez specializace (mládež, která neukončila odborné vzdělání a absolventi gymnázií) a dále ti, o jejichž odbornost není na trhu práce zájem, což se týká absolventů zemědělských škol obecně.

Umístování absolventů škol podporuje ÚP dotacemi. Řídí se při tom nabídkou a poptávkou trhu práce podle jednotlivých studijních oborů. Dotace nejsou přidělovány, pokud je po pracovnících dané profese na trhu práce poptávka (např. zahradníci, krejčí, švadleny, kuchaři, stavební technici apod.). Absolventi, kteří získali vzdělání v uvedených profesích, se na trhu práce uplatňují rychle. Naopak největší obtíže při umístování byly zaznamenány u biochemiků, pekařů, strojírenských konstruktérů a zedníků (nejde zde jen o potíže způsobené kvalitativní nabídkou na trhu práce, jak je zřejmé na příkladu zedníků).

Abychom si udělali praktickou představu o tom, jakou má souvislost zemědělské školství a problematika nezaměstnanosti, použijeme konkrétní údaje úřadu práce v Olomouci z roku 1991. Pro praktické posouzení skutečného obrazu o absolventech zemědělských škol, musíme vyjít z celkového počtu zaevidovaných absolventů všech škol, který je zachycen v tabulce 1.

V tabulce jsou uvedeni mladiství po ukončení základní školy, vyučení (SO), vyučení s maturitou (SOU), absolventi gymnázií, absolventi s úplným středoškolským odborným vzděláním (ÚSO) a absolventi VŠ. Jak je z přehledu zřejmé, nejvíce je vyučených (1018), nejméně pak vyučených s maturitou (166). Nejvíce absolventů škol bylo zaevidováno v měsících červenec až říjen (397, 570, 733 a 421). V těchto měsících je jich nejvíce, což souvisí s koncem a začátkem školního roku.

K 1. 1. 1992 bylo na území okresu Olomouc 24 zemědělských družstev s celkovou výměrou zemědělské půdy 62 597 ha a s počtem pracovníků 15 434. Mimo družstva zde tehdy byly i další organizace, jako např. Výzkumný a šlechtitelský ústav zelinářský, Sempra, o. z., Lotos s. p. Jako účelové zařízení zde byl také školní zemědělský statek Střední zemědělské školy na Hradisku a další organizace. V roce 1991 bylo evidováno celkem 307 uchazečů ze zemědělských profesí. Tento počet není zcela přesný, neboť existují i uchazeči, kteří v zemědělství pracovali dříve a při evidenci nahlásili jinou profesi. Největšího počtu dosahují zahradníci, což je dáno rušením specializovaných úseků zemědělských družstev, projevilo se zde i postupné propouštění z olomouckého zahradnického podniku Lotos,

Tab. 1: Počet zaevidovaných absolventů v roce 1991

1991	Žáci po ZŠ	Vyučen (SO)	Vyučen s mat.	Gymn.	ÚSO	VŠ	Celkem
I.	0	6	10	8	12	32	68
II.	0	4	11	5	7	19	46
III.	1	29	11	23	18	15	97
IV.	1	14	5	27	29	37	113
V.	1	5	13	31	28	14	92
VI.	1	14	5	27	29	37	113
VII.	9	92	24	68	118	86	397
VIII.	14	141	20	118	185	92	570
IX.	141	237	18	128	163	46	733
X.	14	169	34	75	101	28	421
XI.	4	139	10	46	56	12	267
XII.	4	168	5	39	49	7	272
Celkem	190	1018	166	595	795	425	3189

s. p. a z oborového podniku Sempra. Značné množství propuštěných zemědělských mechanizátorů a traktoristů naznačuje tendenci snižovat strojní vozový park, což souvisí s výkonnější technikou, pro kterou je potřebný menší počet pracovníků. Se snižováním počtu zaměstnanců klesá i počet zaměstnaných pracovníků živočišné výroby, a to jak dělníků, tak i techniků. Tento fakt souvisí se snahou snižovat počty dobytčích jednotek na jednotlivé stáje. Tímto způsobem se bude postupně odbourávat socialistická megalomanie, která se neukázala být perspektivní, a to nejenom v zemědělství. Počty ostatních profesí jsou úměrné celkovému stavu struktury pracovníků v zemědělství.

Dále byl proveden rozbor uchazečů ze zemědělství, též podle stupně vzdělání (tabulka 2), kde přichází v úvahu vyučení bez maturity (SO), vyučení s maturitou (SOU), absolventi ÚSO, v tomto konkrétním případě jde o SZTŠ a vysokoškolský.

Tab. 2: Uchazeči se zemědělským vzděláním v r. 1991

Vzdělání	Vyučen	Vyučen s mat.	ÚSO	VŠ	Celkem
Počet	40	41	95	45	221

Celkový počet 307 uchazečů se zemědělským vzděláním, kteří se evidovali v roce 1991, neodpovídá celkovému počtu podle rozdělení v tabulce 2, neboť v zemědělství pracuje řada osob, které nemají zemědělské vzdělání. Tento rozdíl činí 86. Počet propuštěných ze zemědělských provozů je však větší, neboť je v nich zaměstnáno mnoho pracovníků-řemeslníků, kteří tvoří velkou část přidružené výroby. Tyto provozy se ruší, nebo alespoň z velké části se omezují. Tito pracovníci mají šanci se zaměstnat vzhledem ke svým zkušenostem i mimo zemědělství; s výhodou mohou vytvářet servisní firmy i pro zemědělství. Nabídka volných pracovních míst, které nabízejí zemědělské podniky je různorodá, převážně se jedná o místa, která přímo se zemědělskou výrobou nesouvisí. Jde například o pekaře, prodavače smíšeného zboží, pomocné kuchařky, natěrače atd. Z technických kádrů jsou to převážně právníci a ekonomové. Vlastních zemědělských míst, jako např. ošetřovatelů drůbeže, krmičů a ošetřovatelů dobytka, je podstatně méně. Hodnocení údajů o nezaměstnanosti z jednoho roku je málo statisticky průkazné.

Abychom si udělali představu, jak se situace vyvíjela dále, uvádíme zde údaje z roku 1996, tedy po pěti letech. Průřezový pohled nám sděluje, jaký byl stav na konci jednotlivých měsíců.

Tab. 3: *Stav absolventů v roce 1996 – průřezový pohled*

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.
v abs. číslech	476	404	343	302	266	379	598	650	794	764	709	745
v %	11,0	8,6	7,3	6,6	6,1	9,2	14,1	13,5	15,9	14,7	13,7	14,1

Srovnáme-li údaje z tabulky 3 s tabulkou 1, vidíme, že v roce 1996, tedy po 5 letech je nejvíce absolventů opět v měsíci září, což souvisí se začátkem školního roku. Důvodem vysokého počtu evidovaných uchazečů až v tomto měsíci je také to, že uchazeči nejsou dostatečně finančně motivováni vzhledem k minimální nebo žádné praxi ze strany zaměstnavatelů a na druhé straně dostávají většinou hmotné zabezpečení a navíc jsou dopláceni do výše životního minima. U některých absolventů je důvodem pozdějšího zaevidování též jejich nesamostatnost v rozhodování a závislost na rodičích. Celkově můžeme říci, že počty zaevidovaných absolventů v jednotlivých měsících jsou mnohem vyšší než v roce 1991.

V roce 1996 prošlo evidencí úřadu práce 2088 absolventů. Z tohoto počtu 1441 absolventů (69,0 %) ukončilo studium v roce 1996.

Tab. 4: *Struktura vzdělanosti absolventů v roce 1996*

Popisovaná skupina absolventů	absol. číslo	%
Absolventi celkem	2088	100,0
Absolventi ZŠ	14	0,7
Vyučení	877	42,0
SŠ bez maturity	24	1,1
Vyučení s maturitou	177	8,5
Absolventi gymnázií	164	7,9
SŠ s maturitou	585	28,0
Vyšší vzdělání	11	0,5
Absolventi VŠ	236	11,3

Ve srovnání s rokem 1991, kdy prošlo evidencí ÚP 3189 absolventů, se jedná o pokles v absolutních číslech o 1101 absolventů.

\* \* \* \* \*

Podívejme se nyní na umístování absolventů zemědělských škol podrobněji. Umístování absolventů není jednoznačným odrazem relace mezi nabídkou a poptávkou na regionálním trhu práce. Do hry vstupuje plnoletost, absence praxe, která znevýhodňuje absolventy v některých oborech více než

v jiných. Získat vzdělání v určitém oboru neznamená automaticky získat v něm pracovní uplatnění.

Přehled umísťování absolventů zemědělských škol podle oborů vzdělání v r. 1996

- „Mechanik opravář“ (kód oboru 2466), obtížnost umísťování stupeň 3. Z 53 absolventů se umístilo 32 osob, z toho 7 na dotaci. Většinou se jedná o vyučené. K výkonu profese je vhodný svářečský průkaz (ten je podmíněn plnoletostí).
- „Pěstitel-chovatel“ (kód oboru 4230), obtížnost umísťování 4. Všichni měli SŠ s maturitou a byly absolventy SŠ zemědělské Olomouc. Na umístění měla vliv sezónnost práce. Většinou se umístili do jiného oboru, než ve kterém se vyučili.
- „Zahradník“ (kód oboru 4571), obtížnost umísťování 2. Většinou se jednalo o muže, vyučené. Na umístění měla vliv sezónnost práce.
- „Pěstitelství“ (kód oboru 4231), obtížnost umísťování 4. Jednalo se většinou o ženy, vyučené. Tři absolventi byli dlouhodobě nezaměstnaní. Na umístění měla vliv sezónnost práce. Většinou se absolventi umístili do jiného oboru, než ve kterém se vyučili.
- „Operátor zemědělské výroby“ (kód oboru 4503), obtížnost umísťování 4. Většina byla vyučena s maturitou. Všichni byli absolventy SOU zemědělského Olomouc. Na umístění měla vliv sezónnost práce.
- „Zemědělská výroba“ (kód oboru 4572), obtížnost umísťování 3. Většina byla vyučena. Z 11 umístěných byli 2 na dotaci. Na umístění měla vliv sezónnost práce.
- „Chovatel“ (kód oboru 4580), obtížnost umísťování 3. Většinou se jednalo o ženy.

K výše uvedenému uvádíme „stupně obtížnosti umísťování“:

- 1 - bez obtíží
- 2 - průměrně, spíše bez obtíží
- 3 - průměrně
- 4 - spíše s obtížemi
- 5 - obtížně

Závěrem lze říci k této první části, která byla zaměřena na hodnocení nezaměstnanosti absolventů zvláště ze zemědělských oborů, následující: V dnešní době není třeba si dělat iluze o tom, že stav našeho zemědělství je dobrý. Dosud není dokončena transformace bývalých JZD na nové progresivnější formy výroby, zemědělci se potýkají s mnoha problémy – vysoké počáteční vstupy do výroby, nedostatek dotací, zvláště v horských a podhorských oblastech atd. Tyto a mnohé další negativní faktory (např. nízké finanční ohodnocení ve srovnání s jinými odvětvími národního hospodářství) jsou hlavní příčinou toho, že zájemců o studium na zemědělských školách je každým rokem méně, omezují se počty žáků ve třídách, slučují se obory apod. Mnozí z absolventů po ukončení studia nebo učebního oboru si raději nacházejí zaměstnání v jiných, pro ně z mnoha důvodů zajímavějších oborech.

Důležitou roli též hraje aktivní snaha absolventa pro své zaměstnání něco konkrétního udělat. Pokud již není reálné zaměstnat se ve vystudovaném oboru vzdělání, jsou určitou možností řešení rekvalifikační kursy.

Zaměstnanost absolventů středních a vysokých zemědělských škol je nižší než u ostatních částí populace. Například v r. 1990 ukončilo v ČSFR své



Tab. 5: Umísťování absolventů v závislosti na oboru vzdělání

Název oboru a kód oboru	Počet evid. alespoň 1 den mezi 1. 5. -31. 10. 96	prům. délka evid. bez dlouhodobě nezaměstn.	% vyřazených	% umístěných	Počet umíst. s dotací	Počet dlouhodobě nezam.
pěstitel-chovatel (4230)	7	56	57	57	0	0
pěstitelství (4231)	15	76	40	27	0	3
operátor zemědělské tech. (4503)	8	64	25	12	0	0
zahradník (4571)	15	55	40	40	1	0
zemědělská výroba (4572)	20	56	55	40	2	1
chovatel (4580)	7	59	42	29	0	0

vzdělání 182 tisíc absolventů středních škol a 20 tisíc absolventů vysokých škol. Ještě k 31. 5. 1990 však nenalezlo pracovní uplatnění 17 957 absolventů SŠ a VŠ. Které jsou příčiny tak obtížného umísťování absolventů zemědělských škol?

Za hlavní můžeme považovat tyto:

- celkový úbytek pracovních míst,
- nezáměr o pracovníky bez odborné praxe,
- nedostatek volných pracovních míst pro duševní pracovníky,
- disproporce mezi profesní a kvalifikační strukturou absolventů a volnými místy,
- nedostatek možností pro rekvalifikace,
- vzdálenost pracovního místa od bydliště.

Jde tedy o stejné důvody, které se vyskytují při nezaměstnanosti dospělých pracovníků, vystupují však nápadněji do popředí. U absolventů zemědělských škol pak přistupují navíc jako důležitý činitel změny ve struktuře zemědělství. Cesty řešení nezaměstnanosti mládeže jsou různé. Měly by být zásadního a trvalého charakteru. Opatření by měla celkově zmírnit negativní působení nezaměstnanosti, a to jak v ekonomické, sociální a v neposlední řadě i morální oblasti života. Důležité je si uvědomit, že zásadní a dlouhodobé řešení všech problémů spojených s nezaměstnaností je záležitostí realizace celé radikální ekonomické reformy i celého souboru systému vzdělávací a odborné přípravy mladých lidí. Státní politika musí tedy směřovat jak k podpoře urychleného rozmísťování uchazečů o práci a udržování kvalifikace, tak k vytvoření sítě sociálních kontaktů s neumístěnou mládeží. Cesty řešení těchto problémů jsou následující:

### 1) *Potřeba změn v přípravě povolání*

Celá výuka na zemědělských školách se musí přizpůsobit budoucím potřebám trhu práce i předpokládaným trendům zemědělské výroby ve všech jejich sférách. Je proto nutné zajistit ve výchovně vzdělávacím procesu tyto tři okruhy změn:

- a) V systému odborné přípravy je třeba podpořit na všech vzdělávacích stupních (od učňovského až po vysoké školy) uplatnění modelového systému přípravy, který usnadní další rozšiřování, zvyšování i změny kvalifikace v dalším průběhu života.
- b) Druhým, velmi podstatným úkolem je přizpůsobit náplň odborné přípravy potřebám budoucí poptávky po práci v její profesní a kvalifikační struktuře.
- c) Je potřebné přehodnotit způsoby ekonomického zabezpečení odborné přípravy mládeže na povolání tak, aby tento systém zvýraznil zájem a spoluodpovědnost zaměstnavatelů (organizací) na této přípravě.

### 2) *Využití zahraniční spolupráce*

Toto je cesta, která vede přes efektivnější koordinaci zahraniční spolupráce a pomoci tak, aby byly připraveny a realizovány různé programy zaměstnanosti, které vycházejí z aktivní politiky zaměstnanosti. V současné době se jeví reálnou například spolupráce s Velkou Británií. Její ministerstvo zaměstnanosti připravuje s partnery z ČR učební osnovy pro vyšší ročníky středních, případně vysokých škol. V rámci Evropské unie byl vyčleněn pro ČR značný objem prostředků na projekty spojené s restrukturalizací trhu práce. Jedním z těchto projektů je program zaměstnanosti mládeže, který je připravován a bude předložen fondu PHARE k financování.

Pro učňovské školství je z tohoto bodu důležitá a zajímavá možnost spolupráce ve vzdělávání hospodářských odborných a řídicích pracovníků v SRN. Německá strana nabídla možnost vyškolení určitý počet učňů ve vybraných oborech, včetně jazykové přípravy. Součástí nabídky je i příprava mistrů odborné výchovy.

### 3) *Potřeba nových právních úprav*

Absolventi všech typů škol by měli vědět, že v pracovně právních předpisech je stanoven zákaz sjednávání pracovního poměru na dobu určitou. Tato zásada se velmi často porušuje, a to zcela vědomě především ze strany zaměstnavatele. Absolventi se tomu většinou z neinformovanosti nebrání.

### 4) *Další možnosti*

V případě nezaměstnaných absolventů středních a vysokých škol, stejně tak i absolventů odborných učilišť, lze za vhodné nebo alespoň přijatelné

zaměstnání považovat i takové, které neodpovídá profilu absolventa. Mohou to být veřejně prospěšné práce, např. větší stavby financované státem, sezónní a kampaňové práce v zemědělství a lesnictví, práce v sociálních zařízeních atd. Jistou možností jsou také stáže ve státní správě (finanční, živnostenské, berní úřady, policie apod.). Nezaměstnané absolventy lze též posílat na nespécifické rekvalifikace univerzálního charakteru nebo to mohou být krátkodobé specializované kurzy s poskytnutím zvláštního stipendia. Tyto stáže jsou právě v zemědělství velmi výhodné (Havlíčková, 1991).

Důležitým krokem ke zvýšení zaměstnanosti absolventů učilišť, středních a vysokých škol bylo přijetí usnesení vlády České republiky č. 238 ze dne 10. července 1991, které mj. obsahuje i Opatření ke zvýšení zaměstnanosti absolventů středních a vysokých škol. Účelem těchto opatření je především stimulovat podniky k přijímání mladých lidí do pracovního poměru a tam, kde pracovní místa nejsou, vytvářet tzv. praktikantská a asistentská místa. Těm absolventům, kteří nenajdou uplatnění ani tímto způsobem, je potom potřebné umožnit rekvalifikaci.

Rekvalifikace tvoří relativně samostatnou, ale přitom velmi důležitou možnost zaměstnat čerstvé absolventy i ostatní s krátkou či delší dobou praxe. K těmto účelům zřídilo MŠMT ČR k 1. 9. 1991 ve všech okresních městech konzultační střediska. Tato střediska zřizují školské úřady ve spolupráci s příslušnými úřady práce a dalšími subjekty provádějícími rekvalifikace. Úkolem jmenovaných středisek je zajistit, aby v regionu byly absolventům škol a mladistvým dostupné kurzy nespécifické rekvalifikace. Hlavní činností konzultačních středisek je zabezpečení koordinace a zprostředkování rekvalifikačních kursů a jejich vlastní pořádání. Důležitým posláním konzultačních středisek je řešení dalšího problému nezaměstnané mládeže, a to posilování sociální vazby. Rekvalifikace jsou připravovány jako kurzy podnikatelského minima pro absolventy středních škol, nevyklučuje se ani účast absolventů jiných typů škol. Náplní podnikatelského minima je 10 ucelených a vzájemně souvisejících okruhů:

1. Tržní hospodářství,
2. Právní aspekty podnikání,
3. Založení podniku,
4. Bankovníctví a pojišťovnictví,
5. Finanční hospodaření podniku,
6. Účetnictví podniku,
7. Kancelářská technika,
8. Management podniku,
9. Marketing v podniku,

## 10. Výběrové bloky a rozšíření základních okruhů.

V zemědělství se může toto minimum uplatnit především v okruzích 1, 2, 3, 8 a 9. Při důkladnějším rozboru jednotlivých okruhů zjišťujeme, že zemědělské sféry se týkají víceméně všechny okruhy. Úřad práce v Olomouci nabízel například tyto rekvalifikace: tvorba a ochrana životního prostředí a ekologie, vodohospodář, ekolog a kurs dřevorubců a stělmistrů. Rekvalifikačních kursů je podstatně více, jsou však zaměřeny především na výpočetní techniku (12), management a marketing (4), jazykové kursy apod. Další jsou zaměřeny na stavební profese, zpracování kovů; „podnikatelského“ typu, to jsou hostinští, číšníci apod.

## Snižování nezaměstnanosti u absolventů SOU

Možnosti, kterými je možno snižovat nezaměstnanost v době, kdy se objeví jako tvrdá realita, jsou uvedeny výše. Nezaměstnanosti je však nutno čelit již preventivně. Pokusíme se to demonstrovat na absolventech SOU. Jedním z možných způsobů je zavedení takových učebních oborů, které by již svou celkovou koncepcí podstatně snižovaly nebezpečí nezaměstnanosti u absolventů. Střední odborné učiliště zemědělské v Olomouci má zaveden jeden takový obor – „Farmář, farmářka“ (č. oboru: 45-66-2:01). Tento obor je schválen MŠMT ČR a nahrazuje obory mechanizátor rostlinné výroby a chovatel, chovatelka, a to od 1. 9. 1995.

### 1) *Stručný popis oboru*

Žáci jsou připravováni pro dělnické činnosti v odvětví pěstování rostlin a chovu hospodářských zvířat ve všech formách zemědělského podnikání s důrazem na samostatnost v práci. Tento obor reaguje na nové ekonomické i politické změny v naší společnosti, je dostatečně flexibilní a umožňuje žákům podle jejich schopností, zájmů a předpokladů, stejně tak i podle podmínek regionů, volit profesní zaměření, které by podstatně snižovalo výši nezaměstnanosti v daném oboru. Celková doba studia jsou tři roky. Studium je voleno jako modulové, každý ročník vytváří vnitřně diferencovaný prvek systému, který žák může ukončit zkouškou, avšak dává také možnost i po přerušení studia plynule pokračovat ve studiu v dalším ročníku.

### 2) *Charakteristika obsahu vzdělání*

Obsah vzdělání je rozvržen tak, aby žáci mohli po každém ročníku „vystoupit ze systému přípravy“ se vzděláním na úrovni příslušného ročníku. Toto vzdělání má složku všeobecnou a odbornou. Všeobecnou tvoří skupina předmětů jazyků, matematiky a přírodovědných předmětů. Dále je to tělesná výchova, která je zvláště důležitá pro výkon zemědělských profesí

v každé specializaci. Složka odborného vzdělání je tvořena základním a speciálním učivem a tvoří odborný profil absolventa. Speciální učivo je koncipováno jako pružný, dynamický systém, který žákům umožňuje ukončit studium na různých kvalifikačních úrovních a připravit je pro práci v nových podmínkách a potřebách zemědělské praxe.

První ročník je koncipován tak, že vytváří odborný základ vědomostí a dovedností nutných pro vykonávání základních prací v pěstování rostlin a chovu zvířat. Umožňuje žákům po jeho absolvování zařadit se do pracovního procesu. Absolventi prvního ročníku obdrží osvědčení o dosažené kvalifikaci pro základní práce v chovu dojníc, telat a prasat a základní ruční práce v pěstování rostlin. Druhý ročník si klade za cíl připravit žáky pro výkon mechanizačních prací v pěstování rostlin, řízení, obsluze, údržbě, seřizování a provádění drobných mechanizačních prostředků a pro vykonávání veškerých prací spojených s chovem jednotlivých kategorií skotu a prasat. Pokud žák úspěšně ukončí studium i tohoto ročníku, obdrží osvědčení s kvalifikací pro ošetřování hospodářských zvířat a pěstování rostlin.

Vhodný výběr volitelných bloků v modulovém systému v jednotlivých ročnících studia umožňuje též získat přiměřené znalosti o chovu ostatních hospodářských zvířat, o ošetřování luk a pastvin, dále i o pěstování vybraných plodin apod.

Ve třetím ročníku si mohou žáci podle svých zájmů, místních podmínek nebo požadavků budoucího zaměstnavatele prohloubit získanou kvalifikaci a specializovat se pro výkon náročnějších činností. U chlapců spočívá příprava v možnosti získat oprávnění k řízení motorových vozidel skupiny C a speciálních samojízdných strojů používaných v zemědělství. V rámci opravárenství mohou získat průkaz pro svařování plamenem nebo elektrickým obloukem, základní dovednosti ve strojním obrábění, atd. Děvčata si prohloubí vědomosti a dovednosti v chovu zvířat, v použití strojů a zařízení v chovu zvířat (dojírny, krmné automaty, linky), v obsluze osobního počítače apod. Pokud žák ukončí i tento ročník, studium je ukončeno závěrečnou zkouškou a získá výuční list farmář, farmářka.

### 3) Profil absolventa

Získané vědomosti, dovednosti a pracovní návyky vytvářejí předpoklad pro výkon dělnických činností a úspěšné podnikání v zemědělství ve všech jeho sférách. K nejdůležitějším potřebným vlastnostem patří následující:

- samostatné myšlení a rozhodování,
- cílevědomé, vyvážené a rozhodné ekonomické jednání,
- aplikace získaných poznatků v praxi,
- iniciativní a samostatné řešení úkolů na pracovišti,
- schopnost samostatně vést rodinnou zemědělskou farmu.

