

PEDAGOGICKÁ

orientace

3/'99



Obsah

| | |
|---|------------|
| Učitel a jeho profesní příprava | 2 |
| TAYLOR, W., DRAPER, J.: Kariéra a zaměstnání učitele – učitelé absolventi a nesouvislé zaměstnání | 2 |
| URBÁNEK, P.: K problematice integrace praktické přípravy budoucích učitelů | 11 |
| RAMBOUSEK, V. – MOŠNA, F.: Informační výchova jako aktuální dimenze přípravy učitelů | 17 |
| NOVOTNÁ, J.: Učitel v roli žáka – součást profesní přípravy učitele | 28 |
| HRONCOVÁ, J.: Súčasný problémy učiteľskej profesie na Slovensku | 33 |
| Sociální aspekty výchovy | 40 |
| HRONCOVÁ, J.: Vzťah sociálnej pedagogiky a sociálnej práce ako vedných disciplín a učebných odborov | 40 |
| KLIMEKOVÁ, A.: Sociálna realita a problém výchovy mladého človeka .. | 48 |
| MÜHLPACHR, P.: Patologické závislosti u dětí a mladistvých | 53 |
| Kurikulum a jeho projektování | 69 |
| TOMANOVÁ, D.: Dovednosť projektovať program pro determinovanou uživatelskou skupinu | 69 |
| Celoživotní vzdělávání | 79 |
| POSPÍŠIL, O.: Nad dynamikou změn celoživotního edukačního systému .. | 79 |
| Ze zahraničí | 90 |
| PROKOP, J.: Reforma polského školství – „Polské vzdělávání 21. století“ .. | 90 |
| PAŇKO, G.: Nové cesty ve vyučování dějepisu a občanské výchovy | 104 |
| Poradenská služba | 109 |
| HŘEBÍČEK, L.: Potíže mladistvých se směrovými volbami školských cest .. | 109 |
| Činnost vysokoškolské psychologické poradny na Pedagogické fakultě JU (Marie Vondrysová) | 116 |
| Recenze | 118 |
| Člověk a město – problém identity (Pavlína Ďurišová) | 118 |
| Tom, E. Lambert: Jak účinně ovlivňovat druhé. Ovlivňování lidí jako manažerská dovednost (Radomír Saliger) | 120 |
| Richard Jedlička, Jaroslav Koča: Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže (Josef Cach) | 122 |
| Rozvoj osobnosti ako pedagogický problém (Anna Klimeková) | 123 |
| Zprávy | 126 |
| Fórum 2000 v r. 1998 (Miluše Kubíčková) | 126 |

Učitel a jeho profesní příprava

Kariéra a zaměstnání učitele – učitelé absolventi a nesusvislé zaměstnání

Warwick Taylor, Janet Draper

Klíčová slova: Zaměstnání učitelů, náhodnost práce, začínající učitel, profesní rozvoj, empirický longitudinální výzkum učitelů

Úvod

Jedním z témat této konference je zavádění výsledků výzkumu do oblastí, které se dotýkají učitelské profese. Tento referát seznamuje s některými výsledky nedávné skotské studie, která se zabývala učiteli-absolventy. Respondenty byli mladí učitelé, kteří začali poprvé učit na základě krátkodobých smluv na přerušované zaměstnání (short-term intermittent employment contracts). Ty se obvykle označují jako „zastupující“ smlouvy (supply contracts), tj. učitel jen supluje. (Draper a kol. 1997). Referát shrnuje zkušenosti těchto nových učitelů a komentuje otázky, které vyplynuly z výsledků výzkumu.

Studie zaměstnaných lidí jsou už mnoho let středem zájmu akademických diskusí. Například tzv. klasičtí autoři v sociologii Marx, Weber a Durkheim značně přispěli k pochopení vztahu mezi pracovní silou a změnami, které podle nich přišly s počátkem industrializace a s rozvojem profesí a jim příslušejícím byrokratickým pracovním prostředím. Nověji to byl Hughes (1958), kdo od padesátých let znovu podnítil zájem o studium práce a povolání. Mnozí další autoři, např. Caplow (1954), Becker (1951, 1961) a Etzioni (1969) zahrnují do výzkumů zaměřených na pracující mnoho dalších skupin povolání.

Možná překvapí, že studium učitelů jako lidí určitého povolání, a to, jaké má tato skupina lidí (tedy učitelé) zkušenosti s pracovním procesem, bylo dosud v literatuře málo zastoupeno. Původní práce jako Beckerova *The Career of the Chicago School Master* (1970) a *Schoolteacher: A Sociological*

Study (1975) autora jménem Lortie byly významnými mezníky v literatuře pojednávající o učitelích jako pracujících. Lortie (1975) poznamenává, že „ačkoli knih a článků, které radí učitelům, jak se mají chovat, je bezpočet, empirické studie učitelství práce jsou vzácné.“ V souvislosti s učiteli v Británii poznamenali Ball a Goodson (1985), že „v šedesátých letech byli učitelé stínovými figurami na poli výchovy a vzdělávání a vědělo se o nich pouze díky rozsáhlým škálovým výzkumům nebo historickým analýzám jejich postavení ve společnosti“. Novější studie, které popsali Lawn a Grace (1987), Lawn a Ozga (1988), Ozga (1988), Draper a kol. (1991), Maclean (1992), Huberman (1993) a Lawn (1996) ilustrují, jakého významu se dostalo výzkumu práce učitelů.

Výzkum zabývající se učiteli-absolventy je oblastí, která se v posledních deseti letech ve Skotsku rozvíjí. Zpráva z roku 1991 (Draper a kol., 1991) o zkušenostech učitelů-absolventů položila základ pro další studium učitelů v pracovním procesu (Draper, 1997) a výzkum, o kterém pojednává tento referát, je malou částí pokračující práce, která sleduje zkušenosti skotských učitelů a jejich pracovní dráhy.

Skotsko je v Evropě výjimkou v tom, že má tzv. General Teaching Council (GTC, Rada pro obecné vyučování), která je nevládním úřadem. (Je důležité si připomenout, že skotský vzdělávací systém je právně a administrativně oddělen od Anglie.)

Jedním z poslání *General Teaching Council for Scotland* (GTC) je zajistit, aby ti, kdo nově vstupují do profese, podstoupili dvouletou zkušební dobu (380 pracovních dní) před tím, než budou zaregistrováni jako kvalifikovaní učitelé. Učitelé, kteří ještě nezískali konečnou registraci, jsou označováni jako učitelé-kandidáti. Nelze se stát třídním učitelem ve státní (tj. veřejně financované škole), ani ve většině soukromých škol bez předchozího získání registrace u GTC. Význam GTC z perspektivy výzkumu je ten, že databáze všech registrovaných učitelů se nachází na jednom místě a že všichni praktikující učitelé musí každoročně svou registraci obnovovat. Údaje prezentované v tomto referátu jsou převzaty ze zdrojů GTC. S jeho podporou a se souhlasem individuálních učitelů víme nyní tolik o pracovních zkušenostech učitelů ve Skotsku. Možnost longitudinálních studií učitelů po dobu řekněme 5, 10 nebo 15 let se stává uskutečnitelnou, pokud je možný přístup k takové databázi, jakou má GTC. Pracovní profily, kariérní postup, modely mobility v zaměstnání, vztahy mezi placenou prací a osobním životem lze zkoumat v čase. Taková data mohou poskytnout vzdělávacím institucím a lidem, kteří určují národní politiku, široké informace o kontextu a zkušenostech práce učitelů a o jejich kariérních aspiracích. Hlavním problémem však je to, že longitudinální studie vyžadují takové finanční zdroje, které jsou zřídka dostupné po dlouhou dobu.

Výzkum – metoda a vzorek

V tomto referátu jsou načrtnuty tři studie, které se opírají o databázi učitelů registrovaných při GTC.

1. Studie učitelů-praktikantů analyzovala modely jejich zaměstnání na základě údajů získaných od 1386 učitelů-praktikantů, z nichž všichni získali úplnou registraci na GTC během školního roku 1995/96. Z těchto údajů bylo možné vybrat data vypovídající o počtu škol, ve kterých učitelé pracovali během doby svého praktikování.
2. Následný výzkum 193 učitelů, zastoupených podle toho, v kolika školách učili během zkušební doby, podle stupně školy (první nebo druhý stupeň ZŠ), podle předmětu, který vyučovali učitelé druhého stupně. Hledaly se informace vypovídající o typu pracovních smluv, o spokojenosti s možnostmi profesního rozvoje a o záměrech v budoucí kariéře. Výsledky této následné studie vztahující se k profesnímu rozvoji byly publikovány (Draper, 1997).
3. Ze 193 učitelů z následného výzkumu jich šedesát začalo své první zaměstnání jako učitelé-praktikanti na základě krátkodobé smlouvy o přerušovaném zaměstnání (tj. byli suplujícími učiteli na různých školách). GTC financoval výzkum zkušeností 26 těchto učitelů. Snahou bylo získat vzhled do situace suplujícího učitele-praktikanta, včetně strategií, které si vytváří ke zvládnutí situace, a poznat výhody a nevýhody započetí učitelé dráhy tímto způsobem.

Typy zaměstnání během zkušební doby

Data získaná od 193 učitelů ukázala, že zatímco polovina z nich strávila zkušební dobu v jedné škole, 15 % učitelů prvního stupně a 12 % druhého stupně pracovalo v šesti nebo více školách. Navíc nezanedbatelný počet praktikantů učil přerušovaně na jedné škole. Například jeden učitel učil ve třech různých školách, ale měl za sebou 23 pracovních období, mezi nimiž byly přestávky. Jiným, nejextrémnějším nalezeným příkladem je učitel, který měl 122 samostatných období zaměstnání v 52 školách.

Stojí za povšimnutí, že studie učitelů-praktikantů ukázala, že během zkušební doby se vyskytlo několik různých typů zaměstnání. Jsou to:

- stálé zaměstnání
- dlouhodobé na dobu určitou → stálé zaměstnání
- krátkodobé suplování → dlouhodobé zaměstnání na dobu určitou → stálé zaměstnání
- dlouhodobé na dobu určitou
- krátkodobé suplování → dlouhodobé zaměstnání na dobu určitou

– krátkodobé suplování

Změny v zaměstnání během zkušební doby

Ti učitelé, kteří začali poprvé učit na základě dlouhodobé smlouvy, obvykle zůstali v téže škole po celé zkušební období. Změna je rysem dočasného zaměstnání (tj. zaměstnání na základě smlouvy na dobu určitou). Analýza reprezentativního vzorku 193 učitelů, kteří se účastnili výzkumu učitelů-praktikantů odhalila následující typy zaměstnání během zkušební doby.

| | první smlouva | smlouva na konci zkušební doby |
|----------------------------|---------------|--------------------------------|
| smlouva na dobu neurčitou | 36 % | 65 % |
| dlouhodobá na dobu určitou | 36 % | 29 % |
| krátkodobé suplování | 28 % | 6 % |

Zdálo by se tedy, že pouze jedna třetina respondentů začala zkušební období s jistotou pevně stanovené doby zaměstnání po dobu zkušební období. Zhruba dvě třetiny praktikantů začalo učit bez smlouvy na dobu neurčitou a jedna čtvrtina ze sledované skupiny začala se smlouvou na krátkodobé suplování. Tento obrázek se během zkušební období mění směrem ke zvýšení počtu pracovních smluv na dobu neurčitou a k poklesu počtu smluv na krátkodobé suplování. Nicméně stojí za povšimnutí, že na konci zkušební období je stále jedna třetina bez smlouvy na dobu neurčitou.

Nejenže učitelé-praktikanti mají řadu pracovních smluv, navíc ještě existují různé typy přerušovaného zaměstnání. Ty zahrnují zaměstnání, kdy se učitel průběžně periodicky přemísťuje z jedné školy do jiné, zaměstnání na částečný úvazek v jedné nebo více školách (někdy je to dohromady zaměstnání skoro na plný úvazek), přerušované zaměstnání v několika školách, přerušované zaměstnání v jedné škole, na které později během zkušební doby navazuje stabilní období.

Systémy podpory začínajících nových učitelů byly zkušebně zavedeny pouze v jedné škole. Když si uvědomíme, že někteří učitelé-praktikanti uzavřou během zkušební doby několik pracovních smluv, nelze předpokládat, že školy mohou pokrýt potřeby učitelů-praktikantů, kteří se nepředvídatelně stěhují z jedné školy do jiné.

Co řekli učitelé-praktikanti o svých zkušenostech se suplováním

Je známou pravdou, že začínat nové zaměstnání s sebou nese jistou nejistotu. Začínat první učiteléské zaměstnání jako suplující učitel-praktikant a pracovat v různých školách přináší další problémy a požadavky. Učitelé-praktikanti přicházejí do stejných situací jako zkušení suplující učitelé, ale

nemají zkušenosti potřebné k tomu, aby se vyrovnali s každodenními požadavky své práce. Z detailní analýzy informací získaných od 26 učitelů-praktikantů jasně vyplývá, že si vytvořili řadu strategií, které jim pomohly zvládat úkoly a zodpovědnost jejich práce. Požadavky, které na ně kladla jejich práce v nich vytvořily smysl pro „nutnost přežít“ v prostředí, kde nebyla vždy dostupná pomoc od jiných učitelů a vedení školy.

Pro profesní přežití:

- Mít pro každou třídu balík materiálů.
- Mít s sebou pomůcky (nůžky, pravítka, tužky atd.).
- Kopírovat materiály pro třídu a pravidelně je doplňovat.
- Vždy vytvářet ovzduší profesionálních dovedností a oddanosti práci.
- Odcházet později, uklidit třídu, vždy včas dokončit hodnocení žáků.
- Být si vědom toho, že existují krátkodobé strategie zvládnání práce, které se člověk musí naučit a které mají víc co do činění s udržením aktivity ve třídě než se snahou o dlouhodobý pokrok a výsledky žáků.

Pro udržení sebedůvěry:

- Myslet pozitivně.
- Nezaplést se do školní „politiky“.
- Aktivně si kromě učení udržovat i jiné zájmy – snažit se vytvořit rovnováhu mezi prací a osobními zájmy
- Nebrat to příliš vážně!

Učitelé-praktikanti byli v rámci této studie také požádáni o to, aby posoudili výhody a nevýhody práce suplujícího učitele-praktikanta.

Suplující učitel-praktikant: výhody zaměstnání

- Různost pracovních prostředí. Zkušenost s řadou škol a jejich vedením a se žáky z různých sociálních prostředí.
- Osobní/profesionální růst. To zahrnovalo rozvíjení schopnosti přizpůsobit se jakékoli situaci v práci a vyžadovalo to schopnost dobře si práci zorganizovat.
- Vyhnutí se negativům. Žádná práce večer, po skončení vyučování málo zodpovědnosti za práci školy a pokud je škola místem, kde nechcete být, je zde vždy možnost bez problémů odejít.

Jeden učitel to shrnul takto: *Naučil jsem se mnoha vyučovacím metodám a viděl jsem různé způsoby práce v jednotlivých školách. Mohl jsem přenést pozitivní aspekty učení, které jsem viděl z jedné školy do druhé. Teď chápu, jak se cítí dobrý suplující učitel. Naučil jsem se mnoho o technikách přežití.*

Suplující učitel-praktikant: nevýhody zaměstnání

- Necítí se být jedním ze zaměstnanců školy. Obtíže při vytváření vztahů v rámci školy.
- Adekvátnost hodnocení pokroků, jak je vyžadováno GTC, je problematická.
- Problémy v profesionálním rozvoji. Obtíže v získání pomoci, když je jí potřeba. Nemožnost účastnit se akcí, které podporují rozvoj zaměstnanců školy. Nedostatek možností pokračovat v profesním rozvoji. Nedostatek kontinuity v práci.
- Citové výdaje – nedostatek sebedůvěry, nervozita, stres. Nejistá budoucnost.
- Finanční problémy. Nejistý pravidelný příjem. Cestovní náklady, pokud je škola vzdálená od místa bydliště.

Pro mnoho učitelů, kteří se účastnili této studie nebyl profesní rozvoj jednoduchý.

Nikam jsem nepatřil, neměl jsem pocit, že někdo sleduje moje pokroky, musel jsem měnit přístupy, nemohl jsem se dostat do pracovního tempa, kontakt s rodiči se omezil, nebyl čas poznat děti.

Citové výdaje suplujícího učitele-praktikanta jsou shrnuty v následujícím komentáři:

Když jsem pociťoval málo sebedůvěry, cítil jsem se sám, neměl jsem nikoho, s kým bych mohl jako učitel mluvit.

Co z toho vyplývá

Některá témata, která ze studie vyplynula připomínají obvyklé zkušenosti zkušebního období. Specifické pro jednotlivce v této studii je to, že jsou *suplujícími praktikanty*, takže museli bojovat s tím, že jsou *suplujícími učiteli a zároveň praktikanty*. Stručně komentujeme čtyři témata.

1. Úzký okruh zkušeností, který vyplývá z pozice *suplujícího učitele-praktikanta*.

To zahrnuje například to, že učitel nemá vlastní učebnu. Nemožnost zapojit se do dlouhodobého plánování, zvláště toho, které se týká rozvoje kurikula. Nemožnost být svědkem růstu a pokroku dětí a zažít uspokojení, které z toho plyne. Nemožnost zapojit se do práce školy mimo učebnu.

2. *Nedostatek možností pro profesionální podporu a rozvoj*

Ideální či očekávaná zkušenost zkušebního období nabízí potenciál pro průběžnou podporu, hodnocení a zpětnou vazbu. Tato studie ukazuje, že systémy podpory nepočítají s učiteli-praktikanty, kteří mají smlouvu

na přerušované zaměstnání. Zdá se, že je velký rozdíl mezi typem profesionálního rozvoje, kterým pravděpodobně projde suplující praktikant, v porovnání s tím, co může praktikant s „normálnější“ pracovní zkušeností očekávat.

Podpora učitelů-praktikantů je ve skotských školách obecně velmi dobrá. Pro nové učitele jsou k dispozici strukturované programy podpory, které jim dávají možnost diskutovat o problémech a záležitostech se zkušenými učiteli, kteří jsou k tomu pověřeni. Samozřejmě většina praktikantů, kteří mají smlouvy na práci suplujících učitelů, nemá možnost účastnit se strukturovaných programů podpory delší dobu v jedné škole. Bylo obtížné najít neformální podporu od jiných třídních učitelů, protože nedostatečně dlouhá doba zaměstnání v jedné škole neumožnila většině praktikantů ze zkoumaného vzorku seznámit se s kolegy.

3. *Hodnocení schopností suplujícího učitele-praktikanta*

Všichni učitelé-praktikanti musí být ohodnoceni uprostřed a na konci zkušebního období a zpráva, kterou sestaví ředitel školy, se postupuje GTC.

Rozhovory pořízené v rámci této studie naznačují, že podklady, na základě kterých ředitelé píšou zprávy, byly velmi omezené. Jak mohl ředitel posoudit například řízení třídy a organizační dovednosti praktikanta, který v jeho škole suploval jen krátkou dobu a vyučoval skupiny žáků v již zařízených třídách?

4. *Důsledky náhodnosti učitelské práce – kdo přežije?*

Téma zahrnuje nutnost vzít v úvahu orientaci na práci, pro kterou byla klíčovým komponentem strategie přežití. Učitelé v této studii byli těmi, kteří přežili, kterým se podařilo získat dostatek práce, aby mohli splnit požadavek zkušebního období, a byli schopni pracovat v řadě škol, kde se jim nemuselo dostávat takové podpory, které by se jim dostávalo, kdyby v jedné škole měli pracovní smlouvu na delší dobu. Pokud někteří suplující učitelé-praktikanti přežijí a jiní ne, jaké dovednosti a kvality mají ti, co přežili? Je možné, že někteří potenciálně dobří učitelé, jejichž přístup k suplování není dostatečně strategický nedokončí zkušební období? A jaké dovednosti a kvality mají ti, kteří jsou takto pro učitelskou profesi ztraceni?

Během učitelského studia a přípravy jsou studenti vybízeni k tomu, aby brali svůj profesní rozvoj vážně, aby se rychle učili ze svých chyb a byli schopni pokračovat a vidět přínos reflektivní praxe ve třídách. Pro praktikanta, jehož práce je přerušovaná, je velmi složité řídit se tímto doporučením. Zjištění z této studie ukazuje, že náhodnost zaměstnání měla vliv na profesionální výkon ve třídě. Nezdá se, že suplující učitelé-praktikanti jsou ve svých hodinách příliš podnikaví. Dobrá vyučovací strategie pro

suplování je připravit hodiny, které jsou jednoduché, nevyžadují příliš mnoho materiálů a zdrojů a lze je snadno okopírovat a použít v další třídě. Málo se volá po různorodosti v hodinách, které připravují praktičtější, protože nejspíš budou učit každý týden v jiné škole.

Závěr

Tento referát měl stručně seznámit s výzkumným projektem ve Skotsku. Ten byl zaměřen na zkušenosti malé skupiny učitelů-absolventů, kteří měli během svého zkušebního období přerušované zaměstnání. Účastníci konference z jiných zemí mohou jistě uvést podobné příklady pracovních zkušeností začínajících učitelů. Důsledky pro individuální profesionální rozvoj a pro učitelskou profesi jako takovou jsou otázkami, kterým je třeba věnovat další pozornost.

Přestože zde prezentovaná data ze Skotska, shodou okolností země, která je na pokraji nedostatku počtu učitelů, jsou specifická pro jednu zemi, dávají možnost zdůrazňovat význam výzkumných studií, které se zaměří na přímé zkušenosti učitelů jako pracujících a na důsledky, jaké pro ně má měnící se kultura práce ve školách a samotné učitelské zaměstnání. Jiní autoři, např. Lawn (1996), poznamenávají, s přihlédnutím k situaci v Anglii, jak marketizace a restrukturalizace výchovy a vzdělávání přeměnila pracovní prostředí učitelů.

Je třeba uvědomit si význam výzkumu pro dokumentaci a zaznamenávání změn, ke kterým dochází ve vyučovacím procesu a v práci učitelů nejen na úrovni srovnávací prostřednictvím studia různých národních vzdělávacích systémů, ale také pro extenzivní rozvoj longitudinálních skupinových studií. Ty mohou rozpoznat změnu a objasnit, jak učitelé prožívají svou práci a jak se v čase vyvíjejí jejich potřeby a představy o tom, čeho chtějí ve své kariéře dosáhnout.

Britská lékařská asociace je organizací ve Velké Británii, která začala provádět desetiletou studii na výzkumném vzorku skupiny profesionálních pracovníků. Je sledována skupina lékařů, kteří ukončili studium v roce 1995 s cílem poznat budoucí profil lékařů a trendy v jejich kariéře, a také důvody těchto trendů. Předpokládá se, že sebraná data budou oporou v diskuzích o podobě studia lékařství v budoucnosti (BMA, 1995). Učitelská profese na přelomu tisíciletí je dost důležitá na to, aby se investovalo do podobného výzkumu.