System přípravy v oboru „farmář, farmářka“ vytváří předpoklady k tomu, aby absolvent byl po příslušné praxi schopen vykonávat základní i specializované činnosti v odvětví pěstování rostlin a chovu hospodářských zvířat na úrovni požadavků a cílů přípravy absolvovaného ročníku.

#### 4) Podmínky přijetí

Do prvního ročníku se přijímají žáci, kteří absolvovali 9. ročník ZŠ a splňují podmínky stanovené závaznými předpisy pro přijímání žáků na SŠ a kteří splňují zdravotní podmínky. Podmínkou vstupu do vyšších ročníků je úspěšné ukončení ročníku předešlého. Do studia se přijímají hoši i dívky.

#### 5) Uplatnění absolventů

Toto je z hlediska zaměstnanosti velmi důležitý aspekt. Celé studium je vytvořeno tak, aby náplň odborných předmětů plně odpovídala současné praxi. Tím se vytvářejí podmínky pro možnosti uplatnění absolventů bez rizika nezaměstnanosti, nebo jeho omezení na co nejmenší míru. Absolventi jsou zařazováni podle dosaženého vzdělání, odbornosti a získaných oprávnění pro výkon daných činností do jednotlivých povolání dělnického nebo technicko-hospodářského charakteru.

#### 6) Směry a možnosti dalšího vývoje

Absolventi učebního poměru, kteří vykonali úspěšně závěrečnou zkoušku, se mohou ucházet o přijetí do studijních oborů středních škol určených pro absolventy tříletých učebních oborů navazujících na předchozí přípravu. Studium probíhá na příslušné střední škole formou denního studia nebo studia při zaměstnání.

### Použitá literatura

- ČÁP, J., DYTRYCH, Z. *Utváření osobnosti v náročných životních situacích*. Praha: SPN, 1968.
- HAVLÍČKOVÁ, V. Program zaměstnanosti mládeže. *Sociální politika* 17, 1991, č. 9–10, s. 5–7.
- Pojetí experimentálního systému přípravy mládeže pro výkon dělnických povolání oboru FARMÁŘ, FARMÁŘKA*. MŠMT ČR 1991.
- Vyhláška MPSV ČR č. 21/1991 Sb.*, o bližších podmínkách zabezpečování rekvalifikace uchazečů o zaměstnání a zaměstnanců.
- Zákon č. 1/1991 Sb.*, o zaměstnanosti, ve znění pozdějších právních předpisů.
- Zákon č. 9/1991 Sb.*, o zaměstnanosti a působnosti orgánů České republiky na úseku zaměstnanosti.

KOLUCH, P. Zemědělské školství a problematika nezaměstnanosti. *Pedagogická orientace* 1999, č. 4, s. 67–77. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Ing. Petr Koluch, Brandlova 5, 779 00 Olomouc 9

# Historické promluvy

---

---

## Vzpomínka na Václava Příhodu

Miroslav Cipro

Právě před 110 lety se narodil (7. září 1889) a před 20 lety (18. listopadu 1979) zemřel přední český pedagog a psycholog profesor Václav Příhoda, drobný a životními ranami často stíhaný, ale nesmírně vitální muž s neuhasitelnou vědychtivostí a stejně obdivuhodnou sdílností, který neváhal obětovat „vrabce v hrsti“ (klidnou kariéru středoškolského profesora), aby ulovil ne snad jen holuba na střeše, ale orla na vysoké skále, a vydal se dvakrát po sobě (poprvé bez souhlasu úřadů) za oceán do Ameriky, v níž viděl zaslíbenou zemi moderní pedagogiky. Cílem těchto cest bylo studovat na pedagogických fakultách amerických univerzit a poznat osobně jejich „superhvězdy“, jakými byli tehdy zejména pedagogický filozof J. Dewey a pedagogický psycholog E. L. Thorndike a další proslulí průkopníci pracovních metod a kvantitativní pedagogiky. Chtěl pak uplatňovat získané poznatky o těchto nových směrech ve školství popřevratového Československa. A protože byl nejen ctížádostivý, ale vynikal i mimořádnou tvůrčí energií, dovedl nadchnout pro reformní ideje četné spolupracovníky i některé školy, jež se pod jeho pedagogickým vedením daly na cestu pedagogického pokusnictví. Tyto experimentální školy (v Praze-Nuslích, v Humpolci a ve Zlíně) jím iniciované a po léta formou učitelských seminářů vědecky řízené, se vpsaly do dějin české meziválečné školy a pedagogiky stejně výrazně jako např. ženevská Dottrensova „École du Mail“ do dějin pedagogiky švýcarské. Ostatně význam těchto škol se neomezil jen na národní hranice. Druhá světová válka a následující politické změny přerušily však nadlouho reformní aktivitu českých pokusných škol. Teprve v liberálnějším ovzduší polistopadovém již nic nebrání navazovat opět na pozitivní stránky této tradice. Těmito pozitivními stránkami míním především odvahu hledat nové cesty ve výchově a vyučování a plnou oddanost učitelů novátorů svěřených jim mládeži a humanistickým cílům školy.

Příhodův směr kvantitativní pedagogiky, orientovaný převážně na některé tehdejší americké koncepce, byl ovšem jen jednou z reformních tendencí v meziválečném Československu, i když byl prosazován velmi velementně a získal nemálo stoupců. Byly tu i pokusy založené na méně

racionálním a více eticko-estetickým pojetí svobodné výchovy, reprezentované výraznými osobnostmi tvůrčích učitelů, jakými byli vedle F. Bakule, jehož renomé daleko přesáhlo hranice vlasti, např. B. Hrejsová, J. Bartoň, J. Sedlák s K. Žitným, E. Štorch, F. Náprstek a další. V pedagogické teorii měla u nás své stoupence i koncepce „nových škol“ (O. Chlup) a samozřejmě i filozofující a historizující pedagogika (Drtina, Kádner, Hendrich, Uher, na Slovensku Čečetka aj.) Řečeno velmi zjednodušeně, před nástupem Příhodovým ovlivňovaly naše školství dva přístupy: tradičně didaktický, vládnuocí v převážné většině škol, a romanticko-reformní, reprezentovaný právě zmíněnými tvůrčími učiteli novátory. Příhoda se mezi ně vklínil svou koncepcí racionálně reformní, opírající se o dosud nedostatečně uplatňované hledisko kvantitativní. Proti pedagogickému filozofování stavěl pedagogiku „afilozofickou“. Proti romanticky laděné pedagogice, hledající inspiraci v přírodě a umění, stavěl koncepci přísně pozitivistické vědy užívající hojně statistických metod. Proti evropskému pedagogickému dědictví (Komenský, Rousseau, Pestalozzi, Herbart) stavěl americký behaviorismus (Thorndike) a pragmatismus (Dewey). Příhoda byl velmi vzdělaný člověk. Do evropské kultury pronikl hlavně studiem germánské a románské filologie a literatury. Ale historie pedagogiky zůstala poněkud stranou jeho zájmu. Svě pedagogické studium orientoval spíše na současnost a v ní kladl na prvé místo behavioristickou a pragmatickou pedagogiku americkou. Jeho zájem byl obrácen především k přítomnosti a budoucnosti. Jenže přítomnost a budoucnost vyrůstají z minulosti, kterou nelze jen negovat, ale je třeba ji také absorbovat. Proto byl u nás Příhoda pro mnohé šokující svým „amerikanismem“, který se zdál někdy američtější než sama Amerika, kde koneckonců pragmatismus a behaviorismus začínaly už být v pedagogice postupně zastíňovány stoupenci jiných směrů, zvláště Bagleyovým essentialismem a Hutchinsonovým perenialismem. Pro nás bezesporu přinášel Příhoda mnohé inspirativní nové podněty. Ale patrně šel ve svém svatém reformním zápalu někdy příliš daleko, když odmítal, co neodpovídalo jeho koncepci a nehledal dost trpělivě jejího optimálního společného jmenovatele s tím, co tu již bylo, a s tím, oč usilovali jiní. Tento jeho nekompromisní radikalismus byl bezpochyby jednou z příčin, proč měl i četné odpůrce a proč řadové učitelstvo pohlíželo na jeho „novoty“, jejichž velkým šlágrem byla i tzv. globální metoda čtení, s určitou skepsí a nedůvěrou.

Je příznačné, že za druhé světové války a fašistické okupace se „afilozofický“ pedagog Příhoda k překvapení mnohých přece jen obrátil k filozofii a začal pracovat na „Národní filozofii výchovy“. Ale zůstalo jen u obecně filozofického prvního svazku. Po válce se pokoušel znovu se ujmout reformní iniciativy, ale v revoluční euforii prvních poválečných let, kdy se obecný zájem obracel spíše k pedagogice našich osvoboditelů z východu, se již Příhoda



neprosadil a opustil oblast pedagogiky, která jej kdysi tak přitahovala provokativností své problematiky. Zbytek svého dlouhého života pak věnoval psychologii, v níž položil základ k „ontogenetice“ svým rozsáhlým čtyřsvazkovým dílem „Ontogenese lidské psychiky“.

Přes zmíněné výhrady jsem toho názoru, že Příhoda byl velkým českým pedagogem, který se neobyčejně zasloužil o obohacení naší pedagogiky tím, že rozšířil její rozhled do dimenzí světových a podnítil u nás nebývalý pedagogický kvas díky charismatu své dynamické osobnosti, strhující i mnoho jiných svou přesvědčeností o potřebě školské racionalizace a nutnosti učinit pedagogiku exaktnější a tedy vědeckější.

Protože moje pedagogická dráha se s cestou Příhodovou nejednou křížovala, rád bych na tomto místě řekl aspoň několik slov o mém osobním vztahu k němu. Příhoda si získal můj respekt již tehdy, kdy jsem jako začínající učitel, připravující se ke zkoušce učitelské způsobilosti, přečetl jeho knihu „Racionalizace školství“. Byla to jiná pedagogika než tradiční herbartovsko-lindnerovská, jak jsme ji znali z učitelského ústavu ve značně zploštěné podobě Švadlenkových učebnic. Zatímco tyto připomínaly spíše jakýsi pedagogický katechismus, Příhoda byl konkrétní, přinášel fakta, argumenty, provokoval k uvažování a touze také si „zapokusnit“, což jsem ve vší tichosti dělal v prvých, ještě předválečných letech svého učitelování.

Po válce jsem se setkal s živým Příhodou jako student filozofie na Karlově univerzitě. Nezklamal mě, spíše naopak, jen ještě více si mě získal svými pohotově vybavovanými znalostmi, svou sugestivní výmluvností a přirozeným taktem, s jakým se mnou rozmlouval dlouho a trpělivě jako rovný s rovným během náhodného setkání v tramvaji. Vyprávěl mi tehdy, jak snadno mohl udělat univerzitní kariéru v germanistice nebo romanistice, ale jak se posléze rozhodl pro mnohem trnitější a nejistější cestu teoretika a badatele v pedagogice, která ho lákala složitostí a společenskou závažností své problematiky. Přiznávám, že tento rozhovor, při kterém jsem rád daleko přejel svou stanicí, abych mohl pana profesora, který jel až do Kobyliš, poslouchat co nejdéle, byl jedním z impulsů, proč i já jsem volil, dráhu pedagoga a odolal jiným lákavým svodům, které se mi nabízely.

Inspirován Příhodovými přednáškami, připravil jsem pro jeho seminář referát o vlastním, půl roku trvajícím pracovním pokusu, při němž jsem se pravidelně každý den vždy 10 minut cvičil v psaní levou rukou a udělal jsem za tu dobu pozoruhodný pokrok. Příhodu, který se sám zabýval učením písmu a jeho hodnocení, tento pokus zaujal. Vzpomněl si na něj při mém doktorském rigorózu, po jehož skončení prohlásil, že jsem se právě oženil s vědou, které bych měl zůstat věrný po celý život.

V tom jsem jej snad nezklamal. Ale osud tomu chtěl, že jsem se stal dočasně jeho protivníkem jako autor diskusní stati, v níž šlo o vyjasnění

úlohy tzv. pedagogického reformismu v rámci polemik o koncepci jednotné školy. Na první místo jsem tehdy kladl požadavek, aby důsledně jednotná škola plně odstranila dosavadní sociální diskriminaci způsobenou existencí dualismu škol výběrových a masových ještě ve věku školou povinném. Příhodovu tehdejší koncepci jednotné povinné školy jako školy sice společné, ale vnitřně diferencované, jsem považoval za příliš kompromisní. Věřil jsem, že se pan profesor diskuse zúčastní a vyzýval jsem jej k tomu. Ale on se cítil zaskočen vývojem a odmítal už vůbec psát o škole, ledaže by ho někdy znovu „ruka zasvrběla“. Prohlašoval skepticky, že přežil sám sebe. Zřejmě vycítil dříve než my tehdy mládí, že společenské klima přestávalo být dostatečně příznivé pro vědecké diskuse o tak citlivých otázkách, jako je vztah psychologické diferenciaci a sociální diskriminace. Sám jsem se později pokusil, když se společenská situace jevila pro to zralější, rehabilitovat myšlenku diferenciaci podle schopností žáků, zatímco profesor Příhoda kupodivu při jednom setkání s americkými pedagogy v Praze označil tzv. Nejedlého jednotnou školu z r. 1948 za nejlepší ze všech našich dosavadních školských reformů. Právě díky našim společným kontaktům v letech šedesátých s Američany, vedenými profesorem G. Readem z Kentu (Ohio), jsme se znovu sblížili. Zval jsem jej, aby přednášel pro Výzkumný ústav pedagogický a snažil, jsem se tak získat jej znovu pro aktivní účast na pedagogickém ruchu u nás. Jeho zájem se však mezitím přiklonil k vývojové psychologii.

Když mě pak později jako už 85letý stařec navštívil, aby mě požádal o napsání předmluvy k jeho vzpomínkové knize „Pedagogická galerie“, byl jsem šťasten, že jsem tak mohl učinit. Bohužel nakladatelství odmítalo knihu vydat. Mezitím jsem odešel do Sekretariátu UNESCO, a když jsem se r. 1980 vrátil, byl pan Příhoda (tak si nechával vždy říkat po demokratickém způsobu Američanů) již po smrti. Devítky byly jeho osudem. R. 1889 přišel na svět a r. 1979 z něho odešel, když dosáhl úctyhodného věku 90 let. Zanechal po sobě velké literární dílo, které bude vždy cenným pramenem pedagogického studia. Ale zanechal po sobě v paměti i srdci těch, kteří ho znali, i obraz pedagoga-gentlemana, bezmezně oddaného věci vzdělání a výchovy, citlivého učitele a přítele studentů i neúnavného inspirátora učitelů usilujících o moderní demokratickou školu.

Poznámka redakce: Autor této vzpomínky napsal podrobnější studii o V. Příhodovi, která vyšla ve IV. svazku jeho „Pramenů výchovy“ a byla vydána i separátně v brožůře „V. Příhoda a výchova“ r. 1994.

**Adresa autora:** Prof. PhDr. Miroslav Cipro, DrSc., Čechova 21, 170 00 Praha 7

## K 250. výročí narození J. W. von Goethe

Miroslav Cipro

Velcí básníci, schopní zmocňovat se světa a působit na člověka i jinými než čistě racionálními prostředky, nadaní tvůrčí genialitou intuice a fantazie, pronikající do podstaty toho, co je krásné, pravdivé a dobré, nemohli nebýt i vychovateli sui generis, pedagogy v nejširším slova smyslu. Pokud pak plnili toto své poslání přímo vědomě, jako největší německý básník Johann Wolfgang von Goethe, zaslouží si hluboký zájem nejen literární teorie a historie, ale i teorie a historie výchovy.

Bylo by možno citovat bezpočet obdivných výroků významných osobností o Goethovi a jeho díle. Vzpomeňme tu aspoň názoru T. G. Masaryka, který napsal r. 1932 u příležitosti 100. výročí Goethovy smrti:

„Goethe mně byl učitelem svou všestranností a světovostí, kultura všech věků a národů ho poutala, všechny obory lidského myšlení a konání ho zajímaly. Goethe je svou podstatou Němec, ale snažil se chápat všechny národy a jejich umění a učit se od nich. Byl prost všeho vlastenčení, které se v Německu v jeho době již provádělo; nebál se to vlastenčení odmítnout. Ovšem že dnes uvědomění národní, ale i mezinárodní je bohatší a intenzivnější, ale Goethe dobře určil směr: harmonické spojení nacionalismu a internacionalismu. Goethe byl mezi prvými Evropany.“ (Goethův sborník, 1932, s. 11)

Ve vývoji německé literatury sehrál Goethe jednu z vůdčích úloh, zvláště spolu s Herderem a Schillerem, v novátorském, ba svého druhu revolučním tehdy hnutí „Sturm und Drang“ (Bouře a vzdor), jež bylo německou odpovědí na francouzské, snad až příliš rozumářské osvícenství; připravilo příchod romantismu a stalo se počátkem éry klasicismu. Název tohoto „hnutí géníů“, jak bylo později též označováno, byl převzat podle titulu stejnojmenného Klingerova dramatu (Sturm und Drang) z r. 1776, jež se vlastně původně jmenovalo „Wirrwarr“. Hnutí vzniklo z podnětu Herderova ve Štrasburku a jeho aktivní období lze ohraničit léty 1769, kdy vyšel proslulý „Cestovní deník“ J. G. Herdera, a 1781, kdy Schiller napsal své „Loupežníky“. Goethe sám během tohoto období napsal mj. slavná dramata „Götz von Berlichingen“, „Clavigo“, „Egmont“ a „Ifigenie na Tauridě“, začal pracovat na tématech „Faust“, „Tasso“ a „Wilhelm Meister“, a neobyčejnou popularitu v Německu i za hranicemi získal již jako 25letý autor morálně romanticky laděným a na svou dobu senzačním románem bestsellerem „Utrpení mladého Werthera“. Dodnes zůstává otevřena otázka, zda vlna sebevražd

mladých lidí v té době byla ozvěnou tohoto románu nebo naopak zda román byl spíše diagnózou onoho společenského jevu, jehož hlubší příčiny mohly být spíše psychosociologické. Patrně obě odpovědi vystihují část pravdy, neboť byly-li sociální motivy primární, pak literatura mohla jejich intenzitu ještě zesilovat. Jisté je, že Goethe byl k románu inspirován sebevraždou z nešťastné lásky K. W. Jerusalema, svého jen o dva roky staršího vrstevníka, ale i svými vlastními prožitky. Již v tomto slavném díle mladistvého Goetha, jehož hrdina neunesl konflikt mezi svou romantickou láskou k mladé ženě a svou přátelskou oddaností k jejímu muži, je jakoby v zárodku naznačeno, co bude podtextem i další básnickovy tvorby: věčný boj lidských tužeb a lidské odpovědnosti, která tyto tužby musí omezovat, neboť skutečná svoboda je až ve vítězství člověka nad sebou samým. To je ústřední motiv, který můžeme vystopovat i v jeho pozdějších románech (Spříznění volbou, Učňovská léta Viléma Meistera, Vandrovní léta Viléma Meistera) stejně jako v jeho životním básnicko-dramatickém, filozoficky laděném veledíle Faust. Ale nacházíme jej v maximálně zhuštěné podobě i mezi Goethovými kratičkými sentencemi hodnými toho, aby byly přímo vryty do kamene. Zde je jedna z nich:

„Von der Gewalt, die alle Wesen bindet,  
befreit der Mensch sich, der sich überwindet“ (Goethe . . . , 1974, s. 48).

Ve volném překladu to znamená: Z moci, která poutá všechny bytosti, se osvobozuje ten člověk, který překonává sám sebe. Připojíme-li k tomu další Goethovu sentenci, rozsahem ještě lakoničtější, ale svým smyslem neméně závažnou, máme před sebou jako v kostce téměř celou Goethovu životní filozofii a tedy i jádro jeho pedagogiky. Tato sentence zní: „Des echten Mannes Feier ist die Tat“ (Goethe . . . , 1974, s. 46) Do češtiny ji lze přeložit slovy: Slávou pravého muže je čin. I to je idea, která se vine celým dílem básnickovým, zvláště ze zralého období jeho tvorby.

Johann Wolfgang Goethe se narodil ve Frankfurtu nad Mohanem 28. srpna 1749 v zámožné patricijské rodině. Základní vzdělání v jazycích, matematice a reáliích získal Goethe zčásti přímo od otce, zčásti od soukromých učitelů. Již tehdy projevoval velké nadání fabulační stejně jako talent kreslířský. Když mu bylo 15 let, poslal jej otec do Lipska, aby zde studoval práva. Po třech letech však onemocněl a teprve v roce 1770 se zotavil natolik, že se mohl odebrat do Strasburgu, aby zde dokončil své studium. Strasburský pobyt byl pro něho důležitý i tím, že se zde seznámil s Herderem. Z jeho podnětu se věnoval lidové poezii, ale i četbě Homéra, Ossiana a Shakespeara.

R. 1772 působil Goethe krátkou dobu jako soudní praktikant ve

Wetzlaru, kde však jej víc než nudná právnická praxe zaujala veselá společnost přátel a zvláště pak dvojí přátelský vztah: k Charlottě Buffové a jejímu snoubenci. Odtud pramenící vnitřní rozpor mezi vášní a odpovědností, který dokázal vyřešit za cenu vlastního sebeovládnutí, mu poskytl inspiraci k příběhu mladého Werthera. Goethe vůbec vtěloval často do svých literárních děl mnoho ze svých vlastních prožitků, takže četné jeho spisy dramatické, prozaické i básnické je možno charakterizovat slovy „Dichtung und Wahrheit“ (Báseň a pravda). On sám nazval takto vzpomínky na své mládí, sepsané na sklonku života.

Po brzkém návratu do Frankfurtu, kde začal působit v úřadě státního návladního, vydal vedle Werthera i zmíněná již díla inspirovaná ideou „Bouře a vzdoru“. Významným mezníkem v Goethově životě byl rok 1775, kdy jej pozval výmarský vévoda Karl August na svůj dvůr a znaje jeho talent i charakter, neváhal pověřit jej vysokými státními funkcemi, takže se mladý básník stal posléze fakticky druhým nejvyšším hodnostářem knížectví hned po vévodovi.

R. 1782 byl povýšen do šlechtického stavu a od té doby měl právo užívat před svým příjmením předložku „von“. Přes velké zatížení administrativními povinnostmi se snažil pracovat i v této době na dalších velkých dílech. Z nich připomínáme alespoň jeho drama „Torquato Tasso“. V jeho hrdinovi zobrazil Goethe postavu slavného renesančního básníka, autora klasického eposu „Osvobozený Jeruzalém“, který podobně jako on sám, musel obětovat mnoho času svým povinnostem vysokého dvorního hodnostáře na úkor vlastní tvůrčí činnosti literární.

Ačkoli Goethe byl v podobné situaci, zachoval si po jistou dobu ještě dostatek sil, aby se mohl věnovat i svým zájmům přírodovědeckým.

Navíc stačil napsat během deseti let prvního výmarského období na 1700 dopisů své přítelkyni, dvorní dámě Charlottě von Stein, která jej upoutala nejen svou krásou, ale i inteligencí; od ní se dobrovolně učil schopnosti sebeovládání a odříkání, jež sehrála v jeho sebeformování i v jeho díle významnou úlohu. Svému pozdějšímu románu „Wilhelm Meisters Wanderjahre“, v němž názorně vylíčil svou ideální pedagogickou koncepci, dal dokonce podtitul „Die Entsagenden“, což doslova znamená „Ti, kdo si odříkají“. Ne náhodou asi právě v tomto pro něho tak náročném období – r. 1783 – věnoval svému vévodovi a příteli v jedné osobě báseň „Ilmenau“, v níž čteme verše:

Der kann sich manchen Wunsch gewähren,  
 Der nur sich selbst und seinem Willen lebt;  
 Allein, wer andre wohl zu leiten strebt,  
 Muß fähig sein, viel zu entbehren.

Volně přeloženo to znamená: Kdo si dopřává splnění svých přání, ten

žije jen pro sebe a své chtění; Ale kdo chce dobře vést jiné, musí si umět mnohé odříci.

Teprve r. 1785 pocítil 37letý básník potřebu oprostít se od břemene státních povinností a rozhodl se přerušit svůj pobyt ve Výmaru lázeňským pobytem v Karlových Varech, odkud se pak rovnou vypravil do Itálie. Zde strávil šťastné pro něho období jednoho a půl roku na cestách – po stopách antické a renesanční kultury a v kouzelné přírodě pod italským sluncem, uprostřed prostých lidí, veselých a upřímných. Dokončil zde i řadu svých děl. Na podkladě svého cestovního deníku a četných dopisů odesílaných svým blízkým sestavil a vydal později knihu „Italská cesta“, plnou svěžích dojmů, barvitých zážitků i bystrých úvah.

Tento první pobyt v Itálii byl klíčovým obdobím Goethova života. Hluboce poznamenal jeho životní postoje ve smyslu humanistické víry v síly člověka a jeho budoucnost. Svůj vstup do Říma označil nadšeně za své „druhé zrození, opravdové znovuzrození“. Zařadil se tak bezděky do oné kategorie pozoruhodných osobností, které později výstižně označil W. James slovy „twice born“ (dvakrát zrození). Jeho přerod je velmi pozoruhodný i z hlediska pedagogicko-psychologického, tím spíše, že Goethe tehdy záměrně usiloval o vlastní sebevýchovu. Je pravděpodobné, že se k tomuto přerodu schylovalo už dlouho před tím. Ale Itálie, která byla tehdy Mekkou evropských vzdělanců, se i pro něho stala dovršujícím a rozhodujícím podnětem onoho „znovuzrození“.

Sám o tom napsal: „V uplynulých dvou letech jsem bez přestání pozoroval, sbíral, rozvažoval, pokoušel se rozvinout všechny své vlohy. Naučil jsem se do jisté míry chápat, jak postupoval nadaný řecký národ, aby na vlastním národním okruhu rozvinul nejvyšší umění, a tak jsem mohl doufat, že postupně přehlédnu celek a připravím si ryzí umělecký požitek bez sebemenšího předsudku. Dále jsem věřil, že jsem odpozoroval z přírody, jak zákonitě postupuje, když vytváří živoucí útvar jako vzor každého útvaru umělého. Třetí věcí, která mě zaměstnávala, byly lidové prvky. Lze se z nich poučit, jak ze setkání nutnosti a náhody, podnětů a vůle, pohybu a odporu vzniká cosi třetího, co není uměním, ani přírodou, nýbrž obojím zároveň, nutně i náhodně, záměrně i slepě. Chápu lidskou společnost.“ (Citováno podle Doslovu V. Macháčkové-Riegrové k jejímu českému překladu „Italské cesty“, Praha, 1982, s. 535.)

Ale návrat do Výmaru byl pro něho zklamáním, neboť tamní společnost přijímala jeho nový pohled na život a umění s nepochopením a nedůvěrou. Proto se stáhl do sebe a útěchu našel v přátelství s Christianou Vulpiusovou, která mu ztělesňovala svým přirozeným lidstvím to, co postrádal ve škrobené až snobské společnosti výmarských dvořanů a bohatých měšťanů. Ti ostatně nikdy nepřijali tuto jeho družku mezi sobě rovné. Goethe vyjádřil

svůj vřelý vztah k ní i k Itálii, kterou mu připomínala, ve svých slavných „Římských elegiích“ (1788–90).

K vládním administrativním funkcím se už nevrátil, ale věnoval se zato povznesení kulturního života města, kde působil v letech 1791–1817 jako ředitel Dvorního divadla. R. 1794 se Goethe osobně sblížil s Schillerem, profesorem historie na univerzitě v Jeně, později přesídlivším do Výmaru. Jejich lidské i umělecké přátelství – včetně spoluautorství některých děl, např. spisu „Xenien“, podávajícího satirickou kritiku soudobé literatury – trvalo až do Schillerovy smrti r. 1805. Vůbec i mnohé z toho, co v této době samostatně napsali, bylo inspirováno jejich vzájemnou myšlenkovou a uměleckou spřízněností. Patří sem i slavný Goethův vývojový román (Bildungsroman) „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ (Učňovská léta Viléma Meistera), dokončený r. 1796, a kouzelný idylický epos „Hermann und Dorothea“ z r. 1797.

Nedlouho po Schillerově předčasné smrti došlo r. 1806 k bitvě u Jeny a blízký Výmar byl zpuštěn Napoleonovým vojskem. O dva roky později (1808) došlo v Erfurtu k památnému setkání Goetha s Napoleonem, který si přál poznat muže už tehdy považovaného i mimo Německo za největšího německého básníka. Znal jeho „Utrpení mladého Werthera“ a měl je dokonce s sebou při egyptském tažení. Podle Eckermannova svědectví Goethe usoudil po rozhovoru s Napoleonem, že Napoleon prostudoval Werthera „jako trestní soudce akta“, a v tom smyslu také o této knize s ním hovořil (Eckermann, 1955, s. 276). Napoleon ocenil Goetha vysoko už tím, že zamýšlel využít jeho génia pro své politické cíle. Goethe se ovšem k takové službě nepropůjčil, ale císařovy sympatie tím neztratil, spíše naopak.

Rok 1808 byl však pro Goetha pamětihodný především tím, že tehdy vyšel první díl Fausta, jenž spolu s později zpracovaným druhým dílem představuje básníkovo životní „chef d'œuvre“, nesmrtelné filozoficko-básnické drama, srovnatelné svým všelidským významem s Dantovou Božskou komedií či s Miltonovým Ztraceným rájem. Postava Fausta, připomínající již svým jménem starou legendu o alchymistovi spolčeném s ďáblem, ztělesňuje velké drama lidství vůbec, v němž po dlouhém bloudění, kdy hrdina zakouší radosti „tryskající ze země“ i bolesti „ozařované sluncem“, nachází smysl své existence v činorodé, tvořivé práci ve prospěch společnosti. V této filozofii, umocněné sugestivní uměleckou formou, dominuje básníkovo přesvědčení, že nikoli slovo (jak se praví v bibli), ale tvůrčí čin je počátkem všeho. Goethe sám se zdráhal odpovídat na otázku, co je smyslem jeho Fausta. Odmítal připustit, že by se celé bohatství tohoto díla dalo navléci na jedinou ideu. Připustil však v rozhovoru s Eckermannem, že je účinná a dobrá myšlenka v tom, že „ďábel prohrává sázku a že člověk, který z těžkého bloudění usiluje stále výš, může být spasen“ (Eckermann, 1955, s. 501).

Co ve Faustovi bylo vyjádřeno strhující formou básnickou, podává

Goethe vlastně i ve svých velkých prozaických dílech. Platí to zejména o líčení osudů Viléma Meistera, který rovněž bloudí, chybuje a hřeší, hledá cestu k poznání a sebezdokonalení, aby posléze objevil smysl života v osvojení oné spásonosné schopnosti ovládat sebe sama a přeměňovat sobecké touhy v cílevědomou vůli k obětavé práci pro lidskou společnost.

Ale platí to do značné míry i o jeho brilantní rozměrné novele, kterou nazval příznačně výrazem „Wahlverwandschaften“ (Spríznění volbou).

R. 1811 vyšel první díl proslulých Goethových vzpomínek, nazvaný „Z mého života“ s podtitulem „Báseň a pravda“. Další dva díly vyšly do r. 1814, ale poslední, čtvrtý, podobně jako „Faust II“, až po jeho smrti. Vzpomínky jsou cenným pramenem i pro pedagogy, zvláště pokud jde o líčení raného básníka dětství, kdy byl okouzlen loutkovým divadlem, jež ovlivnilo jeho celoživotní hluboký vztah k divadlu a dramatické poezii vůbec. Jsou současně i bohatým pramenem poznání mnoha osobností, s nimiž se Goethe setkával a jejichž miniportréty, někdy i dovedně zkarikované, mistrně vyličil. Platí to například i o slavném jeho současníkovi, geniálním, ale poněkud podivínském pedagogovi J. B. Basedowovi, kterého poznal osobně během společné plavby po Rýně jako nepřekonatelného debatéra a současně člověka poněkud odpuzujícího svou obhroublostí. Pokud jde o Goethův názor na Basedowovu pedagogiku, čteme o ní ve vzpomínkách „Z mého života“: „... že žádal, aby se všechno vyučování dalo živě a přirozeně, to se mně líbilo; že staré řeči se měly cvičit na přítomnosti, se mně zdálo chvalitebné a rád jsem uznával, co spočívalo v jeho plánu na podporu činnosti a svěžejšího světového názoru; ale nelíbilo se mi, že kresby jeho základního díla ještě víc než předměty samy rozptylovaly, poněvadž ve skutečném světě stojí přec vždy pohromadě jen věci možné a svět ten má proto přes veškerou rozmanitost a zdánlivý zmatek vždy ještě ve všech svých částech cosi pravidelného. Ono základní dílo jej však naprosto roztríšťuje, ježto to, co se při pohledu na svět nikterak nesetkává, stojí tam vedle sebe pro příbuznost pojmů; pročež mu scházejí i ony smyslově metodické přednosti, jež musíme přiznat podobným pracím Ámose Komenského.“ (Goethe, 1932, s. 269)

Dodejme hned při této příležitosti, že ani Pestalozzi jej příliš nenadchl, ale to zřejmě proto, že znal pouze některé jeho didaktické zásady a nikoli jeho činnost vychovatelskou. Neznamená to ovšem, že Goethe nebyl ovlivněn Pestalozzím. Stalo se tak vlastně nepřímo tím, že při hledání vhodného výchovného ústavu pro syny svého vévody narazil na ústav Philippa Emanuela Fellenberga v Hofwillu, který jej zaujal a stal se dokonce vzorem jeho „Pedagogické provincie“, jak ji vyličil v románě „W. Meisters Wanderjahre“. A právě tento Fellenbergův ústav převzal výchovnou koncepci Pestalozziho. Byl pak dokonce úspěšnější než Pestalozziho zařízení, neboť Fellenberg byl možná méně geniální pedagog, ale zato lepší organizátor.



R. 1823 vstoupil do života básníkovy nový přítel, oddaný pomocník a spolupracovník Johann Peter Eckermann, který si pilně zapisoval své časté a obsažné rozhovory s Goethem a zachoval nám tak obsahem neobyčejně cenný a i literárně-uměleckou formou vysoce hodnotný dokument, přibližující čtenářům osobnost a vyzrálé myšlenky starého již básníka. Záznamy vyšly pod názvem „Rozhovory s Goethem“ a jsou dodnes „evergreenem“ pro všechny, kteří patří k čtenářům a obdivovatelům Goethova díla.

Naposledy vydechl velký básník 22. března 1832.

Nyní, po extenzivním pohledu na všestrannou Goethovu osobnost bude vhodné zaostřit pozornost na její dimenzi specificky pedagogickou. Ta je ovšem natolik imanentní celé jeho tvorbě, že není možné ji zcela separovat a uměle ji převádět do samostatného systému, který Goethe sám nevytvořil. Proto bude zřejmě nejvhodnější formou zviditelnění Goetha jako pedagoga, když zapustíme do jeho díla aspoň několik sond v místech, kde byl výchovné problematice zvláště blízko, a seznámíme se s jeho pedagogickým myšlením a citěním bezprostředně na některých jeho autentických textech. Prvým z těchto pramenů musí být přirozeně jeho kniha „Učednická léta Viléma Meistera“. Víme již, že s ní vstoupil do literatury i pedagogiky „vývojový román“ (Bildungsroman), kde subjektem i objektem výchovy a sebevýchovy je titulní hrdina, do něhož autor promítl vedle své básnické fantazie (Dichtung) i nemálo z vlastních osobních prožitků a názorů (Wahrheit). Na některých místech tohoto díla jsou jeho pedagogické prvky zvláště nápadně koncentrovány. Patří sem především 9. kapitola sedmé knihy 2. dílu, kde se Vilém ocitá (když před tím prošel prostředím měšťanským, divadelním, šlechtickým a nepřímo i náboženským) tentokrát v trochu tajuplném prostředí společensky angažovaných vzdělavců, kteří jej hodlají zasvětit do tajemství životní moudrosti. Jeden z nich jej na to připravuje slovy:

„Je správné, aby člověk, který teprve vstupuje do světa, hodně sobě důvěřoval, chtěl si osvojit mnoho výhod a snažil se vykonat všechno možné – ale když jeho výchova dosáhla určitého stupně, pak je mu prospěšné, když se naučí zmizet ve větším množství, když se naučí žít pro jiné a v povinné činnosti zapomenout na svou osobu. Tu teprve sám sebe pozná, neboť teprve čin nás vlastně porovnává s jinými“ (Goethe, 1929, s. 332–333).

Následuje pak ceremonie, při níž tajuplný hlas říká: „Není povinností vychovatele ochraňovat před bludem, nýbrž bloudícího vést, ba dát mu vypít plný pohár jeho bludů do dna: to jest moudrost učitelova. Kdo svého bludu jen málo okouší, dlouho s ním vystačí, má z něho radost jako ze vzácného štěstí – kdo jej však do dna vychutná, ten jej pozná, není-li zcela bez rozumu“ (Goethe, 1929, s. 335).

Vilém nato zpytuje svědomí a připouští, že hledal výchovu tam, kde jí nebylo, že se domýšlel, že nabude herecké schopnosti, ač k tomu neměl

nadání. Je však utěšován tím, že nebude litovat žádné ze svých pošetilostí, neboť srázné vrcholky lze sléztí jen oklikami, pouze na rovině vedou od místa k místu přímé cesty. Tak k němu promlouvá osoba představující se jako duch jeho otce. Posléze je vyzván, aby převzal svůj „výuční list“, v němž čte:

„Umění je dlouhé, život krátký, úsudek těžký, příležitost prchavá. Jednat je lehké, myslit těžké; jednat podle uvážení je nepohodlné: Každý počátek je veselý, práh je místo nadějí. Chlapec nade vším žasne, dojem ho utváří; učí se hravě, vážnost ho překvapuje. Duch nápodoby je nám vrozen, co však máme napodobovat, nesnadně poznáváme. Zřídka nalézáme dobré věci, řidčeji ještě si jich vážíme. Výšiny nás vábí, nikoliv stupně k nim. Majíce zrak upřený k výši, putujeme rádi v nížině. Jen části umění lze se naučit, umělec však je potřebuje celé. Kdo se mu naučí jen zpola, bloudí a mnoho mluví, kdo je má v celosti, tvoří, a mluví zřídka anebo až po práci. Kdo se mu naučí jen zpola, nemá tajemství ani síly, jeho nauka je jako čerstvý chléb: chutná a sytí pro jediný den; avšak mouku nemůžeme zasévat a obilí, které má být zaseto, nesmíme semlít. Slova jsou dobrá, nikoli však nejlepší. To, co je nejlepšího, slovy neozřejmíš. Duch, který řídí naše činy, to je to nejvyšší. Čin bývá pochopen a zase vyličen toliko duchem. Nikdo neví, co činí, jedná-li dobře: špatného však jsme si vždy dobře vědomi. Kdo působí jen formami, je pedant, pokrytec a bránil. Těch je mnoho a je jim dobře, jsou-li pohromadě. Jejich povídavost zadržuje učedníka ve vývoji a jejich vytrvalá prostřednost děsí právě nejlepší. Nauka pravého umělce však odkrývá smysl věcí, neboť kde chybí slova, tam mluví čin. Pravý učedník se učí neznámé vyvozovat ze známého a blíží se mistrovi.“ (Goethe, 1929, s. 337–338).

Hned v následující scéně se dostává Vilémovi potvrzení, že malý Felix, dítě jeho předčasně zesnulé první lásky, kterou zbrkle opustil ze žárlivosti (aniž věděl, že je těhotná) pro domnělou dívčinu nevěru, je její a jeho syn. Toto poznání se stává mezníkem v jeho životě, kdy končí léta učednická a současně počíná jeho uvědomělá sebevýchova, neboť má-li odpovědně vychovávat syna, musí se sám přiučovat.

„Poutnická (vandrovní, tovaryšská) léta V. Meistera“ navazují na román předchozí, i když je to dílo sui generis. Vilémovo putování je tu protkáno řadou epizodických příběhů, ale pedagogický moment základní dějové linie je tu ještě prohlouben. Nejenže Vilém je zavázán spolkem, který chce přispět k jeho další výchově, aby putoval od místa k místu, setkával se s moudrými lidmi a obohacoval své životní zkušenosti, ale navíc hledá jako pečlivý otec i nejlepší způsob výchovy pro svého syna Felixe, od kterého by se nechtěl odloučit. Přítel Lenardo však mu vymlouvá obavu, že by v otcově nepřítomnosti dítě neprosplávalo, neboť „otec si stále uchovává jakýsi despotický vztah k synovi, jehož ctnosti neuznává a z jehož chyb se raduje.“ (Goethe, 1961, s. 154)

Vilém se svěruje se svým problémem i příteli Montanovi, jehož ústy vyslovuje Goethe myšlenku, která patří k úhelným kamenům jeho pedagogiky. Je to přesvědčení, že mnohostrannost vzdělání je sice zpočátku potřebná, ale hlavním cílem musí být mistrovství v jednom určitém oboru. Mnohostrannost, uvažuje Montan, vlastně jen připravuje živel, v němž může působit jednostranný člověk. Kdo je vycvičen v zdatného houslistu, snadno získá místo v orchestru. „Od piky sloužit je všude nutné,“ říká Montan. „Omezit se na jedno řemeslo je nejlepší. Pro nejprostodušší hlavu to bude pořád řemeslo, pro lepší hlavu to bude umění, a ta nejlepší bude dělat všecko, dělajíc jedno“ a „v tom jediném, co bude dělat pořádně, bude vidět podobenství všeho, co se pořádně dělá.“ (Goethe, 1961, s. 154)

Tuto myšlenku pak dokresluje stařec, k němuž byl poslán Vilém na radu a který mu doporučuje dát syna do výchovného ústavu. V jeho slovech zaznívá explicitně goethovský princip „omezení“ ve prospěch prohloubení vzdělání a tedy i větší užitečnosti pro společnost. Starcova rada zní: „Celému životu, všemu konání, každému umění musí předcházet řemeslo, jemuž se lze naučit, jen když se omezíme. Dobře znát a vykonávat jedno dá vyšší vzdělání než polovičatost ve stovce věcí. Tam, kam vás posílám, oddělili všechny činnosti; chovance zkoumají na každém kroku, poznávají přítom, kam vlastně tíhnou jeho přirozené sklony, i když se roztříštěnými touhami obrací hned sem, hned tam. Moudří mužové dají chlapci potají najít, co mu odpovídá, zkracují okliky, jimiž může člověk až příliš snadno zbloudit od svého určení.“ (Goethe, 1961, s. 62–63)

Všimněme si, že zde už se netrvá na příliš důsledném učení cestou blouďení, ale mluví se o zkracování oklik řízenou výchovou. Rousseauovské učení chybou a přirozeným následkem, které Goethe intuitivně akcentoval dříve, je tu již zmírněno ideou zkracování oklik v učení za pomoci moudrého pedagoga.

Vlastní Vilémova návštěva v „Pedagogické provincii“, jejímž pedagogům svěruje Felixovu výchovu, ilustruje názorně Goethovy představy o společné výchově dětí, které patrně od návštěvy zmíněného již Fellenbergova ústavu začal dávat přednost před převážně individuální výchovou, jakou sám ve svém dětství prošel a jaká byla tehdy ještě obvyklá v zámožnějších společenských kruzích.

(Fellenberg – mladší současník Goethův – vybuďoval za účinné podpory svého oddaného a neúnavného spolupracovníka Johanna Jacoba Wehrli, ve švýcarském Hofwillu z původního ústavu pro chudé děti výchovný stát (Erziehungsstaat), kde byly vychovávány bohaté děti s chudými, učily se společně pracovat a podílet se na samosprávě svého zařízení. Úspěchy této skutečně už existující pedagogické provincie vyvolaly ve své době i zájem a sympatie předních evropských politických a kulturních osobností.)

Goethova tvůrčí imaginace ovšem zvýraznila v jím vybásněné „Pedagogické provincii“ některé rysy, které jí vtiskly specifický ráz.

Na prvním místě je to výchova k tomu, co se v němčině vyjadřuje slovem „Ehrfurcht“. Do češtiny to lze jen přibližně přeložit slovem „úcta“, ale to vyjadřuje jen první část složeniny (Ehre). Druhá část (Furcht) znamená „bázeň“, takže celý výraz je více než úcta, spíše „pokorná úcta“, blízká tomu, co pro věřící znamená slovo bohobojnost.

Průvodce, který provází Viléma, jenž se setkává s chovanci pracujícími na poli a zdravícími hosta různými mimickými znaky, vysvětluje, že chovanci jsou rozděleni do tří skupin podle stupně pokročilosti a každá z nich užívá jiné formy pozdravu. Tomuto vnějšímu rozlišení odpovídá i trojstupňovitost ve výchově k oné pokorné úctě. První úcta, jak objasňuje průvodce, je k tomu, co je nad námi. Proto nejmenší děti zdraví s rukama na prsou a pohledem vzhůru, tj. k hodnotám duchovním. Druhá je úcta před tím, co je pod námi. Proto starší děti zdraví s rukama za zády a zrakem sklopeným k zemi, která nám dává obživu a pozemské radosti, ale i utrpení. Konečně třetí úcta, symbolizovaná pozdravem se svěšenými pažemi, pohledem vpravo a zařazením mezi ostatní členy své skupiny, je úcta ke všem členům společenství. Teprve z těchto tří úct vzniká, jak se posléze dovídá Vilém, „nejvyšší úcta, úcta před sebou samým a ony tři úcty se opět vyvíjejí z této, takže člověk dospívá k tomu nejvyššímu, čeho je schopen dosáhnout, že smí sám sebe pokládat za to nejlepší, co vytvořili Bůh a příroda, ba že může setrvat na této výši, aniž ho ješitnost a sobectví zase strhnou do všednosti“ (Goethe, 1961, s. 172).

Druhým charakteristickým rysem Goethovy imaginární „Pedagogické provincie“ byla mimořádná péče o výchovu zpěvem. Zpěv tu byl prvním stupněm učení, všechno ostatní na něj navazovalo a bylo jím zprostředkováno. „Proto jsme si ze všeho možného,“ poučuje průvodce Viléma, „vybrali hudbu za základní prvek naší výchovy, neboť od ní vedou stejně schůdné cesty na všechny strany.“ (Goethe, 1961, s. 167)

Další prohlídka vedla Viléma do velké síně, přebohatě vyzdobené malbami ilustrujícími posvátné knihy Starého Zákona a předvádějící děje a události nejen synchronicky, ale i symfionicky; což podle osobité terminologie Goethovy znamená odpovídající nejen časově, ale i podle příbuznosti obsahu a smyslu. V jiné galerii spatřil Vilém obrazy z Nového Zákona, kde jsou znázorněny zázraky a podobenství, vyvolávající zamyšlení nad tajemstvími života a světa.

V rozhovoru s průvodci došlo i na otázku trestů a otázku oblékání.

Za nejvyšší trest byl zde považován zákaz zdravít a projevovat úctu, tj. zařazení mezi ty, kteří se chovají jako divoši a nevzdělanci. Ukázalo se to jako metoda účinná. Ovšem když některý chovanec setrval ve svých chybách, byl

poslán s jadrnou zprávou zpět k rodičům. Neboť „kdo se nenaučí podřizovat se zákonům, musí opustit kraj, kde zákony platí“ (Goethe, 1961, s. 179).

Co se týká oděvu chlapců, vyznačoval se rozmanitostí barev a střihu. Chovancům byla záměrně ponechávána volnost výběru, neboť „podle barvy se dá u člověka poznat smýšlení, podle střihu způsob života.“ Kromě toho lze pozorovat i vliv napodobivosti, která bývá častější než snaha po výjimečnosti.

Když se Vilém přesvědčil, jaká péče se věnuje v Provincii též výuce jazyků, instrumentální hudbě, výtvarnému umění poezii i divadlu – a to diferencovaně podle talentu žáků – zanechal tu s důvěrou svého syna a vydal se na další pouť.

Znovu potkává moudrého Montana, od něhož slyší slova, která jsou dodnes často citována. Na Vilémovu otázku, „na čem všechno záleží“, Montana odpovídá: „To se dá krátce říci: Myslit a konat, konat a myslet, to je úhrn vši moudrosti, odjakživa uznávaný, odjakživa plněný, jenže ne každému pochopitelný. Obojí se musí v životě věčně hýbat sem a tam, sem a tam, jako výdech a vdech; stejně jako otázka a odpověď nikdy by nemělo nastat jedno bez druhého. Kdo si učiní zákonem, co každému novorozeněti zašeptá do ucha génius lidského rozumu, že má ověřovat konání myšlením a myšlení konáním, ten nemůže zbloudit, a zbloudí-li, brzy zase najde správnou cestu.“ (Goethe, 1961, s. 264)

Následují ještě mnohé zápletky a epizody, ať už vyprávěné přímo nebo formou dopisů mezi jednotlivými protagonisty, přičemž politicko-společenská tematika (záměry spříseženců světového svazu, mezi něž patří i Vilém) se prolíná s tematikou milostnou, která u Goetha nikdy nechybí, ale konec románu přece jen patří opět tématu ústřednímu, jímž je vztah mezi otcem Vilémem a synem Felixem. Poslední krátká kapitola líčí jejich dramatické setkání. Felix, nyní již krásný a ušlechtilý mladík, spěchaje za otcem, se zřítí se skály, začne tonout, ale je zachráněn, a když se probírá z bezvědomí a poznává otce, zvolá: „Mám-li žít, chci žít s tebou.“

Tolik aspoň exemplárně k pedagogickému profilu slavného Goethova „Bildungsrománu“.