Přeložila Marie Filipová

Referát byl přednesen na Karlově univerzitě v Praze na konferenci „Učitelé a jejich univerzitní vzdělání na přelomu tisíciletí“ v září 1998.

Literatura

- BALL, S., GOODSON, I. (Eds.) *Teachers' Lives and Careers*. Lewes: Falmer Press, 1985.
- BECKER, H. S. The professional dance musician in Chicago. *American Journal of Sociology*, 1951, 57, s. 136–144.
- BECKER, H. S. a kol. *Boys in White*. Chicago: University of Chicago Press, 1961.
- BECKER, H. S. The career of the Chicago schoolmaster. In BECKER, H. (Ed.) *Sociological Work: Method and Substance*. Chicago: Aldine, 1970.
- BRITISH MEDICAL ASSOCIATION. *BMA Cohort Study of Medical Graduates – First Report Part 1 Background and Initial Career Aspirations*. London: BMA, 1995.
- CAPLOW, T. *The Sociology of Work*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1954.
- DRAPER, J., FRASER, H., TAYLOR, W. Teachers at work: Early experiences of professional development. *Journal of In-service Education* 1997, 23, 2, s. 283–295.
- DRAPER, J., FRASER, H., SMITH, D., TAYLOR, W. *A Study of Probationers*. Edinburgh: Moray House, 1991.
- ETZIONI, A. *The Semi-Professions and Their Organization – teachers, Nurses, Social Workers*. New York: The Free Press, 1969.
- HUBERMAN, M. *The Lives of Teachers*. London: Cassell, 1993.
- HUGHES, E. *Men and Their Work*. Glencoe, Illinois: Free Press, 1958.
- LAWN, M. A., GRACE, G. (Eds.) *Teachers: The Culture and Politics of Work*. London: Falmer Press, 1987.
- LAWN, M. A., OZGA, J. T. Schoolwork: Interpreting the labour process in teaching. *British Journal of Sociology of Education*, 1988, 9, 3, s. 323–336.
- LAWN, M. *Modern Times? Work, Professionalism and Citizenship in Teaching*. London: Falmer Press, 1996.
- LORTIE, D. C. *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- MACLEAN, R. *Teachers' Career and Promotion Patterns*. London: Falmer Press, 1992.
- OZGA, J. *School Work*. Buckingham: Open University Press, 1988.

TAYLOR, W., DRAPER, J. Kariéra a zaměstnání učitele – učitelé absolventi a nesouvislé zaměstnání. *Pedagogická orientace* 1999, č. 3, s. 2–10. ISSN 1211-4669.

Adresa autorů: Warwick Taylor, Janet Draper, Faculty of Education, University of Edinburgh, Edinburgh, Scotland

K problematice integrace praktické přípravy budoucích učitelů

Petr Urbánek

Abstrakt: Stať se zabývá možnostmi integrace učiva pedagogické praxe do rámce celého systému pregraduální učitelské přípravy. Autor poukazuje na nutné podmínky pro časovou a obsahovou integraci učiva v přípravě budoucích učitelů.

Klíčová slova: pedagogická praxe, vlastnosti modelů praxe, referenční teorie, jádrové učivo, integrace praktické přípravy s učivem referenčních disciplín, podmínky integrovaného přístupu.

Obsahová stránka, stejně jako rozsah a způsob realizace praktické přípravy nejsou na všech fakultách připravujících učitele stejné. Je to důsledek větší autonomie vysokých škol v oblasti tvorby studijních programů.

Jako pozitivní na tomto stavu je možno vnímat větší možnosti, jak variovat systém přípravy studentů a využívat i konkrétní a mnohde specifickou nabídku školského terénu regionu. Navíc nejsou fakulty nikterak svázány centrálně určenými koncepcemi přípravy.

Na druhé straně však odlišné modely praktické přípravy budoucích učitelů na jednotlivých fakultách přináší i řadu problémů. Často bývá poukázováno na absenci pevně stanoveného „minimálního rozsahu“ praxí (např. Klapal, 1993) či na chybějící rámcové vymezení obsahové stránky praktických aktivit, které by byly v rámci studijních programů pro fakulty připravující učitele závazné.

Je s podivem, že při současných rozmanitých přístupech k řešení praktické učitelské přípravy, nejsou sledovány záměry a realizace praxí jednotlivých fakult. Nevýznamné a neprůkazné (např. Urbánek, 1997, s. 20–22) jsou zatím také snahy provádět komparaci nebo evaluaci modelů praktické přípravy na jednotlivých učitelských fakultách. V našich podmínkách neexistuje ani ucelená teorie o praktické přípravě učitelů. Šíře problémů spojených s koncipováním praktické přípravy budoucích učitelů (Solfronk, 1997, s. 7–12) si přitom vynucuje systémové řešení. Tematicky zaměřené statě k praktické učitelské přípravě, které se v odborném tisku občas objevují, přinášejí spíše jen dílčí (nikoliv systémové) pohledy na řešení problémů pedagogické praxe.

Pedagogická praxe má v porovnání s dalšími disciplínami učitelské přípravy zvláštní postavení, a to z hlediska tvorby kurikula, ale také z pohledu

personálního a organizačního zajištění. Jednak musí obsah učiva praxe korespondovat s obsahy učebních plánů celé řady jiných disciplín a jednak i samotná koncepce modelů praktické přípravy učitelů je ovlivňována vnějšími podmínkami (možnostmi cvičného školského terénu). S tím po stránce organizační souvisí značná šíře především personálních (ale i dalších) podmínek realizace praxe. V takové situaci se nenachází žádný jiný z modulů učitelské přípravy.

Zvláštní postavení vyplývá i z obecných, nejčastěji vymezených cílů, které si pedagogická praxe klade. Kromě cíle uvést budoucího učitele do podmínek reálného školního prostředí a zacvičit jej v činnostech učitelské profese, bývá akcentována integrační funkce pedagogické praxe: spojovat teorii a praxi všech složek vysokoškolské přípravy (Průcha a kol., 1995, s. 148). Sama o sobě však pedagogická praxe „spojovat teorii a praxi“ nedokáže, není-li korespondující součástí systému pregraduální přípravy učitele a nejsou-li současně v modelu praktické přípravy zajištěny určité parametry, vlastnosti.

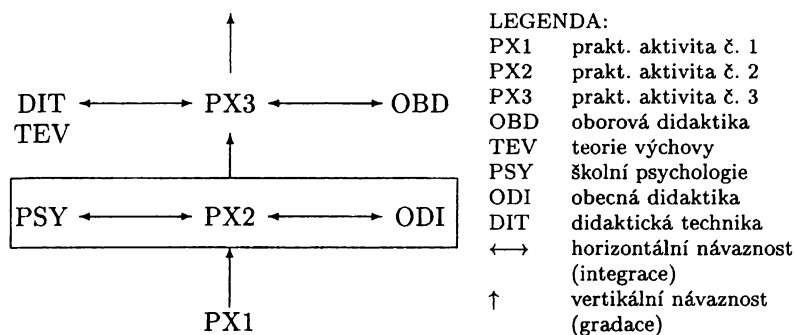
Domníváme se, že i při nestejném rozsahu, různých přístupech a při odlišných organizačních formách pedagogické praxe na jednotlivých fakultách, musí existovat u všech funkčních a efektivních modelů praktické přípravy všem společné obecně platné vlastnosti. O vlastnostech modelů pedagogické praxe již publikoval Urbánek (1998, s. 36–40). Proto je na tomto místě jen stručně vyjmenujme a více se zaměříme na jednu z nich.

Kromě gradace (hierarchické uspořádání systému praktických aktivit a strukturace, tj. postupné a systematické poznávání školského terénu studentem), komplexnosti (praxe zaměřené na celý komplex profesních činností učitele) a vhodných parametrů dynamické stránky (variabilita cvičného terénu, vyvážená kombinace cyklických a blokových aktivit), je důležitou vlastností modelu praktické přípravy jeho integrace k ostatním disciplínám učitelské přípravy. Vyjmenované vlastnosti modelu pedagogické praxe by měly zcela jistě platit i v učitelské přípravě obecně. Kvalita praktické přípravy je totiž také závislá i na promyšlenosti koncepcí učiva profesního základu a oborových disciplín.

Samotnou propojenost a návaznost učiva praxe (resp. učiva učitelské přípravy) můžeme chápat ve dvojím směru (obr. 1).

Za prvé jde o *vertikální návaznost*, která významově odpovídá výše vymezené vlastnosti gradace učiva. Tato vlastnost modelu praxe má význam z hlediska zásady postupnosti a možnosti analýzy (a pochopení) tak složitého procesu, jakým vyučování (a nácvik dovednosti vyučovat) je. Vertikální návaznost je charakterizována převážně jen jednosměrným tokem informací od předchozích obsahů a v tomto smyslu jsme ji i vyjádřili na obrázku (↑).

Ve druhém smyslu chápeme návaznost učiva praxe jako příčný (horizon-



Obr. 1: Příklad vertikální a horizontální návaznosti učiva praxe

tální) směr mezi obsahy různých (avšak časově souběžných) disciplín učitelské přípravy. *Horizontální návaznost* odpovídá výše vymezené vlastnosti integrace, a to ve smyslu propojení teoretické roviny poznatků s empirickým (praktickým) poznáváním reality školského terénu a edukace, případně také s nácvikem v imitovaných podmínkách.

Předpokládáme, že stupeň integrace modelu praktické přípravy významně ovlivňuje efektivitu nácviku praktických učitelských dovedností. Horizontální návaznost má charakter obousměrného toku (←→) informací, resp. empirických poznatků, mezi obsahy odlišných kvalit. Štech (1995, s. 82) v souvislosti s interakcí mezi oběma rovinami poznání hovoří o cyklickém pohybu složeného z návratů od teoretické (reflektující, meta-kognitivní, distancující) polohy k poloze získávání klinické zkušenosti (např. formou experienciálního učení) a zpět.

Obr. 1 samozřejmě nemůže postihnout problematiku návaznosti předmětů pedagogické praxe v plné své šíři a složitosti. Znázorňuje pouze sekvenci z celého modelu praktické přípravy. Na vybraném příkladu učitelské praxe se zaměřením na sociální aktivity ve škole¹ (PX2) jsou ukázány základní vazby, které se pro integraci s obecnými pedagogickými (ODI) a psychologickými (PSY) disciplínami nabízejí. Z uvedeného obrázku 1 je také zřejmé, že odpovídající zaměření pedagogické praxe (PX2) k těmto referenčním (Solfronk, 1996, s. 280)² disciplínám má obsahovou vazbu (návaznost) na předchozí (PX1) a i následnou (PX3) praktickou aktivitu.

¹Praktické aktivity zaměřené na poznávání dítěte a nácvik sociálních profesních dovedností (blíže viz Solfronk a Urbánek, v tisku)

²Pojem „referenční teorie“ zavedl pracovník Solfronk (1997, s. 8–9). Chápe tím teorii, výukovou disciplínu, koncepci, která kromě obecných zákonitostí, hypotéz či axiomat zahrnuje v sobě též pragmatické jádro a má tím konkrétní vypovídací charakter. Poznátky návodné povahy mohou být využity (konfrontovány) v praktické činnosti.

Obsahovou a časovou integraci dvou poloh (referenční teorie a empirie) též pedagogické reality je možno ještě konkrétněji demonstrovat (obr. 2) na příkladu učiva obecné didaktiky a pedagogické psychologie a učiva praxe.

| Lekce/ Téma | Učivo obecné didaktiky | | Učivo praxe | | Učivo pedagog. psychologie |
|----------------|---------------------------|---|----------------|---|-------------------------------|
| 4. | ////// α //// | → | α AB | ← | A//B/// |
| 5. | ////////// | | - | | ////////// |
| 6. | /// β //// | → | β C | ← | ///C// |
| 7. | ////////// | | DEF | ← | /DE//F// |
| atd. | | | | | |

LEGENDA: α, β – jádrové učivo obecné didaktiky
 A, B, C, D, E, F – jádrové učivo pedagog. psychologie
 α AB, β C – praktická aplikace jádrového učiva

Obr. 2: Ukázka integrovaného přístupu učiva referenčních disciplín a učiva praxe

Z obou referenčních disciplín je třeba v jednotlivých tématech (4., 5., 6., 7. ...) nalézt a vybrat *jádrové učivo*, které je možné využít při praktických aktivitách. Vhodnost výběru je ovlivněna především charakterem sledovaného psychodidaktického jevu, stupněm důležitosti problematiky ve vztahu k obsahu učiva a také možnostmi školského terénu.³ Ne ve všech tematických celcích (např. na obr. 2 tematický celek 5.) lze vždy nalézt vhodné a pro praktické aktivity využitelné jádrové učivo.

Obdobně je možné postupovat i u dalších výukových modulů, které ve zkratce znázorňuje obr. 1 (oborová didaktika – předmětově zaměřená praxe – didaktická technika, teorie výchovy apod.). Při integraci učiva praxe a referenční disciplíny nemusí jít vždy jen o aplikaci teoretických poznatků. Významným integrujícím prvkem oborových didaktik a předmětově zaměřených praxí může být také reflexe (a sebereflexe) praktické činnosti.

Předpokladem pro integraci učiva praxe do rámce celé pregraduální učitelské přípravy však není jen samotná obsahová a časová koordinace korepondujících složek, neboli vytvoření integrovaného modelu praktické pří-

³Situaci výběru jádrového učiva lze ilustrovat na příkladu tvorby multimediálního výukového programu. Text takového programu (můžeme jej přirovnat k referenční teorii) je na vhodných místech oživen grafickými a obrazovými vstupy či video a audioukázkami (odpovídá imitovaným i „živým“ praktickým učitelským aktivitám). I když zprostředkovaný, má takový materiál blíže ke konkrétnímu a praktickému. Uživatel může podstatě textu lépe porozumět a zejména pochopit souvislost textu (obsahu referenčních teorií) a názorné ukázky (reality edukace, klimatu školy apod.).

pravy. Jako daleko problematičtější jsou na řadě fakult vnímány existující podmínky pro realizaci takovýchto systémů, tj. ohraničené možnosti komunikace mezi jednotlivými složkami modelu praktické přípravy. Vzhledem ke specifčnosti praktické učitelské přípravy se jedná o širokou, mnohasměrnou, obtížně soustředitelnou a uchopitelnou sféru realizace časových, rozvrhových, personálních, kompetenčních i dalších podmínek.

Chceme-li pedagogickou praxi nikoliv proklamativně, ale zcela upřímně, chápat jako významnou, nezastupitelnou a současně integrující složku pregraduální učitelské přípravy, která studentům pomáhá hlouběji pochopit rovinu pedagogické a psychologické teorie, je nutné pro konstrukci modelů praktické přípravy a jejich realizaci formulovat následující (domníváme se, že obecně platné) požadavky:

1. Model pedagogické praxe je v první řadě třeba koncipovat jako ucelený, korespondující systém (vlastnost komplexního přístupu) s akcentem i na další výše vyjmenované vlastnosti modelu, a nikoliv jako realizaci nahodilých praktických aktivit. Tento požadavek předpokládá koordinaci učebních plánů se strukturou učiva praxe.
2. S koncepcí modelu praxe souvisí i vyváženost dynamické stránky praktických aktivit. Pro integraci je výhodné akcentovat cyklické formy praxí, u kterých je vzhledem k časovému souběhu spíše zaručen intenzivnější kontakt studenta s půdou fakulty a současně s praktickým terénem.
3. V personální oblasti je žádoucí vytvořit podmínky k intenzivnější komunikaci celého „štábu“ pedagogických pracovníků participujících na praxích (cviční učitelé, oboroví didaktici, vedoucí praktických cvičení), jednoznačně vymezit personální kompetence; činnost musí být (centrálně) řízena a koordinována. Taková opatření vytvářejí podmínky k odpovídající komunikaci mezi jednotlivými složkami systému.
4. V oblasti řízení praktické pregraduální přípravy učitelů je nutné na fakultě (univerzitě) vytvořit centrální (nadmokrátní) útvar s jasně vymezenými pravomocemi, který může chod praxí zajišťovat s nadhledem a komplexně (po stránce koncepční, metodické, organizační).

Závěrem se domníváme, že by obecně prospělo postavení pedagogické praxe na fakultách iniciovat, podpořit a realizovat výzkumná šetření směřující k analýze modelů pedagogické praxe na jednotlivých fakultách, které učitele připravují. Následná komparace modelů praktické přípravy by se měla týkat nejen obvykle zjišťovaného rozsahu a obsahu učiva praxe, ale také zkoumání dalších parametrů a vlastností modelů, mezi jinými i stupně integrace učiva praxe. Jsme přesvědčeni o tom, že právě tyto charakteristiky modelu pedagogické praxe výrazně ovlivňují kvalitativní stránku efektivity nácviku učitelských dovedností.

Literatura

- KLAPAL, V. Význam a místo pedagogické praxe. In *Pedagogická praxe. Sborník příspěvků z celostátního semináře*. Praha: PedF UK, 1993.
- MAŇÁK, J. Hlavní otázky profesionální přípravy učitelů. In *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu*. Sborník příspěvků z celostátního semináře. Brno: Paido, 1995, s. 24–27.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.
- SOLFRONK, J. Pedagogická praxe – její smysl a její problémy. *Pedagogika*, 46, 1996, č. 3, s. 277–284.
- SOLFRONK, J. Pedagogická praxe nebo pedagogická praxeologie? In *Pedagogická praxe – praxeologie*. Sborník příspěvků z konference o praxi. Praha: PedF UK, 1997.
- SOLFRONK, J., URBÁNEK, P. *Učitelská praxe se zaměřením na sociální aktivity ve škole*. Brno: Paido, (v tisku).
- ŠTECH, S. Artikulace teorie a praxe v učitelství (dilemata profese). In *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu*. Sborník příspěvků z celostátního semináře. Brno: Paido, 1995, s. 80–83.
- URBÁNEK, P. K modelům praktické přípravy studia učitelství. In *Pedagogická praxe – praxeologie*. Sborník příspěvků z konference o praxi. Praha: PedF UK, 1997.
- URBÁNEK, P. *Výzkumné šetření a analýza modelů praktické přípravy ve studiu učitelství*. Disertační práce. Praha: PedF UK, 1998.

URBÁNEK, P. K problematice integrace praktické přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická orientace* 1999, č. 3, s. 11–16. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: PaedDr. Petr Urbánek, Dr., Pedagogická fakulta Technické univerzity Liberec, Hálkova 6, 461 17 Liberec,
e-mail petr.urbanek@vslib.cz

Informační výchova jako aktuální dimenze přípravy učitelů

Vladimír Rambousek – František Mošna

Klíčová slova: Informační výchova, informační a komunikační technologie, příprava učitelů

Úvod

Zamyšlení nad přípravou učitelů na přelomu tisíciletí nelze nevtahovat k dominantním tendencím ve vývoji společnosti, jejíž občany má škola za úkol připravovat a rozvíjet. Jednou z nejnvýraznějších tendencí, charakterizovanou stále širším pronikáním prudce se rozvíjejících informačních a komunikačních technologií do struktur společnosti i života jednotlivců, je proces přechodu od industriální k postindustriální a informační společnosti. Vzhledem k hloubce změn, jež tento proces přináší či přinese, lze již nyní po právu tvrdit, že příprava učitelů pro školu počátku příštího tisíciletí je přípravou učitelů pro školu v éře postindustriální společnosti, pro školu připravující své žáky pro život ve společnosti informační. Soudobé informační a komunikační technologie zdůrazňují rostoucí význam vzdělání a vzdělávání, jež se stává podmínkou i atributem vznikající informační, resp. též učící se společnosti. Prostředí a požadavky informační společnosti se však spolu s novými technologickými možnostmi dotknou samé podstaty vzdělávacího systému, vynutí si úpravu stávajícího vzdělávacího modelu a promítnou se do změny obsahu a pojetí školy, práce učitele i přípravy na výkon učitelského povolání.

Standardně pojatá příprava učitelů pro klasicky pojatou práci školy již nemá perspektivu a bude nutně podléhat změnám. Učitelé musí být mimo jiné daleko lépe připravováni pro to, aby porozuměli hlubokému vlivu soudobých informačních a komunikačních technologií na společnost, sféru výroby, práce, komunikace i vzdělávání, aby dokázali využívat tyto technologie ve své práci a dokázali pomoci žákům využívat technologie při hledání, zpracování, vyhodnocování, předávání a využívání informací. Soudobé technologie vytvářející otevřený globální informační a komunikační prostor vystavují též učitele do nové pozice. Z role věducího vedoucího se dostává do role spolupracujícího, z role informátora do role konzultanta, rádce a partnera žáka, schopného a ochotného napomáhat žákovi při jeho aktivním vyhledávání a zpracování informací, resp. vytváření či konstruování znalostí. Pro

tuto novou roli musí být však učitelé nově připravováni. Lze proto očekávat, že zdůrazněnou dimenzí učitelské přípravy se bez ohledu na subjektivní hodnocení shora naznačených procesů ze strany pracovníků institucí připravujících učitele vbrzku stane informační příprava.

Informační společnost a vzdělávání

Při snaze o podporu v úvodu shora uvedených tvrzení se nejprve pokusíme stručně dotknout pozice školy v informační společnosti a naznačit řetěz implikací a aspektů informační společnosti vynucujících si působení ve směru informační výchovy ve školách a tudíž i přípravy pro tuto výchovu na straně učitelů.

Fenomén informace nabývá v současném světě na nebývalém významu. Společnost, jež se ze současné industriální společnosti vyvíjí, bude společností založenou na informacích, společností, v níž začínají informace hrát roli suroviny i výrobku pro převážnou většinu činností, tedy opravdu společností informační. Informace, resp. jejich vyhledávání, příjem, zpracování či využívání se přímo či zprostředkovaně dotýkají života všech lidí, zabírají jim valnou část pracovního i volného času, stávají se dominantní náplní činnosti stále většího počtu specialistů, mění se ve výrobní prostředek i velmi ceněné zboží a vystupují jako jeden ze základních atributů současného světa. Uplatňování současných technologií informace a komunikace vede k výrazným změnám, jež prostupují celou společností. Mění organizaci práce, decentralizují struktury řízení, zvyšují efektivitu výroby, mění klasické vztahy mezi odběratelem, distributorem a výrobcem ve prospěch přímé výroby pro odběratele, mění proporce pracovních činností ve společnosti ve smyslu nárůstu terciární sféry na úkor výrobního sektoru a pomáhají překonávat geografická omezení či limity, diverzifikovat výrobu do různých částí světa, resp. vytvářet globální informační, komunikační nebo marketingové prostory. Informace a moderní informační a komunikační technologie ovlivňují výrazně nejen ekonomiku, ale též v návaznosti sociální a kulturní sféru života společnosti, sféru získávání kvalifikace a vzdělávání nevyjímaje.