Pozoruhodné pedagogické postřehy však najdeme i v jeho knize „Wahlverwandschaften“ (Spříznění volbou). Jednou z hlavních postav této novely je osiřelá dívka Otýlie, vychovávaná v penzionátu. Jeho ředitelka v dopise dívčiným ujcům sice svou svěřenkyni chválí, ale současně vytýká její pasivitu a přílišnou pomalost v učení. Avšak učitel, který znal dívku lépe, přiložil k dopisu i své pozorování, kde píše mj.: „Jestliže u dětí je vůbec třeba, aby se s výchovou začínalo od začátku, je to dvojnásob nutné v jejím případě. Co nevyplývá z předchozího, to nechápe. Stojí bezradně, ba nemotorně před

jednoduchou otázkou, kterou si nedovede vřadit do žádné spojitosti. Podaří-li se ukázat a ozřejmit jí přechody, chápe lehce i nejtěžší... Učí se ne jako dívka, která má být vychovávána, nýbrž jako někdo, kdo chce sám vychovávat. Ne jako žačka, nýbrž jako nastávající učitelka.“ (Goethe, 1974, s. 25) Tento postřeh, který vkládá autor do úst mladému vychovateli, má nemalý význam pro vzdělávání učitelů. Neboť jen ten, kdo je veden k porozumění vnitřních souvislostí učební látky, a to i za cenu pomalého, trpělivého postupu, může pak jako učitel tuto látku vysvětlovat jiným daleko lépe než ti, kteří se spoléhají jen na dobrou paměť a látku hbitě reprodukují bez hlubšího proniknutí do jejího smyslu.

Za zmínku stojí aspoň ještě věva o zákazech a příkazech (či spíše výzvách), kterou vkládá autor do úst jedné z dalších postav románu, souseda Mittlera. Ten byl přesvědčen, že nic není tak neobratné a barbarské ve výchově dětí i v řízení národů jako zákony a nařízení spočívající převážně v zákazech. Proto si troufá odsuzovat v tomto smyslu i některé formulace Desatera (zvláště pátého a šestého přikázání). Místo strohého „Nezabiješ!“ doporučuje vyjádřit tento zákaz slovy: „Pečuj o život svého bližního, odstraňuj, co by mu mohlo uškodit, zachraňuj ho s nasazením vlastního života; když jej poškozujes, pomni, že poškozujes sám sebe.“ Obdobně zákaz „Nesesmilníš“ radí nahrazovat slovy: „Měj úctu k manželskému svazku! Kde vidíš manžely, kteří se mají rádi, raduj se z toho a ber na tom účast jako na štěstí krásného dne...“ (Goethe, 1974, s. 196–197) Tato slova jen podtrhují tragičnost chvíle, v níž jsou bezděky pronášena, neboť román právě spěje ke konci, kdy nešťastní hrdinové umírají s vědomím vlastní viny za porušení tohoto přikázání.

Mnohé zlaté zrnko životní a pedagogické moudrosti obsahují proslulé Eckermannovy „Rozhovory s Goethem“. Nejednou kroužily tyto rozhovory kolem otázek výchovy. Ostatně v jedné z besed, kde se hovořilo o možnosti postavit ve Výmaru divadlo, prohlásil Goethe jednoznačně: „Celý život jsem věnoval lidu a jeho vzdělání.“ (Eckermann, 1955, s. 456) Tato pedagogická dimenze jeho myšlení je patrná z většiny jeho rozhovorů s Eckermannem. Ocitujme tu z nich aspoň ten předposlední, k němuž došlo asi měsíc před básníkovou smrtí, takže jej můžeme považovat za jeho jakousi symbolickou filozoficko-pedagogickou závěť. Je v ní jasně patrná ona „pokorná úcta“, jaké se učili chovanci již v jeho „Pedagogické provincii“. Podle záznamu Eckermannova tehdy (17. 2. 1832) Goethe řekl:

„V podstatě však jsme všichni kolektivními bytostmi, ať se na to tváříme, jak chceme. Vždyť jak málo máme a jsme to, co nazýváme v nejryzejším smyslu svým vlastnictvím! Musíme všichni přijímat a učit se, jak od těch, kdo byli před námi, tak od těch, kdo jsou s námi. Ani největší génius by daleko nedošel, kdyby chtěl za všechno děkovat jen svému vlastnímu nitru.“

To však nechápe mnoho nadmíru dobrých lidiček a tápe se svými sny po originalitě půl života v temnotách. Znával jsem umělce, kteří se chvástali, že nešli za žádným mistrem, že vděčí naopak za všechno svému vlastnímu géniu. Ti blázní! Jako by to vůbec šlo! A jako by se jim svět na každém kroku nevtíral a něco z nich přes jejich vlastní hloupost přece jen neudělal! Ba tvrdím, kdyby takový umělec jen prošel podle zdí tohoto pokoje a jen zběžně pohlédl na kresby několika velkých mistrů, jimiž jsem je ověsil, že by odtud musil odejít jiný a vyšší, kdyby měl vůbec jen špetku talentu.

A co je na nás vůbec dobrého, ne-li síla a sklon získávat si prostředky vnějšího světa a zapřahat je do služeb svých vyšších cílů? Smím snad promluvit i o sobě a skromně říci, jak to cítím. Je pravda, že jsem za svůj dlouhý život vykonal a dokázal všelicos, čím se mohu pochlubit. Co však jsem měl, máme-li mluvit poctivě, co bylo opravdu mé, ne-li schopnost a sklon vidět a slyšet, rozlišovat a volit a to, co jsem viděl a slyšel, oživovat trochou ducha a s trochou obratnosti to tlumočit. Naprosto nevděčím za svá díla jenom své vlastní moudrosti, nýbrž tisícům věcí a osob mimo mne, které mi k nim poskytly materiál. Přicházeli blázní i mudrci, jasné hlavy i omezení, děti a mládež stejně jako zralý věk: všichni mi říkali, jak je jim u srdce, co si myslí, jak žijí a působí a jaké zkušenosti posbírali, a nepotřeboval jsem dělat nic víc než vztáhnout ruku a sklidit, co pro mne jiní zaslili. Je to vlastně také všechno pošetilost, zda má někdo něco ze sebe, či zda to má od jiných; zda někdo působí přímo, nebo prostřednictvím jiných: hlavní je, aby člověk chtěl něco velkého a měl schopnost a vytrvalost to provést; všechno ostatní je jedno.“ (Eckermann, 1955, s. 602)

Poslední zaznamenaný rozhovor ze dne 11. 3. 1832 se týkal světového názoru a náboženství. Goethe tu vyslovil názor, že je lépe vzdávat úctu slunci než kostičkám svatých a že mravní kultura křesťanství zůstane zachována, budeme-li „všichni dospívat ponenáhlu z křesťanství slova a víry víc a víc ke křesťanství smýšlení a činu“ (Eckermann, 1955, s. 605). Jedenáct dní po tomto rozhovoru velký básník a vychovatel lidí zemřel.

## Literatura

- BORK, A. *Goethe der Jugendbildner*. Berlin, 1947.  
 BILSCHOWSKY *Goethe*. 1904.  
 ECKERMANN, J. P. *Rozhovory s Goethem*. Praha: SNKLHU, 1955.  
 EISLEBEN *Goethes Pädagogik*. Frankfurt a. M., 1881.  
 FLITNER, W. *Goethe im Spätwerk*. Hamburg, 1947.  
 FRIEDENTHAL, R. *Goethe*. Bratislava: Tatran, 1982 (slovensky).  
*Goethe. Ein Lesebuch für unsere Zeit*. Berlin und Weimar 1974.  
 GOETHE, J. W. *Viléma Meistera léta učednická*. Díl druhý. Praha, 1929.  
 GOETHE, J. W. *Z mého života. Báseň i pravda*. Díl III–IV. Praha, 1932.  
 GOETHE, J. W. *Viléma Meistera léta tovaryšská*. Praha, 1961.  
 GOETHE, J. W. *Spříznění volbou*. Praha, 1974.

- Goethův sborník*. Památce 100. výročí básnickovy smrti. Vydali čeští filologové. Praha, 1932.
- GRIMM, H. *Das Leben Goethes*. Neu bearbeitet und eingeleitet von R. Buchwald. Stuttgart, 1940.
- KORFF, H. A. *Geist der Goethezeit*. 1923.
- LANGGUTH, A. *Goethes Pädagogik*. Historisch-kritisch dargestellt. Halle, 1886.
- LANGGUTH, A. *Goethe als Pädagog*. 1887.
- LANGGUTH, A. *Goethe als pädagogischer Schriftsteller und seine Stellung zu den Erziehungs- und Unterrichtsfragen der Gegenwart*. 1888.
- MERZ, P. *Goethe als Erzieher*. Leipzig, 1864.
- MÜNZ, B. *Goethe als Erzieher*. 1904.
- OLDENBURG *Grundlinien der Pädagogik Goethes*. Zittau, 1858.
- PAULUS, O. *Goethe als Erzieher*. 1907.
- SCHLECHTA, K. *Goethes Wilhelm Meister*. 1953.
- SPRANGER, E. *Goethes Weltanschauung*. 1946.
- SPRANGER, E. *Goethe*. 1967.
- STAIGER, E. Johann Wolfgang Goethe. In *Die Großen Deutschen*. Zweiter Band, s. 308 až 321. Gütersloh: Prisma Verlag, 1978.
- STEIN, C. *Die Bedeutung der Pädagogik Goethes für die Gegenwart*. Mannheim, 1898.
- SUCHEL, A. *Unser Goethe*. Berlin: Verlag Mittler u. Sohn, 1932.
- TEMMING, E. *Goethes Bildungsideal*. 1902.
- VIĚTOR, K. *Goethes Anschauung vom Menschen*. 1960.
- WOLFF, H. W. *Goethes Weg zur Humanität*. 1951.
- ZEISSIG, E. *Goethe als Erzieher und Lehrer*. Altenburg 1920.



## Literatura k 250. výročí narození J. H. Pestalozziho (1996)

Josef Cach

Česká učitelská a pedagogická literatura je ihned po díle J. Á. Komenského nejvíce spojena s hodnocením života a díla J. H. Pestalozziho jako přítele dětí, vychovatele sirotků i učitelů, klasikem pedagogiky a zakladatelem pedagogiky sociální. Máme na zřeteli období revolučního roku 1848 (Posel z Budče), konec 19. století a počátky 20. století (P. Durdík, J. Klika, J. Mrazík, F. Slaměník, zejména však O. Kádner a v roce 1927 dodnes velmi hodnotný Sborník na paměť velkého učitele za redakce J. Hendricha). Po roce 1945 k tomuto výčtu přispívá E. Strnad studií o Pestalozzím v české pedagogické literatuře (Pedagogika z roku 1958), Výbor z pedagogický spisů Pestalozziho z roku 1956 a publikace J. Kyráška (studie a výbor z díla v nových překladech) v ediční řadě Z dějin pedagogiky v roce 1968.

250. výročí narození J. H. Pestalozziho tento nástin (spolu s vysokoškolskými učebnicemi dějin pedagogiky) v německé a švýcarské literatuře rozhojňuje velmi podstatně a s novými pohledy do životních osudů i do obsáhlého díla velkého občana Francouzské buržoazní revoluce.

*Auf den Spuren Pestalozzis. Stationen seines Lebens: Zürich, Birr, Stans, Bugdorf, Yverdon, Zürich. Pestalozzianum, světové muzeum Pestalozziho, 1996, 140. s.*

Máme před sebou biograficko-historického průvodce řady autorů vycházející současně s překladem tohoto dílka do francouzštiny (Sur les pas de Pestalozzi, Zürich). G. Ammann uvádí celkovou problematiku, jejíž jednotlivé oddíly jsou i vhodným průvodcem po kultuře a přírodě Švýcarska. Předchůdcem této publikace je zejména dále uvedená publikace M. Soetarda.

*Sigurd Hebenstreit: J. H. Pestalozzi. Leben und Schriften. Freiburg, Basel, Wien, 1996, 175 s.*

Publikace má přiblížit čtenáři (nejen učitelstvu) základní spisy Pestalozziho (Abendstunde, Lienhard und Gertrude, Wie Gertrude ihre Kinder lehrt, Schwanengesang a další). Publikace se v závěru zamýšlí nad významem tohoto díla pro dnešek a nachází v něm řadu myšlenek nadčasových, které jsou osobním vyznáním velkého humanisty.

*Max Liedke: J. H. Pestalozzi. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbeck: Rowohlt, 13. vyd., 1995, 184 s.*

Jedná se o první důkladnější svědectví o životě J. H. Pestalozziho po druhé světové válce, v němž životní osudy jsou spojeny s hodnocením jednotlivých spisů. Publikace je řazena k publikacím o Komenském, Fröbelovi, Korczakovi, Rousseauovi, Neillovi.

---

*Gerd-Bodo Reinert Gerhard Arnhardt, Peter Cornelius: J. H. Pestalozzi. Anthropologisches Denken und Handeln. Ein pädagogisches Konzept über die Zeiten. Donauwörth 1996, 248 s.*

Publikace je přínosem svými novými přístupy k antropologickým základům pedagogické teorie a jednání (zejména jde o traktát o „večerní hodině“, v němž jsou uloženy ideje o Bohu a náboženství). Publikace je hodnocením antropologických přístupů v rozměru Pestalozzi, Fichte, Fröbel, Herbart, Natorp a Dilthey. Tato antropologie míří také k analýze sociální situace nejnižších vrstev společnosti, k uplatnění zákonů přírody a ke zdůraznění funkce rodinného prostředí.

---

*Dagmar Schifferli: Anna Pestalozzi-Schulohess. 1738–1815. Ihr Leben mit H. Pestalozzi. Zürich 1996, 226 s.*

Biografické pojednání o manželství J. H. Pestalozziho a jeho etických základech. Čtenáře zaujme srovnání s předlohou funkce ženy v Rousseauově Emilu, jehož ctitelskou byla A. Schulohess od mládí až do stáří.

---

*Michel Soetard: J. H. Pestalozzi. Sozialreformer-Erzieher-Schöpfer der modernen Volksschule. Eine Bildbiographie. Zürich 1987, 149 s.*

Populárně vědecká studie profesora filozofie výchovy a dějin pedagogiky Michel Soetarda je snahou o recepci díla Pestalozziho směrem ke zdůraznění „přestavby světa“ a švýcarského venkova hodnotami vzdělání a reformou školství (pedagogiky hlavy a srdce ve Stanzu, pedagogika hlavy, srdce a rukou v dalších obdobích). Politické, kulturní a společenské podmínky vystupují do popředí velmi výrazně.

---

Fritz Osterwalder vydal (Weinheim u. Basel, 1996) obsáhlou publikaci o tzv. kultu Pestalozziho, jejíž kapitoly jsou sondami do recepcí díla ve Švýcarsku a Německu od roku 1800 (až po duchovněnou pedagogiku a pedagogiku reformní). Do příbuzného okruhu problematiky náleží publikace T.-S. Giosua o recepci Pestalozziho idejí v díle H. Nohla (Bern, Stuttgart, Wien, 1997. Studien zur Geschichte der Pädagogik und Philosophie der Erziehung, Bd. 20).

Značný metodologický pokrok zaznamenává publikace J. Oelkerse a zmíněného F. Osterwaldera *Umfeld und Rezeption* (Studien zur Historisierung einer Legende (Weinheim u. Basel, 1995, 371 s.), v níž řada dalších autorů

se mj. zabývá vztahem Pestalozziho k Francouzské buržoazní revoluci (Ano i Ne), rozpory v tzv. metodismu ve vyučování i protiklady autorů v interpretacích díla Pestalozziho.

Obrazem matky v díle J. H. Pestalozziho se zabývá Ursula Germann-Müller v pojednání *Mutter! Mittlerin zwischen Deinem Kind und der Welt* (Hirtzirsch: Comenius-Verl. u. Zürich: Pestalozzianum Verl., 1996, 160 s.).

Novým polem je publikace V. Krafta o psychoanalýze pedagogického myšlení (Pestalozzi oder das pädagogische Selbst. Bad Heilbrunn, 1996, 398 s.). Týká se mj. syna Hanse Jacoba a experimentů v Neuhofu.

Cenným zdrojem aktuálních poznatků je periodikum *Neue Pestalozzi-Blätter*, v jehož pozadí je také Fritz-Peter Hager, profesor historické pedagogiky na univerzitě v Curychu (srov. Rýdlův překlad spisku Platon a platonismus v dějinách výchovy. Praha, 1994).

Součástí jubilejní problematiky je kritické vydání spisů J. H. Pestalozziho (od roku 1926 k dnešku). Spolu s Komenským jde o dílo nejrozsáhlejší a edičně nesnadné (změna kritických měřítek a metodologických postupů). K tomu přistupuje edice přebohaté korespondence.

Zajímavým dokladem edičních snah je svazek *Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschen bildung* (Hrsg. v. Theo Dietrich. Bad Heilbrunn, 1991), k němuž se tematicky druží pojednání W. Klafkiho o koncepci ústavu ve Stanzu (Weinheim und Basel, 1992). Japonský vědec Ito Toshiko vydal v Bernu v roce 1995 pojednání o kategorii názor v pedagogice Pestalozziho (srov. se současným zájmem o Komenského a Fröbela v této zemi). *Pestalozzi in China* je název sborníku o mezinárodní konferenci v roce 1994 (Zürich, Pestalozzianum, 1995).

Přehledem celkové publicity na těchto úsecích bádání je cenný sborník Gerharda Kuhlemanna *Pestalozzi in unserer Zeit (Literatur und Themen rund um seinem 250. Geburtstag. Schneide Verlag Hohengehren, 1998, 307 s.)*. Autor je profesorem pedagogiky na Vysoké škole pro knihovnictví a informatiku ve Stuttgartu; jeho zásluhou je shromážděn takřka veškerý dostupný materiál včetně časopisů a denního tisku, filmů, výstav. Jde o dílko, které má mimořádný význam pro mezinárodní styky v této oblasti vědecké činnosti. Česká věda, která v posledních letech snížila podstatně svůj zájem o dílo Pestalozziho, by tento nedostatek měla alespoň částečně kompenzovat využitím uvedených námětů v činnosti fakult vzdělávajících učitele a v práci s učitelstvem.

**Adresa autora:** Prof. Dr. Josef Cach, CSc., Filozofická fakulta UK, Celetná 10, Praha

# Recenze

## Humanismus v období renesance a reformace

**Sborník příspěvků z kolokvia časopisu Prométheus. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998, 209 s.**

V loňském roce vydal Ústav filozofie a společenských věd Vysoké školy pedagogické v Hradci Králové sborník příspěvků z kolokvia časopisu Prométheus pod názvem *Humanismus v období renesance a reformace*.

Časopis Prométheus, který vznikl v roce 1995 při Ústavu filozofie a společenských věd Vysoké školy pedagogické v Hradci Králové, sdružuje učitele, studenty a všechny přátele filozofie, kteří hledají způsoby, jak překročit tradiční rámec komunikace mezi učitelem a žákem, kteří usilují o vytvoření otevřeného prostoru pro vzájemné oslovení, komunikaci všech zájemců o filozofii a filosofování, o vytvoření příznivého klimatu pro kritické třibení názorů, pro reflexi žitých problémů, pro celkově tvořivý myšlenkový pohyb v široké paletě literárních forem.

Proto se redakční rada, složená z učitelů i studentů, od roku 1996 zaměřila vedle časopisecké práce také na každoroční pořádání prométheovských kolokvií věnovaných vždy určitému tématu. Prvním tématem vyhlášeným v roce 1996 bylo „Prolínání kultur: konec kulturní identity?“ Téma „Humanismus v období renesance a reformace“ je za tématem „Člověk a město: problém identity“ z roku 1997 třetím v pořadí, avšak sborník příspěvků z tohoto kolokvia tvoří již 19. svazek ediční řady Prométheus.

Přeneseme-li se nad různými resonancemi humanismu v celém dvacátém století, zákonitě se musíme ptát, čím je pro autory příspěvků jmenovaného sborníku podnětný? Odpověď a zároveň moto spojující všechny příspěvky z různých oblastí v jeden zajímavý a inspirující celek nalezneme právě v úvodní stati PhDr. Miroslava Joukla (je zároveň i editorem předkládaného sborníku) nazvané *Obraz renesančního humanismu*, která je věnována vymezení renesančního humanismu v průniku humanismu a renesance, tj. v jeho specifických projevech a formách.

Důvody pro volbu renesančního a reformančního humanismu oscilují kolem dvou základních bodů. První z nich můžeme nazvat „historickým“: „Člověk dějinný ve své otevřenosti nežije jen dneškem bez ohledu na minulé a budoucí. Svět není daností. Je zapotřebí se vztahovat a orientovat, aktualizovat a zpřítomňovat, navazovat, či naopak přičít se, komunikovat, tázat se a hledat, spoluutvářet ve společenství lidí sebe a svět.“ (s. 3)

Druhý bod nazvěme pracovně „interpretační“. Chápání humanismu jako „ideového či obecně kulturního výrazu zájmu a péče o člověka (o sebe, o druhé),

a sice ve smyslu bedlivé pozornosti k hodnotě, důstojnosti, šíři projevů lidského života (individuálního i pospolitého) s důrazem na jeho ochranu i rozvoj, na jeho zkvalitňování a zušlechťování, s ohledem na možnosti tvůrčího sebezdokonalování v kontextu světa“ (s. 4) umožňuje ukázat reformační a renesanční humanismus, nikoli pouze jako historický typ myšlení a kultury dnes již náležející minulosti, nýbrž jako stále se zpřítomňující způsob tázání ukazující na složitost, mnohvrstevnatost a závažnost uchopování lidského bytí a světa vůbec.

32 různých příspěvků odborníků z řad filosofů, pedagogů, politologů a studentů, nahlížejících problematiku humanismu v období renesance reformace z různých úhlů a do různé hloubky, upozorňuje na kulturní mnohvrstevnatost daného historického období v rovině životního stylu, umění, vědy náboženství, politiky, filosofie a výchovy. Pozornost je věnována předalpské i zaalpské renesanci, reformaci i protireformaci. Zvláště je viditelný důraz na otázky spojené s českým humanismem, např. *Problém moci v českém humanismu* (M. Vitek), *Komenského pampaedia v labyrintu světů* (I. Semrádová), *Láska vznešená* (V. Soukup) či *Je Komenského Labyrint světa vsutku (pouze) pesimistickým dílem?* (A. Nastoupilová). Obohacením sborníku je zajisté příspěvek autorky J. Trískové ze SRN, který přibližuje dílo humanisty, teologa a pedagoga Philipa Melanchtona, jenž je v současném Německu předmětem živých diskusí.

Sborník teoretických i informačních článků je vhodně doplněn výběrovým chronologiem 14. až 16. století, od narození Dante Alighieriho po smrt Williama Shakespeara, výběrem literatury a internetových adres k problematice humanismu, renesance a reformace (oboje zpracoval L. Nekvinda). Nechybí zde ani jmenný rejstřík, což kromě vhodně voleného uspořádání příspěvků, grafické a estetické úpravy, svědčí o pečlivé editorské práci.

Sborník čítající 209 stran vydalo nakladatelství Gaudeamus v Hradci Králové v počtu 100 výtisků. Zájem o sborník nejspíše předčí malý náklad, ale doufejme, že rozhovor na téma humanismu v období renesance a reformace bude mít své pokračování, např. na stránkách časopisu Prométheus, či v návaznosti na další kolokvia. Sborník by byl zajisté velmi vhodným studijním i informačním zdrojem pro střední školy. Svým záměrem a bohatou škálou myšlenkových podnětů by mohl oslovit i humanitní pracoviště vysokých škol.

Ivana Nekvapilová

## Vítková, M. Paradigma somatopedie

**Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 1998. 140 s.**

Co mě přimělo k tomu, že jsem se rozhodl tento spis recenzovat? Vyprovokovala mě k tomu odvaha, s níž si autorka dovolila předstoupit se svou knížkou před odbornou veřejnost.

Pojednávanou problematiku rozvrhuje do 7 kapitol. Např.:

3. *Psychologické a sociologické aspekty tělesného postižení,*

5. *Pedagogická podpora nejčastějších pohybových postižení v předškolním a školním věku,*

6. *Proces výchovy a vzdělávání jedinců s tělesným postižením v průběhu života,*  
 7. *Specifika ve výchově a vzdělání dětí předškolního a školního věku.*

Pokusím se stručně shrnout nejpodstatnější výhrady. Knížka je čtenářům předkládána jako spis vědecký. V resumé čteme, že práce „vznikla na základě vědecko-výzkumné činnosti autorky“ (vědecko-výzkumné má být psáno se spojovníkem – pozn. recenzenta). Obávám se však, že autorka nemá jasnou představu o tom, v čem je podstata vědecko-výzkumné práce, když se spokojuje s pouhým přiřazováním různých (nebo i totožných) názorů různých autorů z různých oborů, aniž by je vzájemně konfrontovala a s citovanými autory diskutovala. Na výsledky své vlastní vědecko-výzkumné činnosti se přitom odvolává jen zřídka.

Spis provází bohatý soupis literárních zdrojů. Jaké důvody však vedou autorku k tomu, že v něm uvádí i literaturu, s níž nepracovala nebo která nemá přímý vztah k pojednávané problematice? Akceptovat však nelze ani způsob, jak s literárními zdroji přejímaných informací pracuje. Vítková nerespektuje základní zásady práce s bibliografickými údaji: ani v případě autentického záznamu cizí myšlenky nenajdeme přesné údaje o pramenu, které by nám dovolily „číst“ citovanou myšlenku v širším kontextu. Uvedeno je pouze příjmení autora a rok publikování, a to i v těch případech, kdy je v seznamu literatury více prací téhož autora z téhož roku. Takové údaje ovšem nemají žádnou identifikační hodnotu.

Při zacházení s literaturou však autorka nectí ani fundamentální etický imperativ vědecké práce – pravdivost sdělení. Např. v části 1.1 **Paradigma pojetí somatopedie** píše: „V analýze OECD (1996) týkající se pojetí speciální pedagogiky v různých zemích jsou uvedena čtyři paradigma“ (správně *paradigmata* – pozn. recenzenta), která jsou popsána jako model medicínský, sociálně patologický, model prostředí a model antropologický (s. 10). Budeme-li ovšem tyto údaje v citovaném dokumentu (ve *Zprávě o národní politice ve vzdělávání*) ověřovat, zjistíme, že o paradigmatech speciální pedagogiky v něm není ani zmínka. Takový postup hodnotím jako krajně nereseriózní. Kritické připomínky mám i ke způsobu, jak autorka postupuje při republicaci vlastních prací (např. části 6.2.1 a 6.2.4 jsou přeneseny z učebních textů). Republicace je jistě možná, ovšem pouhé mechanické „přesazení“ textu do jiného myšlenkového „porostu“ bude čtenář vnímat jako nevkusné.

Každý autor usilující o vědecký charakter své práce ví, že na rozvržení pojednávané problematiky závisí možnost vybudovat pevný opěrný systém spisu. V tomto směru prozrazuje autorka až nepochopitelnou koncepční bezradnost; nejvíce patrné je to na kapitolách 5, 6 a 7, v nichž pojednává problematiku z pozic pedagogických. Ve struktuře těchto kapitol se totiž v těžce rovině významnosti kříží několik hledisek:

- a) hledisko *specifičnosti a nspecifičnosti výchovy a vzdělávání tělesně postižených,*
- b) hledisko *druhu tělesného postižení a*
- c) hledisko *věku tělesně postiženého jedince.*

Nadto ještě nebere v úvahu sémantickou odlišnost termínů

- **proces výchovy a vzdělávání,**
- **specifika výchovy a vzdělávání,**
- **problematika výchovy a vzdělávání a**
- **systém výchovy a vzdělávání.**

Ve svých důsledcích to znamená, že při jejich užití v názvech kapitol (např. 6.1 **Problematika výchovy ...** a 7.1 **Systém výchovy ...**) nerespektuje rozlišnost ani v obsahu.

Doc. Vítková nectí platnou ortografickou normu, morfológická a interpunkční pravidla. Setkáváme se s nesprávnou shodou substantiva a zájmena, ale i s ortografickými chybami (*nevidělali si, s těží* aj.). Čárkou jsou odděleny rozvíjející větné členy, subjekt a predikát, jinde naopak čárka chybí (např. u vložených vedlejších vět). Ani některé stylistické neobratnosti (např. „*hledání označení pro popsání*“) nelze přehlédnout.

Spis je opatřen resumé v českém a anglickém jazyce, čtenář by však uvítal i věcný a jmenový rejstřík. Pro převážnou část knihy je příznačný sumarizující způsob práce. Její vědecká přínosnost je sporná, hodnotu má pouze tím, že si jí autorka připravila východiskový materiál pro vlastní vědecko-výzkumnou práci. Věřím, že se jí podaří ho tvořivě využít. Největším kladem posuzovaného spisu je jeho aktuálnost; reaguje totiž na dosud neuspokojivě řešené problémy výchovy tělesně postižených jedinců. Za to patří autorce díky odborné veřejnosti i celé naší společnosti.

*Vladimír Spousta*

## **Vítková, M. Paradigma somatopedie**

**Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 1998, 140 s.**

Doc. PhDr. Marie Vítková, CSc., sa výskumne venuje somatopédii – časti špeciálnej pedagogiky, ktorá sa zaoberá výchovou a vzdelávaním detí a mládeže s telesným postihnutím v mnohých svojich prácach. V uvedenej monografii podáva autorka ucelený, moderný systém somatopédie, pričom v nej zachytila aj najnovšie trendy vo výchove a vzdelávaní postihnutých vôbec a telesne postihnutých v osobitosti – integračné trendy. Ide o problematiku integrácie postihnutých, v danom prípade najmä telesne postihnutých, do škôl bežného typu. Doc. Vítková využila a sprístupnila vedeckej a širokej pedagogickej verejnosti najnovšie zahraničné poznatky o integrácii a pokúsila sa ich aplikovať na podmienky v Českej republike. Poukazuje na široké spektrum ponuky podporných aktivít pre postihnutých vo vyspelých krajinách prispieva k zmene postojov v tejto oblasti u širokej pedagogickej, najmä špeciálno-pedagogickej odbornej verejnosti. Podrobne informuje o legislatívnych podmienkach pre integratívnu výchovu a vzdelávanie detí a žiakov so špecifickými potrebami v Českej republike. Zmena legislatívy je totiž absolútne nevyhnutná pre konečnú zmenu postavenia postihnutého dieťaťa ale i dospelého. Preto nepovažujem (na rozdiel od recenzenta knihy „Paradigma somatopédie“

V. Spousta) tieto časti monografie za čosi menej dôležité. Napokon v každej krajine, kde je dnes školská integrácia postihnutých už bežným javom, bolo potrebné začať legislatívou (napr. vo Veľkej Británii muselo dôjsť k úplnej prestavbe školsťva). Ani exkurzy do medicíny nie sú v prípade telesne postihnutých zbytočné, pretože každý, kto s telesne postihnutými pracuje, musí mať o týchto problémoch pomerne podrobné informácie. Nazdávam sa, že doc. Vítková si túto skutočnosť dobre uvedomuje, a práve preto tieto pasáže do svojej práce „Paradigma somatopedie“ zaradila. Za významný považujem i problém terminológie rozpracovaný v tejto knihe (i v iných publikáciách autorky). Predovšetkým ide o jasné vyšpecifikovanie pojmov *vada*, *obmedzenie a postihnutie*, ďalej o vymedzenie pojmu *pedagogika telesne postihnutých*, moderného pojmu „*komprehensívna rehabilitácia*“ a v neposlednom rade o pojem *telesne postihnutý*. Prikláňa sa k používaniu pojmu *jedinec (žiak)*, *mladistvý s telesným postihnutím*. Podobne sa dnes aj na Slovensku diskutuje o týchto pojmoch a v septembri usporiadala Katedra psychológie a patopsychológie PdF UK v Bratislave na túto tému celoštátny seminár. Z toho vyplýva, že problematika terminológie, podrobne rozobraná v knihe Paradigma somatopedie, je skutočne aktuálna a doc. Vítková má k tomuto problému čo povedať. Autor recenzie V. Spousta obviňuje doc. Vítkovú v podvode, keďže neuviedla správny prameň na str. 10. Nazdávam sa, že označiť chybnú citáciu za *podvod* je prinajmenšom neseriózne, pretože, ako je známe, podvod súvisí s úmyselným uvedením do omylu, čo zrejme recenzent nekontroloval. V knihe na str. 41 sa autorka vyrovnáva i s moderným pojmom *copingu* a uvádza preň český pojem *vyrovnaní se s postižením*. Veľmi pokrokový pohľad prezentuje autorka (str. 42) na špeciálno-pedagogickú diagnózu. Odmieťa chápať túto diagnózu ako niečo statické, nemenné. Cieľom tejto diagnózy je snaha o prognózu, teda snaha o odhadnutie (na základe získaných poznatkov) možností ďalšej výchovy a vzdelávania daného dieťaťa. Na str. 43–44 je uvedená veľmi kvalifikovaná diskusia o vzťahu medzi psychologickou a špeciálno-pedagogickou diagnostikou, o zložitosti bebrania výsledkov psychologickej diagnostiky pre účely diagnostiky postihnutých. S týmto problémom som sa vo svojej práci neraz stretol a v niektorých štúdiách som dospel k podobným záverom ako doc. Vítková. Veľmi zaujímavé vzťahy našla autorka medzi narušením motoriky a poruchou reči (str. 56). Veľa dôležitých informácií i špeciálno-pedagogických rád pre rodičov o tom, ako zarábať s postihnutým dieťaťom, čo možno od neho očakávať je obsiahnutých v kapitole 5. V celej práci je veľké množstvo odkazov na konkrétne zákony, programy, vyhlášky a nariadenia, čo veľmi pomôže najmä rodičom postihnutých, ale aj ich učiteľom a ďalším výchovným pracovníkom, a teda, ako som už uviedol, tieto informácie sú veľmi dôležité a potrebné. Na str. 99–111 sa autorka zaoberá doteraz úplne zanedbávanou časťou špeciálnej pedagogiky – problematikou dospelých postihnutých. Aj tu vystihla autorka jeden z dôležitých a dosiaľ neriešených problémov a prináša k nemu prvé poznatky. Jadro práce a imanentne somatopedickú problematiku prezentuje doc. Vítková v kapitole 7, ktorá je vlastne vyústením všetkých predchádzajúcich kapitol. Táto kapitola je napísaná s dokonalým poznaním problematiky detí a mladistvých s telesným postihnutím. Autorka tu prezentuje aj



svoje bohaté zahraničné i vlastné skúsenosti a sprístupňuje čitateľovi i najnovšie výsledky získané pri využití počítačov vo výchove a vzdelávaní žiakov s telesným postihnutím.

Všetky uvedené nesporné prednosti monografie doc. PhDr. M. Vítkovej, CSc., V. Spousta akosi „nebadal“, čo je pri recenznom posudku prinajmenšom čudné.

Recenzent knihy V. Spousta vytyka ďalej doc. Vítkovej, že „oslňuje čtenáře častými odkazy na zahraniční literární zdroje a cizí zkušenosti“. K tomu treba povedať iba to, že problém integrácie je, žiaľ, najviac rozpracovaný v zahraničí, s počítačmi u telesne postihnutých sa začalo tiež tam, poradne pre postihnutých a široká paleta rôznych druhov špeciálno-pedagogickej pomoci tiež nevznikla v Českej republike. Napriek tomu, som si dal prácu a zrátal som zahraničné a české (resp. slovenské) citácia a zistil som, že vo svojej knihe doc. Vítková čerpala zo 73 zahraničných (vrátane preložených do češtiny) a 104 českých a slovenských prameňov, pričom nerátam 27 citácií vlastných prác. Nemožno teda súhlasiť s tvrdením, že uprednostňuje zahraničnú literatúru. S recenzentom však možno plne súhlasiť v tom, že kniha je zrejme napísaná narýchlo a pravdepodobne neprešla jazykovou úpravou. Odbornú hodnotu publikácie to však neznižuje.

*Ladislav Požár*

## **Maňák, J. Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků**

**Spisy Masarykovy univerzity v Brně – Pedagogická fakulta, sv. 69. Brno, Masarykova univerzita 1998. 134 s.**

Tvořivý akt je nejen vrcholným projevem sebeaktualizace lidské bytosti, ale je i nejprůkaznějším dokladem člověčenství. A v tom je i příčina, proč nás fenomén tvořivosti stále zneklidňuje. Přestože o kreativitě bylo již mnohé napsáno, sama její podstata je stále nejasná. I když byly stanoveny její determinanty (např. schopnost formulovat problém) a specifikovány základní prvky její struktury (představivost, divergentní myšlení aj.), stále zůstává řada otázek nezodpovězených. Pedagogika přednostně orientuje pozornost na *procesuální stránku tvořivosti* – na faktory, kterými by bylo možno tvořivý akt rozvíjet. A právě tyto otázky jsou ústředními tématy Maňákovy monografie. Autor při objasňování podstaty oněch tří základních kategorií, jež daly jeho dílu titul, vychází z poznání, k němuž dospěla psychologie.

Již v samém názvu knihy dává prof. Maňák najevo, v čem spatřuje základní pedagogický problém svého pojednání o tvořivosti. *Rozvoj* je tím ústředním pojmem. Ke zpracování tématu přistupuje po mnohaleté studijní a výzkumné přípravě, jež našla odraz v jeho četných publikačních aktivitách, např. **Problém domácích úkolů na základní škole** (1992). Tvořivost jako pedagogický problém se stala též nosným programem několika celostátních seminářů a konferencí, jež inicioval a z nichž vzešly sborníky **Tvořivost v práci učitele a žáka** (Brno 1996), **Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků** (Brno 1997), **Cesty k tvořivé škole** (1998) a **Tvořivá škola** (1998).

Přehledně strukturovaná osnova díla rozvrhuje pojednávanou problematiku do 10 kapitol. V první kapitole **vymezuje stěžejní pojmy**: jednak jako součást osobnostní struktury, jednak ve vztahu k výchovnému cíli i jako předmět kultivace (tedy v pohledu pedagogickém). Ve druhé kapitole – **Poučení z minulosti** – připomíná nejvýznamnější pedagogické osobnosti, které se k otázkám tvořivosti vyslovily: Komenského a Rousseaua, Tolstého požadavek absolutní svobody dítěte, J. Deweye, V. Příhodu aj. Autor však mohl alespoň letmo připomenout teorii osobnosti E. Fromma a Freudovu teorii o sexuálně provokovaných tvořivých aktech.

Ústřední témata práce jsou pojednána ve 3., 4. a 5. kapitole. V první z nich (**Aktivita**) sleduje autor projevy aktivity ve vztahu k pasivitě a k hyperaktivitě jako rizikovému faktoru výchovy. Jako určující znaky úrovně aktivity stanovil (a to zcela nově) **4 stupně žákovské aktivity**: 1. *vynucená* (aktivita), 2. *navozená*, 3. *nezávislá* a 4. *angažovaná*. Nejobsáhlejší zpracovává kategorii **samostatnost** (4. kap.). Jí totiž přisuzuje v rozvoji tvořivosti prvořadý význam. Objasňuje základní termíny související, např. samočinnost, samostatné a kritické myšlení, a podrobně pak pojednává o **realizaci samostatné práce žáků** (4.2). Pakliže je tato část přínosná empiricky, pak teoreticky objevné je autorovo rozvržení **druhů a stupňů samostatné práce žáků** (4.3). Nejelementárnější rozlišení žákovské samostatnosti spatřuje v trichotomii nesamostatné, samostatné a tvůrčí činnosti. Při výkladu o fázování samostatné práce vychází z Deweyových stupňů průběhu řešení problému. Na základě vlastního dlouhodobého výzkumu formuluje 4 univerzální stupně samostatné práce žáků: *samostatnost napodobující, reprodukcující, produkující a přetvářející*. Jednotlivé stupně ilustruje konkrétními činnostmi. Například napsání básně ilustruje samostatnost *přetvářející* (tzn. nejvyšší stupeň samostatné práce). V čem bychom pak ale měli spatřovat rozdíl v porovnání s *inventivní tvořivostí*?

V kapitole o **tvořivosti** Maňák nejdříve rekapituluje různá psychologická pojetí tvořivosti, a teprve potom definuje tvořivost z pozic pedagogických jako „*přirozenou vlastnost člověka (různé síly a zaměřenosti) projevující se seberealizací individua při vzniku něčeho nového, kterou je potřeba rozvíjet, ...*“ (s. 74). Po odhaluje její **strukturní prvky** (5.2), její jednotlivé komponenty (např. fantazii, imaginaci, intuici) a faktory ovlivňující divergentní postupy. Přestože otázky související s **tvořivým procesem** (5.3) patří mezi nejméně probádané, z hlediska pedagogického představují ústřední problém. O to více překvapuje, že se autor omezil pouze na charakterizování jeho jednotlivých fází. Pojednání o tvořivosti uzavírá rozvahou o **úrovních tvořivosti** (5.4), jejichž rozlišení představuje významný diagnostický prostředek. V těsné vazbě na 4 stupně samostatnosti a 4 stupně aktivity konstruuje čtyřstupňový model úrovně tvořivosti: *expresivní, inovativní, inventivní a emergentní tvořivost*. Poslední stupeň přiřazuje jen originálním tvořivým aktům.

6. kapitolu **Tvořivý žák** autor uvádí přehledem **projevů žákovy tvořivosti** (6.1). V informačně bohatém materiálu diskutuje otázku, jak **identifikovat tvořivého žáka** (6.2) a diagnostikovat úroveň jeho tvořivého potenciálu. Jestliže

osobnostní dispozice žáka jsou limitujícím faktorem jeho tvořivosti, pak **Osobnost učitele** (7.1) má v tvořivém procesu pouze funkci podpůrnou a inspirující. Autor zde upozorňuje i na určité rozpory učitelské profese a povinnost učitele s nimi bojovat. V kapitole 7.2 **Tvořivost v práci učitele** referuje o vlastním výzkumu zaměřeném na aktivní a inovační práci učitele. Teprve pak vyslovuje závěr: „... *inovačně a tvořivě se učitel může projevit ve všech vyučovacích předmětech; ... ovšem musí hledat nestandardní přístupy k výuce*“ (s. 94).

V 8. kapitole **Spolupráce školy a rodiny při rozvoji samostatné a tvořivé osobnosti** rekapituluje obecně platná doporučení a seznamuje s výsledky výzkumu podmínek optimální rodinné výchovy, jímž sledoval například výchovný styl, míru závislosti dětí na rodičích aj. V 9. kapitole **Výchova k samostatnosti a tvořivosti** autor zachycuje **faktory podporující a brzdicí samostatnost a tvořivost žáků**. Analyzuje nejen faktory stimuluji (např. tvořivé klima školy), ale i faktory retardující, jako je hromadná výuka a různé bariérotvorné faktory (konformita, odmítání odlišnosti aj.). Ve 2. části kapitoly – **Metody rozvíjející samostatnost a tvořivost** – předkládá instrumentarium různých metod a technik. Pro trénink tvořivých schopností doporučuje heuristické metody, problémovou výuku, brainstorming aj. Činí tak s přehledem a pro něho typickou vyjadřovací úsporností (*paucis verbis*), která však v enumerativním soupisu aktivizujících metod působí až stroze.

Závěrečnou kapitolou **Tvořivá škola**, která má i funkci rekapitulující, se autor přiklání ke Komenského pojetí školy jako *officinae humanitatis*. Vychází z hodnotového zakotvení člověka a jeho neodbytné touhy po seberealizaci – *perpetui mobile* veškerého lidského snažení.

Kniha disponuje všemi náležitostmi vědeckého spisu. Kromě *věcného rejstříku a seznamu literatury* je vybavena i německým a anglickým *resumé*, ústřední teoretické problémy spisu zpřehledňují *čtyři schémata*. Postrádám jen jmenný rejstřík. Čtenář bezpochyby ocení autorův rozhled po nejnovější domácí i cizojazyčné literatuře i jeho kultivovaný jazyk. Přestože autor věnoval konečné podobě knihy velkou péči, vloudilo se do textu několik ojedinělých chyb: např. v citátu z Tolstého („... *není nejlepší metody*“), s *slovy*, *Gogers*. Pojednání o tvořivosti by jistě bylo možno rozšířit mnoha směry. Čtenáře umělecky orientovaného by autor pravděpodobně upoutal pojednáním o druzích uměleckého výraziva, o umělecké aktivitě žáků jako prostředku rozvoje tvořivosti nebo srovnáním umělecké a pedagogické tvořivosti.

Maňákova monografie je teoreticky přínosná a v mnoha směrech přináší nové pohledy. Teoretický a metodologický přínos knihy spatřuji především v tom, že autor domýšlí a rozvíjí pojednávané problémy důsledně z pozic pedagogických (i tehdy, kdy se opírá o teorie psychologické). Zcela nový a originální je jeho model čtyř stupňů aktivity, samostatnosti a tvořivosti. Vědeckou přínosnost díla však nejprůkazněji dosvědčí zájem a odezva široké čtenářské obce. Jsem přesvědčen, že náklad 200 výtisků této Maňákovy práce nebude s to zájem čtenářů uspokojit.

Vladimír Spousta

## Bertrand, Y. Soudobé teorie vzdělávání

Praha: Portál, 1998. 247 s.

Všichni, kteří se zabývají problematikou soudobých pedagogických proudů a jejich praktickým využitím ve vzdělávání, dobře vědí, že opravdu souhrnných publikací z této oblasti doposud mnoho není.

Z těchto důvodů jsem uvítala, že se na našem knižním trhu objevila publikace profesora Yvese Bertranda, doktora filozofie na univerzitě v Montrealu, kde v současné době přednáší základy vzdělávání, teorii řízení a komunikace a organizační kulturu.

Jeho Soudobé teorie vzdělávání jsou unikátním přehledem nejvýznamnějších soudobých proudů pedagogického myšlení, který je možno pojmut jako úvod do studia filosofie výchovy a vzdělávání, protože umožňuje podrobnější poznávání jednotlivých *přístupů a jejich porovnání*.

Vedle toho, že publikace poslouží jako informační materiál studentům nejrozmanitějších pedagogických oborů, sociálních věd a filozofie, jistě ji ocení i všichni, kdo se vzděláváním zabývají ve své profesi.

Publikace je členěna na osm kapitol. Čtenář zde najde autorem navrhovanou klasifikaci teorií vzdělávání do sedmi kategorií, protože jejich současný příliš velký počet znesnadňuje jejich pochopení a volbu směru případných změn ve výchově. Obzvlášť se autor zaměřuje na ty teorie, které měly během posledních desetiletí zásadní vliv na úvahy o tom, jakou podobu by vzdělávání mělo mít a jakou úlohu by mělo plnit.

Obecně vzato obsahují tyto teorie jednak analýzu problémů soudobého vzdělávání, a jednak návrhy jeho změn. Většinou jsou doprovázeny úvahami o cílech vzdělávání, o roli učitelů, o postavení žáka nebo studenta, o významu obsahu (učiva) jednotlivých vyučovacích předmětů a o sociokulturním významu vzdělávání. Zde předkládaná klasifikace, která zahrnuje již výše zmíněných sedm kategorií (spiritualistickou, personalistickou, kognitivně psychologickou, technologickou, sociokognitivní, sociální a akademickou), odráží závratný rozvoj kognitivních a sociokognitivních proudů. Reflexe vzdělávání je tak obohacena o výzkumy v oblasti kognitivních procesů, informačních technologií, sociokulturních didaktik.

Pro čtenáře u nás bude jistě zajímavé sledovat i závěrečné otazníky nad vzděláváním a úvahy nad tím, která z zavedených teorií je nejlepší.

Předností recenzované publikace je také nejen výborný překlad O. Seluckého, který odborně lektoroval doc. PhDr. S. Štech, CSc., ale i poznámky české redakce, v nichž najdou naši čtenáři další odkazy na u nás přeloženou literaturu, případně bližší údaje, ale i polemické glosy. Pohledů z druhé strany, jichž nikdy není dost, natož pak soudy kvalifikované, vzdělané, jsou vždy velikou vzácností. Různé koncepce školství se budou i nadále střetávat, aniž by si kterákoli z nich mohla činit nárok na to, že je nejlepší. Pokud každému učiteli bude bližší některá z uvedených filozofií, pak je naděje, že společně vytvoří školu vyváženou.

Závěrem lze říci, že kniha Y. Bertranda jistě beze zbytku plní to, co si klade za cíl: být systematickým přehledem nejvýznamnějších soudobých světových proudů

pedagogického myšlení, ukazuje nejen na jejich prínos, ale i problémy v praxi. Pretože publikace nevznikla u nás a je určená jinému školství, měla by se jistě dostať do rúk čo najväčšiemu počtu všetkých tých, ktorí sa budú alebo už sa vzdelávaním zabyvajú vo svojej profesii.

Marie Havlíková

## Morálna kultivácia osobnosti par excellence

**Žilínek, M. Európska dimenzia morálnej kultivácie osobnosti. Bratislava: Univerzita Komenského 1999, 181 s.**

Meno Martina Žilínka nie je vari ani potrebné pedagogicko-etickému svetu zvlášť predstavovať. Iba nedávno sa nám dostala do rúk jeho práca, bohatá obsahom a kultivovanými myšlienkami *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*, Bratislava: Iris, 1997.

Dnes sa na knižnom trhu objavila ďalšia jeho monografia *Európske dimenzie v morálnej kultivácii osobnosti*, ktorá podobne ako prvá práca čitateľa nielen zaujme, ale i obohatí množstvom a kvalitou myšlienok.