Shora naznačené tendence ve společnosti implikují posun v kvalifikační struktuře a vzrůst významu vzdělání či spíše vzdělávání. Minulý uniformní vzdělanostní a kvalifikační standard odpovídající hromadně vykonávané práci ustupuje kvalifikaci umožňující individuální činnosti se vzrůstajícím podílem zpracování informací vyžadující širší znalosti, schopnost kooperace a komunikace a v neposlední řadě též způsobilost adaptace na měnící se pracovní prostředí a možnosti uplatnění, tedy schopnost učit se po celý život. Vzdělání získané ve škole bude nutno během života průběžně doplňo-

vat a primární kvalifikaci několikrát měnit, čehož jsme v podstatě svědky již nyní.

Schopnost kontinuálního vzdělávání se tak stává podmínkou získání kvalifikace a ta opět podmínkou úspěšnosti jedince i celé společnosti. Nové informační a komunikační technologie zvyšují poptávku po vzdělané pracovní síle i nároky na její vzdělání a pracovní kvalifikaci. Především pro takové pracovníky vznikají vzhledem ke zmíněným přesunům ve struktuře profesí stále nové pracovní příležitosti, a to včetně dříve nebyvalých možností práce z domova či práce na dálku, jež je ovládnutím soudobých technologií informace a komunikace podmíněna. Nedostatečně či méně kvalifikovaní budou vytlačováni do pomocných a podřadných funkcí s rizikem zvyšování sociálněekonomických rozdílů ve společnosti. Společnost se může diferencovat na vzdělané, tedy úspěšné či bohaté s přístupem k informacím a technologiím pro další vzdělávání a na nedostatečně vzdělané, tedy neúspěšné či chudé. Ke stejným procesům však bude docházet i mezi celými národy či státy. Vyspělé, vzdělané a kvalifikované společnosti schopné velkých investic do technologií i vzdělávání svých členů se budou rozvíjet stále rychleji a více se budou vzdalovat zaostávajícím nerozvinutým společnostem, a to včetně těch, které význam vzdělání pro informační společnost včas nedocenily.

Různorodé procesy ve společnosti navozené rozvojem nových informačních a komunikačních technologií, jež charakterizují vznik informační společnosti, akcentují vzrůst významu vědění, kvalifikace či vzdělávání ve všech oborech společenského dění. Vzdělanost a kontinuální vzdělávání se v informační společnosti stává nutnou podmínkou úspěchu jedinců i základní vlastností rozvíjející se společnosti. Často proto lze slyšet, že informační společnost bude společností vzdělávající se, společností, v níž se budou, resp. budou muset lidé vzdělávat po celý život.

Rozvoj informačních a komunikačních technologií však nevyvíjí pouze shora charakterizovaný tlak na zvyšování kvalifikace cestou zvyšování počtu absolventů středních a vysokých škol či absolventů různých doškolovacích či rekvalifikačních kurzů, ale též podněcuje změny ve způsobu, obsahu i formách vzdělávání, ve směru změny jeho podoby. Rozvoj informačních a komunikačních technologií přinese dříve nebyvalou diverzifikaci a individualizaci možností vzdělávacích příležitostí a navodí změny v organizaci a způsobu učení. Nové technologie informace a komunikace umožňují zlepšit účinnost vzdělávání a dát je na dosah člověka, a tím změnit domov a pracoviště ve výchovnou instituci. To se týká především zmíněného celoživotního vzdělávání, pro něž nové technologie nabízejí převratné možnosti.

Distanční vzdělávání, jež bylo dříve v podobě korespondenčního či mediálního vzdělávání na okraji pozornosti vzdělávacích systémů, se dere do popředí. Spojuje se s moderními technologiemi a v podobě long distance lear-

ning, telelearning, teleteaching, resp. on-line learning, či on-line education realizovaného v rámci kurzů, vzdělávacích programů či celých virtuálních škol a univerzit, na bázi síťového prostředí nabízí nový způsob vzdělávání, jež charakterizuje globalizace a internacionalizace. Stejně tak je toto vzdělávání charakterizováno nezávislostí na místě a čase i dalších podmínkách, resp. působením proti místním a časovým překážkám vzdělání. Současné systémy on-line learning podporují efektivní výukovou prezentaci, komunikaci i zpětnou vazbu. Poskytují rozsáhlé soubory výukových materiálů hypertextově či hypermediálně orientovaných a umožňují dosažení libovolného pomocného informačního zdroje. Jsou interaktivní, včetně již existujících možností využití interaktivních videokonferenčních systémů vytvářejících virtuální třídu, využívají prvky konstruktivismu, podněcují vysokou míru komunikace učícího se, zcela respektují jeho individuální tempo i osobní biorytmy, poskytují kvalitní zpětnovazební informace a podporují participaci učícího se na výběru a řízení svého studia.

Základním předpokladem rozšiřování výše uvedeného modelu vzdělávání je dostupnost a rozšiřování samotného síťového prostředí, v němž je realizováno. Rychlost rozšiřování síťového prostoru je však závratná. Do počítačové sítě Internet bylo k srpnu 1998 přímo napojeno 37 milionů registrovaných počítačů prakticky ve všech zemích světa (v Evropě 7 milionů, z toho např. ve Velké Británii 1,4 milionu, v SRN 1,3 milionu, ve Francii 447 tisíc a u nás 71 tisíc) s perspektivou nárůstu na 100 milionů do roku 2000. Počet lidí s přístupem k Internetu (3,5–7 lidí na jeden registrovaný počítač) byl k srpnu 1998 odhadován minimálně na 148 milionů (v USA a Kanadě – 87 milionů, v Evropě 33 milionů, v Asii 22 milionů, v Jižní Americe 5 milionů, v Africe 1 milion a u nás kolem půl milionu), přičemž se očekává nárůst na 1 miliardu nejpozději do roku 2005. Neuvěřitelně rychlý rozmach těchto informačních a komunikačních systémů jednak dokumentuje nárůst potřeby práce s informacemi v současném světě, jednak poskytuje hmatatelný důkaz, že se setkáváme s fenoménem, jehož význam již zcela překračuje dimenze „pouhého“ technologického systému. Internet lze chápat jako kvintesenci informační společnosti s dalekosáhlým dopadem na společnost.

Z hlediska sledovaného dopadu na oblast vzdělávání lze v systémech on-line learning či on-line education tušit významný fenomén vystavující standardní vzdělávací instituce silící konkurenci. Stoupající poptávka po vzdělávání na straně jedné a dostupnost zdrojů vzdělávání na straně druhé bude mnohé stávající vzdělávací instituce nutit k nabídce stále většího počtu vzdělávacích programů ve formě síťových aplikací. Vedle toho již nyní vznikají nové, na síťové prostředí zcela orientované vzdělávací instituce, jež konkurenci podstatně zvýší a přispějí k dalšímu rozvoji vzdělávacího průmyslu. Kvalita poskytovaných vzdělávacích programů bude posuzována

z globálního hlediska a studenti si budou vybírat (budou moci vybírat) známé a kvalitní školy či vzdělávací instituce i výuku vedenou kvalitními učiteli. Je otázkou, jak budou v této konkurenci a v tomto srovnání prosperovat ony ostatní školy a instituce. Je ale též otázkou, jaká bude budoucnost kvalitních škol, jež dané trendy nezachytí, resp. nebudou chtít zachytit. Naznačený tlak lze očekávat vedle kvalifikačních a rekvalifikačních kurzů především ve vysokoškolském a postgraduálním vzdělávání. Není důvodu očekávat, že se tyto tendence vyhnou vysokoškolské přípravě učitelů. Spíše lze předpokládat, že ji ovlivní dříve a silněji, než si jsou mnohé školy připravující učitele ochotny připustit.

Informační společnost a škola

Role školy jako společenské instituce v procesu vstupu do informační společnosti má řadu dimenzí, vystavuje školu novým úkolům a nutí ji reagovat na měnící se informační a technologické prostředí. Škola se ve vztahu k současným informačním a komunikačním technologiím nalézá ve zvláštním postavení. Na straně jedné ve své edukační i ostatní činnosti stále více využívá dané technologie a jejich možnosti, jež tyto činnosti opět zpětně ovlivňují, zatímco na straně druhé představují informační a komunikační technologie obsah i cíl jejího snažení. Vyjdeme-li totiž z předpokladu, že stěžejním úkolem školy je poskytování vzdělání, rozvoj osobnosti žáka a jeho příprava pro život a uplatnění ve společnosti, potom lze za stěžejní úkol současné školy považovat přípravu žáků pro život a uplatnění v nastupující informační společnosti. Od úrovně prvního stupně je již nyní bezpodmínečně nutno připravovat žáky k ovládnutí informačního prostředí, v němž se ocitají, k aktivnímu uživatelskému přístupu k technologiím a technikám práce s informacemi, ke schopnosti vyhledávat informace i ke schopnosti posuzovat význam, hodnotu a cenu informací. Tato příprava musí být zabezpečována prostřednictvím nově pojaté informační výchovy, jež již nemůže být fakultativní a nemůže být ani uzavřena do určitého specializovaného předmětu, např. povinného předmětu modelu základní školy praktické činnosti – práce s počítačem, resp. volitelného předmětu informatika a výpočetní technika. Práce s informacemi a využívání informačních technologií je třeba integrovat do metod a obsahu různých předmětů. Pro realizaci takto pojaté informační výchovy, překračující hranice specializovaného předmětu, musí být ovšem v rámci svého studia učitelé cíleně připravováni.

Konfrontaci s možnostmi informačních a komunikačních technologií je vedle obsahu vystavován též dosavadní typický způsob či styl vyučování založený na převážně jednosměrné komunikaci učiva od učitele směrem k žákům a na vnějším řízení podporujícím pasivní příjem předkládaných po-

znatků. Většina současných trendů v edukaci akcentuje učení či vyučování založené na aktivitě učícího se subjektu, na vzájemné komunikaci a činnostech. Učení činností (by doing) je považováno za nejefektivnější cestu získávání a využívání znalostí. Jeho efektivita se uvádí na úrovni 80 % oproti 10 % u pasivního učení. Psychologie dokládá potřebu zvyšování autonomie při učení, potřebu přechodu od vnějšího řízení k autoregulaci a autokonstrukci. Pedagogika vyzdvihuje potřebu výukového dialogu a potřebu širšího užívání metod založených na aktivizaci a kooperaci, tedy metod umožňujících, aby si žák své znalosti aktivní činností a komunikací vytvářel sám, nikoli aby je pasivně přijímal, a aby si rozvíjel svoji schopnost komunikovat, spolupracovat a učit se po celý život. Lze pocíťovat odklon od behaviorálních modelů direktivně orientované edukace ve prospěch kognitivních modelů edukace založených na objevném, kooperativním či kolaborativním učení. Mnohé z těchto přístupů jsou podporovány či ve své moderní podobě umožňovány především soudobými informačními a komunikačními technologiemi. Umožňují šířeji prosazovat prvky konstruktivismu do žákova učení, navozovat učení činnostmi, uplatňovat projektově orientovanou metodu užívanou stále častěji též v podobě projektů překračujících hranice předmětů (cross-curricular projects), resp. v podobě mezinárodních kooperačních projektů. Informační a komunikační technologie mohou žáku napomoci vyvinout se v aktivní, kreativní a samoregulující osobu schopnou učit sama sebe. Moderní informační a komunikační technologie lze tudíž považovat nejen za spolupříčinu, ale i za spoluřešení shora uvedených změn

Škola musí být informačně a komunikačně otevřená, stejně jako společnost, pro níž žáky připravuje. Rozvoj nových technologií informace a komunikace spolu s procesy, jež ve společnosti vyvolává, nezpůsobuje pouze shora naznačené změny v obsahu, způsobu a formách vzdělávání, ale i změny samotného pojetí školy, práce učitele i přípravy na výkon učitelského povolání. Klasicky pojatá škola jako místo, kde je skupina mladých lidí hromadně vedena k tomu, aby si osvojili určité vybrané poznatky, které jsou jim předkládány, již vbrzku neobstojí. Ve světě, v němž získané znalosti velmi rychle zastarávají, v němž došlo k informační explozi a v němž je k dispozici globální otevřený informační a komunikační systém, je třeba přejít od poznatků k poznatkovým strukturám a metodám vyhledávání, získávání, vyhodnocování a zpracování informací. Na významu bude nabývat schopnost hodnotit a posuzovat získané informace a zaujímat postoje k jejich obsahu. Tyto schopnosti budou dominovat nad dosud převažujícím memorováním statického obsahu. V této souvislosti nelze nezmínit jeden z dominantních rozměrů soudobých technologií informace, jímž je Internetem zpřístupňovaný informační hyperprostor WWW (World Wide Web) serverů. V srpnu 1998 bylo na světě registrováno 2,5 milionu WWW serverů, na nichž je umístě-

těno nepřeborné množství informací ve stovkách milionů provázaných dokumentů. Informační hyperprostor, jenž předpověděl již H. G. Wells v roce 1938 v úvahách o moderní celosvětové encyklopedii, odpovídá asociativnímu modelu lidského myšlení. Informace zde nejsou uzavřené ani prostorem, ani časem (nejsou uloženy v informačních konzervách typu učebnice) a umožňují pomocí odkazů svázání s dalšími informacemi v dynamický organismus. Z tohoto otevřeného globálního informačního prostoru lze po ovládnutí vyhledávacích postupů získat prakticky jakékoli informace. Vyhledání informací je však pouze první etapa, na niž navazuje shora uváděná schopnost výběru z obrovské nabídky, posouzení jejich významu či ceny a schopnost jejich využití. Rozvoj těchto schopností je jedním ze stěžejních úkolů moderní informační výchovy na školách.

Všimneme-li si komunikačního rozměru soudobých technologií, především pak Internetu, nutno zdůraznit, že se jedná o rozměr z hlediska školy ještě významnější než rozměr informační. Osvojení komunikačních schopností podporující kooperaci a týmovou práci bude vbrzku jedním ze zásadních edukačních výstupů. Elektronická komunikace není jen technologicky jiné řešení, technologická inovace, ale fenomén čínící ze světa onu příslušnou globální vesnici, v níž může každý kdykoli komunikovat s každým, v níž schopnost komunikace a dostupnost informací podporuje sounáležitost, demokracii a brání totalitě. Elektronická komunikace již dlouho neexistuje pouze v podobě klasické elektronické pošty. Vedle již tradičních elektronických konferencí či komunikace typu Web chat se rychle rozvíjí audio-video komunikace typu interaktivní net-meeting či videokonference nebo komunikace ve virtuálních světech, jež dovoluje lidem kontaktovat se na stejném místě (virtuálním) ve stejném čase a manipulovat s kyberobjekty. Rozvíjející se elektronickou komunikaci lze tudíž považovat za způsob života v kyberprostoru, jenž představuje novou dimenzi našeho světa. Elektronická komunikace představuje, jak bylo již uvedeno, zvyrazňující se složku informační gramotnosti a důležitý úkol informační výchovy na školách. Jako nejvhodnější prostředek informační výchovy v daném směru se jeví shora zmíněné kooperační projekty, především mezinárodní, jež přirozeným způsobem vedou žáky k využívání různých forem komunikace a usnadňují realizaci výchovného rozměru poznávání, spolupráce a sounáležitosti. Množství takovýchto projektů je koordinováno kupříkladu Evropským školským projektem, jehož stránky jsou k dispozici na serveru pracoviště autorů.

Dostupnost informací vystavuje do nové pozice učitele i žáka. Učitel se může lépe připravovat, získávat nejrůznější materiály pro výuku, otevřít svou třídu světu a učinit svoji práci efektivnější. Stejně možnosti má však i žák. Ze školy i z domova může získat prakticky jakékoli informace a s kýmkoli komunikovat. Tyto schopnosti musí učitel podporovat, ale též se tomuto

stavu přizpůsobit. Jeho autorita již napříště nemůže být dána tím, že je pro žáka pramenem informací, ale tím, že pomáhá žákovi a radí mu při jeho aktivním vyhledávání a zpracování informací. Jeho práce musí zohlednit pluralitu i dostupnost informačních zdrojů, jež má žák k dispozici. Vedoucí úloha učitele se tak posouvá do pozadí. Současný učitel by se měl snažit spolupracovat s žáky, nebýt jednosměrným informátorem, ale konzultantem, rádcem a partnerem žáka. Pro tyto nové role musí být však též učitelé příslušným způsobem připravováni.

Informační společnost a příprava učitelů

V kontextu s výše snesenými argumenty snad nyní stačí již pouze konstatovat nezbytnost informační výchovy v učitelské přípravě. Učitelé musí být připravováni pro to, aby porozuměli hlubokému vlivu soudobých informačních a komunikačních technologií na společnost, sféru výroby, práce, komunikace i vzdělávání, aby dokázali využívat tyto technologie ve své práci a dokázali pomoci žákům využívat technologie při hledání, zpracování, vyhodnocování a využívání informací. Orientaci na informační a komunikační technologie a informační výchovu je nutno inkorporovat do učebních plánů škol připravujících učitele a rozvíjet zde takové předměty či obory studia, jejichž absolventi by saturovali potřeby praxe. Přitom by se však nemělo jednat pouze o přípravu specialistů, ale všech učitelů, a to především již v rámci pregraduální přípravy.

Pregraduální příprava v oblasti informační a komunikační technologie a informační výchovy by měla být širěji koncipovaná. Budoucí učitel musí být během svého studia jednak objektem působení prostředků informační technologie (být jejich prostřednictvím připravován k výkonu svého povolání), jednak subjektem, učícím se ovládat jejich funkce a působení (být k jejich využívání ve svém povolání připravován), a to opět nejen v jednom předmětu a na jedné specializované katedře. Tyto dvě roviny by měly být provázány jak v přípravě specializované, tak i všeobecné, jak v práci specializovaných pracovišť, tak i všech oborových kateder. Obecně možno soudit, že nejméně problematická je příprava specializovaná (příprava budoucích učitelů informační výchovy) na specializovaných pracovištích. Nejméně rozvinutá je potom ze sledovaného hlediska příprava na katedrách, které k informační technologii nemají profesní vztah. I tyto katedry se však oblasti informační výchovy nevyhnou.

Standardně se specializovaná pregraduální příprava (příprava učitelů-specialistů) realizuje formou oborového magisterského studia informatiky či informační technologie. Absenci takového studia v podmínkách PeF UK se pracoviště autorů snaží překlenout novou koncepcí magisterského

studia technické a informační výchovy, jež začala být již přebírána některými dalšími fakultami. Absolventi tohoto typu studia by měli vedle technické výchovy získávat další způsobilost, a to způsobilost pro vyučování povinného předmětu Práce s počítačem a volitelného předmětu Informatika a výpočetní technika na základní škole, resp. tematických celků vážících se k přípravě v oblasti informatiky a výpočetní techniky a organizovat a vést nejrůznější fakultativní aktivity orientované na práci žáků s výpočetní technikou. Vedle vlastních výukových aktivit by měli být absolventi způsobilí též spravovat školní počítačový systém včetně péče o příslušný software, garantovat funkci školního informačního systému a jeho napojení do sítě Internet a působit jako poradce pro učitele na škole. Učební plány studia technické výchovy s informační technologií odpovídají hlavnímu cíli daného studia, jímž je příprava budoucích učitelů pro výuku příslušných vyučovacích předmětů na základních školách, výchovu dětí pro život v informatizované společnosti a rozvoj informačních technologií v podmínkách základní školy. Dané studium by mělo studenty připravovat především pro realizaci uživatelsky orientovaného přístupu k informační výchově v podmínkách základních škol.

Způsobilost aktivně využívat informační technologie a realizovat moderní informační výchovu na školách, musí mít v současnosti možnost si osvojovat všichni učitelé, ať již v podobě složky všeobecné pregraduální přípravy či v rámci dalšího vzdělávání učitelů. Z pohledu pregraduální přípravy může být opět příkladem systém všeobecné přípravy v oblasti informační výchovy budovaný v rámci grantu UK a projektu TEMPUS na pracovišti autorů. Jedná se o systém, který využívá možností modulového studia, je otevřený a současně umožňuje studentům všech oborů získat doplňkovou specializaci v oblasti informační přípravy. Konkrétně byl vytvořen modulární systém disciplín (kurzů), v jehož rámci se oblastí informační technologie mohou studenti seznamovat od úrovně základních informačních dovedností, až po úroveň aplikace příslušných prostředků v práci učitele. Jedná se o sedm povinně volitelných kurzů navazujících jeden na druhý, doplněných nepovinnými předměty. Z těchto kurzů pokrývajících oblast od základních informačních dovedností, přes přípravu aplikační a metodickou až po problematiku tvorby nebo správy školních systémů si mohou studenti volit dle zájmu a vstupních požadavků. Systém však počítá současně s možností volby průchodu většinou těchto kurzů a následným získáním doplňkové kvalifikace (miniaprobace). Úspěšné absolvování tří kurzů v prvním cyklu (mimo elementárního), dvou v druhém cyklu a vykonání souborné zkoušky následované obhajobou klausurní práce zavdává důvod k udělení zvláštního certifikátu. Tento certifikát by měl sloužit jako doplněk dokladů z vlastní studované aprobace dokládající kvalifikaci absolventa.

V rovině dalšího vzdělávání učitelů se pracoviště autorů snaží o zmírnění problémů plynoucích z nedostatku kvalifikovaných učitelů pro zabezpečení předmětů z oblasti informační výchovy a učitelů způsobilých začleňovat tyto prvky do jiných předmětů též v rámci projektu distančně orientované Sobotní školy informačních technologií. Akreditován byl též systém tří volně návazných dvousemestrálních vzdělávacích programů pro další vzdělávání pedagogických pracovníků pokrývajících danou oblast od informačně technické propedeutiky, přes metodiku informační výchovy, po správu školních počítačových a informačních systémů.

Pro podporu informační výchovy v praxi i v rámci studia udržuje pracoviště autorů WWW server se školskou problematikou pod názvem Učitel'ský pomocník na adrese <http://it.pedf.cuni.cz/>. Jeho obsahem jsou studijní materiály, překlady zajímavostí z domova i ze zahraničí, nabídka mezinárodních síťových výukových projektů, tematicky uspořádané odkazy využitelné ve výuce a další informace. Na serveru oddělení informační technologie byla založena též elektronická konference základních škol s adresou zs-skoly@it.pedf.cuni.cz. Konference není tematicky omezena, i když se předpokládá převaha příspěvků z oblasti zavádění a rozvoje informačních technologií v podmínkách a činnosti daných škol a zařízení.

Závěr

Z předchozího plyne přesvědčení autorů hraničící s jistotou, že informační výchova se vbrzku stane zdůrazněnou dimenzí přípravy všech učitelů, důležitou dimenzí nového pojetí přípravy učitelů pro školu počátku příštího tisíciletí. Tuto skutečnost si však instituce připravující učitele stále nepřipouštějí nebo dostatečně neuvědomují. Neuvědomují si, že dosah změn vyvolaných nástupem informační společnosti je daleko hlubší a zasahuje samu podstatu pedagogické práce učitele, a tudíž i přípravy na tuto práci. Nepřipouštějí si, že se nejedná o pouhou technologickou inovaci, ale o podstatně hlubší změnu v přípravě učitelů, o změnu, kterou musí provést, mají-li splnit své hlavní poslání – připravit učitele pro školu 21. století. Danou skutečnost si však našťastí dle zkušeností autorů i dle provedených šetření dobře uvědomují sami studenti, což se projevuje v jejich postojích a ve stoupajícím zájmu o přípravu ve směru informační výchovy.

Literatura

- BRDIČKA, B. Kudy se ubírá vývoj vzdělávacích technologií. In *Sborník Poškole '98. Lázně Sedmihorky, ČVUT, PedF UK, Experta 1998*, s. 186–195.
- CAMERON, B. Enhanced Methods of Communication in an Online Teaching Environment. In *Telecommunications for Education and Training*. Praha: UK, 1997.

- Education for Information Society*. <http://www.ispo.cec.be/>
- FIALOVÁ, I., MOŠNA, F., RAMBOUSEK, V. Nové organizační a obsahové pojetí přípravy učitelů ZŠ v oblasti informační výchovy na Pedagogické fakultě UK. In *Sborník Medacta 97 Vzdelavanie v meniacom se svete*. Nitra: Slovidiac, 1997, s. 1156–1160.
- Investing in Knowledge*. <http://www.ert.be/>
- LUSTIGOVÁ, Z., ČERNOCHOVÁ, M. On-line learning. In *Sborník semináře o počítačích ve škole Poškole '98*. Lázně Sedmihorky, ČVUT, PedF UK, Experta 1998, s. 64–69.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
- RAMBOUSEK, V., SIŇOR, S. Příprava učitelů v oblasti informační technologie na Pedagogické fakultě UK v roce jedna. In *Sborník semináře o počítačích ve škole Poškole '98*. Praha, ČVUT FEL Praha, PedF UK Praha, 1998.
- SMETÁČEK, V. *Informace o informacích*. Praha: Grada, 1993.
- Theoretical Sources*. <http://www.cudenver.edu/~mrzder/data/theory.html>
- Učitelství spomocník*. <http://it.pedf.cuni.cz/>.
- ZLATUŠKA, J. *Vzdělání pro informační společnost*. <http://www.fi.muni.cz/>

Referát byl přednesen na Karlově univerzitě v Praze na konferenci „Učitelé a jejich univerzitní vzdělání na přelomu tisíciletí“ v září 1998.

RAMBOUSEK, V. – MOŠNA, F. Informační výchova jako aktuální dimenze přípravy učitelů. *Pedagogická orientace* 1999, č. 3, s. 17–27. ISSN 1211-4669.

Adresa autorů: Vladimír Rambousek, František Mošna, Pedagogická fakulta UK, Praha

Učitel v roli žáka – součást profesní přípravy učitele

Jarmila Novotná

Formální poznání, porozumění, příprava učitelů, matematické struktury

Jedním z hlavních problémů přípravy budoucích učitelů je stanovení rovnovážné polohy mezi jejich teoretickými a praktickými znalostmi a dovednostmi.

Niete (1996) specifikuje tyto tři základní komponenty vzdělání budoucího učitele matematiky:

I. Specifické znalosti:

1. Znalosti z matematiky (matematické pojmy a postupy, metodologie, vztahy k dalším oblastem atd.)
2. Znalosti z psychologie a pedagogiky (obecné aspekty vyučovacího procesu, poznání žáků, organizace vyučování, tvorba kurikula, otázky kontextu atd.)
3. Znalosti z didaktiky matematiky (strategie výuky/učení se pro jednotlivá témata, kurikulární a pedagogické materiály atd.)

II. Znalosti, přesvědčení a postoje k matematice.

III. Praktické dovednosti.

Uvedené komponenty jsou pouze rámcové, nedávají odpověď na podstatnou otázku, a to obsah a rozsah požadovaných znalostí budoucího učitele.

Studenti učitelství matematiky, kteří přicházejí na fakulty připravující učitele, prošli kurzy matematiky na základních a středních školách. Přinášejí si s sebou nejen různě rozsáhlé a různě hluboké znalosti pojmů a dovedností z matematiky, ale také zkušenost z toho, jak byli sami matematice vyučováni. (Vycházíme samozřejmě z předpokladu, že student, který se rozhodl věnovat vyučování matematice, má k tomuto oboru vybudován pozitivní vztah.) Bohužel ne vždy je tento vztah doprovázen také zkušeností s jiným než instruktivním způsobem výuky, matematika je často chápána jako izolovaný vyučovací předmět související pouze formálně s jinými předměty nebo s problémy ze života. Různé přístupy k vyučování matematice uvádějí např. Littler a Taylor (1995), Kuřina (1997). Pohled na matematiku, který si student budoval dlouhodobě během celé školní docházky, přetrvává u studentů ještě dlouho po ukončení střední školy. A pokud se nepodaří nevhodné postoje změnit během profesní přípravy na fakultě, vrací se spolu s učitelem

zpět do škol. Situace, kdy je matematika chápána pouze jako soubor pouček a instrukcí, které je třeba se naučit, vede k prohlubující se formálnosti výuky matematiky, nedostatku porozumění podstatě pojmů a k neschopnosti matematiku smysluplně využívat při řešení reálných problémů.

Vliv předchozích zkušeností žáka z domova, ze školy a ze společnosti na výsledky testů, získávání poznatků a jejich spojování do schémat sleduje Pasch (1995). Podobně platí, že předchozí zkušenosti učitele mohou výrazně ovlivnit schopnost jeho vcítění do poznávacích procesů žáka, který se setkává s novými, často pro něho překvapivými, pojmy, jejich vlastnostmi a vztahy (např. uspořádání kladných zlomků, kdy při stejném čitateli číslo s větším jmenovatelem je menší, stojí v protikladu k dosavadní zkušenosti žáka s uspořádáním přirozených čísel).

Nieto (1996) cituje řada studií věnovaných obtížím, se kterými se setkává začínající učitel při svém nástupu do školní praxe. Ve svých výpovědích učitelé, kteří nastoupili do pedagogické praxe, zdůrazňují mimo jiné malou připravenost na neobvyklé otázky žáka a rozlišení mezi důležitými a nedůležitými pojmy.

Nestandardní struktury v přípravě budoucích učitelů matematiky

Zanedbává-li učitel při výuce rozvoj žákova myšlení (Hejný, 1990) a soustředí se jen na úkol naučit žáka předepsané znalosti a dovednosti, je často výsledkem takové výuky pouze formální poznání. Jak tuto formálnost odhalit? Vše je zdánlivě v pořádku, žák správně definuje pojmy a popisuje jejich vlastnosti, správně počítá. K odhalení formalismu nabízí Hejný (1990) některé možné postupy, z nichž pro naše další úvahy použijeme hlavně *objasnění, proč v nestandardní situaci selže některý standardní postup*. Přitom dlouhodobá pozorování budoucích učitelů při jejich profesní přípravě i později v praxi ukazují, že není nijak vzácným případ, kdy poznání budoucích učitelů je v mnoha směrech pouze formální. Různé možnosti, jak situaci v přípravě a postojích učitelů zlepšit, jsou studovány v mnoha pracích z didaktiky matematiky, z prací českých autorů např. Tichá a Koman (1996), Kubínová a Novotná (1997).

V dalším textu se pokusíme odpovědět na tuto otázku: Má se budoucí učitel matematiky setkat při své přípravě i s nestandardními matematickými strukturami, které při své učitelské práci ve škole přímo nepoužije? Naše pozitivní odpověď je podložena touto úvahou: Má-li učitel získat schopnost porozumět postojům a pocitům žáka, který se setkává s novou matematickou strukturou „odporující“ jeho dřívější zkušenosti, musí sám mít zkušenost z podobné situace. Málokdo z nás si pamatuje jasně své vlastní pocity ze

školní docházky, kdy se v podobné situaci ocitl (např. při přechodu od práce v oboru přirozených čísel ke zlomkům nebo číslům záporným).

Předchozí úvahy budeme ilustrovat konkrétními ukázkami z přípravy budoucích učitelů matematiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

Počítání v soustavách se základem různým od 10

S algoritmy pro písemné sčítání, odčítání, násobení a dělení přirozených čísel se žáci setkávají již na 1. stupni základní školy. Později jsou tyto algoritmy zobecněny také pro počítání s čísly desetinnými. Jejich správnému provádění je ve výuce věnována značná pozornost a můžeme konstatovat, že, i když v dnešní době výkonných kalkulaček a počítačů v menší míře než dříve, většina žáků se naučí tyto algoritmy mechanicky provádět. Žáci se většinou nezamýšlejí nad tím, proč jednotlivé kroky provádějí a proč je provádějí právě v předepsaném pořadí. Jedním z důvodů tohoto stavu je, že někteří učitelé nerozvíjejí přirozenou zvědavost žáků, nenavozují situace, v nichž by bylo třeba odpovídat na otázku *Proč?*, omezují se pouze na odpověď na otázku *Jak?*.

V předmětu Algebra a teoretická aritmetika (Novotná a Trch, 1990) 1. cyklu studia učitelství pro 2. a 3. stupeň zařazujeme do kurzu Číselné obory počítání v soustavách o základu z a 10. Algoritmy pro písemné provádění početních operací jsou tvořeny opět stejnou posloupností kroků jako v desítkové soustavě, student je však už neprovádí mechanicky, počítání v těchto soustavách ho nutí zamýšlet se nad podstatou jednotlivých kroků. V takových situacích je účinné vést studenty k tomu, aby se zamýšleli nad obtížemi, se kterými se mohou setkat žáci, kteří se s algoritmy pro počítání v desítkové soustavě teprve seznamují.

Kritéria dělitelnosti

Jen málokterý absolvent základní školy nezná kritéria dělitelnosti čísla 2, 3, 4, 5, 9, 10. Někteří se je pouze naučili vyslovit a použít, jiní měli možnost kritéria sami odhalit, případně i dokázat jejich platnost.

Teprve v nestandardní situaci si studenti sami uvědomí, nakolik je jejich poznání pouze formální a nakolik kritériím opravdu rozumějí. Míru formálnosti porozumění tomu, proč kritéria platí, můžeme testovat opět s využitím počítání soustav o různých základech. Velmi účinné je například zjišťovat, zda v soustavě o daném základu z platí kritérium dělitelnosti číslem 3 nebo ne, odůvodňovat, proč tomu tak je, nebo dokonce odhalovat kritéria jiná (Novotná, 1997).

Funkční definice polynomu

Již na 2. stupni základní školy se žáci seznamují s lineárními a kvadratickými funkcemi. Polynomy vyšších stupňů jsou důležitou součástí středoškolských kurzů matematiky. Přitom se počítá vždy nad nekonečnými číselnými obory (celá, racionální, reálná, případně komplexní čísla).

Studenti přicházející na Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy vědí, že dva polynomy se rovnají, jestliže se rovnají jejich koeficienty u stejných mocnin, že vynásobíme-li dva nenulové polynomy, bude součinem opět nenulový polynom, jak je definován stupeň polynomu apod. V kurzu Polynomická algebra (Novotná a Trch, 1990) je však zařazena také práce s funkčně definovanými polynomy nad konečnými obory integrity, kde předchází tvrzení neplatí: existují zde polynomy s různými koeficienty u stejných mocnin, které se sobě rovnají, existují zde nenulové polynomy, jejichž součinem je polynom nulový, nelze zde definovat stupeň polynomu (při použití běžné definice stupně jako přirozeného čísla rovnajícího se nejvyšší mocnině proměnné s nenulovým koeficientem, by nebyl určen jednoznačně). Tato situace je v rozporu s předchozí zkušeností studentů a porozumět jí je pro mnohé z nich obtížné. Přitom ve své budoucí učitelské praxi se s takovou strukturou nesetkají. Opět se před námi vynořuje otázka, zda je třeba seznamovat studenty se strukturou, která výrazně přesahuje rámec kurzu matematiky na základní nebo střední škole, kde budou vyučovat. Jak už je napsáno výše, považujeme právě tento aspekt výuky matematiky pro budoucí učitele tohoto předmětu za důležitý.

Závěrem

Jsme přesvědčeni a studenti, kteří fakultu dokončili a matematiku na školách učí, to potvrzují, že reflexe vlastní zkušenosti pomáhá učiteli lépe pochopit myšlenkové procesy, které se dějí v hlavě jeho žáků při řešení matematických úloh. Aby vyučování mohlo mít charakter aktivní činnosti žáků (Kučerka, 1997), musí si učitelé sami být vědomi nebezpečí formalismu skrytého v používání pouze instruktivních metod výuky a mít zkušenost s konstruktivním přístupem k vyučování matematice. A v tom je možno vidět jeden z významů, který má práce v nestandardních matematických strukturách pro budoucí učitele matematiky (ale nejen matematiky).

Literatura

- HEJNÝ, M. A KOL. *Teória vyučovania matematiky*. 2. vyd. Bratislava: SPN, 1990.
NOVOTNÁ, J., TRCH, M. *Algebra a teoretická aritmetika*. Sbíрка příkladů. 2. část – Polynomická algebra. 3. část – Základy algebry. [Skriptum.] Praha, 1990, 1993.

- LITTLER, G. H., TAYLOR, V. Teaching strategies in mathematical education courses for student teachers. In *Proceedings SEMT 95*. Ed. M. Hejný, J. Novotná. Prague: Charles University, 1995.
- NIETO, L. J. B. Learning to teach mathematics: Types of knowledge. In *Becoming a primary teacher, Issues from mathematics education*. Ed. J. Giménez, S. Llinares, V. Sánchez. 1996.
- TICHÁ, M., KOMAN, M. Handels- und Beförderungssituationen als Thema für Unterrichtseinheiten. In *Beiträge zum Mathematikunterricht*. Ed. K. P. Müller. Franzbecker, 1996.
- KUBÍNOVÁ, M., NOVOTNÁ, J. Students' independent work in mathematics out of school. *Mathematics Competitions*, Vol. 10, No 2, 1997.
- KUŘINA, F. Matematika a matematická příprava učitelů prvního stupně. In *K aktuálním otázkám matematické přípravy učitelů 1. stupně na ZŠ (OŠ) na Pedagogických fakultách v ČR a SR*. Ed. B. Novák. Olomouc, 1997.
- NOVOTNÁ, J. A KOL. *Sbírka úloh z matematiky nejen pro přípravu k maturitě a přijímacím zkouškám na vysoké školy*. Praha: Scientia, 1997.
- PASCH, M. A KOL. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál 1998. Anglický originál: *Teaching as decision making*. Addison Wesley: Longman, 1995.
- STEHLÍKOVÁ, N. Algebraic structure – restricted arithmetics. In *Proceedings of the International Conference on the Teaching of Mathematics*. University of the Aegean, Samos, Greece, July 3–6, 1998, pp. 281–283. Published by John Wiley & Sons, Inc. Ed. B. Barker.

Referát byl přednesen na Karlově univerzitě v Praze na konferenci „Učitelé a jejich univerzitní vzdělání na přelomu tisíciletí“ v září 1998.

NOVOTNÁ, J. Učitel v roli žáka – součást profesní přípravy učitele. *Pedagogická orientace* 1999, č. 3, s. 28–32. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: RNDr. Jarmila Novotná, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra matematiky a didaktiky matematiky, Praha

Súčasný problémy učiteľskej profesie na Slovensku

Jolana Hroncová

Abstrakt: V príspevku sú analyzované súčasné problémy učiteľskej profesie na pozadí celkových spoločenských zmien po roku 1989.

Kľúčová slova: Transformácia spoločnosti, negatívne spoločenské javy, učiteľská profesia, humanizácia a demokratizácia vzdelávania, efekt „vyhorenia“

1. Transformačné procesy na Slovensku po roku 1989

Spoločensko-politické a ekonomické premeny po roku 1989 v Slovenskej republike prijala väčšina našich občanov pozitívne, no najmä s očakávaním lepšej budúcnosti. Následné negatívne javy, ktoré transformačný proces sprevádzali, ako neustále zvyšovanie kriminality, nárast toxikománie a iných patologických závislostí, podvody, organizovaný zločin, nezamestnanosť, pokles životnej úrovne obyvateľstva, nízka výkonnosť ekonomiky, politická nestabilita a iné, vyvolávajú v súčasnosti rozčarovanie a pocit dezilúzie. Politicky a ekonomicky nestabilné prostredie sa odráža negatívne na medziľudských vzťahoch v rodine, na pracoviskách i v celej spoločnosti. Deštruktívne pôsobia rôzne aféry, škandály, rozmáha sa korupcia, majetková kriminalita, organizovaný zločin. Občania si utvárajú špecifickú hierarchiu problémov, v rámci ktorých je školstvo na ôsmom mieste, pred ním je nezamestnanosť, sociálne zabezpečenie, kriminalita, životná úroveň, zdravotníctvo, ekonomika, politika a demokracia (Beňo, 1997). Proti existujúcim negatívnym javom nemáme zatiaľ účinné ochranné mechanizmy. Vzniká pochybnosť, či represívne orgány, ktoré sú lepšie finančne ohodnotené, dokážu vyriešiť existujúce problémy bez účasti výchovných inštitúcií a iných spoločenských subsystémov, ktoré nie sú dostatočne brané do úvahy ako rodina, škola, osvetové zariadenia, cirkev, masmédiá a iné.

2. Súčasný problémy učiteľskej profesie

Spoločensko-politické a ekonomické zmeny v našej spoločnosti sa odrazili aj v radikálnej zmene v oblasti školstva, výchovy, vzdelávania i postavení učiteľa. Myšlienka Emila Durkheima, že „každá spoločnosť si vytvára vlastný

model výchovy, ktorý zodpovedá jej záujmom“ (Hroncová, 1996, s. 6) sa naplnila aj u nás. Narušil sa princíp jednotnej školy, odstránila sa násilná ideologizácia, učiteľ prestal byť považovaný predovšetkým za ideovo-politického pracovníka s odbornosťou na druhom mieste. Naša škola prežíva proces demokratizácie a humanizácie, „bezdetná škola“ opäť našla svojho žiaka, „manipulatívna pedagogika“ ustúpila „pedagogike komunikatívnej“. Pre prácu učiteľa v škole sa vytvorili lepšie podmienky, napriek tomu záujem o profesiu učiteľa nie je dostatočný.

Nedostatočná výkonnosť ekonomiky, zvyšujúca sa nezamestnanosť, nerovnováha na trhu práce a podpriemerné finančné ohodnotenie sa prejavuje znižovaním záujmu o určité profesie u mladých ľudí najmä z finančných dôvodov, ale aj z hľadiska celkového spoločenského ocenenia. Ide o profesie lekárov, učiteľov, vedcov a iné, ktoré boli predtým adekvátne atraktívne profesie. Hrozí tu nebezpečenstvo generačných medzier a znižovanie vzdelanostnej úrovne v našej spoločnosti. Prestíž učiteľskej profesie naďalej klesá aj napriek vyhláseniu súčasnej vlády, že školstvo patrí medzi jej priority. Platy učiteľov sú podstatne nižšie (v súčasnosti podpriemerné v porovnaní s inými profesiami), aj keď kvalifikácia učiteľov je v priemere vyššia. Znížil sa spoločenský status učiteľov, no nároky na ich prácu sa zvýšili. Naďalej pretrváva feminizácia v školstve. V základných školách je v priemere 83,1 % žien, z toho na 1. stupni 92,02 %, na 2. stupni 77,07 %. Narastá vekový priemer učiteľov. Zvyšuje sa fluktuácia a odchod učiteľov do výnosnejších zamestnaní (kritická je napr. situácia na niektorých vysokých školách ekonomického smeru, právnických a filologických fakultách, učiteľia, ktorí nachádzajú lukratívne zamestnanie v súkromných firmách alebo iných než učiteľských odboroch). Prejavujú sa symptómy stagnácie, zhoršuje sa kvalifikovanosť. V školskom roku 1995/96 sa v Štatistickej ročenke vykazuje v priemere 71,2 % kvalifikovanosť učiteľov základných a stredných škôl. Na základných školách je to 77,6 %, v stredných odborných učilištiach iba 48,7 % a v špeciálnych školách 69,2 %. V cirkevných školách sa vykazuje v tomto období kvalifikovanosť 70,8 % a v súkromných školách 68,34 % (Obdržálek, 1997, s. 110–111).

Znižuje sa ekonomické postavenie učiteľov, čo má za následok, že namiesto oddychu, rekreácie a sebazdokonaľovania pracujú cez víkendy a prázdniny v iných zamestnaniach za mzdu.

V súvislosti s profesiou učiteľa je v odbornej literatúre často diskutovaný problém „vyhorenia“, tzv. burnout (čítaj barnaut) efekt, ktorý vykazuje vysoko pozitívnu koreláciu s vekom a tvorivosťou učiteľa. Čím vyšší vek učiteľa, tým viac je prítomný pocit „vyhorenia“, čím tvorivejší učiteľ, tým menší pocit „vyhorenia“ (Zelina, 1997, s. 7). „Vyhorenie“ je podľa Zelinu jednou z najväznejších prekážok práce učiteľa, pretože nepredstavuje len

únavu a vyčerpanie, nie je to neurotizácia učiteľa, ale strata ideálov, strata chuti zdokonaľovať sa, demotivácia, ktorá je spojená so stresom, únavou a dezilúziou. Efekt vyhorenia je podľa Zelinu príznačný u tvorivých učiteľov, ktorí boli zapálení pre svoju prácu, no vplyvom dlhoročnej záťaže z učiteľského povolania sa „zlomia“ a stratia záujem o jej skvalitňovanie. Podľa Zelinových zistení na 100 učiteľov pripadá 16 „vyhorených“. Vyhorenie učiteľa sa uskutočňuje podľa neho v nasledovných fázach:

- a) *Nadšenie* – učiteľ má vysoké ideály, chodí s chuťou do práce, teší sa na realizáciu predstáv, verí sebe, žiakom.
- b) *Stagnácia* – predstavy sa nedarí uskutočňovať, aktivít ubúda, ubúda náročnosť učiteľa k žiakom aj sebe.
- c) *Frustrácia* – učiteľ vníma žiakov, školu, rodičov negatívne, je sklamaný, často reaguje podráždene, používa donucovacie prostriedky.
- d) *Apatia* – medzi učiteľom a žiakmi vládne nepriateľstvo. Učiteľ robí len to najnevyhnutnejšie, vyhýba sa osobným rozhovorom, neprejavuje žiadnu iniciatívu, robí remeselne; je zo školy „otrávený“ a znechutený.
- e) *Syndróm „vyhorenia“* – je dosiahnutá etapa úplného vyčerpania, znechutenia, odporu k deťom škole i práci. (Zelina, 1997, s. 6).