Monografia má logickú štruktúru, neformálny ale hutný obsah, čo je autorovým vyjadrením veľmi premyslenej práce daného obsahového materiálu.

Už v úvode autor jednoznačne vstupuje do problematiky slovami: „Predložená monografia sa zaoberá problematikou identity osobnosti v eticko-pedagogickej pozícii európskeho integračného procesu. Vychádza z aktuálnych potrieb novej ‚historickej skutočnosti‘ – uvádzania do života ideí európskej identity, európskeho občianstva, európskej výchovy.“ (s. 111) Autor jednoznačne vychádza z humanisticko-antropologických problémov, bez ktorých by sa vari práca nedala ani napísať, pretože problematika človeka je v centre pozornosti tak filozofie, etiky, pedagogiky, filozofickej antropológie – a zdá sa, že v ostatnom čase akoby sa na ňu zabudlo.

Filozofické, pedagogické a etické myslenie 20. storočia sa už neuberá smerom vytvárania veľkých systémov. Začali sa rozpadáť do historických reflexií, analýz a odmietania predchádzajúcich snáh postihnúť svet a človeka v ňom.

Väčšina vedcov sa domnieva, že 20. storočie znamená podobný obrat, aký znamenala doba okolo roku 1500, niektorí si mysleli, že zmeny sú ešte prenikavejšie. Avšak to naliehavejšie kladie otázky o samotnom zmysle a postavení človeka a jeho morálnej kultivácii v dnešnom svete.

Tento problém, problém človeka, kultúry a mravnosti, humanistických mravných hodnôt stoja v centre pozornosti monografie Martina Žilínka – ergo – sú to všetko problémy, ktoré sa týkajú človeka a jeho miesta vo svete. Od problému štruktúrálnu-morálnych zreteľov utvárania mravnej identity osobnosti autor prechádza k základným komponentom európskej výchovy, zaoberajúc sa multi-kultúrnym a transnacionálnym rozmerom v utváraní mravnej identity osobnosti, ako i taxonómiou kompetencií Európana v utváraní mravnej identity osobnosti,

opierajúc sa o pramennú zahraničnú literatúru. Svoje myšlienky explicitne vyjadruje: „Utváranie mravnej identity osobnosti v európskej dimenzii má svoj výrazný rozmer multikulturality, interkulturality a globálnosti. Európska dimenzia teda neznamená nutnosť uniformity. Multikulturalita a transnacionálnosť sú jej významné nosné piliere. Transnacionálny pokrok v Európe nemožno dosiahnuť len v spätosti s rozvojom národných entít v multikultúrnych dimenziách. Vo svojej identite reflektuje národné spoločenstvo, spolubytie s inými národmi, hľadá vlastný dejinný zmysel v medzinárodnom multikulturálnom celku ľudstva.“ (s. 169)

Tak sa autor neformálne dostáva k národnej identite, ktorú považuje nielen za súhrn duchovných hodnôt, ale praktickou kultúrou v samotných ľuďoch. „Mravný vzťah,“ tvrdí autor, „k vlastnému národu je sociogénnou hodnotou. Každý človek prináleží k národnému, či etnickému spoločenstvu, k jeho hodnotám.“ (s. 169) Tak sa autor neformálne dostáva k axiologickým hodnotám a hodnotám vo sfére kultúry.

Cez problémy kultúry, multikulturálnych, multietnických a multilingválnych problémov spoločenstva, cez problémy princípu interkulturality sa autor dostáva k problému interkulturálneho výchovného procesu, ktorý je však pre utváranie integrovanej osobnosti v identickom prostredí efektívny vtedy, „... ak smeruje k vlastnej národnej kultúrnej identite, k výchove, k tolerancii, ku kooperácii, k mieru, solidarite, interkulturálnej sebareflexii a k celkovej multikulturálnosti“ (s. 175). A ak autor spomína európsku výchovu, tvrdí, že „... sa zameriava na výchovu humánneho človeka, preto cieľom, strategickým zámerom vo vzťahu k vedomiu človeka je eticko-axiologický komponent“ (s. 178). Tento môže zásadne a významne ovplyvniť typ európskej civilizácie, mravné, etické a racionálne úsilie o prežitie ľudstva. Tým je vlastne možná úloha výchovy v európskom i globálnom chápaní optimalizovať v zmysle pomoci správania voči kontinentálnym a globálnym rizikám a hľadať spoločnú cestu riešenia problémov v dialogických projektoch civilizácie, v interkulturálnosti, v prejavoch solidárnosti empatie, subsidiarity vo vzťahu k človeku.

Práca čitateľa rozhodne zaujme (o tom som osobne presvedčená), a to nielen svojim obsahom, ale hlavne hĺbkou prieniku do zatiaľ neriešiteľných problémov v rámci pedagogiky i celého edukatívneho systému v rámci Európy.

Pre jej vysokú kvalitu ju odporúčame do pozornosti všetkým tým, ktorí sa o dané problémy nielen zaujímajú, ale ktoré sa ich aj bytostne dotýkajú.

*Anna Klímeková*

## **Mareš, J. Styly učení žáků a studentů**

**Praha: Portál, 1998, 239 s.**

Učení, časté téma nejen pro psychologii, pedagogiku, ale také pro biologii a v současné době i pro počítačové vědy. Většina z nás se učí po celý život. Každý se učí svým způsobem. Někdo má svůj vlastní postup, jiný přebírá postupy od druhých.

Jak se vlastně učíme? Jak se učí žák, student? To je otázka, na kterou se autor publikace snaží hledat řadu zajímavých odpovědí.

V publikaci Jiřího Mareše můžeme detekovat celou řadu témat, které sám autor formuluje otázkami: Co si máme představit pod termínem žákovské styly učení a jak se tyto styly liší od známých pojmů typu kognitivní styly, schopnosti atd.? Jakými metodami se dají styly učení diagnostikovat? Dají se žákovské styly učení ovlivňovat, měnit? Co dělat ve škole, když se rozhodneme žákovské styly učení neměnit? Jak postupovat a čeho se vyvarovat, když se naopak rozhodneme měnit žákovské styly učení? Co se zatím ví o žákově autoregulaci učení?

Práce je strukturována do čtyř vzájemně souvisejících a vnitřně spjatých kapitol. První kapitola – *Pojetí stylů učení* – je uvozena zajímavým příkladem ze studentského života. Objasňuje teoretické základy a přístupy k učení, např. směr fenomenologické psychologie, zkušenostní psychologie učení, informační psychologie, psychologie osobnosti, myšlení, individuality a pedagogické psychologie, a v závěru kapitoly představuje didaktické přístupy, kterými sledujeme, jak se změnil pohled na průběh a výsledky učení, jestliže vezmeme v úvahu zkušenosti vyučování, požadavky školy a učitelů, zvláštnosti zkoušení a hodnocení. V této kapitole získá čtenář základní informace o problematice stylů učení.

V druhé kapitole, autor vymezuje základní pojmy: učení, styl, kognitivní styly, styly učení. Tato část jistě osloví vysokoškolské studenty, ale i učitele a psychology poskytující služby škole.

Jestliže první dvě kapitoly seznamují čtenáře s různými pohledy na styly učení především teoreticky, pak je následující oddíl s názvem *Diagnostika stylů učení* orientován praktičtěji a zároveň i poslední, čtvrtá kapitola *Ovlivňování stylů učení* je praktickým vyústěním předchozích informací. Kapitola o diagnostice učebních stylů je metodologicky orientována a přináší přehled konkrétních metod, jichž se ve světě používá k diagnostice stylů učení. Dosavadní výklad završuje poslední kapitola, v níž se autor snaží ukázat, jaká rozhodnutí je třeba učinit a které konkrétní postupy je možné zvolit při profesionální práci s žákovskými styly učení. Jinými slovy, autor nastiňuje možnosti, jak konkrétně postupovat a co především promýšlet, jestliže se učitel rozhodne ovlivňovat individuální zvláštnosti učení žáka. Tato snaha učitele by měla směřovat k postupné autoregulaci učení žáka.

Vzhledem k tomu, že Jiří Mareš přináší ve své studii celou řadu nových poznatků, které mohou výrazně ovlivnit pedagogickou praxi, práce jistě osloví a zaujme široké spektrum čtenářů. Autor sám ji doporučuje nejen VŠ studentům, učitelům všech typů škol, pracovníkům poraden a školním psychologům, ale též badatelům zabývajícím se výzkumem. Jasný výklad s celou řadou praktických příkladů a námětů činí publikaci vhodným studijním materiálem pro všechny, kteří tvořivě přemýšlejí o možnostech řízení učení žáků a studentů s vyústěním k jejich autoregulaci učení.

Publikace je doplněna rozsáhlou bibliografií českou i cizojazyčnou, dále přehledným jmenným a věcným rejstříkem a přílohou s přehledem hlavních dotazníkových metod, jež zjišťují styly učení.

Jak sám autor v úvodu připomíná, studie navazuje především na práce V. Kuře, který u nás jako první publikoval na téma styl učení žáka.

*Nataša Mazáčová*

## **Bráza, J. Internet.cz – jak hledat a najít**

**Praha: Grada, 1999, 136 s.**

Kde mám hledat na Internetu programy? Jaký způsob je nevhodnější a nejrychlejší? Najdu e-mailovou adresu, kterou nutně potřebuji? Jaký vyhledávací server mám použít? Tyto a mnohé další otázky si určitě položil každý, kdo už potřeboval získat nějaké informace prostřednictvím Internetu. Pomocnou ruku všem uživatelům celosvětové sítě podává Jiří Bráza svou knihou, která vyšla v roce 1999 ve druhém aktualizovaném vydání. Důležitá je poznámka „druhé aktualizované vydání“, protože Internet se jako informační médium rozvíjí velice dynamicky a informace nesmírně rychle zastarávají.

Kniha (resp. příručka) je určena především těm čtenářům, kteří již mají nějakou praktickou zkušenost s Internetem, a tudíž vědí, jak složité je někdy nalézt přesně to, co v daný okamžik potřebují. Úvodní část příručky je zaměřena na obecné principy vyhledávání. Autor vysvětluje vyhledávání v souborů, e-mailových adres a větší pozornost je věnována vyhledávání v hypertextových dokumentech (indexování dokumentů, logické operátory atp.). Téměř každý ví, že na Internetu je možné nalézt nezměrné množství programů, které se nacházejí na serverech jejich tvůrců nebo ve velkých archivech. Způsoby, jak takové programy vyhledat a stáhnout si je do svého počítače, se zabývá druhá kapitola. V jejím rámci je představena nejstarší služba, kterou je databáze Archie. Popsána je také funkčně podobná česká služba Nosey Parker. Opomenuty nejsou ani další služby ALLA nebo FAST FTP search.

Třetí kapitola je zaměřena na jednu z nejsložitějších úloh při práci na Internetu – hledání e-mailových adres. Na celém světě neexistuje žádný globální seznam těchto adres, ale existuje mnoho služeb, které jsou připraveny uživateli pomoci (např. lokální seznamy adres, adresáře uživatelů, servery specializované na vyhledávání e-mailových schránek atp.). Čtenář v Brázově knize najde základní údaje o programu Finger, o projektu PinkNet, službě WhoIs či Netfind. Kapitulu uzavírá popis služeb specializovaných na vyhledávání adres lidí WhoWhere, BigFoot a Four11.

Poslední a největší část knihy je věnována World Wide Webu (WWW). Autor začíná charakteristikou světových vyhledávacích serverů, např. Yahoo, Infoseek, Excite, AltaVista. Poté přechází k rozboru „mladších“ českých vyhledávacích serverů: Seznam, U zdroje, Atlas, Kompas, Sherlock, Search a Zmije. U každého serveru je uvedeno, jakou používá syntaxi pro zadávání vyhledávacího řetězce, které podporuje operátory a pro srovnání jsou uvedeny odpovědi na několik dotazů.

Velice vhodným doplněním knihy jsou obrázky usnadňující pochopení textu.



Většina obrázků znázorňuje to, co se objeví na obrazovce po zadání určitého dotazu. Přehlednost knihy zvyšuje použití různých typů písma a zvýraznění. Knihu uzavírají přílohy, v nichž autor doplňuje seznam adres na různé internetovské služby. Pro ty, kteří přišli do styku s Internetem teprve nedávno, je na konec knihy zařazen slovníček nejdůležitějších pojmů.

Autor v úvodu své knihy podotýká, že kniha je určena čtenářům, kteří již mají určité zkušenosti s vyhledáváním na Internetu. Z tohoto důvodu by bylo vhodné zařadit do knihy informace o některých specializovaných vyhledávacích (např. <http://www.help.cz> je vyhledávač zaměřený na indexování návodů, rad a dokumentací z celého světa nebo vyhledávač <http://hledej.technet.cz> provádí fulltextové vyhledávání na technicky zaměřených zpravodajských serverech). Zcela mimo zájem autora zůstávají rešeršní služby. Avšak tyto služby jdou výrazně nad rámec Brázovy knihy a navíc jenom jejich základní charakteristika by vystačila na další knihu. Možná se dočkáme tohoto doplnku ve třetím vydání.

Knihou svým pojetím a zpracováním může výborně sloužit jako doplněk středoškolské výuky informatiky nebo jako pomocná literatura pro vysokoškoláky, kteří teprve pronikají do tajů celosvětové informační sítě. Obecně lze knihu doporučit všem čtenářům, kteří mají za sebou první krůčky v práci s Internetem a chtějí se rychle, snadno a přístupnou formou dozvědět mnoho užitečných rad a informací.

*Jiří Zounek*

## **Rýdl, K., Horská, V., Dvořáková, M., Roupec, P. Sebehodnocení školy.**

**Praha: Agentura Strom, 1998, 71 s.**

Publikace *Sebehodnocení školy* s podtitulem *Jak hodnotit kvalitu školy* je jednou z prvních prací u nás, která se snaží hledat odpovědi na řadu otázek, vážících se k problematice autoevaluační čili sebehodnocení školy.

Syntetizujícím elementem dílčích studií práce je orientace na analýzu autoevaluačního procesu současné školy. Cílem práce, jak sami autoři formulují, je „poskytnout zejména ředitelům základních škol (ale je možné ji v zásadě využít i pro jiné typy škol) vstupní informace o procesech autoevaluační školy, které se v posledním desetiletí v zahraničí výrazně rozšířily do praxe a mají umožňovat zvýšení efektivity a kvality vzdělávacích školských procesů za pomoci využívání především vnitřních zdrojů a rezerv.“ (s. 3)

Práce kolektivu autorů, jež čerpá z cenných zahraničních zkušeností (např. Nizozemí, USA), řeší netradiční, nicméně aktuální téma současných transformačních proměn a inovačních tendencí české základní školy. Je třeba připomenout, že „poslední roky transformace českého školského systému ukazují, že je nutné přistoupit k této praxi i v České republice. Využívání vnitřních možností zkvalitňování práce školy nesmí být ovšem diktováno mnohdy jen krátkozrakými ekonomickými nebo politickými zájmy nejvyšší řídicí úrovně, ale musí odpovídat potřebám právě

zinteresoovaných škol a jejich zaměstnanců, aby se vnitřně ztotožnili s novými požadavky na učitelské povolání. K němu již bude vlastní hodnocení (sebereflexe) a celková autoevaluace školy neodmyslitelně patřit.“ (s. 3)

Práce rozkrývá celou řadu problémů, přičemž se neomezuje pouze na teoretické pohledy, ale nabízí i konkrétní praktický materiál k využití přímo ve škole. Tyto materiály mohou ředitelům a učitelům pomoci při hledání odpovědi na otázky, které si dobrý ředitel a dobrý učitel jistě klade: Jak hodnotit svou vlastní učitelskou práci? Jaké zdroje informací lze využít pro sebereflexi a zpětnou vazbu? Jak ředitel a učitelé poznají, zda je jejich škola dobrá a jakým způsobem to mohou sami zjišťovat?

Publikace je strukturována do tří vzájemně souvisejících kapitol. Úvodní studie K. Rýdla a V. Horské vymezuje pojem sebehodnocení a autoevaluaci jako teoretický problém a věnuje se otázce cílů a smyslů sebehodnotících procesů školy. Následuje nejrozsáhlejší studie M. Dvořákové a V. Horské, která se zabývá problematikou autoevaluace základní školy. Základní problémy řešené v této kapitole autorky většinou formulovaly otázkou. Kromě odpovědi na otázku „Co je to autoevaluace základní školy“ se zde i dozvíme, proč se zabývat autoevaluací základní školy, kdo může autoevaluaci provádět, jaké zdroje informací lze využít, co vše se může stát předmětem hodnocení atd. Pozitivně lze hodnotit skutečnost, že se autorky pokusily detekovat a upozornit na problémy, které mohou nastat při hodnocení vybraných cílových stavů. Pro ředitele a učitele může být velmi inspirativní kapitola *Přehled metod* a příklady výběru metod, které je možné užít pro autoevaluaci školy. Čtenář se zde dozví jak a kdy lze využít metody situační, inscenační, brainstorming apod. Studie je doplněna dvěma přílohami (Rámcový popis orientačních etap autoevaluace ZŠ, Ukázka osnovy závěrečné autoevaluační zprávy).

K nástrojům pro hodnocení vnitřní kvality školy se věnuje K. Rýdl ve třetí kapitole. Autor má na mysli nástroje, jež používají různí spoluúčastníci na školském systému, např. státní a místní úřady, řídicí pracovníci škol, tedy nástroje na úrovni řízení školy a nástroje pro řízení třídy a skupin. Jedná se o podnětnou kapitolu, v níž autor integruje možnosti realizace sebehodnotících procesů na různých úrovních řízení. P. Roupec je autorem přílohy *Návrh podkladů pro evaluační zprávu o škole a o realizaci vzdělávacího programu*.

Publikaci lze ocenit jako jednu z prvních prací na výše uvedené téma, tedy jako teoretické východisko pro další úvahy a zpracování problematiky sebehodnocení školy. Pozitivně lze hodnotit snahu autorů upozornit na významný problém současných transformačních snah české školy. Kniha jistě osloví jak ředitele, tak učitele škol ale i pracovníky státní správy. Všechny, kteří tvořivě uvažují o změnách v současné škole a kterým nejsou lhostejné zahraniční zkušenosti, jež ukazují (např. Nizozemí), že sebehodnotící procesy nemusí být pro školu zátěží, pokud jsou realizovány jako každodenní součást života školy.

*Nataša Mazáčová*

## K niektorým problémom voľného času Rómov

Pred časom sa dostal na knižný trh zborník *Balvín, J. a kol. – Romové a voľný čas* z 9. stretnutia Hnutí R v Brne na Pedagogickej fakulte Masarykovej univerzity – Kultúrne a vzdelávacie stredisko pre rómske deti a rodičov.

Tento zborník (a jemu následné) vznikajú z pravidelných stretnutí členov Hnutí R (ktorého členkou som i ja), slúžia k vytvoreniu teoretických a praktických skúseností tak učiteľov ako i odborných pracovníkov, ktorí sa zaoberajú multikultúrnou výchovou so zameraním na rómskeho žiaka. Je to veľmi záslužná práca i náročná úloha, nakoľko úlohou pracovníkov Hnutí R je venovať pozornosť – a adekvátnym – nielen majorite, ale i minorite. V súvislosti so zmenenými podmienkami v našej spoločnosti sa ukazuje ako nutná špecializovaná príprava budúcich učiteľov v práci s deťmi so špeciálnymi výchovnými a vzdelávacími potrebami (a sem zaraďujeme aj príslušníkov etnických a minoritných skupín).

Zborník svojím obsahom a príspevkami zaujme každého čitateľa, ktorý sa danou problematikou zaoberá. Upozorňujem na fakt, že zborník obsahuje 24 zaujímavých a obsahovo meritorne a kvalitatívne zvládnutých príspevkov bez rozdielu, ktoré podľa môjho názoru museli vyvolať veľkú diskusiu, diskusiu podobnú poslednému stretnutiu členov Hnutí R v Liberci r. 1998.

Ak sa mám explicitne vyjadriť, ťažko povedať, ktorý z uvedených príspevkov bol najhodnotnejší. Túto hodnotovú úroveň obsahujú všetky uvedené príspevky v zborníku, najviac však tie s filozofickým pátosom.

Osobne ma zaujalo niekoľko príspevkov, ale vari za najpríťažlivejšie považujem príspevky *PhDr. Jaroslava Balvína, CSc., Vychovateľský éthos jako základní předpoklad k úspěšné práci s rómskými dětmi*, ďalej príspevok *PhDr. Viliama Zemana Problémy, otázky a cíle multikultúrnej výchovy*, príspevok *PhDr. Dany Knotovej Voľný čas a jeho pedagogické aspekty* a napokon príspevok *ing. Evy Dobšíkovej Vzdelávaní a voľný čas rómskych dětí a mládeže*, ktoré mali čo do svojho obsahu, zásadne sa vyjadriť k skutočným problémom, tak aktuálnym pre rómsku minoritu.

Príspevok Jaroslava Balvína ma zaujal svojím filozoficko-pedagogickým prístupom k problematike výchovného éthosu ako základného predpokladu úspešnej práce s deťmi, ktorý jednoznačne (a veľmi výstižne) vyjadruje svoje názory v myšlienke, že „pro úspěšnou práci s rómskými dětmi ve volném čase nestačí být vybaven např. určitou dovedností a schopností. . . . Takový člověk obyčejně neuspěje. Neboť mu chybí vědomí, že při práci s dětmi není důležitá nějaká dovednost sama o sobě, ale především potřeba vyjádřit svůj vlastní pozitivní vztah k dětem, k člověku, ochota sám ustoupit ve jménu toho, komu chce svou dovednost předat, kdy jeho schopnost je pouze prostředkem k seberealizaci druhého člověka.“ (s. 14).

Tak sa dostávame k problematike étosu, ktorý vystupuje ako hlboký, vnútorný, emocionálne-psychologický základ mravného svedomia, mravnej povinnosti a zodpovednosti človeka k sebe samému a zároveň aj k ostatným ľuďom.

Ako tvrdí autor: „V původním slova smyslu znamenal étos zvyk, mrav, postupně tento pojem, odrážející hlubinný základ lidského jednání, specifikovala etika jako povinnost, vnitřní úděl, niterné přesvědčení, emocionálně-psychologicky zakotvený vnitřní hlas, který člověku říká: *nemohu jinak*. Vychovateľský étos je

v současnosti substanciálním vyjádřením mravní kultury člověka, který se ve svých pracovních a životních postojích zaměřil dlouhodobě na pozitivní ovlivňování a výchovu dětí a mládeže svého národa, své národnosti, nebo i dětí jiných národností a etnik; s ohledem na obecnou prospěšnost svého počínání jako konkrétního vkladu do tvorby budoucí multikulturní společnosti.

Vychovatelský etos je základem a vnitřním motorem konání a celoživotní orientace vychovatele.“ (str. 15)

Zborník nie je jediným dielom z rúk členov Hnutia R, 7. a 8. júna 1999 sa konala konferencia v Rudňanoch, týkajúca sa morálnych problémov človeka a mravnej výchovy a následne v Brne ďalšia konferencia.

Učitelia, vychovávatelia, pedagógovia, ktorí sa uvedených konferencií zúčastnili, sa oboznámili s mnohými aktuálnymi problémami výchovy a vzdelaní v multikulturnom prostredí a vymenili si skúsenosti zo svojej práce.

*Anna Klímecková*

## **Švec, V. Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku**

**Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1998, 178 s.**

Je zásluhou Masarykovy univerzity v Brně, že z pera V. Švece, vedoucího Katedry pedagogiky na Pedagogické fakultě, vyšla užitečná a potřebná publikace „Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku“ (Brno 1998, 178 s.), kterými se autor dlouhodobě zabývá. Autor odbornou čtenářskou obec seznamuje se stavem této problematiky, s jejím současným zkoumáním, a to na základě studia rozsáhlé literatury naší i cizí provenience (anglické, německé, polské, ruské a slovenské), na základě svých dlouholetých zkušeností s výukou a na základě svých výzkumných sond. Podává tak systém poznatků, které zakládá na východiscích psychologických a pedagogických, k nimž se nejen u nás, ale i ve světě dnes dospělo.

Ukazuje se, že dnešní doba, na rozdíl od předcházejících vývojových etap, a to již od přelomu 19. a 20. století, začíná zdůrazňovat kromě myšlení teoretického myšlení rázu praktického, které člověka vede k tomu, aby své poznání použil jednak ke skutku, jednání (zasahuje tedy oblast sociální, z hlediska pedagogického oblast mravní), jednak se zřetelem k nějakému dílu, tj. k výkonu, tvoření. A právě tyto dvě uvedené dimenze praktického myšlení (dělení myšlení na teoretické a praktické bylo převzato od Aristotela) jsou dnes zkoumány, zdůrazňovány a podrobně popisovány a analyzovány. A právě tyto procesy se staly předmětem zkoumání uvedené publikace. Jde o zkoumání dovedností, které mají člověku umožnit nejen poznávat věci a jevy a adekvátně s nimi zacházet, ale také mu mají umožnit poznávat sama sebe (sebereflexe) a se sebou samým umět zacházet (autoregulace).