Príčiny „vyhorenia“ učiteľa podľa C. Henniga a G. Kellera (Zelina, 1997, s. 6) spočívajú v osobnosti učiteľa, v škole i spoločnosti. Ide najmä o tieto príčiny:

- konfrontácia s novou generáciou žiakov, ktorých výchova a vzdelávanie sú čím ďalej tým náročnejšie, čo predstavuje pre učiteľa permanentnú výzvu,
- kritickí a proti škole naladení rodičia,
- napätie a konflikty v učiteľskom zbore,
- stúpajúci vekový priemer členov učiteľského zboru a medzigeneračné konflikty,
- negatívny obraz učiteľského povolania v očiach verejnosti, nedostatočné docenenie zo strany vlády a štátu,
- škola ako inštitúcia je preťažovaná nesplniteľnými požiadavkami spoločnosti, napr. tu by sa mal robiť boj proti negatívnym spoločenským javom, drogám, ale aj environmentálna výchova, zdravotná výchova, výchova k tolerancii, demokracii a pod.
- úsporné finančné opatrenia vedú k zvyšovaniu počtov žiakov triedach, ku zlému materiálnemu vybaveniu škôl, je menej pomôcok, skoro sa nedostávajú moderné pomôcky, najlepší učitelia odchádzajú do iných povolání, je nedostatok „jazykárov“ a informatikov, počítačových odborníkov, obmedzujú sa vzdelávacie aktivity pre učiteľov, niet prostriedkov

na ich študijné pobyty v zahraničí, stúpa počet nadpočetných a suplovaných hodín a pod.

3. Slovenská škola a učiteľ na prahu nového tisícročia

November 1989 u nás, no i zložitosť vývoja vo svete v súčasnosti priniesli so sebou popri výrazne pozitívnych zmenách aj neočakávané problémy. Skončil sa život v relatívne pokojnej a stabilnej spoločnosti, pre strednú a staršiu generáciu pripravil „šok z budúcnosti“ a stratu životných istôt. Neustále sa zvyšuje nezamestnanosť, znižuje životná úroveň u väčšiny obyvateľov, vzrastá zadĺženosť krajiny a celkovo sa znižuje jej ekonomická úroveň. Pre mladú generáciu priniesol však mnoho pozitívnych impulzov. Dnešné deti a mládež žijú v otvorenejšej spoločnosti než ich rodičia. Vyrastá nám „počítačová generácia“, ktorá má slobodný prístup k informáciám, má väčšie možnosti výberu vzdelania a povolania, slobodného cestovania, štúdia v zahraničí (ak sú rodičia solventní), ovláda cudzie jazyky, čo jej umožňuje lepšie uplatnenie na trhu práce. Pôvodné kultúrne stereotypy sa zrútili, odlišná kultúra ovplyvňuje mládež v pozitívnom no i negatívnom smere cez elektronické médiá, obchod, spotrebu a inými cestami. Učiteľ prestáva byť dominantnou odbornou autoritou, pretože odborné a vedecké poznatky sú dostupné na serveroch. Žiaci sa stávajú nezávislí od učiteľov. Mládež je informovanejšia, múdrejšia, no menej vychovávaná. Výchovná práca so žiakmi je ťažšia. Situáciu vystihuje známy výrok K. Rogersa: „Sme vzdelaní, ale sme zlí“ a E. Fromma: „Rozumom sme v 21. storočí, ale naše srdce je v dobe kamennej“ (Burjan, 1998, s. 5). Čím ďalej, tým viac dávame za pravdu J. Á. Komenskému, ktorý neraz zdôrazňoval, že: „Kto prospieva vo vedomostiach a stráca na mravnosti, viac stráca, než získava“.

Súčasný život nielen u nás, ale aj integračné procesy v Európe a vo svete, hrozba globálnych problémov ľudstva, nárast sociálno-patologických javov v spoločnosti, kríza súčasnej rodiny kladú na školu a učiteľa omnoho vyššie nároky a vyžadujú presun jej ťažiska z informatívnej zložky na formatívnu, zo vzdelávacej na výchovnú. Rodičia v snahe zabezpečiť rodinu ekonomicky nemajú čas na výchovu svojich detí. Osobnú komunikáciu „rodič-dieťa“ často nahrádza výchova cez mobilný telefón. Mnoho detí sa cíti odstrčených, majú pocit krivdy, nespravodlivosti, zbytočnosti, túžia po láske a rodičovskom pohladení. Deti sú citovo deprivované, no neraz aj chladné, vypočítavé a uzavreté do seba. Odlišnosť v ekonomickom postavení rodičov sa negatívne odráža aj na vzťahoch medzi žiakmi. Učitelia z praxe tvrdia, že žiaci sú horší než v minulosti a výchovná práca s nimi je omnoho náročnejšia. Súčasný učiteľ musí dnes viac, než kedykoľvek predtým vychovávať žiakov, zabezpečovať im prenos hodnôt, rozvíjať u nich schopnosť adaptovať sa na meniace

podmienky, pomáhať im riešiť životné problémy a nadobúdať vnútornú rovnováhu, aby nehľadali únikové spôsoby riešenia problémov v drogách, hracích automatoch, kriminalite a iných deviantných formách správania. Preto by aj súčasný učiteľ mal disponovať takými osobnostnými charakteristikami, aby dokázal tieto neľahké ciele splniť. Ako konštatuje Kariková (1999, s. 38) „učiteľ by mal spĺňať tie atribúty, ktoré ho charakterizujú ako osobnostne zrelého a psychicky zdravého človeka.“

Škola a učiteľ musia čím ďalej tým viac venovať pozornosť problémom tzv. globálnej výchovy, zameriavať sa vo vyučovaní aj na riešenie globálnych problémov ľudstva. V súčasnosti je veľmi aktuálna otázka vojny a mieru, najmä v súvislosti s vojnou na Balkáne, ďalej sú to problémy emigrácie, ekologickej problémy, bieda, nerovnomernosť hospodárskeho vývoja, prehľbovanie rozdielov medzi bohatými a chudobnými štátmi i rodinami, populačné problémy, nacionalizmus, narastanie kriminality, toxikománia, AIDS, agresivita a celkové narušenia medziludských vzťahov. To všetko kladie vyššie nároky na výchovnú prácu školy a osobnosť učiteľa. Nevyhnutné je posilniť kompenzačnú funkciu školy vo vzťahu k dysfunkčnej rodine a tiež v oblasti primárnej prevencie sociálno-patologických javov, na čo poukazuje napríklad Darák (1997, s. 5), Kratochvílová (1999, s. 21), Žbirková (1999, s. 29), Hroncová (1996, s. 92) a iní autori.

Kritériom úspešnosti výchovy je jej orientácia na budúcnosť, ktorá podľa Obržálka (1997, s. 104) spočíva v nasledovných predpokladoch:

1. „Premena ponímania výchovy, vzdelávania a školy z rezortnej – školskej záležitosti na záležitosť celospoločenskú.
2. Uplatňovanie diferenciácie ako prostriedku posilňovania osobitných prístupov k žiakom podľa ich predpokladov, záujmov a nadania.
3. Skvalitňovanie evaluácie vzdelávania ako nevyhnutného predpokladu na zvyšovanie efektívnosti činnosti škôl.
4. Uplatňovanie princípu rovnosti šancí ako kľúčového znaku demokratickosti školy.
5. Skvalitňovanie vkladáných zdrojov do vzdelávania ako východiska jeho efektívnosti a odstraňovania rovnostárstva.
6. Posilňovanie relevancie vzdelávania s potrebami spoločnosti.
7. Uplatňovanie demokratického a efektívneho riadenia škôl ako integrujúceho činiteľa podmieňujúceho úspešnosť transformácie školy na nové spoločenské podmienky.
8. Reflexiu učiteľa ako rozhodujúceho činiteľa v procese výchovy a vzdelávania.“

Všetkými vyššie uvedenými aspektmi sa prelína humanizácia a demokratizácia vzdelávania. Podľa Obržálka škola musí odstrániť statický pohľad

na súčasnosť a budúcnosť a nahradiť ho pohľadom dynamickým, ktorý by umožnil žiakom a študentom vyrovnávať sa so spoločenskými zmenami bez ohľadu na to, ktorá z možných zmien sa objaví ako dominujúca, pretože súčasné prognózy to nie vždy dokážu predvídať. To znamená pripravovať žiakov na množinu variantov budúceho vývoja spoločnosti. To predpokladá orientovať sa pri výchove a vzdelávaní na pružnosť a rozmanitosť, tvorivosť, autenticitu, na princípy namiesto faktických poznatkov, na všeobecné a teoretické vzdelanie, ktoré umožní rýchlejšiu špecifikáciu a orientáciu na trhu práce a mobilitu človeka v meniacom sa svete.

Z hľadiska orientácie do budúcnosti je nevyhnutné čo najviac demokratizovať výchovu. Podľa Višňovského (1993, s. 5) „Humanizácia a demokratizácia výchovy a vzdelávania je prirodzeným dôsledkom dôležitých a závažných politických, ale aj ekonomických zmien, ktoré zasahujú do života celej spoločnosti i každého z nás. Je len logické, že špecificky zasahujú aj každodennú prácu žiakov i učiteľov“ (Višňovský, 1993, s. 5). V súvislosti s humanizáciou výchovy kladie Kosová (1998, s. 90) dôraz na pomáhajúci vzťah učiteľa „vzťah, ktorý pomôže dieťaťu rásť, v ktorom samotné dieťa dostane priestor na rozvíjanie seba samého“. Nastúpila éra pedagogiky komunikácie a spolupráce, pozícia učiteľa i žiaka vo výchove sa zmenila.

Záverom

Zamýšľame sa spoločne nad tým, aký má byť učiteľ 21. storočia. Ja osobne si však podvedome kladiem otázku: „Dožijeme sa 3. tisícročia? Nestojíme na prahu III. svetovej vojny?“ Dvadsiate storočie začalo I. svetovou vojnou na Balkáne a vojnou na Balkáne aj končí. Balkán bol vždy citlivým miestom svetového mieru. Natíska sa mi paralela medzi udalosťami rozháranej Európy 17. storočia, v ktorej zúrila 30-ročná vojna a J. Á. Komenský volal po harmónii ľudského spoločenstva a „všenáprave sveta“ so súčasným dňom v Európe a vo svete. Aktuálna je Komenského myšlienka, ktorú uvádza v autobiografickom spise Pokračovanie v bratskom napomínaní. . . : „Všetci sedíme vo veľkom divadle sveta, čokoľvek sa tu deje, dotýka sa všetkých, lebo slnko poskytuje všetkým svetlo a Boh oči. My, celé ľudské pokolenie sme jeden rod, jedna krv, jedna rodina, jeden dom: teda práve tak ako časť pomáha svojmu celku a ktorýkoľvek úd všetkým ostatným údom toho istého tela a každý člen rodiny inému členovi tejto rodiny, alebo ak môže celej rodine: tak aj my, ktorí sme účastníkmi ľudskej prirodzenosti, máme pomáhať iným, rovnako účastným.“

Komenského myšlienka, že „náprava vecí verejných začína nápravou školy“ je v súčasnosti nanajvyššou aktuálna, najmä keď sme svedkami zlyhávania

politiky a politikov, pre chyby ktorých trpia nevinní ľudia, umierajú deti a ničí sa životné prostredie človeka zvaného „Homo sapiens“...

Literatúra

- BEŇO, M. A KOL. *Slovenská škola na prahu 3. tisícročia*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 1997.
- BURJAN, V. Prekročí raz slovenské školstvo svoj tieň? In *Inovácie vo výchove a vzdelávaní*. Bratislava: Metodické centrum, 1998.
- DARÁK, M. Pedagogické problémy voľného času detí a mládeže. *Technológia vzdelávania*, 1997, 5, č. 1.
- HRONCOVÁ, J. *Sociológia výchovy*. Banská Bystrica: PF UMB, 1996.
- KARIKOVÁ, S. *Osobnosť učiteľa*. Banská Bystrica: PF UMB, 1999.
- KOMENSKÝ, J. Á. Pokračovanie v bratskom napomínaní... In *J. Á. Komenský o sobě*. Praha: Odeon, 1987.
- KOSOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy pre učiteľov 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: PF UMB, 1998.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. Výchova vo voľnom čase – dôležitý prostriedok rozvoja osobnosti. In *Výchova vo voľnom čase a podnety k činnosti klubov malých debrujárov v školách a školských zariadeniach*. Šaľa: AMD, 1999.
- OBDRŽÁLEK, Z. Výchova a vzdelávanie na prahu nového tisícročia. *Pedagogická revue*, 1997, 49, č. 3-4.
- VIŠŇOVSKÝ, Ľ. Učiteľ a škola v procese humanizácie a demokratizácie. In *Didaktika 93*. Zborník prednášok z 1. medzinárodnej konferencie. Žilina: Dom techniky, PF UMB, 1993.
- ZELINA, M. „Vyhorenie“ učiteľa a tvorivosť. *Technológia vzdelávania*, 1997, 4, č. 2.
- ŽBIKOVÁ, V. Záujmová činnosť a záujmové aktivity v školách a školských zariadeniach. In *Výchova vo voľnom čase a podnety k činnosti klubov malých debrujárov v školách a školských zariadeniach*. Šaľa: AMD, 1999.

HRONCOVÁ, J. Súčasný problémy učiteľskej profesie na Slovensku. *Pedagogická orientace* 1999, č. 3, s. 33-39. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Doc. PhDr. Jolana Hroncová, CSc., Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica, Slovenská republika

Sociální aspekty výchovy

Vzťah sociálnej pedagogiky a sociálnej práce ako vedných disciplín a učebných odborov

Jolana Hroncová

Klíčová slova: Sociálna pedagogika, sociálna práca, pedagogika sociálnej starostlivosti, sociálna starostlivosť, profylaxia, kompenzácia, dobrovoľnícka práca.

Úvod

Politicko-ekonomické zmeny v našej spoločnosti po roku 1989, postupujúca transformácia sociálnej sféry, zmeny na trhu práce, akumulácia a neustály rast sociálno-patologických javov, kríza rodiny v súčasnosti a iné sociálne dôsledky ponovembrového vývoja (abstrahujúc od jeho pozitív) vyvolali súčasnú „renesanciu“ sociálnej práce a sociálnej pedagogiky ako vedných odborov, no zároveň aj praktických profesií. Ukazuje sa však, že je veľmi ťažké jednoznačne vymedziť vzťah medzi týmito dvomi disciplínami, resp. profesiami.

Teoretické prístupy riešenia vzťahu sociálnej pedagogiky a sociálnej práce

V našej odbornej literatúre nie je objasneniu vzťahu sociálnej pedagogiky a sociálnej práce zatiaľ venovaná dostatočná pozornosť. Príspevky tohto druhu sú viac obsiahnuté v časopiseckej literatúre, resp. v zborníkoch z konferencií. Rieši ho napríklad príspevok Potočárovej (1998): „Vzájomný vzťah sociálnej pedagogiky a sociálnej práce“, v ktorom vychádza z knihy Hansa Bottschera „Sozialpädagogik im Überblick“, taktiež príspevok poľského autora Piekarského (1998). U nás venoval pozornosť objasneniu vzťahu týchto

disciplín aj Ondrejkovič (1998), ale aj na iných miestach, najmä v časopiseckej literatúre v tom zmysle, že ide o synonymické pojmy, najmä v nemecky hovoriacich krajinách. Osobitne tento vzťah neosvetľuje ani náš najvýznamnejší predstaviteľ sociálnej pedagogiky Baláž (1981, 1991). V dostupných odborných prameňoch z oblasti sociálnej práce, v našich i českých, absen-tuje zasa záujem o sociálnu pedagogiku, resp. vymedzenie vzťahu k nej. Občas sa v nich objaví naznačenie vzťahu k pedagogike ako takej. Omnoho výraznejšia pozornosť je venovaná vymedzeniu vzťahu sociálnej pedagogiky a sociálnej práce v poľskej a nemeckej odbornej literatúre.

Značnú pozornosť vzťahu sociálnej pedagogiky a sociálnej práce venuje napríklad Wroczyński (1968, s. 59–60), kde v tejto súvislosti uvádza myšlienky predstaviteľky sociálnej pedagogiky Heleny Radlinskej nasledovne: „Sociálna pedagogika sa zaoberá rozoznávaním činiteľov, ktoré hatia vývin a hľadaním prostriedkov na ich prekonanie. Vynárajú sa tu dve oblasti detailných úloh: kompenzácia a pretváranie prostredia, v mene ideálu.“ Kompenzáciou rozumie „hľadanie síl, ktoré možno uvoľniť, činiteľov, ktoré možno použiť, aby sa vyrovnali nedostatky, zadosťučinilo sa neuspokojeným potrebám, predišlo hroziacim nebezpečenstvám. Kompenzácia veľmi úzko spája sociálnu pedagogiku so sociálnou službou, to znamená s oblasťou plánovitej spoločenskej pomoci“. Podľa Radlinskej druhá úloha sociálnej pedagogiky je meniť a pretvárať prostredie. Spočíva v plánovitom organizovaní prostredia, v nachádzaní spoločenských síl v ňom, ktoré sú schopné uskutočňovať plánované zmeny.

Úlohu pretvárať prostredie Radlinská spája s problematikou kultúrno-osvetovej a výchovno-opatrovníckej práce, pričom vymedzuje užšie oblasti sociálnej pedagogiky, a to: teóriu sociálnej práce, teóriu kultúrno-osvetovej práce (osvety dospelých) a dejiny sociálno-osvetovej práce. H. Radlinská charakterizovala rozsah týchto troch oblastí sociálnej pedagogiky takto: „Teória sociálnej práce sa zaoberá poznávaním podmienok, v ktorých vzniká potreba záchrany, starostlivosti, pomoci, zabezpečenia, ako aj hľadaním spôsobov ako opäť nachádzať ľudské sily a organizovať ich v mene životnej tvorivosti. Z tohto základu sa oddeľujú nové špecializácie: pedagogika starostlivosti (sociálnej starostlivosti) a náuka o problémoch mládeže.“ (Wroczyński, 1968, s. 59–60).

Teória osvety dospelých zahŕňa podľa Radlinskej otázky potrieb v oblasti duchovnej, kultúrnej a možností ich uspokojovania. Skúma spôsoby poznávania vývinových podnetov, spôsoby pomoci jednotlivcom a skupinám pri plnení úloh, ktoré im predkladá život, podporuje osvetové hnutia organizovaním zariadení, systematizuje spôsoby a výsledky vzdelávania a sleduje spôsoby využívania chvíľ oddychu. Na pozadí týchto výskumov, skúseností a úvah sa formuje a vydeľuje pedagogika práce.

Dejiny sociálnej a osvetovej práce hľadajú činitele vývoja sociálnych zariadení a činitele ich spojitosti, stálosti a premenlivosti, úsilí a foriem, účinkov zámerných pôsobení a úloh spontánnych javov na širšom pozadí spoločenského a kultúrneho života. „Názov sociálnej pedagogiky vyjadruje jej úlohu spájať súbor vied o výchove a vied o kultúre a spoločnosti.“ (tamtiež)

Podľa Wroczyńskiego (1968, s. 64) „sociálna pedagogika... rozoberá výchovné vplyvy, ktoré vychádzajú z prostredia, a určuje zásady organizovania prostredia z hľadiska potrieb výchovy. Pod organizovaním prostredia – v zmysle sociálnej pedagogiky – treba rozumieť utváranie výchovne hodnotných podnetov a kompenzovanie záporných vplyvov“. V tejto súvislosti Wroczyński s Radlinskou kladú osobitný dôraz na „profylaxiu“ a „kompenzáciu“. Profylaxia súvisí s neutralizovaním vplyvu činiteľov vyvolávajúcich potenciálne ohrozenie a rozvíja sa dvoma smermi: tlmením aktivity v oblastiach vedúcich k potencionálnemu ohrozeniu, alebo podnecovaním aktivity v pozitívnej činnosti vo vhodných oblastiach a tak usmerňovať aktivitu mládeže správnym smerom. (V súčasnosti by sme ako príklad mohli uviesť využívanie voľnočasových aktivít mládeže v primárnej prevencii sociálno-patologických javov u mládeže.) Pod „kompenzáciou“ sa rozumie vyrovnávanie a vyvažovanie nedostatkov alebo záporných javov, ktoré obmedzujú vývin, alebo bránia uspokojovať potreby dieťaťa.

R. Wroczyński preto zahŕňa do sociálnej pedagogiky aj výchovu mládeže mimo vyučovania a starostlivosť o racionálne využívanie voľného času. Podľa Wroczyńskiego (1968, s. 68) „sociálna pedagogika obsahuje okrem zložitej problematiky výchovy v prostredí aj dva osobitné úseky výchovnej teórie a praxe. Sú to: pedagogika sociálnej starostlivosti a mimoškolské vzdelávanie spolu s kultúrno-osvetovou prácou medzi dospelými. Pedagogika sociálnej starostlivosti sa sústreďuje na tie výchovné situácie, ktoré vyžadujú sociálnu pomoc“. Venuje problematike pedagogiky starostlivosti (v súčasnom chápaní sociálnej práce) pomerne značnú pozornosť. Na základe jej vývinových tendencií poukazuje v historickom priereze na presúvanie akcentu z filantropického charakteru poskytovania sociálnej pomoci na aspekty výchovné, smerom k aktivizácii vlastných síl človeka („self-help“). Pedagogiku starostlivosti definuje ako interdisciplinárnu vedu, lebo „formuje základy plánovitého konania v oblastiach, ktoré sú doménou sociálnej starostlivosti (širšie sociálnej politiky) a pedagogiky“ (Wroczyński, 1968, s. 173).