Je třeba připomenout, že nejde o zcela nové požadavky, najdeme je již v archaickém období řecké společnosti u jednoho ze sedmi mudrců, následně pak u řady dalších myslitelů. Od nich vede cesta až k dnešní humanistické psychologii, která tyto požadavky znovu nastoluje a nově formuluje. Má však již vhodnější nástroje k jejich zkoumání a řešení, jak to také potvrzuje Švecova publikace.

Největší čtenářovu pozornost jistě upoutají ústřední kapitoly (5.–8.), které se týkají myšlenkových a tvůrčích dovedností, sociálních dovedností, psychomotorických dovedností a dovedností pedagogických. Autor je podrobně rozpracovává a přináší v nich mnoho nového, motivujícího a inspirativního. Nelze však nepřipomenout, že u problematiky tvůrčích dovedností (s. 65) se mohlo využít oblasti umění, kde by se našla řada znaků a složek pro tvořivé dovednosti, o což by mohla být práce v budoucnu obohacena, a tak přinést do oblasti nejen kognitivní, ale také emocionální řadu nových pohledů a podnětů, neboť heterogenita pojmu tvořivost je mimořádná. Tyto hlavní části, které vzbudí jistě největší a zasloužený zájem, jsou zarámovány čtyřmi úvodními kapitolami a jednou závěrečnou. Úvodní kapitoly stručně analyzují pojetí dovedností z hlediska současného, uvádějí druhy dovedností, proces jejich osvojování a styly učení spjaté s učebními dovednostmi. Závěrečná kapitola je věnována tolik potřebné diagnostice dovedností. Také tyto drobnější kapitoly vyvolají u čtenáře některé otázky, které nemusely být kladeny, kdyby autor na některých místech využil historických argumentů na podporu svých tvrzení. Tak například ve 3. kapitole bylo možno využít velmi vhodně paradigmatu nácvičku dovedností, které lze najít ve Velké didaktice J. Á. Komenského, a to nejen pro srovnání s uváděnými paradigmaty, ale současně by Komenského paradigma mohlo potvrdit autorovo vyjádření, že „dovednost je struktura dynamická, která se v průběhu vývoje obohacuje“. Také čtvrtá kapitola o učebních stylech a učebních dovednostech by unesla upozornění na skutečnost, že učební styly vycházejí z převratné psychologické koncepce kognitivních stylů, která se rodila koncem 40. let v Americe a která na rozdíl od specializovaných psychologů zabývajících se izolovaně jednotlivými duševními procesy člověka přinesla do tohoto pojetí jakýsi synchronní průřez vnímáním, myšlením, jazykem a také sociálním chováním. Učební styly proto nelze nahlížet pouze jako postup při učení, ale je třeba brát v úvahu také dimenzi sociální.

Poslední kapitola se věnuje diagnostice dovedností. S ní se ústrojně spojují 4 přílohy umožňující dovednosti testovat a na tomto základě je popisovat, analyzovat a zdokonalovat. A právě tato možnost posílit a kultivovat pozitivní dovednosti je nesmírně důležitá pro jejich výcvik. Jsou tak vytvořeny předpoklady pro bezprostřední aplikaci teoretických poznatků a praktických postupů „know-how“, což je využitelné nejen v pregraduální přípravě budoucích učitelů na jednotlivých fakultách, ale také v postgraduálním studiu učitelů působících na školách a ve vyučování vůbec.

Celá kniha je jednolitý celek, je přínosem, který podnítl čtenáře jednak k zamýšlení nad tím, že hlubší změny v našem myšlení, citění a v životním stylu jsou dlouhodobý proces, který by se však neměl zbavovat smyslu pro kontemplaci a stát se tak jednostranně praktickým, jednak u čtenáře podnítl představy o tom, jaké proměny se odehrávají v celkovém vidění a chápání dnešního člověka a světa. Proto by neměla chybět v rukou žádného pedagoga.

*Zdenka Veselá*

# Zprávy

---

---

## Česká škola slouží české škole

Již několik měsíců mají uživatelé služeb sítě Internet k dispozici zajímavý server, který se jmenuje Česká škola a lze ho nalézt na adrese <http://www.ceskaskola.cz/default.asp>. Nadpis tohoto článku byl zvolen záměrně, protože plně vystihuje koncepci a zaměření České školy. Ta se zabývá problematikou českého školství z mnoha různých pohledů. Jaké informace tedy můžeme na výše zmiňované webové adrese najít? Odpověď na tuto otázku není vůbec snadná. Po připojení na Českou školu se před uživatelem otevře obrovský zdroj recenzí, zpráv, článků, oficiálních dokumentů, návrhů, studií atd. Proto není jednoduché představit tento server na několika řádcích. Pokusíme se alespoň nastínit základní oblasti, kterým je věnována pozornost.

Úvodní stránka zaujme na první pohled oranžovou barvou a přehledným dělením do jednotlivých tematických skupin. V horizontální linii odkazů je možné si vybrat z následujících témat: novinky, školy a školské instituce, výuka, věda a výzkum, alternativy, studentské aktivity, firmy. Jako názornou ukázkou si zvolíme rubriku „věda a výzkum“. Zde se může uživatel seznámit s výsledky mnoha výzkumů a šetření v oblasti našeho, ale i zahraničního školství. V březnu 1999 byla k dispozici například výzkumná zpráva na téma Spiritualita mládeže, kterou zpracoval PhDr. Petr Sak, nebo šetření nezávislé nadace SCIO, v němž se ukázalo, že pro změnu maturit se častěji vyslovili ředitelé středních škol než ostatní členové učitelských sborů. Tento oddíl dále obsahuje i důležité zprávy z Grantové agentury ČR, seznam všech ústavů Akademie věd ČR atp. Vše samozřejmě s plně funkčními odkazy na domovské stránky těchto institucí, kde může zájemce najít podrobnější informace.

Vrátíme-li se zpět na úvodní stránku České školy, zjistíme, že základní nabídka témat není ještě zdaleka vyčerpána. Mnoho zajímavých odkazů je také ve sloupci při levém okraji úvodní stránky. Ty jsou zaměřeny na konkrétnější témata. Můžeme se více dozvědět o pořádaných přednáškách či výstavách, o nových učebnicích a skriptech, zajímavá je i nabídka stipendií a stáží. Praktický je přehled o institucích, které řídí ministerstvo školství. Samostatné rubriky jsou věnovány vysokým školám, dějinám školství a nechybí ani kontakt na redakci České školy. Ve výčtu témat nesmíme zapomenout na pedagogicko-psychologickou poradnu, do níž je možné anonymně zaslat svůj dotaz. Opět pro názornost si stručně přiblížíme obsah rubriky „Instituce řízené MŠMT“. Česká škola na tomto místě nabízí krátkou charakteristiku jednotlivých institucí včetně adresy, na které příslušná

instituce sídlí. Pokud potřebujeme konkrétnější informace, klikneme na název instituce a připojíme se na její domovskou stránku (samozřejmě pouze v případě, že stránka existuje). Tímto způsobem lze vyhledat Centrum pro studium vysokého školství, Českou školní inspekci, Dům zahraničních služeb MŠMT nebo Institut pedagogicko-psychologického poradenství.

Server Česká škola však nabízí ještě další informace. Plně funkční jsou odkazy na jiné servery zabývající se problematikou českého školství a vzdělávání (např. server [www.vzdelani.cz](http://www.vzdelani.cz) se zaměřuje na veškeré formy pomaturitního vzdělávání). Česká škola umožňuje navštívit i některé internetovské časopisy, jako příklad může posloužit Ikaros – časopis zabývající se problematikou informační vědy a knihovnictví. Praktický ráz má odkaz na nabídkový katalog učebnic pro základní a střední školy. Na závěr není možné nezmínit rubriku zajímavosti, která je připravována ve spolupráci s Pedagogickým muzeem J. Á. Komenského v Praze. Pracovníci muzea se autorsky podílejí také na tématu Okénko do historie.

Česká škola není jenom server na WWW stránkách, ale i informační bulletin, který redakce rozesílá elektronickou poštou. Účelem bulletinu je jednou měsíčně informovat zájemce o novinkách v dění na České škole.

Na české větvi celosvětové sítě Internet se objevil vskutku informační gigant tematicky zaměřený na české školství a pedagogiku. Velikou výhodou České školy je aktuálnost zpráv a jejich neustálé doplňování. Na druhou stranu mohou být už dnes některé zde uváděné informace zastaralé a na serveru tudíž nedostupné. Není vyloučeno, že v této chvíli už má Česká škola jinou strukturu a grafickou úpravu, ale i to je důkazem snahy autorů o neustálé vylepšování a aktualizaci svého díla. Základní koncepce a zaměření však zůstává.

A ještě jedno mínění odjinud. Renomovaný časopis Internet ohodnotil Českou školu nejvyššími známkami v kategoriích obsah a zpracování.

Vřele doporučuji Českou školu všem čtenářům, kteří mají přístup k Internetu a nejsou jim lhostejné problémy současného českého školství.

*Jiří Zounek*

## Z nových publikací Portálu

Redakce Pedagogické orientace čas od času přináší informace o zajímavé produkci nakladatelství Portál (viz č. 3/98). Na pultech prodejen knih se objevily například tyto nové tituly, o které je zájem mezi pedagogickou veřejností:

- F. DE SINGLY *Sociologie současné rodiny*
- D. MCQUAIL *Úvod do teorie masové komunikace*
- M. HUNTEROVÁ *Účinné vyučování v kostce*
- J. MAREŠ, P. GAVORA *Anglicko-český pedagogický slovník*
- W. KIRST, U. DIEKMAYER *Trénink tvořivosti*
- J. PÁVKOVÁ A KOL. *Pedagogika volného času*

- H. KENNERLEYOVÁ *Jak zvládat úzkostné stavy*
- S. BIDDULPH *Tajemství výchovy šťastných dětí*
- G. SERFONTEIN *Potíže dětí s učením a chováním*
- I. NAZARE-AGOVÁ *Nenechte sebou manipulovat*
- G. SHEEHYOVÁ *Průvodce dospělostí*
- J. JANDOUREK, M. ELBLOVÁ *Zdeněk Matějček. Naděje není v kouzlech.*
- H. GARDNER *Dimenze myšlení. Teorie mnohosložkové inteligence*

Do konce roku 1999 by se měly ke čtenářům dostat další tituly, např.:

- M. SVOBODA *Psychologická diagnostika dospělých*
- M. VÁGNEROVÁ *Vývojová psychologie*
- J. PRŮCHA *Vzdělávání a školství ve světě*
- S. F. RIEFLOVÁ *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*
- P. BAKALÁŘ *Psychologie v otázkách. Cvičení pro rozvoj psychologického uvažování a schopnosti pozorovat a klást si neobvyklé otázky*

Zájemci z Brna a okolí a studenti i návštěvníci Pedagogické fakulty MU v Brně si mohou publikace Portálu i další pedagogickou literaturu prohlédnout a zakoupit každý pátek ve vestibulu této fakulty (nová budova Poříčí 9). Publikace si lze také objednat na adrese:

Anežka Chvílová  
Dobrá kniha pedagogům a dětem  
683 51 Holubice 120  
tel. + fax: 0507/375 202

*Redakce PO*

## **Konference „Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum“**

Neformální atmosféra, zajímavá sdělení a náměty a naslouchající účastníci. Takto by se dala stručně charakterizovat konference „*Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*“, kterou uspořádala Katedra autorské tvorby a pedagogiky Divadelní fakulty AMU v Praze. Navazovala na první, předloňskou konferenci na téma „*Dialogické jednání jako otevřená otázka*“ (viz např. sborník *Dialogické jednání jako otevřená otázka*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 1997). Dialogické jednání je jedním z předmětů, které nabízí Katedra autorské tvorby a pedagogiky studentům divadelní fakulty AMU, ale i zájemcům z ostatních vysokých škol.

Co je pro toto dialogické jednání charakteristické? Pokusím se odpovědět slovy mgr. J. Hančila: „*Do dialogického jednání vstupujeme tím, že jeden v nás něco*



*udělá a vzápětí na ten skutek odpoví jiným skutkem ,ten druhý‘ v nás. Vznikne dialog, podvojnost nebo chcete-li rozdvojenost nazírání na jeden jev. Podivné přitom je, že nevzniká jen jeden z obou hlasů. Dialogickým jednáním vznikají hlasy oba, je tedy v tomto smyslu jednáním vnitřních partnerů. Vytváříme ze sebe ony hlasy, propůjčujeme jim zároveň náš hlas a naše tělo.“ (viz zmíněný sborník, s. 18).*

Dialogické jednání je tedy vnitřní dialog, dialog jedince sama se sebou. Dialogické jednání je dialog jedince se svým hlasem, gesty a pohyby. Podle prof. I. Vyskočila je jeho smyslem objevovat v sobě zkušenosti autorského postoje k životu a vyvodit z nich autentické, tvořivé jednání a prožívání. Studium dialogického jednání se tedy studenti učí uvědomovat si a odbourávat navyklé stereotypy, autenticky a tvořivě jednat, což jsou velmi důležité kompetence nejenom pro herce, ale i pro učitele. Dialogické jednání není snadné, člověk si ho musí postupně osvojit. Nejde totiž jenom o vedení dialogu v sobě, ale také o umění (dovednost i schopnost) tento svůj dialog navenek vyjadřovat.

Podněcování dialogického jednání u studentů však zároveň vyžaduje přípraveného učitele. Je jím *„spíše průvodce po cestách sebevyjádření. Má i řadu dalších znaků: respekt ke všem začátečníkům, ať se jim vede jejich snažení, či nikoliv, optimismus, s kterým očekává, že každý se může dialogickému jednání naučit, empatii jako schopnost vcítit se do každého a pochopit jeho prožitky, nesnáze i pokroky. A přitom všem v první řadě radost z druhého, ze společného setkání a usilování“* (viz Břicháček, V. *Komunikativní dialogické jednání – dynamika subjektivních prožitků*. Citovaný sborník, s. 33).

Na letošní konferenci bylo upozorněno na to, že dialogické jednání souvisí s výchovou k hlasu, výchovou k řeči a výchovou k pohybu. Všechno toto jsou tzv. psychosomatické disciplíny, tj. disciplíny, které se týkají bytostně člověka. Tyto disciplíny absolvují studenti ve studiu herectví. Vnitřně jsem si posteskl, že podobné předměty jsou dosud jen ve velmi malé míře zařazeny ve studiu budoucích učitelů. Uvědomil jsem si, že vedení studentů k dialogickému jednání, jejich pohybová a hlasová výchova, vyžadují sice zvládnutí určitých technik, avšak jsou především založeny na citlivém a chápajícím chování vysokoškolského učitele. Velmi výstižně označil prof. I. Vyskočil naznačené chování učitele jako *„přející pozornost“*. Takto orientovaný a kompetentní vysokoškolský učitel nenabízí studentům recepty, ale na základě poznání studentova projevu ho podněcuje k objevování vlastních možností i cest.

V této souvislosti bylo na konferenci poukázáno na to, že napodobování a stereotypní jednání, s nimiž se v životě tak často setkáváme jsou málo produktivním jednáním pouze v případě, že si je jedinec neuvědomí. Pokud si člověk toto jednání *uvědomí*, stává se stereotyp *potenciálním partnerem* jeho vnitřního dialogu. Potom také jedinec začíná hledat jiné alternativy svého jednání, objevuje v sobě nové možnosti, které může prakticky využít. Zdá se, že vnitřní dialog doprovází (resp. je jeho součástí) studentova sebereflexe. Z vystoupení několika účastníků vyplynulo, že je účelné výsledek sebereflexe vyjadřovat v písemné podobě. Prof. I. Vyskočil výstižně poznamenal, že je velmi užitečné nechat studenta přečíst jeho sebereflexi.

Prof. I. Vyskočil vtipně a s nadhledem provázel účastníky celou konferencí.

Sám vystoupil s úvodním sdělením, ale zejména poskytoval prostor pro další účastníky. O to více se však v průběhu konference projevovala jeho přející pozornost, která se obracela ke všem referujícím a diskutujícím. Výstižně je uvedl (někdy dokonce „vyvolal“), nechal je, aby prezentovali svoje zkušenosti, nápady i poznámky a sám se k mnohým empaticky vyjadřoval. Bylo vidět, že má radost ze sdělovaných myšlenek, zkušeností i prožitků.

Mluví opakovaně o panu profesoru I. Vykočilovi. Není to náhoda, neboť pan profesor je duší obou konferencí a do vedení studentů k dialogickému jednání zapojuje všechny svoje životní zkušenosti, zejména s jeho „nedivadlem“ (viz *Nedivadlo Ivana Vyskočila*. Praha: Český spisovatel, 1996). Cítí potřebu přizvat ke společným setkáním i spolupráci nadšence a odborníky z různých oborů. Tuto potřebu umí také saturovat, o čemž svědčí účast referujících a diskutujících na obou konferencích.

Na letošní konferenci vystoupili se zajímavými sděleními prof. R. Palouš, prof. O. Uličný, prof. P. Piřha, doc. H. Hogenová, doc. L. Válková, doc. E. Vyskočilová, doc. V. Fryntová, doc. E. Kröschlová, doc. J. Valenta, prof. J. Plichta, ing. J. Pospíšil a další.

Je potěšitelné, že na konferenci odezněla také sdělení, týkající se přípravy učitelů a pedagogické komunikace. Dr. J. Šlédrová uvažovala o pozitivní komunikaci, mgr. J. Karaffa (externí doktorand katedry pedagogiky PdF MU v Brně) prezentoval svůj vnitřní dialog o autentičnosti a tvořivosti v improvizované dramatické hře. Doc. V. Švec předložil zkušenosti z pokusu o změnu pedagogické přípravy budoucích učitelů na brněnské Pedagogické fakultě.

Konference přinesla nejenom mnoho nových informací, ale i inspirací, které mohou využít všichni učitelé. Z konference bude vydán sborník. S potěšením lze konstatovat, že se problematika dialogického jednání zároveň stává také předmětem výzkumů. Je součástí grantových projektů Katedry autorské tvorby a pedagogiky Divadelní fakulty AMU v Praze, do nichž vstupují i někteří pracovníci z jiných vysokých škol.

*Vlastimil Švec*

# Dokumenty

---

---

## **Světová konference ministrů, zodpovědných za mládež**

Lisabon, Portugalsko, 8.–12. 8. 1998

### **Lisabonská deklarace o politikách vůči mládeži a souvisejících programech**

My, vlády, které se účastní světové konference ministrů, zodpovědných za mládež, svolané vládou Portugalské republiky ve spolupráci s OSN do Lisabonu na 9.–12. 8. 1998,

vědomy si toho, že jak Valné shromáždění OSN ve své rezoluci č. 52/83, tak i sociální rada ve své rezoluci č. 1997/55 uvítaly přínos, který má vláda Portugalska jako hostitel světové konference ministrů, zodpovědných za mládež ve spolupráci s OSN, a požádaly jsme generálního tajemníka OSN, aby o světové konferenci vypracoval zprávu pro všechny členské státy OSN,

připomínající si výsledky Mezinárodního roku mládeže z roku 1995 a zvláštních zasedání Valného shromáždění o mládeži v roce 1985 a 1995, jež vedly k přijetí Světového akčního programu pro mládež do roku 2000 a dále<sup>1</sup>,

s vědomím, že, jak je navrženo v odstavci 123 Světového akčního programu pro mládež do roku 2000 a dále, vyzvalo Valné shromáždění regionální a interregionální konference ministrů, zodpovědných za mládež, aby zintenzivnili vzájemnou spolupráci a zvažili pravidelné schůzky na mezinárodní úrovni pod patronací OSN, aby tak zajistili globální dialog o otázkách spojených s mládeží,

berouce s povděkem na vědomí zprávy ze druhého a třetího zasedání Světového fóra mládeže v rámci OSN, pořádaného ve Vídni roku 1996 a v portugalském Braga roku 1998,

u vědomí toho, že Valné shromáždění vyzvalo v odstavci 124 svého Akčního programu instituce zaměřené na mládež a organizace v systému OSN, aby spolupracovaly s regionálními a interregionálními konferencemi a aby tyto instituce byly na setkání přínosem, stejně tak jako na této světové konferenci ministrů, zodpovědných za mládež,

---

<sup>1</sup>Otištěno v Pedagogické orientaci roč. 1997, č. 2.

uznávající úsilí vyvíjené našimi vládami a národy reagovat účinněji na ekonomické, sociální, vzdělávací, citové, kulturní a duchovní potřeby mladých lidí a na jejich problémy,

uznávající, že jsou mladí pozitivní silou společnosti a že mají obrovský potenciál, jímž mohou přispět k jejímu rozvoji a pokroku,

uznávající naléhavost potřeby vytvářet více míst a lepších pro mladé ženy i muže, jakož i ústřední úlohu zaměstnanosti mládeže v usnadnění jejího přechodu ze škol do světa práce, a také v eliminaci kriminality a užívání drog, zajištění účasti mládeže na životě společnosti a její soudržnosti,

sledující se znepokojením situaci mladých žijících v chudobě, stejně jako zvláštní obtíže, jež zakoušejí nejrůznější skupiny mladých mužů a žen jako ty, jež jsou nezaměstnané či jichž se nezaměstnanost dotýká, jež mají problémy s užíváním drog a jiných návykových látek, násilím včetně sexuálně motivovaného, zanedbáváním, sexuálním zneužitím a využíváním, jež jsou zapleteny do válečných konfliktů, jsou uprchlíky či jinými migranty, zbaveni domova či rodičů, patří mezi etnické a kulturní menšiny či to jsou mladí pachatelé přestupků, těhotné dívky a jiní handicapovaní či na okraj společnosti vytlačení mladí muži a ženy,

rovněž si se znepokojením všímající situace domorodé mládeže v mnoha zemích, a to v současném mezinárodním desetiletí domorodého obyvatelstva, berouce přitom v úvahu i překážky, jimž tito lidé čelí co se kvality života, účasti na životě společnosti a dostupnosti vzdělání, služeb a příležitostí týče,

všímající si výsledků dosažených od Čtvrté světové konference o ženách konané v Pekingu roku 1998, a vědomi si zábran a překážek, které stále brání v plné účasti žen na životě všech sektorů společnosti, a to zvláště mladých žen a dívek,

s ohledem na ustanovení Univerzální deklarace o lidských právech, Mezinárodní úmluvy o civilních a politických právech a Mezinárodní úmluvy o ekonomických, sociálních a kulturních právech, a také s ohledem na pokrok dosažený státy – signatáři při realizaci dalších listin a norem o lidských právech jako je deklarace o právu na rozvoj, konvence o eliminaci všech forem diskriminace vůči ženám a konvence o právech dítěte,

berouce rovněž v potaz doporučení z velkých konferencí OSN, včetně světového summitu o dětech, konference OSN o životním prostředí a rozvoji, světové konference o lidských právech, mezinárodní konference o populaci a rozvoji, světového summitu pro sociální rozvoj, čtvrté světové konference o ženách, druhé konference OSN o lidských sídlištích (Habitat II) a světové konference o vzdělání pro všechny, na níž byla přijata deklarace o vzdělání pro všechny, světového summitu o potravinových zdrojích, kde byla přijata deklarace o světovém zabezpečení potravinami a akční plán, a mezinárodní

konference o práci na svém 86. zasedání, které přijalo deklaraci o základních principech a právu na práci,

uznávající, že formulace a realizace strategií, zásad, programů a akcí na podporu mladých žen a mužů jsou na zodpovědnosti jednotlivých zemí a že je nutno také brát ohled na ekonomickou, sociální a ekologickou situaci v nich, jakož i na kulturní rámec a filozofický názor jejich obyvatel, a také s ohledem na všeobecná lidská práva a základní svobody,

uznávající rodinu jako základní článek společnosti a nutnost ji jako takový podporovat, i její právo na komplexní podporu a ochranu; vědomy si toho, že v různých kulturních, politických a společenských systémech existují různé formy rodiny; dále uznávající, že mladé ženy a muži vstupující do manželství tak musí činit ze svobodné vůle a se souhlasem jejich nastávajících a že si žena a muž mají být v tomto svazku rovni. Z těchto důvodů jsme se rozhodli uplatňovat a podporovat:

### Národní politiku vůči mládeži

1. Zajistit, aby formulování, realizace a návazné procesy politiky vůči mládeži byly na patřičné úrovni podpořeny z nejvyšších politických míst, a to včetně zajištění zdrojů na přiměřené úrovni.
2. Rozvinout národní politiku vůči mládeži a operativní programy na přiměřené úrovni, aby bylo možno realizovat Světový akční program pro mládež do roku 2000 a dále, s přihlédnutím k národním prioritám, realitě a omezením vyvstávajícím z rozdílných sociálně-ekonomických a kulturních podmínek.
3. Do roku 2000 vypracovat potřebné principy a programy ke zlepšení života mladých žen a mužů a k účinné realizaci národní politiky vůči mládeži, jež by měla být mezi-rezortní povahy a jež má být mimo jiné předjímána i v akčním plánu.
4. Přezkoumat situaci mládeže a její potřeby a řídit se žebříčkem priorit mladým lidem vlastním. Toho lze dosáhnout tím, že bude mládeži umožněno podílet se na procesu jako konzultanti a tím, že zajistíme, aby se mladí muži a ženy aktivně podíleli na formulaci, realizaci a vyhodnocení národní i lokální politiky vůči mládeži, jakož i programů a akčních plánů.
5. Rozvinout potenciální kapacity posilováním formálních i neformálních sdružení a sítí mládeže.
6. Posílit odpovědné partnerské vztahy mezi všemi klíčovými účastníky procesu, zvláště mládežnickými sítěmi, nevládními mládežnickými institucemi a organizacemi, a také vztahu mladých žen, zvláště dospívajících, mladých mužů, s jejich rodinami, vládami, mezinárodními agenturami, občanskou společností, obchodním sektorem a médií, s účelem spojit své síly a lépe se postarat o mladý potenciál a problémy, jak na úrovni národní, tak i místní.
7. Zavést měřitelné a časově ohraničené cíle a ukazatele, poskytující společnou bázi pro národní vyhodnocení pokroku při realizaci uvedených cílů.
8. Podpora bilaterálních, subregionálních, regionálních a mezinárodních výměn zkušeností, a to na národní úrovni v rámci formulace, realizace a vyhodnocení politiky vůči mládeži, a zajištění přiměřených rozvojových zdrojů a technické pomoci, a to vytvářením sítí.