Pomerne veľkú pozornosť venuje objasneniu vzťahu sociálnej pedagogiky a sociálnej práce nemecký predstaviteľ sociálnej pedagogiky Erler (1993). Upozorňuje tu na pojmovú nejasnosť pri vymedzení „sociálnej práce“ a „sociálnej pedagogiky“ ako odborov nielen v minulosti, ale aj v súčasnosti. V tejto súvislosti uvádza: „Ani v súčasnosti neexistuje všeobecne akceptovateľné a ani teoreticky podložené ohraničenie medzi sociálnou prácou

a sociálnou pedagogikou. Obidva pojmy sa používajú ako synonymá. Pojmová nejasnosť sa buď obchádza, vynecháva alebo sa predpokladá, že každý vie, čo sa pod obidvoma pojмами myslí, aby sa vyhlo namáhavej definícii, ktorá má často ohrozený význam“ (Erler, 1993, s. 10) Podľa neho pôvod „sociálnej pedagogiky“ a „sociálnej práce“ vychádza z dvoch prameňov: prvý je spojený s komunálnou a neskôr štátnou úradnou starostlivosťou o chudobných v 19. storočí. Druhý prameň sociálnej práce leží v súkromnej dobročinnnej činnosti ako aj v osvietenstvom inšpirovanej pedagogike malých detí 19. storočia, kde bola postupne „objavená učiteľka v materskej škôlke“, resp. predtým nazývaná „svedomitá matka“.

Koncept sociálnej práce, v ktorom splynuli profesionálne tendencie s myšlienkou „duševného materstva“, rozvinula podľa neho Alice Salomová, ktorá sa v roku 1908 pričínala v Berlíne o založenie „Sociálnej dievčenskej školy“, ktorá sa pričínala aj o rozpracovanie metód sociálnej práce.

Podľa Erlera odlišovanie, prečo sa raz hovorí o sociálnej pedagogike a raz o sociálnej práci, spočíva v ťažisku, ktoré je buď v sociálnej starostlivosti (sociálna práca), alebo vo výchovnom aspekte (sociálna pedagogika), na ktoré sa kládol dôraz. Erler uvádza tiež najdôležitejšie úlohy a oblasti v praxi, ktorými sa zaoberajú sociálna pedagogika a sociálna práca a vidí ich nasledovne:

1. oblasť sociálnej starostlivosti (finančná podpora, poradenstvo, rehabilitácia),
2. oblasť zdravotnej starostlivosti (sociálne služby, opatrovanie a práca so starými, postihnutými, chorými a drogovými závislými),
3. oblasť, možno najdôležitejšia, oblasť rodinnej starostlivosti, starostlivosti o deti a mládež (poradenstvo, výchova, pomoc a starostlivosť).

Ďalej Erler konštatuje, že systematické oddelenie pojmov „sociálna práca“ a „sociálna pedagogika“ nemá ani zmysel a pokusy o ich vymedzenie považuje za zbytočné mrhanie energiou. Erler tu uvádza aj úlohy sociálnych pracovníkov a sociálnych pedagógov uvedené v Lexikone sociálnej práce od „Nemeckého združenia pre verejnú a súkromnú sociálnu starostlivosť“.

Aj keď v nemecky hovoriacich krajinách je tendencia stotožňovať „sociálnu pedagogiku“ i „sociálnu prácu“ ako vedné odbory i profesie, poukazuje sa aj tu na ich špecifiká. Napríklad Henrich Tuggener (In Potočárová, 1998, s. 344) ich uvádza v nasledovných aspektoch:

- a) identita – sociálna pedagogika a sociálna práca sú ako „dve strany tej istej mince“, obe sú ich určením cieľa „pomoc k tomu, aby si človek pomohol sám“ identické.
- b) nezlučiteľnosť – sociálna práca ako sociálna starostlivosť, prípadne sociálna pomoc. Je síce súčasťou výchovy, ale nachádza sa aj v predpeda-

gogickej i mimopedagogickej oblasti. Sociálna starostlivosť je niečo iné ako výchova.

- c) zdôraznenie – sociálna pedagogika a sociálna práca obsahuje spoločný pojem „pomoc“. Sociálna práca zdôrazňuje „zdravie a blaho“, sociálna pedagogika sociálnu výchovu „dosiahnutie plnoletosti, zrelosti.“
- d) konvergencia – zástancovia tejto tézy žiadajú vývin sociálnej práce, sociálnej pedagogiky, vychovávateľstva a školstva k jednotnému funkčnému systému spoločenskej pomoci.

V našej odbornej literatúre je vzťah „sociálnej pedagogiky“ a „sociálnej práce“ zatiaľ tiež nie dostatočne ujasnený. Už samotný pojem „sociálna práca“ možno interpretovať vo viacerých rovinách – ako profesiu, činnosť, vednú disciplínu, či študijný odbor. Ani posudzovanie sociálnej práce ako vedy nie je jednoznačné, pričom sa možno stretnúť s názormi, že ako veda neexistuje, iní autori ju pokladajú za vedu aplikovanú a Novotná a Schimmerlingová sa domnievajú, že „sociálna práca sa už stala samostatnou vedou“. (Novotná a Schimmerlingová, 1992, s. 9). Cieľom sociálnej práce je zmena jednania klientov a „dosahovanie harmonických životných situácií v disharmonických podmienkach“ (tamtiež, s. 7). Podľa Novotnej a Schimmerlingovej (1992, s. 22) „sociálna práca v užšom poňatí je charakterizovaná priamym, zámerným a pripraveným kontaktom sociálneho pracovníka s klientom (skupinou, komunitou) za účelom stanovenia sociálnej diagnózy a uskutočnenia sociálnej terapie“. Jej dôležitou súčasťou je však i sociálna práca preventívna, zameraná na predchádzanie vzniku dysfunkčných procesov najmä vplyvom sociálneho prostredia, v ktorom človek žije. A to je doména „sociálnej pedagogiky – ako vedy o sociálnych aspektoch výchovy“ (Baláz, 1991), resp. nazývanej aj vedou o spoločenskom prostredí. Pri analýze vzťahu sociálnej pedagogiky k sociálnej práci možno sociálnu pedagogiku považovať za vedu teoretickejšiu a všeobecnejšiu, ktorá zdôrazňuje sociálno-výchovné aspekty vo vzťahu k človeku, ktorý sa ocitol v sociálnej núdzi, a zámernou intervenciou do mikro- i mezoštruktúry prostredia napomáha prevencii vzniku dysfunkčných procesov u človeka (napr. usmerňovanie voľnočasových aktivít smerom k pozitívnej záujmovej činnosti u mládeže ako alternatívy drogových závislostí a tiež pomoc rizikovým rodinám a pod.). Sociálna práca je vedou viac praktickou a aplikovanou než sociálna pedagogika a presahuje jej rámec, pretože je vedou interdisciplinárnou – využíva poznatky mnohých iných vied – sociológie, práva, sociálnej politiky, kriminológie a pod. Jej ťažiskom je oblasť sociálnej starostlivosti, najmä v zmysle praktickej aktivity sociálneho pracovníka.

Vzťah medzi sociálnou prácou a sociálnou pedagogikou ako učebnými odbormi

Z vyššie uvedeného chápania úzkeho vzťahu medzi sociálnou pedagogikou a sociálnou prácou sme vychádzali aj pri koncipovaní učebných odborov „sociálna pedagogika“ a „sociálna práca“ na Katedre pedagogiky a sociálnej práce Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici. Bakalárske Štúdium v odbore „sociálna práca“ realizujeme od školského roku 1996/97 v spolupráci s externými učiteľmi z oblasti štátnej správy (pracovníci úradov práce a oddelení sociálnej starostlivosti o rodinu a dieťa), súdov a iných subjektov sociálnej starostlivosti. Štúdium je 6-semestrálne, denné i diaľkové. Úzku spoluprácu s praxou realizujeme nielen pri teoretickej výučbe, ale aj počas terénnej sociálnej práce, priebežnej i súvislej, ktorá je realizovaná v jednotlivých subjektoch sociálnej starostlivosti. Všeobecný základ štúdia tvoria pedagogické, sociologické a psychologické disciplíny, odborný základ sociálna politika, teória a metodika sociálnej práce, legislatíva sociálnej práce, dejiny sociálno-výchovnej práce, sociálna starostlivosť o občanov, etika sociálneho pracovníka a iné disciplíny. Praktický základ štúdia tvoria praxe, a to priebežná terénna sociálna prax, letná terénna sociálna prax, súvislá prax a predmet komunikatívne a sociálne zručnosti.

Absolventi tohto štúdia nájdu uplatnenie na odboroch sociálnych vecí všetkých úrovní orgánov štátnej správy, na oddeleniach sociálnych vecí orgánov samosprávy, zariadeniach sociálnej pomoci, ústavoch sociálnej starostlivosti, na úradoch práce a v iných oblastiach sociálnej starostlivosti o občanov.

Aj keď študijný odbor sociálna práca patrí na Pedagogickej fakulte UMB k najmladším odborom a vyučuje sa iba tri roky, možno veľmi pozitívne hodnotiť záujem študentov o túto profesiu i spoluprácu s mestom Banská Bystrica v tomto smere. V roku 1998 Pedagogická fakulta UMB podpísala dohodu s mestom Banská Bystrica o spolupráci v sociálnej oblasti, ktorej cieľom bolo podporiť fakultu ako vzdelávateľský subjekt v odbore sociálna práca a tiež napomôcť mestu pri realizácii jeho zámerov v oblasti sociálnej politiky. Jedným z konkrétnych výsledkov spolupráce je zapojenie študentov do dobrovoľníckej práce v oblasti sociálnych služieb mesta, ktorú realizujú mimo povinnej praxe. Potešiteľná je skutočnosť, že do dobrovoľníckej práce sa zapojilo celkovo 70 % študentov odboru sociálna práca (ale aj z iných odborov) a takmer 100 % študentov 1. ročníka. Záujem o spoluprácu prejavili mnohé subjekty na území mesta. Uvedená spolupráca sa rozvíja – predovšetkým vďaka iniciatíve ing. M. Filipovej, vedúcej Referátu sociálnych služieb MSU Banská Bystrica a Mgr. T. Matulayovej, vedúcej oddelenia sociálnej

práce našej katedry – aj smerom k zahraničiu (s USA – Clevelandom, Poľskou republikou, Českou republikou a inými krajinami).

Na bakalárske štúdium sociálnej práce nadväzuje učiteľské magisterské štúdium v odbore „sociálna pedagogika“. V tomto odbore je širšia teoreticko-pedagogická i metodologická príprava. Jej ťažisko spočíva v zameraní na jednotlivé okruhy sociálneho prostredia a poznávanie jeho pozitívnych a negatívnych vplyvov na vývin človeka. Zameriava sa najmä na tie oblasti, ktoré školská a rodinná výchova dostatočne nezohľadňuje, resp. kde tieto výchovné inštitúcie zlyhávajú a vyžadujú si osobitnú pomoc tak, ako to zdôrazňoval aj nemecký predstaviteľ sociálnej pedagogiky Nohl (In Marburger, 1981), Radlinská (In Wroczynski, 1968), Baláž (1981, 1991) a iní autori. Týmto smerom sú zamerané napríklad predmety sociálna pedagogika, výchova v ohrozených rodinách, rodinné právo a ochrana detí, náhradná rodinná starostlivosť, výchova k manželstvu a rodičovstvu, sociálno-psychologický výcvik, sociálna patológia a iné disciplíny. V učebnom pláne odboru sociálna pedagogika je obsiahnuté i zameranie na oblasť sociálnej politiky a osobitne sociálnej starostlivosti a tiež príprava pre výkon učiteľskej profesie v teoreticko-metodickej i praktickej rovine.

Absolvent magisterského štúdia získa odbornú a pedagogickú spôsobilosť v oblasti poskytovania sociálno-pedagogických služieb v nasledovných zariadeniach:

- v školských zariadeniach ako učiteľ pedagogiky, resp. sociálnej pedagogiky a sociálnej práce,
- v mimoškolských výchovných zariadeniach,
- v oddeleniach sociálnej starostlivosti o rodinu a deti na všetkých úrovniach štátnej správy (sociálny kurátor),
- na úradoch práce pri práci s nezamestnanými občanmi,
- v zariadeniach náhradnej rodinnej starostlivosti,
- v reedukačných a nápravno-výchovných zariadeniach,
- v pedagogicko-psychologických poradniach,
- v charitatívnych a iných zariadeniach sociálnej starostlivosti.

Odbory „sociálna práca“ a „sociálna pedagogika“ sú veľmi úzko súvisiace a navzájom prepojené. Pri sociálnej práci kladieme ťažisko na oblasť poskytovania sociálnej starostlivosti o občanov a uspokojovania ich potrieb (hmotných, psychických, sociálnych) prostredníctvom činnosti sociálnej prevencie i sociálnej kuratívy.

V odbore „sociálna pedagogika“ sú akcentované sociálno-výchovné aspekty s osobitným zreteľom na oblasť sociálnej prevencie sociálno-patologických javov vzniku dysfunkčných procesov ohrozujúcich vývin človeka, no zároveň aj na aktivizáciu jeho vlastných síl na prekonanie nepriazni-

vých životných situácií a znižovanie závislosti na iných ľuďoch, resp. spoločnosti. Vychádzame pritom zo zásady, že hmotná pomoc klientom nestačí, pretože pôsobí len krátkodobo, čo vystihuje aj staré orientálne príslovie: „Keď dáš človeku rybu, nakŕmiš ho na jeden deň, ale keď ho naučíš ryby chytať, nakŕmiš ho na celý život.“

V oblasti poskytovania sociálnej starostlivosti u nás v tomto smere sa ešte stále máme čo učiť.

Záver

Vzájomný vzťah sociálnej pedagogiky a sociálnej práce nie je dostatočne v teoretickej i praktickej rovine ujasnený ani v zahraničí ani u nás. Je preto potrebné rozvinúť odbornú diskusiu v tomto smere jednak v odbornej tlači, no zároveň aj na odborných seminároch, kde je možné konfrontovať aj vlastné praktické skúsenosti.

Literatúra

- BALÁŽ, O. *Sociálne aspekty výchovy*. Bratislava: Veda, 1981.
- BALÁŽ, O. Sociálna pedagogika – problémy a perspektívy. *Pedagogická revue*, 1991, roč. 43, č. 8.
- ERLER, M. *Soziale Arbeit*. Weinheim und München: Juventa Verlag, 1993.
- MARBURGER, H. *Entwicklung und Konzepte sozialpädagogik*. München: Juventa Verlag, 1981.
- NOVOTNÁ, V., SCHIMMERLINGOVÁ, V. *Sociální práce, její vývoj a metodické postupy*. Praha: Karolinum, 1992.
- ONDREJKOVIČ, P. *Úvod do sociológie výchovy*. Bratislava: Veda, 1998.
- PIEKARSKI, J. „Sociálna pedagogika a sociálna práca“. In *Sociálna práca a ľudské práva*, Prešov: FF UK, 1997.
- POTOČÁROVÁ, M. Vzájomný vzťah sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. In *Sociálna práca – ľudské práva – vzdelávanie dospelých*. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov: FF PU, 1998.
- WROCYNSKI, R. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: SPN, 1968.

HRONCOVÁ, J. Vzťah sociálnej pedagogiky a sociálnej práce ako vedných disciplín a učebných odborov. *Pedagogická orientace* 1999, č. 3, s. 40–47. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Doc. PhDr. Jolana Hroncová, CSc., Pedagogická fakulta UMB, Zvolenská cesta, Banská Bystrica

Sociálna realita a problém výchovy mladého človeka

(Filozoficko-etické aspekty humanizácie výchovy a vzdelávania)

Anna Klimeková

Moje vstupné úvahy začínajú známou myšlienkou Frankla, ktorý konštatoval, že „...človek je bytím, ktoré neustále rozhoduje o tom, kým je a kým bude, v každej chvíli života má v sebe rôzne možnosti: buď zostúpiť na úroveň zvieratá, alebo sa povzniesť do kvalitatívne podstatne vyššej úrovni a roviny života...“ (Frankl, 1959, s. 92). Roviny života pozitívneho, bazálne stavaného na spôsobe výchovy človeka a jeho poznania, považujúć gnozeologický problém za nosný.

V konečnom dôsledku je možné s Franklom súhlasiť, pretože každý výchovný proces meritórne vychádza zo všeobecného základu poznania sociálnej reality medziľudských vzťahov a človeka, ktorý na strane druhej ich dotvára a vytvára nové (Klimeková, 1995).

Ak nechceme ísť slepou cestou do neznáma a k možným neúspechom, musíme sa opierať tak o pravdivú filozofickú explikáciu sveta, ako i človeka samotného v ňom.

Uvedené myšlienky znejú snáď príliš filozoficky, ale tak, či onak, musíme si postaviť otázku: Aký je základný princíp, o ktorý sa problém výchovy mladého človeka v sociálnej realite opiera? Rozhodne je to *filozofický monizmus*. Učenie o jednotnom základe sveta a ľudskej spoločnosti, z ktorého vychádzal Komenský v „Obecnej porade o náprave vecí ľudských“, vyjadrujúć ich slovami: „Svet po stránke prírody je jednotný. Sme všetci občanmi jedného sveta, čo nám teda bráni, aby sme sa zjednotili?“ (Komenský, 1644, s. 123).

A tým viac to platí o výchove samotnej, vzťahujúcej sa na každého jednotlivca zvlášť. Bola to už Komenského snaha prekonať všetky rozpory sociálne, náboženské, politické, ktoré sa postupne stávali súčasťou veľkolepého plánu „*všeobecnej nápravy vecí ľudských*“, ktoré platia dodnes a sú oveľa potrebnjšie a aktuálnejšie. A dokázať nevyhnutnosť takejto všenápravy, rozdeliť jednotlivé úlohy, získať spolupracovníkov pre ich riešenie – to je najschodnejšia cesta výchovného úspechu.

Na danú skutočnosť jasne poukazujú Gajdamowicz (1966, s. 68–69) a Ďuričková (1995, s. 55–58).

Nota bene – bol to práve Komenský, ktorého myšlienky vychádzali z analógie šírenia svetla *racionality*, interpretujúc ich už v *osvietenskom* (Gajdamowicz, 1966) spôsobe myslenia, či presvedčenia (odkazuje sa na nové poznatky, nové vedenie, na rozmach vedy, techniky, knihtisku, obchodu atď.), konštatujúc, že nové poznatky, nové vedenie a ich všeobecné rozšírenie, podporené výchovou a výučbou budú viesť k novej, lepšie sformovanej spoločnosti, ktorú tak človek – a mladý zvlášť potrebuje. Tej spoločnosti, ktorá nebude príliš vnútorne protirečivá, kde rozpory budú prekonané vzájomnou spoluprácou, trvalým mierovým spolužitím – a nedostatok (či už ekonomický, materiálny, alebo vedomostný) dostatkom oboch (Komenský, 1941).

Práve vo svojich filozofických, ontologických a gnozeologických úvahách jednoznačne konštatuje – a veľmi presvedčivo – že ľudské úsilie v tomto prípade nemôže naraziť na také prekážky, ktoré by boli v zásade neprekonateľné. Inšpirovaný bol hlavne Francisom Baconom a jeho pokusom o „veľkej obnove vied“ (porov. Bacon, 1922), tvrdiac, že spoločenské úsilie vedcov, ktorí budú v plnej miere realizovať schopnosti svojich vedomostí a zmyslov, rozumu a pravdivého poznávania, nemôže byť a nebude pravdivé poznanie negované, eliminované, čím výrazne ovplyvní výchovné pôsobenie.

Filozofický monizmus Komenského je základom prístupu k výchovnému procesu, jeho humanizácii a tolerancii. Napriek všetkým odlišnostiam a variabilným diferenciaciám každého mladého človeka, jedná sa predovšetkým o jeho osobnosť, osobnosť mladého človeka, ľudskú bytosť. Preto dominantným motívom výchovného pôsobenia je rešpektovanie jeho osobnosti ako rovnocenného subjektu s právom na odlišnosť – či už povahy, mentality, názorov, videnia sveta, medziľudských vzťahov atď. (porov. Klimeková, 1995).

Otázka však potom znie – a to vzhľadom ku skúmanej problematike: *čo je to výchova?* Ako ju definatoricky podchytiť?

Vymedzení pojmu výchova je nespočetne veľa (viď bližšie Behúnová, 1997). Snáď najvýstižnejšie vymedzila tento pojem Behúnová následne: „Vzdelávanie síce kupí vedomosti, reprezentuje reprodukčno-proklamatívne učenie, ibaže vedomosti sú viazané na určité videnie sveta a len ako súčasť tohto videnia majú zmysel, t.j. *výchova sa nemôže zaobísť bez poznatkov, informácií, ale nemožno ju na ne redukovat*. V podmienkach humanitnej spoločnosti, pluralitne sa modifikujúcej, sa humanitné a humanistické hodnoty a ideály musia stať nielen východiskom, ale aj cieľom prosociálnej výchovy a seba výchovy, formovať sa a seba utvárať v duchu všefudských mravných hodnôt. Nová filozofia výchovy, ktorej súčasťou je vzdelávanie ako vytváranie vlastných názorov a postojov mladého človeka, žijúceho v konkrétnej sociálnej realite a medziľudských vzťahoch, musí preto rozvíjať a kultivovať nielen poznávanie, ale aj hodnotiace a činné vzťahy mladého človeka

k svetu, čo je nemysliteľné bez rozvoja kritického myslenia.“ (Křivohlavý, 1980, s. 105).

Z vyššie uvedeného jednoznačne vyplýva, že nová filozofia výchovy predstavuje síce tento obsah skrytý, akoby zatienený, ba často priam nevidiaci tento fakt v rôznych výchovných činnostiach, zmyslom a poslaním ktorých je opodstatniť a odkryť jednu zásadnú vec: *podstatu ľudskej existencie*. V pedagogicko-výchovnom zmysle slova je to sociálnosť.

Sociálnosť tvorí podstatu osobnosti, je jej rozmerom a charakteristickým znakom, stránkou, momentom. Je to ten moment, ktorý je možné cieľavedome formovať, utvárať, dotvárať, usmerňovať, aby nedisocioval, ale tendoval k *prosociálnej výchove* mladého človeka.

Na margo – čo rozumieme pod prosociálnym správaním? Na základe reprezentatívnej literatúry sa uvádza, „že je to správanie človeka, ktorý berie do úvahy situáciu druhej osoby, jej potreby, jej núdzu, ťažkosti, strádania, choroby, ale súčasne aj jej priania, očakávania, túžby a pritom sa snaží vlastným konaním situáciu druhej osoby zlepšiť, jej potreby uspokojiť, bolesť utíšiť, núdzu odstrániť...“ (Křivohlavý, 1980, s. 37). Staub (1978) charakterizuje prosociálne správanie ako správanie, ktoré prospieva iným ľuďom. Aby človek mohol tak postupovať, musí vnímať, pochopiť túžby, potreby a ciele iných ľudí a naučil sa konať tak, aby ich spĺňal, uspokojil, podporil.

Základnou úlohou i dnešnej výchovy je formovať prosociálne osobnosť mladého človeka, častokrát tak v rozporupľnej a vnútorne protirečivej podobe spoločnosti. Je však pravdou, že i v takýchto podmienkach môže vychovávateľ vytvárať také situácie, v ktorých sa charakter a humánny rozmer mladého človeka môže formovať a rozvíjať. Musia byť však vytvorené také podmienky, v ktorých si mladý človek osvojuje, interiorizuje požadované normy, ktorými sa začleňuje do spoločnosti. Konkrétnejšie – *socializuje sa*.

Výchova celého človeka, rozvíja a buduje jeho duchovný svet, posilňuje a upevňuje ľudské fyzis, telesnosť i duchovný rozmer jeho bytia, bytia mladého človeka. Tento proces prebieha počas celého ontogenetického vývoja, nie je teda rozhodne na mieste nevhodným spôsobom sa ponáhľať, ba priam unáhliť sa.

Predpoklady a možnosti výchovy sú u každého človeka iné. Medzi mládežou existujú v uvedenom smere veľké rozdiely. Preto k rozhodujúcim úlohám výchovy patrí pestovanie spôsobilosti vidieť, spôsobilosti myslieť a schopnosti hovoriť a písať. Jednoducho kultivovať kultúru ústneho a písomného prejavu. Tak sa vlastne ukazuje, že *výchova kultivuje ľudský zmysel pre skutočnosť a upevňuje schopnosť človeka postaviť sa tvárou v tvár*.

K danej problematike sa okrem iného vyjadril i Nietzsche, ktorý jednoznačne tvrdí, že „...tajomstvo výchovy je prosté – skutočná výchova oslobodzujúce vychovaného, čo ale vyjadruje dve stránky veci: odstraňuje z cesty

všetko, čo bráni rastu a rozvoju jeho prirodzených dispozícií a vlôh, čo ohrozuje a oslabuje jeho zdravý rast. Ale zároveň mu pomáha, aby sa stal sám sebou, dokázal sám seba spoznať, mohol si uvedomiť, kam vedie jeho cesta, kam tenduje, v čom spočívajú jeho predpoklady, vlohy, nadanie, dispozície. Aby sa dokázal sám správne rozhodnúť“ (Mokrejš, 1993, s. 65).

Pre mladého človeka je najhoršie, keď si nenájde vlastné miesto v sociálnej realite. Pokiaľ ale skutočná výchova, skutočne ľudská, humánne je čímsi podstatným pre mladého človeka a predpokladá dobrého vychovávateľa i sociálne podmienky na adekvátnej úrovni, potom výchova oslobodzuje a môže sa odohrávať v podobe láskyplného vzťahu. Slovanmi Scherza (1993, s. 95): „Výchova znamená a predpokladá dobrého vychovávateľa, lásku k vychovávanému, popiera a potláča u vychovávateľa všetky prejavy sebalásky. V akej miere sa tejto rozhodujúcej okolnosti nechce a nedokáže rozumieť – vidíme často u rodičov, ktorí považujú za samozrejmé, že svojim deťom vnucujú vlastné pojmy, vlastné hľadiská, vlastné hodnoty a celou svojou silou sa snažia pod zámienkou ‚výchovy‘ deti násilne pripodobňovať sebe.“

Rodičia sa domnievajú, či skôr žijú v predstave, že deti sú ich *vlastníctvom* a majú právo sa podľa toho aj správať.

Platí však ono stále známe, že iba skutočne dobrý vychovávateľ, v reálne dobrých sociálnych podmienkach a medziľudských vzťahoch, dokáže rozpoznať, keď a za akých okolností, v akých prípadoch má byť hrdý na to, že mu vychovávaný mladý človek dokázal zostať sám sebou (viď bližšie Gehlen, 1940). Skutočný vychovávateľ si musí vždy pripomínať, že proces výchovy mladého človeka v sociálnej realite, predpokladá nosnosť úlohy, ktorú zohráva vychovávaný, od ktorého sa výchova odvíja, a nie až takou veľkou mierou nosnosť úlohy vychovávateľa – pravda, i keď i tá má svoje špecifiká.

U vychovávateľa sa predpokladá technické majstrovstvo, vykresáť kultivovaného človeka, vyžaduje sa vzácna zdržanlivosť a sebakázeň. Skutočný vychovávateľ by nikdy nemal hovoriť, čo si sám o sebe myslí, čo si myslí o veci a vzťahu, do ktorého vstupuje, ale o týchto veciach by mal premýšľať tak, aby jeho uvažovanie slúžilo výchove a pomáhalo vychovávanému mladému človeku dozrieť. Pravda, musí byť schopní uvedomiť si, že láska ako základ výchovy, sa v hĺbke odlišuje od *súcitú, sentimentality, a že výchova nesmie vychovávaných iba chrániť a obmäkčovať.*

Preto je potrebné vytvárať také situácie, ktoré zvyšujú ľudské sily a upevňujú odolnosť mladého človeka.

Ak chceme vychovávať humánneho mladého človeka, musíme upevniť jeho vnútro, intersubjektivitu, svedomie, tj. pomôcť mu vytvoriť systém a rebríček základných ľudských noriem a hodnôt. V súčasnej situácii je normatívna orientácia veľmi sťažená. Zmenené sociálne podmienky, medziľudské vzťahy, pluralita zložitých foriem, kde chýbajú jasné pravidlá hry,

neznamená nič iné, než zmenu foriem interakcie, *stratu osobnej identity, odklon od sociálnych foriem správania*, až po stratu zmyslu pre mravné normy a význam ľudského spolunažívania, vnútorný chaos ohrozujúci stabilitu osobnosti, *dezorientovanosť a chaos vo vlastnom svedomí*.

Preto záverom konštatujem, že je potrebné, aby mladý človek dosiahol určitú duchovnú úroveň, aby bytostne prijal fakt sociálnej reality a uvedomil si svoje miesto v nej a zároveň sa v nej zorientoval. Aby pochopil a mal zmysel pre zodpovednosť za svoje konanie a správanie.

Jednoducho povedané, každý mladý človek má veľmi vysokú hodnotu a môže prispieť k celkovému rozvoju tak seba samého, ako i medziľudských spoločenských, morálnych vzťahov, ak sa do tohto výchovného procesu zapája s plným vedomím.

Snažme sa o to všetci zainteresovaní, aby vo výchove nenastal *exitus*.

Literatúra

- BACON, F. *Nové Organon*. Praha, 1922.
- BEHÚNOVÁ, V. Drogy, prevencia, zákon a nová filozofia výchovy. In *Zborník referátov s vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Prešov, FF PU 1997.
- ĎURÍČEKOVÁ, M. Humánnosť ako atribút tvorivosti človeka. In *Zborník medzinárodného seminára Medacta – technológia vzdelávania tretieho tisícročia*. Nitra, 14.–17. júna 1995.
- FRANKL, V. E. *Our Life*. London, 1959.
- GAJDAMOWICZ, H. *Wychowanie do watosci. Aksjologiczne inspiracje anglielskiej filozofii Oswiecenia*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1966.
- GEHLEN, A. *Der Mensch. Seine Natur und Stellung in der Welt*. Berlin, 1940.
- KLIMEKOVÁ, A. *Etika a etická výchova*. Košice: Olympia, 1995.
- KOMENSKÝ, J. A. *Všeobecná porada o nápravě věcí lidských*. De rerum humanarum emendatione comultatio catholica. Halle, 1644.
- KOMENSKÝ, J. A. *Cesta světa*. Praha, 1941–42.
- KŘIVOHLAVÝ, J. Prosociální chování v diádě. *Československá psychologie*, 1980/1.
- LEWIN, K. *A dynamic Theory of Personality*. New York, 1935.
- LOCH, W. *Die Antropologische Dimension der Pädagogik*. Essen, 1963.
- MOKREJŠ, E. *Friedrich Nietzsche, myslitel a filozof*. Praha: HaH, 1993.
- ORGUN, V. *Social changes with Respect to Culture and Original Nature*. New York, 1922.
- SCHERZ, K. *Welamschaung und Pädagogische Antropologie*. Wien, 1993.
- STAUB, E. *Positive Behaviour and Morality*. Vol. I. New York: Academia Press, 1978.

KLIMEKOVÁ, A. Sociálna realita a problém výchovy mladého človeka. *Pedagogická orientace* 1999, č. 3, s. 48–52. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Doc. PhDr. Anna Klimeková, CSc., Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov, Slovenská republika

Patologické závislosti u dětí a mladistvých

II. část

Pavel Mühlpachr

Závislost na hracích automatech

Naše současnost se dá charakterizovat jako ekonomický teror, kdy náhle a bez vážnějšího varování se společenská atmosféra změnila ve vnitřních hodnotách natolik, že vláda peněz zaskočila mnoho jedinců. Pocit osamocení v problému, nedostatečně vyvinutá osobní odpovědnost za všechno konání nedovoluje mnohým, aby úspěšně zvládli pravidla této společnosti. Hledají pak únik, redukuje svou tenzi a nespokojenost náhradními řešeními. Někteří pak vstupují do světa hry, do světa výherních automatů, heren a magické iluze velkého světa štěstí.

Patologické hráčství je sledovanou diagnózou v rámci drogové epidemiologické studie státu. Hygienická služba sleduje incidenci nových pacientů ve čtvrtletní periodě a sleduje počty evidovaných pro tuto diagnózu v rámci léčebné péče. Postupně se gambling dostal na třetí pozici nejčastěji frekvencované drogy, za amfetaminem a heroinem. V číselném vyjádření vypadá problém gamblingu následovně (Epidemiologie . . . , 1997):

V roce 1996 bylo evidováno 692 nových případů patologického hráčství, z tohoto počtu bylo pět žen, v roce 1995 bylo evidováno 435 nových případů.

Hru jako kladně hodnocenou formu využívání volného času zná lidstvo od nepaměti. Pozitiva různých her spočívají v odbourávání agrese, pomáhají v navazování nových sociálních kontaktů, přinášejí duševní odlehčení a relaxaci. Se změnou sociálně ekonomických poměrů a v souladu s expanzivním nástupem nové techniky se změnila i forma těchto her a vzrůstá počet lidí na hře závislých. Roste kriminalita páchaná v souvislosti s hazardními hrami.

Od roku 1990 přibývá problémů s hazardní hrou mezi dětmi, dospívajícími, ale i dospělými. Specifikum této závislosti spočívá v širokém věkovém spektru závislých. Chorobný návyk se dá vytvořit i na karetní hry, sportovní sázky, kasina a samozřejmě automaty (uvedeno od lehčích forem závislosti k těžším).

Automaty se dělí do dvou skupin: na zábavní a na výherní. U zábavních automatů si hráč kupuje čas, o hazardní hru se nejedná. U výherních

automatů si zákazník kupuje možnost výhry. Nešpor (1996) dělí výherní automaty na „lehké“ a „těžké“ podle výše vkladu a podle toho, jak vysoký obnos může hráč vyhrát. Toto dělení je z mnoha důvodů iluzorní. Výška vkladu i výherní obnos jsou relativní částky, pro každého hráče individuální a navíc konstrukce automatů umožňuje vyměnit program tak, že z tzv. „lehkého“ se může stát „těžký“ výherní automat.

Zákon zakazuje provozování hazardní hry na výherních automatech osobám mladším 18 let.

Primární nebezpečí hrozí i dětem, které se věnují nadměrně zábavním automatům, které představují videohry, počítačové hry. Hrozí reálné nebezpečí, že namísto upevňování interpersonálních vztahů u nich převáží komunikace s počítačem.

Podstatou patologického hráčství je hra – hraní – činnost pro zábavu a osvěžení. Hra je nejpřirozenější projev činnosti. Je to základní aktivita života. Provází člověka po celý život, uvolňuje jeho tvůrčí potenciál, slouží k duševní relaxaci. Hra má hodnotu sama o sobě. Je cílem sama sobě a nikoli jen pouhým prostředkem k dosažení cíle.

Hra plní funkci pohybovou, poznávací, emocionální, motivační, procvičovací a diagnostickou, a má funkci fantazijní, imaginativní, kreativní, formativní, terapeutickou, rekreační, sociální, pedagogickou.

Ve chvíli, kdy rozhodnutí o tom, zda a kdy se bude klient věnovat hře, přestane záviset na jeho svobodném rozhodnutí a stane se neodbytným a neovladatelným nutkáním, vnitřním imperativem, zákonitě dochází ke zvratu a zásadní proměně vztahu hra kontra hráč.

Hra ztrácí většinu svých pozitivních atributů a funkcí. Svým vývojem je gamblerství velmi blízké drogové závislosti.

Gambler se stává chorobně závislým na hře, ztrácí schopnost sebekontroly a autokorekce. Většina patologických hráčů nemá prostředky na financování své vášně, opatruje si je nelegálním způsobem, převážně majetkovou trestnou činností. Hráči si uvědomují, že jejich aktivity budou odsuzovány a reagují zvýšeným konzumem alkoholu a abúzem drog. Kriminogenní prostředí, v němž se gambleři pohybují, bývá posíleno o nežádoucí asociální a antisociální tendence, které se rozšiřují.

Na gamblerství můžeme pohlížet z různých aspektů. Nepochybně má svůj rozměr filozofický, především axiologický, ontologický a etický, společensky nejaktuálnější je však jeho dimenze psychologická a sociologická, následně i zdravotní a ekonomická.

Diagnostická kritéria

Chvíla (1996) vychází v diagnostice patologického hráčství z kritérií

DSM IV se zdůrazněním kompulzivitu v chování jedince. Jako nejdůležitější kritéria uvádí:

- progresivitu celého procesu s posunem hodnot a koncentrací na získání financí na další hru;
- nerespektování mezi přijatelných ztrát, zaujetí hrou natolik, že hráč ztrácí pojem reálné hodnoty peněz a nediferencuje peníze na hru od financí na běžný život;
- impulzivitu v rozhodování o hře, hráč podlehne okamžitým rozhodnutím navzdory racionální úvaze;
- ambivalenci k penězům, hráč nevnímá tržní hodnotu peněz, hraje, když peníze má, ne aby je získal, neukončí hru, když vyhrává;
- dluhy, hráč není agresivní, zaplétá se však do lží a konstrukcí k zakrytí důvodů dluhů.

Diagnostická kritéria zahrnují aspekty psychologické, sociální a také biologické. Kombinací a vzájemným ovlivněním teprve vzniká problém patologického hráčství s následky a potřebou řešení, pomoci.

Biologické aspekty – diagnostická skupina kompulzivních poruch chování, včetně hráčství, vykazuje obdobnou dynamiku poruch afektivity, nálad a sebekontroly jako skupina drogových závislostí. McElroy (1992) konstatuje, že společným jmenovatelem je porucha serotoninového přenosu. Serotonin představuje významný humorální extracelulární přenos vzruchu, jeho snížená biologická dostupnost je spojena s depresí a určitým typem úzkosti s kompulzivitou a nutkavostí.

Sociální aspekty – sociální, či spíše enviromentální charakteristika odpovídá ekonomické expanzi, zhodnocení funkce peněz, nutnosti sebezprosažení. Potřeba relaxace, úniku, redukce tenze je častější. Vzrušení ze hry tuto možnost nabízí, navíc bez pocitu nelegálnosti jednání (jako je to v případě drogové či sexuální závislosti). Promítá se zde také výchovné ochranné prostředí, kdy rodiče se snaží utajovat problémy, řešit dluhy či selhání a berou na sebe závazky a osobní problémy dětí (Bajger, 1994). Osobní nezralost vůči odpovědnosti za sebe vede k úniku do světa hry, mimo realitu, kde není potřebné nést důsledky za selhání.

Psychologické aspekty – Chvíla a Nyklová (1994) se shodují v tom, že neexistuje modelová hráčská osobnost, lze však v osobnostních charakteristikách hráčů konstatovat vyšší četnost specifických charakterových rysů. Je to emoční instabilita a nezralost, nedostatek frustrační tolerance, proměnlivost postojů, nezdrženlivost, snaha odkládat řešení, nedostatek pevných vnitřních norem s nedbalostí a lehkovážností. Často je problematický vztah k opačnému pohlaví projevující se v ambivalenci až zábranách v sexuální interakci nebo závislosti na ženě.

Pomocí těchto aspektů je patologické hráčství definovaným problémem, je podkladem pro následné terapeutické plány, které se přes veškerou specifikaci na jednotlivce shodují v nutnosti hru opustit, abstinovat. Chvíla (1996) považuje za nutné definovat v této fázi nejen postup jak toho dosáhnout, ale také podrobným assesmentem ohraničit problém hráčství jako celek. Nestačí jen stanovit prospektivní plány obrany před kompulzivitou hráčství, ale také stanovit zdroje této nerovnováhy.

Pouhá redukce frekvence gamblingu a relapsu nebude trvale úspěšná, pokud budou opomíjeny souvztažné problémy deprese, matrimoniální tenze, úzkosti z pracovní či finanční situace, abúzu alkoholu či jiných návykových látek případně další aspekty multifaktoriálnosti problému gamblingu.

Diagnostická kritéria DSM IV (American Psychiatric Association, 1994) pracují s položkami, které jsou pro diferencování problému patologického hráčství specifické. Jsou to:

A) Trvající a opakující se maladaptivní chování ve vztahu k hazardní hře, v němž lze objevit následující indikátory:

1. Zaměstnává se hazardní hrou (např. znovu prožívá minulé zážitky související s hazardní hrou, plánuje další hazardní hru, uvažuje o tom, jak si opatřovat prostředky k další hazardní hře).
2. Aby docílil žádoucí vzrušení, musí zvyšovat množství peněz vkládaných do hazardní hry.
3. Opakovaně a neúspěšně se pokoušel hazardní hru ovládat, redukovat nebo s ní přestat.
4. Když se pokouší snížit hazardní hru nebo s ní přestávat, cítí neklid a podrážděnost.
5. Používá hazardní hru jako prostředek, jak uniknout problémům nebo mírnit dysforickou náladu (např. pocit bezmocnosti, viny, úzkosti, deprese).
6. Po ztrátě peněz při hazardní hře se následujícího dne k hazardní hře vrací, aby je vyhrál nazpět.
7. Lže příbuzným, terapeutovi nebo jiným lidem, aby tak zakryl rozsah svého zaujetí hazardní hrou.
8. Dopustil se ilegálních činů jako padělání, podvodů, krádeží nebo zpronevěry kvůli hazardní hře.
9. Ohrozil nebo ztratil kvůli hazardní hře signifikantní vztahy, zaměstnání, vzdělání nebo kariéru.
10. Spoléhá na druhé, aby mu poskytovali finanční prostředky, které by mírnily zoufalou finanční situaci, do které se dostal kvůli hazardní hře.

B) Hazardní hraní lze nejlépe vysvětlit manickou epizodou.

Chvíla (1996) ve výzkumné práci uvádí následující typologii patologického hráče, kterou sestavil na základě analýzy jednotlivých položek diagnostického manuálu DSM IV. Jsou to:

Typ A

je charakterizován výraznou snahou zopakovat si hazardní jednání, znovuprožití hráčské zkušenosti s rostoucí potřebou finančního vkladu do hry a stupňování prožitků a nezastaví se ani před nezákonnými činy, jak získat další finance na hru. Jedná se o sociálně narušeného jedince s osobnostními rysy nezdrženlivosti a sociální maladaptace.

Typ B

má nejvýrazněji vyjádřenou potřebu útěku od reality ke hře, hledá náhražku své úzkosti, pocitům viny a nedostatečnosti ve vztahu k okolí. Nedokáže se k problému přiznat, lže a snaží se problém zakrýt. Předpokládá pomoc a převzetí odpovědnosti za své prohry svými blízkými. Tento typ inklinuje k neurotickému řešení problémů, je zvýšená anxióza a nejistota v sebehodnocení.

Typ C

má nejvíce vyjádřenou neschopnost kontrolovat hru, projevuje se podrážděností při myšlence či snaze o ukončení hraní, považuje hru za svou potřebu, které se nemůže zbavit a nepřipouští si výrazný sociální dopad, izolaci a ztrátu společenského statutu. Jedná se o typ s výraznou toxikomanickou dispozicí a kompulzivitou v řešení situací.

Tyto rozdíly jsou důležité pro sestavení terapeutického plánu, který nemůže obsahovat jen trénink abstinence a prevenci relapsu v obecné poloze, ale musí zahrnout zvládnutí predisponujících faktorů.

Fáze závislosti

Kariéru patologického hráče má své zákonitosti. Vývoj hráčské naruživosti je analogický kariéře alkoholika, lze tedy rozdělit tento vývoj do následujících tří stadií, jak je prezentují Lesieur a Blume (1991):

1. *Stadium výher*

Patologická hra začíná nenápadně, občasným hraním s přítomností fantazie o velké výhře. Postižený se projevuje přehnaným optimismem, zvyšuje sázky a hraje častěji, přechází k osamělé hře. Chlubí se svými výhrami, byť jsou nepravdivé.

2. *Stadium prohrávání*

V této fázi jde o patologické hráčství. Není schopen s hrou přestat a ztrácí kontrolu nad svým chováním. Své hraní skrývá před rodinou a blízkými, hru financuje ze zapůjčených peněz, splácení dluhů odkládá. Je neklidný,

podrážděný, uzavřený, zanedbává své zdraví, dochází k nárůstu problémů v rodině i v zaměstnání.

3. *Stadium zoufalství*

U hráče se projevuje výrazné odcizení rodiny, přátel, má tendenci obviňovat z odpovědnosti za své jednání druhé. Může se dopustit závažných trestných činů, dochází k rozpadu rodiny. Postižený upadá do těžkých duševních stavů, uvažuje o sebevraždě, má za sebou suicidiální pokusy.

4. *Stadium beznaděje*

Fázi sebevražedných pokusů a dopadů sociálních důsledků, jako je odsouzení za delikvenci, rozpad rodiny, označují někteří autoři jako čtvrtou fázi závislosti – fázi beznaděje.

Rizikové skupiny

V České republice je patologické hráčství jev nový a populární, který se rychle rozšířil bez pocitu překračování zákona a sociálních pravidel. V atmosféře ekonomických stimulů a možností tržního hospodářství existuje mnoho lidí, kteří chtějí do tohoto světa vstoupit. V letech 1992–1994 se gamblerství stalo jedním z nejrozšířenějších problémů závislostí v České republice (Chvíla a Nyklová, 1994). Ohrožena je celá populace, přesto lze vymežit rizikové skupiny. Jsou jimi:

1. Děti a mladiství jsou věkovou skupinou, u které vzniká patologické hráčství nejrychleji, během několika týdnů nebo měsíců. Nešpor (1996) se domnívá, že průměrná doba vzniku závislosti je 1–3 roky.
2. Muži jsou z hlediska pohlaví naprosto dominantní rizikovou skupinou. Lze konstatovat, že patologické hráčství je fenomén mužské populace, přesto i v této oblasti jsou patrné emancipační snahy (srov. v padesátých letech byla žena závislá na alkoholu v ČSSR vzácností, v současnosti patří ženy mezi dominantní rizikové skupiny alkoholismu).
3. Profesionální hráči disponují značným rizikem, že propadnou patologické hrací vášni. Původně profesionální přístup (triky, podvody, dovednosti) se mění v závislost, při které nelze profesionální zkušenosti aplikovat.
4. Nebezpečné povolání, při kterém je jedinec vystaven trvale kontaktu s výherním automatem (např. číšníci, obsluha heren apod.) nebo má dostatečné a neomezené finanční prostředky (podnikatelé).
5. Hyperaktivní děti se vyznačují schopností strávit mnoho hodin u hracích automatů, přestože se v rodinné a ve školní realitě projevují nadměrně živě.
6. Nezaměstnaní a ti, kteří selhali ve škole nebo v zaměstnání. Nutno však poznamenat, že nezaměstnanost je častěji důsledek hazardní hry nežli její příčinou.