9. Zajistit zefektivnění národní politiky vůči mládeži a mezinárodního rozvoje, plánů a programů.

### Účast mládeže na životě společnosti

10. Zajistit a povzbuzovat mládež k aktivní účasti na životě společnosti ve všech jejích sférách a na rozhodovacím procesu na úrovni národní, regionální i mezinárodní, a zajistit potřebná opatření k tomu, aby měly mladé ženy stejný přístup k příležitostem jako muži, jakož i vytvářet podmínky nezbytné k tomu, aby mohli mladí lidé naplnit své občanské povinnosti.
11. Podporovat vzdělání a výcvik mladých v demokratických procesech, duchu občanství a občanské zodpovědnosti, s přihlédnutím k posílení a usnadnění jejich zájmu o účast na životě společnosti a plnou integraci do ní.
12. Usnadnit mladým, prostřednictvím jejich zástupců, přístup k legislativním a rozhodovacím orgánům, aby se mohli úzce podílet na formulování, realizaci a vyhodnocení aktivit a programů pro mládež a návazných akcích, a tím i na rozvoji společnosti.
13. Rozvíjet a posilovat politiku, umožňující nezávislé a demokratické formy spolkového života, včetně odstranění známých překážek, které mládeži stojí v cestě, a svobody spolčování na pracovišti.
14. Udělení vyšší priority mládeži vytlačené na okraj společnosti, mládeži handicapované či citlivé na nejrůznější rizika, zvláště těm, kdo byli odděleni od svých rodin a dětí, a těm, kteří žijí či pracují na ulici, s tím, že s vyšší prioritou přijdou i přiměřené akce, programy a nezbytné dotace, mimo jiné směřující k tomu, aby měli tito lidé prostředky a motivaci k účinnému přispívání ku prospěchu společnosti.
15. Udělení priority budování komunikačních kanálů k mládeži tak, aby tato získala hlas slyšitelný na národní, regionální i mezinárodní úrovni, a s ním i informace, jež potřebuje, aby se připravila na svou účast na životě společnosti a důležitou úlohu, kterou v tomto směru má.
16. Povzbuzovat dobrovolnost při zapojování mladých jako důležitou formu účasti mládeže na životě společnosti.

### Rozvoj

17. Zajištění práva na rozvoj všem mladým mužům i ženám.
18. Podpoření jejich přístupu k půdě, úvěrům, technice a informacím, čímž se posílí příležitosti a rozvojové zdroje mládeže, žijící na venkově a v odlehklých komunitách.
19. Zajistit akce na podporu rovnoprávného přístupu mladých k novým informačním technologiím a k jejich využití, a tak z nich učinit elitní nástroje k postupnému redukování či eliminování nerovností a k podpoře rozvoje.
20. Posílení úlohy mládežnických organizací v rámci formulování, realizace a vyhodnocení plánů a programů národního rozvoje.
21. Zavedení či podle potřeby posílení zásad boje proti chudobě a zabezpečení akcí k jejímu potírání u mladých lidí, jakož i uznání jejich potřeb na přiměřené ubytování a bezpečný, zdravý a jistý život a životní prostředí, jakož i pracovní podmínky, a integrování starostí a obav mladých lidí do všech příslušných národních i místních zásad a programů s tím, že budeme podporovat schopnost mladých hrát aktivní a tvůrčí úlohu v řízení a rozvíjení lidské společnosti, a oni tak budou moci účinně přispět k zlepšení životních podmínek nejen pro sebe samé, ale i pro své obce a celou společnost.

22. Povzbuzovat uvědomění a zájem mladých o zásady a praktické návyky trvale udržitelného rozvoje, zvláště pak s ohledem na ochranu životního prostředí, a podporovat akce mladých ve prospěch těchto principů, a to v rámci mezinárodní spolupráce, založené na společných potřebách a zájmech.
23. Připomínat, že rodina jako základní článek společnosti má nezastupitelné místo v zapojení mladých do společnosti jako prvek, který usnadňuje změnu a napomáhá učení a vzdělávání, poskytuje citovou a ekonomickou podporu, předává hodnoty, a přispívá k formování a rozvoji mládeže v zodpovědné dospělé; v tomto smyslu je třeba rodiny podpořit specifickými programy či mechanismy.
24. Uznat potřebu perspektiv stejných pro obě pohlaví v souladu s obavami vyslovenými Ekonomickou a sociální radou v průběhu aktivit pro rozvojový sektor na jejím zasedání v roce 1998.
25. Povzbuzovat bilaterální, regionální a mezinárodní spolupráci s cílem vytvořit na národní i mezinárodní úrovni vhodné prostředí k zajištění plné účasti mládeže na společenském i ekonomickém rozvoji.
26. Odrazovat od jednostranných akcí a zdržet se jich, zvláště těch, které jsou v rozporu s mezinárodními právem a Chartou OSN, jakož i těch, které brání v plném ekonomickém a sociálním rozvoji populace příslušných zemí, a to zvláště mládeže; a těch, které ohrožují spokojený vývoj mladých a kladou jim překážky v nerušeném užívání lidských práv.
27. Přijmout opatření v souladu s mezinárodním právem tak, aby byl neutralizován dopad ekonomických sankcí na mladé lidi.

## Mír

28. U vědomí smyslu a zásad Charty OSN směřujících k uzachování míru a bezpečí mezi národy, a to přijímáním účinných kolektivních opatření proti nerůznějším formám násilí a hrozeb míru, potlačováním násilí a podporou mírového řešení sporů, v souladu se zásadami spravedlnosti a mezinárodního práva.
29. U vědomí důležité role, kterou mladí hrají při podporování míru a nenásilí, je třeba podniknout kroky v souladu s příslušnými ustanoveními mezinárodního práva, včetně mezinárodních norem lidských práv, zaměřené na prevenci proti účasti mladých na všech násilných činech, zvláště pak činech teroristických ve všech jejich podobách a projevech, xenofobii, rasismu a pašování zbraní a drog.
30. Posílit roli mladých a jejich organizací při budování míru, předcházení konfliktům a jejich řešení, mezi jiným na základě rezolucí a smluv OSN a Rady bezpečnosti, a podporovat mezikulturní poznávání, občanskou výchovu, toleranci, výchovu k lidským právům a demokracii s ohledem na vzájemnou úctu ke kulturní, etické a náboženské odlišnosti, dále pak odpovědnost, solidaritu a mezinárodní spolupráci jako prostředky předcházení konfliktů a tísnivých situací.
31. Podporovat snahy mladých lidí v boji za úplné a všeobecné odzbrojení pod účinnou mezinárodní kontrolou, a to odzbrojení, které by se týkalo všech zbraní hromadného ničení.
32. Budovat účinnou kulturu míru a tolerance tím, že uvedeme do praxe globální systém výchovy a vzdělávání pro mír, zaměřeného na společenský pokrok, boj proti nerovnoprávnosti a na podporu dialogu a spolupráce tvář v tvář hrozícím konfliktu, čímž bude podpořena tolerance, respekt a vzájemné pochopení.
33. Pomáhat mládeži a jejím organizacím významně se podílet na oslavách mezinárodního roku kultury a míru, jež se budou konat v roce 2000.

34. V souladu s mezinárodním právem bránit účasti, angažování a verbování dětí do ozbrojených konfliktů.
35. Podporovat a chránit práva lidí, včetně práv mládeže, žijících pod koloniální nebo jinou cizí nadvládou, a to zvláště právo na sebeurčení.
36. Mobilizovat mládež k rekonstrukci oblastí zpustošených válkou, pomáhat uprchlíkům a obětem války a podporovat usmíření a rehabilitace.
37. Zajistit, aby mladí lidé žili v prostředí, kde nebudou hrozby, konflikty, žádné formy násilí, zneužívání, ani vykořisťování.

## Vzdělání

38. Podporovat vzdělávání ve všech jeho aspektech, tedy formální a neformální, zvyšování gramotnosti a výchovu mladých k celoživotnímu vzdělávání, čímž se usnadní jejich integrace na trhu práce.
39. Zaručit mladým stejné příležitosti na kvalitní základní a další vzdělání, zvláště v zemědělských oblastech a v městských chudinských čtvrtích, a potírat negramotnost.
40. Vytyčit národní časově ohraničené cíle, zaměřené na zabezpečení rovnoprávného přístupu mladých mužů a žen ke středoškolskému a vyššímu vzdělání a na zkvalitnění tohoto vzdělání.
41. Zajistit, aby byli mladí dobře informováni o svých lidských právech a mezi jiným i o vzdělání.
42. Nabídnout přiměřený výcvik v moderních komunikačních technikách a médiích, neboť tyto mají vliv na mladé a jejich chování.
43. Zabezpečit rehabilitaci a tam, kde je zapotřebí i reintegraci mladých lidí z dětských a nápravných ústavů do společnosti, zvláště co se poskytnutí vzdělání týče.
44. Vyvinout nové strategie zaměřené na mladé v tísní a žijící v násilí a na jejich integraci z okraje společnosti, nabídnout nové příležitosti ke vzdělání školní mládeži zaměstnané i nezaměstnané.
45. Podporovat rodinné struktury, se zvláštní podporou chudým, a poskytovat nezbytné zdroje rodině a školám, které se zabývají mladými lidmi tělesně i duševně postiženými.
46. Posilovat a rozvíjet nové partnerské vztahy, a tak mladým lidem umožnit, aby se učili, tvořili a vyjadřovali se prostřednictvím kulturních, tělovýchovných a sportovních aktivit, a tak přispívali ke svému vyváženému vývoji v oblasti duševní, tělesné, umělecké, morální, citové a duchovní i ke své sociální integraci.
47. Přidělit zdroje na odborné vzdělávání a zajistit, aby školící a vzdělávací systém odpovídal ekonomické, sociální a komerční realitě založené na definovaných potřebách a technickém pokroku.
48. Rozvíjet zásady vzdělávání, které by v principu napomáhaly mladým lidem dosáhnout takového vzdělání, které odpovídá jejich konkrétním schopnostem a potenciálu, a přitom brát ohled na mládež sociálně handicapovanou.
49. Povzbuzovat zavádění problémových otázek (jako je výchova k rodinnému životu, reprodukovatelné zdraví, zdraví škodlivé návyky mladých, či prevence drogové závislosti) do školních osnov i do mimoškolních aktivit.
50. Povzbuzovat účast mládeže na práci obce jako důležitou součást vzdělávacího systému.



51. Podporovat, kdekoli je to vhodné, studentské organizace, a to vytvářením podmínek, umožňujících jim uplatnit jejich práva a poskytovat jim nezbytné prostředky, aby se mohli úspěšně zhostit svých úloh a povinností.
52. Zakládat a rozvíjet sportovní, kulturní a rekreační aktivity mladých lidí a zaměřit se na podporu a posílení sportovních a kulturních výměn na národní, regionální i mezinárodní úrovni.

### Zaměstnanost

53. Stanovit si jako nejvyšší cíl dosažení úplné zaměstnanosti tak, abychom zajistili rovné příležitosti pro mladé muže i ženy, co se výdělečné práce týče.
54. Podporovat rovné příležitosti k zaměstnání pro mladé, jakož i stejnou ochranu proti diskriminaci, včetně diskriminace ve mzdě, a to v souladu s národní legislativou v oblasti zaměstnání, bez ohledu na etnický či národnostní původ, rasu, pohlaví, handicap, politickou víru, názor či vyznání, či sociální, kulturní a ekonomické zázemí.
55. Podporovat rovné příležitosti pro mladé ženy, mezi jiným i přijímáním a zaváděním zákonů proti jejich diskriminaci na trhu práce, i zákonů, jež zaručí práva mladých lidí na stejnou mzdu za stejnou práci či za vytváření stejných hodnot.
56. Zlepšit spolupráci mezi orgány veřejné správy, soukromým sektorem, vzdělávacími institucemi a občanskými iniciativami na podporu pracovních příležitostí pro mladé.
57. Podporovat výzkum v oblasti nezaměstnanosti mládeže, který by bral v úvahu trendy a požadavky trhu, s cílem vyvinout a realizovat zásady a programy na podporu zaměstnávání mládeže, a to s náležitým ohledem ke konkrétním podmínkám obou pohlaví.
58. Investovat do podnikatelských schopností mladých lidí a poskytnout jim nezbytné zkušenosti a zdroje, aby byli schopni založit vlastní podniky a firmy.
59. Přijmout účinná opatření k zákazu a neprodlené eliminaci nejhorších forem zaměstnávání dětí, a to včetně podpory pro nadcházející jednání Mezinárodní organizace práce, kde budou dokončeny dokumenty pojednávající o tomto problému, a také opatření na ochranu mladých lidí proti veškerým formám vykořisťování a zneužívání jako je např. sexuální turistika, prostituce, pašování lidí, a jakákoli práce, ať už placená či neplacená, která má negativní vliv na jejich psychický, fyzický, sociální a morální rozvoj, a to s patřičným ohledem na konkrétní situaci
60. Podporovat vzdělání a výcvik zaměřené na schopnost získat pracovní místo, a tak zajistit, aby se vzdělávací instituce neustále přizpůsobovaly změnám sociálních a ekonomických podmínek včetně požadavků trhu.
61. Podporovat rozvoj mechanismů pracovního poradenství pro mládež, jež by měly fungovat v rámci vzdělávacího systému i obce.
62. Podporovat větší národní i mezinárodní ochotu k ochraně mladých migrantů za prací a věnovat pozornost dodržování jejich lidských práv, jejich potřebám a jejich ochraně před vytláčením na okraj společnosti.
63. Podporovat podnikatelské aktivity mladých v zemědělských oblastech a poskytnout jim pomoc při rozvíjení takových aktivit, při nichž budou moci sami sebe řídit a financovat.

## Zdraví

64. Podporovat stejný rozvoj a zdraví mladých mužů i žen a předcházet jejich zdravotním problémům a řešit je, a to vytvářením bezpečného a podpůrného zázemí, poskytováním informací, rozvíjením jejich schopností, a usnadňováním přístupu k zdravotnickým službám. Cílem těchto aktivit má být rodina, skupiny vrstevníků, školy, zdravotnické služby by další subjekty.
65. Bojovat proti vyléčitelným nemocem a předcházet nemocem nevléčitelným a zmírňovat jejich dopady tím, že ustavíme fungující spolupráci mezi rozvinutými a rozvojovými zeměmi a budeme podporovat osvětové a očkovací kampaně, zaměřené na rodinu, skupiny vrstevníků, školy, zdravotnické služby by další subjekty se zvláštním přihlédnutím k mladým lidem.
66. Vytvářet politické, právní a materiální a sociální podmínky, které by více zpřístupnily základní zdravotní péči a které by umožnily další rozvoj programů zaměřených na osvětu a prevenci, se zvláštním přihlédnutím k závažným onemocněním jako je tuberkulóza, malárie, HIV/AIDS, podvýživa, říční slepota a onemocnění průjmová, zejména cholera.
67. Uvědomit si, že užívání tabáku a nadměrná spotřeba alkoholu představuje u mladých lidí hrozbu jejich zdraví, a v rámci každé země podporovat vývoj komplexních programů zaměřených na omezení spotřeby tabáku, pasivního kouření a holdování alkoholu.
68. Vypracovat osvětové a školicí programy a kampaně s cílem přesvědčit mladé lidi, aby bojovali proti HIV a AIDS a dalším sexuálně přenosným chorobám.
69. Uznat specifické zdravotní potřeby mentálně či tělesně postižené mládeže a zajistit její zrovnoprávnění a reintegraci – a tím podpořit její soběstačnost.
70. Podporovat mezi mladými lidmi humanitární akce a osvětové kampaně zaměřené proti pozemním minám, a to zvláště v zemích, jež nesou následky používání protipěchotních min.
71. Uznat a podpořit důležité místo, jež ve společnosti zastává rodina, mládežnické organizace a organizace nevládní, neboť nejlepším způsobem, jak zabezpečit zdravý život, je poskytnout znalosti, informace, dovednosti a motivaci.
72. Formulovat zásady příznivé pro rozvoj zdravotnických programů v zemědělských oblastech a chudých městských čtvrtích, včetně zabezpečení zdrojů zdravotně nezávadné vody, hygienických zařízení a kanalizace, a to s přihlédnutím ke specifickým nárokům mladých lidí na zdravé prostředí.
73. Uznat důležitost všeobecné zdravotní péče včetně péče o reprodukci a založení zdravotní databáze mládeže, poskytovat informace a služby vstřícné vůči mladým a respektující rovnoprávnost pohlaví tak, abychom zajistili fyzickou, psychickou i sociální prosperitu mladých lidí i dostupnost účinných, bezpečných, cenově přístupných a legálních metod plánovaného rodičovství.
74. Zintenzivnit úsilí a aktivitu ve smyslu mezinárodní spolupráce ohledně zdravotnické pomoci při přírodních katastrofách a jiných mimořádných událostech.
75. Uznat problém sexuálního vykořisťování, zneužití a jiných forem sexuálního násilí páchaného na mladých lidech a přijmout účinná opatření k předcházení těmto jevům, jako například opatření, naznačená kongresem proti výdělečnému sexuálnímu zneužívání dětí, konaným ve Stockholmu 27.–31. 8. 1996.
76. Zajistit plnou ochranu mladých lidí před všemi formami násilí, včetně násilí, zneužití a vykořisťování sexuálního, a podporovat psychické i fyzické zotavení a sociální a ekonomickou reintegraci jeho obětí.

### Omezení užívání drog a návykových látek

77. Vztít na vědomí opakované zmínky o mládeži, jež lze nalézt v dokumentech přijatých na dvacátém zvláštním zasedání Valného shromáždění, jež se problémem drog zabývalo.
78. Ve spolupráci s mladými lidmi a jejich organizacemi šířit mezi mládeží informace o nebezpečí, plynoucím z užívání drog a látek legálních i nelegálních, podporovat jiné, alternativní možnosti životního stylu, zdravého a bez návykových látek, a mobilizovat společnost na všech úrovních tak, aby se plně zapojila do protidrogové prevence.
79. Ruku v ruce s mladými lidmi a jejich organizacemi spolupracovat na strategiích protidrogové prevence a boje proti drogám a jejich pašování, poskytovat podporu, léčbu a rehabilitaci drogově závislým, jež bude zaměřena na reintegraci jich samých i jejich rodin.
80. Posilovat mezinárodní, regionální, subregionální a bilaterální spolupráci a zintenzivnit úsilí, směřující ke snížení poptávky po drogách a narkotikách a k boji proti jejich ilegální výrobě, dodávání a pašování.
81. Zavést přísná opatření, zaměřená na přerušení přísunu drog mladým lidem a na preventivní akce v tomto smyslu.

### Dohodli jsme se proto na následujících bodech:

82. Vyzvat veškeré příslušné programy, fondy a specializované agentury, jakož i další orgány OSN, zvláště pak Rozvojový program OSN, Populační fond OSN, Dětský fond OSN, Organizaci OSN pro vzdělání, vědu a kulturu, Světovou zdravotnickou organizaci, Mezinárodní organizaci práce, Světovou banku, mezinárodní organizace a regionální finanční instituce, aby více podporovaly národní politiky vůči mládeži v jednotlivých zemích a programy s nimi spojené.
83. Podporovat, na národní, regionální i mezinárodní úrovni, výzkum, sběr a statistické zpracování dat a publikování výsledků takových výzkumů a studií.
84. Vyzvat generálního tajemníka OSN, aby zvážil posílení oddělení pro mládež v sekretariátu OSN a aby předložil Valnému shromáždění na jeho padesátém čtvrtém zasedání návrhy, které by tento požadavek zajistily.
85. Vyzvat generálního tajemníka OSN, aby se aktivně zapojil do účinných aktivit navazujících na světovou konferenci ministrů, zodpovědných za mládež, u vědomí rezoluce Valného shromáždění č. 52/83, rezoluce Ekonomické a sociální rady č. 1997/55 a poznatků v rámci Světového akčního programu pro mládež do roku 2000 a dále.
86. Realizovat koordinované a pružné systémy spolupráce mezi regionálními komisemi a organizacemi i ministerskými a jinými orgány v aktivitách souvisejících s mládeží, a připravit k realizaci doporučení Světové konference ministrů, zodpovědných za mládež, vyčlenit na ni prostředky a zajistit návazné kroky.
87. Vybídnout zainteresované vlády, nevládní organizace a soukromý sektor zvýšit podíl finančních prostředků pro Fond mládeže OSN; zřídít poradnu tohoto fondu pro zajištění vedení, vytvoření strategie fondu a pro formulování, uplatnění a hodnocení projektu navazujícího specifickými projekty mládeže na světovou konferenci.
88. Tímto přijímáme výše uvedená opatření a jménem svých vlád se zavazujeme k jejich realizaci, jakož i podpoře dalšího realizování Světového akčního programu pro mládež do roku 2000 a dále, a k podpoře aktivní účasti mládeže, neboť jen ta zaručí, že se jedinečné vize mladých lidí objeví v našich národních politikách a programech.

*Děkujeme PhDr. Břetislavu Hofbauerovi za poskytnutí tohoto materiálu.*

## Informace pro autory

Máte-li zájem publikovat v našem časopise, můžete se obrátit na adresu redakce (viz tiráž).

Pokud pošlete příspěvek na disketě, připojte k němu i *výtisk na papíře*, kde můžete uvést další poznámky pro sazbu. Optimální formát příspěvku je Text602, zpracování je možné i z jiných běžných formátů. Obrázky (pouze černobílé) musí být dostatečně kontrastní, vzhledem k použité rozmnožovací technologii není vhodné používat šedé plochy. Využijte služeb sítě Internet, do níž je zapojena většina škol, a pošlete příslušný soubor elektronickou poštou na adresu [rybicka@mendelu.cz](mailto:rybicka@mendelu.cz). Uveďte vždy Vaši přesnou adresu včetně telefonu a elektronického spojení. U odborných statí připojte abstrakt a klíčové pojmy, případně tvar adresy, který má být na konci statě uveřejněn.

Od čísla 1/98 jsou všechny příspěvky upravovány podle platných (novelizovaných) norem, zejména ČSN 01 6910 – „Úprava písemností psaných strojem nebo zpracovaných textovými editory“, ČSN 88 0220 – „Úprava rukopisů pro sazbu“ a ČSN ISO 690 – „Bibliografické citace“. Prosíme autory, aby tyto normy rovněž respektovali.

Rozsah příspěvků: hlavní statí – max. 15 stran, diskusní sdělení – max. 8 stran, aktuální informace, zprávy o konferencích, seminářích apod. – max. 4 strany, recenze nových publikací – max. 4 strany, informace o nových knihách, učebních textech, zajímavých diplomových pracích a disertacích – max. 2 strany. Nevyžádané rukopisy a diskety se nevracejí.

## Errata

V čísle 2/99 v medailonu k jubileu prof. B. Blížkovského patří do druhého odstavce na s. 125 správně tento text:

„Náš jubilant spatřil světlo světa 25. 5. 1929 v Ivančicích. V roce 1947 absolvoval Učitelství ústav v Praze.“

Omlouváme se tímto jubilantovi, autorce doc. Kurelové i čtenářům.

*Redakce PO*

# Objednávka

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

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

---

## Pedagogická orientace, Brno 1999, č. 4

Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS

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

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

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

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

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

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

ISSN 1211-4669