Teorie vzniku závislostí

Teorie patologického rozvoje závislosti jsou variabilní, podle typu faktorů, které zdůrazňují. Různorodost hypotéz odpovídá skutečnosti, že závislost je složitým interdisciplinárním problémem.

V odborné literatuře se nenachází jednoznačné přímé vysvětlení vzniku závislosti (Řehan, 1994; Chvíla, 1996; Nešpor, 1995, 1996; Heller, 1996). V současné době jsou formulovány teorie vzniku závislosti a jsou tříděny podle hledisek, která dominují.

Biologické teorie

Základní východisko těchto přístupů spočívá v hledání biologicky podmíněných znaků, které vytváří dispozici pro vznik a rozvoj závislosti. Mezi biologické teorie se řadí genetická teorie, enzymové teorie, které se vztahují nejčastěji k alkoholové závislosti, a dopamin-endorfinová teorie.

1) Genetická teorie

Genetická teorie vychází z předpokladu, že přímá dispozice spočívá přímo v dědičné informaci. Primární podporu teorii poskytly studie z počátku století, kdy mezi předky diagnostikovaného alkoholika byly objeveny osoby s alkoholickým vývojem a sociální či psychologickou patologií. Rehan (1994) uvádí, že po zhodnocení výzkumů prováděných na zvířatech i lidech, nelze popřít zvýšené riziko genetického ovlivnění u dětí alkoholiků, i když moderní genetické výzkumy jednoznačné výsledky nepodávají.

2) Enzymové teorie

Tyto teorie spojují vznik a rozvoj závislosti se změnami v působení základních enzymů odbourávajících alkohol, v případě závislosti na alkoholu.

3) Dopamin-endorfinová teorie

Tato teorie má platnost nejen pro závislost na alkoholu, ale i na závislosti na jiných drogách. Nejnovější výzkum endorfinů ukazuje na úzkou fyziologickou souvislost mezi drogovou závislostí a závislostmi, které nejsou vázané na nějakou látku. Endorfiny jsou vznikající látky v organismu podobné opiátům, které vzbuzují podobné účinky jako drogy. Organismus je produkuje, když se člověk ocitne v extrémní zátěžové situaci a při silných bolestech. Endorfiny zmírňují bolesti, mají dočasně omamující účinky a vyvolávají pocity euforie. V určitých situacích jsou v lidském mozku prokazatelně přítomné (Schmeichel, 1990).

Sociologické teorie

Podobně jako biologické teorie hledají příčinu vzniku a rozvoje závislosti v somatické složce, tak sociologické teorie vycházejí z makrosociálních

vztahů a zákonitostí. Těžiště zájmu se přesouvá od jedince na societu jako celek. Problémy navazující na konzumaci alkoholu, drog, obecně patologické závislosti, mají povahu sociálních jevů.

1) *Klasické studie*

Ty se zaměřily na obecné vývojové charakteristiky měnící se společnosti, v níž narůstá komplexita. Migrace lidí do velkých měst, rozvoj masové komunikace a kultury, vzrůstající tlaky na bazální sociální konformnost zvyšující míru napětí a tlaků. Řehan (1994) připomíná tzv. druhou negramotnost, kterou se míní faktické selhávání stále většího procenta populace tváří v tvář nejmodernější technice, a uvádí Baconovu tezi, že komplexita vede k nárůstu potřeby integrativní funkce, která by mírnila tuto tenzi, nejistotu a pocity ohrožení, což může zajistit alkohol a droga.

2) *Teorie distribuce spotřeby alkoholu*

Teorie metodicky využívá Ledermannovu křivku logonormálního rozložení spotřeby. Základní tezí je předpoklad vztahu mezi celkovým objemem konzumace a procentem alkoholických problémů. Ledermannova logonormální křivka distribuce spotřeby je jednovrcholová se značným jednostranným sešikmením. Její pomocí lze stanovit, že zhruba 50 % spotřeby alkoholických nápojů připadá jen asi na 10 % populace a dalších 50 % spotřeby na zbývajících 90 % populace.

Zastánci distribučního modelu postupně formulovali některé obecnější teze (Řehan, 1994):

- země s vysokou spotřebou mají největší prevalenci chorobnosti související s alkoholem;
- čím více je ve společnosti konzumentů, tím více v ní bude i alkoholiků a tím větší bude výskyt ekonomických a dalších škod způsobených alkoholem;
- výskyt a rozšíření alkoholismu jsou determinované celkovou úrovní spotřeby v dané populaci;
- spotřeba na obyvatele za rok poskytne spolehlivý odhad počtu alkoholiků;
- existuje silná korelace mezi úmrtností na cirhózu jater a celkovou spotřebou alkoholu.

3) *Teorie anomie*

Durkheimova (1893) teorie anomie, vychází z předpokladu závažného vlivu rozpadu sociálních norem v důsledku revolucí, válek, dramatických sociálních změn na vzestup konzumace alkoholu, zneužívání drog a patologického chování. Rozpad je doprovázen absencí společenské solidarity a soudržnosti. Závislost funguje jako únikový obranný mechanismus.

Mertonovo (1938) pojetí operuje s typy přizpůsobení či odmítnutí kulturně definovaných cílů a prostředků k jejich dosažení. Toxikomanie je vysvětlována odmítáním jak cílů, tak i prostředků (Bútor, 1989).

4) *Model systémové dynamiky*

Význam postojů pro návykové chování zdůrazňuje model systémové dynamiky Whita a kol. (Vojtík a Břicháček, 1987). Prostřednictvím tohoto modelu je popsán mechanismus tvorby postojů k alkoholu a interakce celospolečenských postojů a postojů individuálních. Pozitivní postoje k alkoholu obsažené ve společenské makrostruktuře vykonávají nátlak na postoje jednotlivců, individuální postoje zpětně ovlivňují okolí, čímž se celý cyklus uzavírá.

Psychologické teorie

Při hledání příčin vzniku závislosti se uplatnil rovněž psychologický přístup. Jedna z tradičních teorií je redukce tenze. Tato teorie ztrácí postupně svoji platnost a je vystřídána propracovanějšími.

1) *Hlubinná psychologie*

Hlubinná psychologie tvoří rámec několika odlišných pohledů na problém látkové závislosti. Jak konstatuje Zášková (1997) ve své výzkumné práci, nejstarší hypotézy vycházejí z klasické analýzy, později se látkovou závislostí zabývá též neopsychoanalýza.

První pokusy vysvětlit patogenezi zneužívání návykových látek obsahovaly předpoklad specifické osobnostní struktury závislých, s rysy raných vývojových stádií, tj. se silnou potřebou péče, podpory, nízkou tolerancí vůči frustraci a bolesti. Vedle specifické osobnostní struktury se předpokládala přítomnost infantilních nevědomých potřeb, které byly uspokojovány prostřednictvím drog (Ong, 1991).

Abúzus představuje emoční obranu, spojenou se snahou navodit rovnováhu organismu. Drogy jsou užívány k emočnímu zvládnutí interakce s okolním světem. Vědomé užívání drog není hledáním vzrušení, ale farmakologickou redukcí emočního utrpení, stresu.

2) *Neobehaviorální psychologie*

V souladu s teorií učení odmítá neobehaviorální psychologie závislost jako nemoc a prezentuje ji jako naučené chování.

Kondáš (1969) konstatuje, že závislostní chování vychází z potřeby sebeprosazení a uvádí tyto principy učení maladaptivním formám chování:

A) Zdrojem maladaptivních forem chování jsou sociální faktory, nezvládnuté konflikty, nadměrná zátěž a jiné. Za určitých podmínek se učením tyto poruchy upevňují, fixují a přetrvávají.

- B) Sklon ke vzniku poruchy závisí na celém předchozím vývoji jedince, na jeho předchozích zážitcích, problémech. Ty tvoří vnitřní podmínky pro to, aby se učením fixovala příslušná porucha chování.
- C) Vznik a vývoj poruch se realizuje na základě celkové psychické skladby osobnosti, tzn. že poruchové a neporuchové činnosti jsou ve vzájemné interakci.

3) *Sociálně psychologické pojetí*

Při studiu sociálně psychologických faktorů v etiologii závislostního chování stojí v popředí pozornosti zvláštnosti struktury a dynamiky malých společenských skupin, rodina, vrstevníci.

Závislostní patologie v rodině je důsledkem vnitřních rodinných napětí a konfliktů, konfliktů rodiny s vnějším prostředím spolu s nejistotou vnitřního života rodiny ve vztahu ke světu vnějšimu.

Otázkami vlivu rodiny, vrstevníků, zvláštností atmosféry v rodinách se závislostním chováním se zabýval Vojtík (1982, 1984/85, 1987).

Kulturně antropologické teorie

Výběr a užívání konkrétního typu návykové látky jsou spolupodmíněny mnoha činiteli, osobnostními, věkovými, sociálními, ale i faktory historickými, kulturními, geografickými.

Kulturně antropologické pojetí závislosti čerpá z etnografických studií (Lettieri, Weltz, 1983), které srovnávají kulturní, historické a jiné odlišnosti konzumu látek, jejich účinků na prožívání a chování, vazby na pohlaví apod. Sleduje také zvláštnosti ve významu a hodnocení látek, tradičně zakotvených v normách a postojích dané společnosti (Mc Andrew, Edgerton).

Etnografické výzkumy podložené biochemickými metodami (Kunda, 1988) prokázaly odlišnosti metabolismu alkoholu. Tyto zvláštnosti způsobují intenzivní reakci na požitý alkohol a jsou přirozenou biologickou ochranou proti abúzu.

Psychická deprivace jako příčina závislosti

Psychická deprivace bývá definována jako psychický stav, vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost uspokojovat některé základní psychické potřeby v dostačující míře a po dosti dlouhou dobu (Langmeier a Matějček, 1974).

Takový stav vzniká ochuzením určitých žádoucích podnětů, postiženému jedinci není dána možnost, aby rozvinul své základní psychické potřeby a ve svém životním prostředí se uplatnil, vedle biologických potřeb, které musí být v náležitě míře uspokojovány, má-li se dítě vyvíjet v osobnost psychicky zdravou a zdatnou. Odborníci definují a výzkumně ověřili pět vitálních potřeb (Matějček a Dytrych, 1994):

- Potřeba určitého množství, proměnlivosti a kvality vnějších podnětů. Její uspokojení umožňuje naladit organismus na určitou žádoucí úroveň aktivity.
- Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech, tj. „smysluplného světa“. Uspokojení této potřeby umožňuje, aby se z podnětů, které by jinak byly chaotické a nezpracovatelné, staly zkušenosti, poznatky a pracovní strategie. Jde tedy o základní podmínky pro jakékoliv učení.
- Potřeba prvotních emocionálních a sociálních vztahů, tj. k osobě matky a k osobám dalších primárních vychovatelů. Její náležité uspokojování přináší dítěti pocit životní jistoty a je podmínkou pro žádoucí vnitřní integraci jeho osobnosti.
- Potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty, z jejíhož uspokojení vychází zdravé uvědomění vlastního „já“, neboli vlastní identity. To pak je dále podmínkou pro osvojení užitečných společenských rolí a hodnotných cílů životního snažení.
- Potřeba „otevřené budoucnosti“. Její uspokojení dává lidskému životu časové rozpětí a podněcuje a udržuje jeho životní aktivitu. Naděje překonává stagnaci.

Prenatální psychologie přináší důkazy o tom, že dítě vstupuje do tvořivé součinnosti se svým sociálním okolím již v posledních měsících svého intrauterinního života a samozřejmě pak od prvních okamžiků po narození. U jeho prvotních vychovatelů – matek, ale ve velké míře i u otců jsou uváděny v pohotovost nebo spouštěny mnohé instinktivní mechanismy, které se v časnou interakci s dítětem významně uplatňují a jež jsou podkladem dalšího chování, rozvinutějšího, více uvědomělého, plánovaného, promyšleného a kulturně podmíněného.

Bowlby (1988) vychází z pozorování oddělování dítěte od matky a na základě těchto výzkumů vypracoval tzv. teorii vazby, která mu zajistila místo mezi třemi až čtyřmi nejvýznamnějšími psychiatry našeho století (Koukolík a Drtilová, 1996). Teorie vazby říká:

1. Citové významná vazba mezi matkou a dítětem měla a má základní význam pro přežití.
2. Citové vazbě tohoto druhu nejlépe porozumíme, představíme-li si v mozku matky i dítěte funkční soustavu, která uchovává jejich vzájemnou blízkost a snadnou dosažitelnost.
3. Citová vazba se vyvíjí celý život, smyslem vazby je ochrana a pomoc. V průběhu dospívání a dospělosti je vazba doplňována vazbami novými.
4. Chování dětí se dá popsat jako zkoumání světa z bezpečné základny. V průběhu dospívání dochází k odloučení od sebe, nicméně bezpečná základna přetrvává.

5. Pečování je další součástí vazby. Bez péče by potomstvo nepřežilo.

Předpokládá se, že porušení vazby mezi matkou a dítětem bývá jednou z klíčových příčin běžně se vyskytujících poruch chování. Porušená vazba vede ke vzniku rozmanitých duševních onemocnění, k osobnosti deprivanta.

Klasické psychické deprivace ubývá. S jejím plně rozvinutým obrazem se setkáváme tam, kde spolupůsobí dva nebo více nepříznivých činitelů. Naproti tomu vyrůstá nový problém, neméně závažný, který označujeme jako „psychickou subdeprivaci“. Její definice odpovídá definici psychické deprivace. V případě subdeprivace máme před sebou deprivační obraz příznaků v méně výrazné, méně určité, méně dramatické podobě.

Chování deprivantů ve skupinách má svá specifika. Deprivanti snadněji vytvářejí aliance, koalice a organizace než lidé, kteří jimi nejsou.

Teorie memů

Popper a Eccles (1987) rozdělili svět do tří vzájemně souvisejících kategorií:

- a) Svět 1 je světem atomů, molekul, buněk, tkání, orgánů včetně mozku.
- b) Svět 2 je světem psychického bytí.
- c) Svět 3 je světem objektivní informace.

Ze světa 1 vyrůstá svět 2 a z něj v průběhu vývoje našeho druhu vyrostl a roste svět 3, který zpětně ovlivňuje svět 2 a jeho prostřednictvím svět 1.

Součástí světa 3 jsou memy, což jsou informace, které se v sociálním prostředí chovají podobně jako geny v prostředí biologickém. Mem je „negenetický replikátor, jemuž se daří pouze v prostředí vytvořeném složitými mozky“ (Dawkins, 1989).

Vztah mezi deprivanty a jejich způsoby užití memů má prvky pozitivní zpětné vazby. Někteří deprivanti vytvářejí v čase a prostoru deprivantské způsoby užití memů a naopak – tyto způsoby užití memů tvoří další deprivanty.

Deprivanti jsou lidé, kteří z biologických, psychologických nebo sociokulturních důvodů nedosáhli lidské normality či o ni přišli. Ve vztahu k normalitě jsou to lidé v různém stupni a rozsahu „nepovedení“ nebo „zmrzačení“, nikoli nemocní. Postižení je výraznější v citové a hodnotové než v intelektuální oblasti (Koukolík a Drtilová, 1996).

Deprivanty chápeme jako antropologickou, sociokulturní kategorii, nikoli jako kategorii diagnostickou, lékařskou (ta by byla užší).

Riesman (1968) považuje deprivanty a deprivantství za součást společenského charakteru a konstatuje, že je to část charakteru, kterou sdílejí důležité lidské skupiny a která je výsledkem jejich zkušenosti.

Koukolík a Drtilová (1996) se domnívají, že epidemický výskyt deprivantů a skupinové projevy jejich chování souvisejí s vývojem soudobé společnosti. Jsou jak jeho důsledkem, tak jeho pohonem. Přibývají a jsou tak závažné, že je možné uvažovat o deprivantské vzpouře.

Příčinou, součástí i důsledkem deprivantství může být zneužívání psychoaktivních látek a disociační poruchy.

Shrnutí

Závislost je multifaktoriální jev, stává se fenoménem postmoderní doby (společnost ludická, permissivní, sekularizovaná, postmoralistní, postheroistická, alibistická).

Kategorie děti a mladiství jsou vymezeny takto: děti ve věku do 15 let, mladiství ve věku 15 až 18 let věku. Odborná literatura pojímá klasifikaci závislostního chování různě. Všeobecně přijímaná je klasifikace WHO, 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, která byla přijata v roce 1992, s platností od 1. 1. 1994.

Nejčastější výskyt závislostního chování se objevuje u drogové závislosti, alkoholismu, tabakismu, gamblingu.

Mezi dominantní motivované chování, které vede ke vzniku abúzu drog lze zařadit motivaci: interpersonální, sociální, fyzickou, senzoryckou, emocionální, politickou, intelektuální, kreativně estetickou, filosofickou, antifilosofickou, spirituálně mystickou, specifickou.

Rizikovými skupinami u abúzu drog jsou děti a mladiství, významnou roli sehrávají dysfunkční rodina, patologická komunikace v rodině a hledání sociální identity jedince, vliv vrstevnických skupin, skupin mládeže, se kterými se jedinec stýká, ale také nadměrná protektivnost, autoritativnost a dominantnost rodičů.

Alkoholismus je závislostní chování společností akceptované, společenské cítění je proalkoholní, konzumace alkoholu je zabudována do lidských rituálů. Diagnostická kritéria jsou obdobná s drogovou závislostí, jedná se o látkovou závislost. Abúzus alkoholu lze rozdělit na symptomatický abúzus, systematický a juvenilní, etylismus.

Jellinek rozlišuje následující typy alkoholismu: typ alfa, beta, gama (anglosaský typ), typ delta (románský typ) a typ epsilon. Děti a mladiství jsou dominantní rizikové skupiny. Příčiny vzniku alkoholismu lze nalézt v nedostatku vhodných identifikačních vzorů, nedostatečném vytváření životních jistot, životním stylu rodiny a konzumaci alkoholu u rodičů.

Alkohol i tabák jsou průchozí drogy. Nastupuje po nich abúzus další drogy. U tabakismu je návykovou látkou nikotin. Schmidt (1982) dělí kuřáky na následující typy: příležitostný kuřák, návykový kuřák, kuřák s psychic-

kou závislostí, kuřák s psychickou a fyzickou závislostí. Rizikovou skupinou jsou žáci základní školy nejvyšších ročníků s podprůměrným prospěchem, v převaze chlapci.

Typickou nelátkovou závislostí je závislost na hracích automatech. Únik z reality, redukce tenze, nedostatečná odpovědnost jsou příčiny vedoucí do světa her. Se změnou sociálně ekonomických poměrů se změnila i forma těchto her. Roste kriminalita v souvislosti s hazardními hrami. Od roku 1990 přibývá problémů s hazardní hrou mezi dětmi a mládeží, přestože zákon zakazuje provozování hazardní hry na výherních automatech osobám mladším 18 let. Diagnostická kritéria zahrnují aspekty psychologické, sociální, biologické.

Fáze vývoje závislostního chování jak látkového, tak nelátkového typu lze rozdělit do čtyř stádií. Se zvyšujícím se stupněm závislosti přibývá problémů plynoucích z patologické závislosti jako terminální, v něm se často objevují jedinci se suicidiálními tendencemi.

V odborné literatuře se nenachází jednoznačné přímé vysvětlení závislosti (Řehan, 1994; Chvíla, 1996; Nešpor, 1995, 1996; Heller a Pecinová, 1996 apod.). V současné době jsou formulovány teorie vzniku závislosti a jsou tříděny podle hledisek jednotlivých vědních disciplín.

Biologické teorie spočívají v hledání biologicky podmíněných znaků. Mezi biologické teorie se řadí genetická teorie, enzymové teorie a dopamin endorfinové teorie.

Sociologické teorie vycházejí z makrosociálních vztahů a zákonitostí. Sociologické teorie reprezentují klasické studie, teorie distribuce spotřeby alkoholu, teorie anomie, model systémové dynamiky.

Psychologické teorie prezentují vznik závislostního chování z pozice svého dominantního zaměření (hlubinná psychologie, neobehaviorální psychologie, sociálně psychologické pojetí).

Multifaktoriální podmínění vzniku závislosti se prosazují u kulturně antropologických teorií, které čerpají z etnografických studií. Jednoznačně se prokázala srovnávací metodou multidimenzionální příčinnost. Odborníci se shodují v určitých společných znacích, které ovlivňují vznik závislosti. Jsou jimi především vlivy primárních skupin. Dominantním motivačním triasem abúzu drog byly shledány: patologická komunikace, dysfunkční rodina a absence sociální identity jako důsledek společenské frustrace.

Za příčinu vzniku závislosti je považována i psychická deprivace. Klasické psychické deprivace ubývá, naproti tomu vyrůstá nový problém, neméně závažný – subdeprivace.

Literatura

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th edition). Washington: APA, 1994.
- BAJGER, O. Chorobné hráčství – první zkušenosti z ambulantní psychoterapie. Předneseno na vědecké schůzi J. E. Purkyně, Praha, 1994.
- BARNUM, H. *Analýza ekonomických důsledků kouření a užívání tabáku*. Příspěvek na Světové konferenci o tabáku a zdraví v Paříži, říjen 1994.
- BOWLBY, J. Developmental psychology comes of age. *Am. J. Psych.*, 145, 1988, s. 1–10.
- BÚTORA, M. *Mne se to nemože stať*. Sociologické kapitoly z alkoholismu. Martin: Osveta, 1989.
- DAWKINS, R. *The selfish gene*. Oxford University Press, 1989, s. 19.
- DURKHEIM, E. *De la division du travail social*. 1893.
- Epidemiologie drogových závislostí v roce 1996. *Zdravotnické noviny* 4. dubna 1997.
- HELLER, J., PECINOVSKÁ, O. *Závislost známá neznámá*. Praha: Grada Publishing, 1996.
- Hodnoty a vzdělání*. Praha: Karolinum, 1997.
- CHVÍLA, L. *Diagnóza patologického hráčství v závislosti na assesmentu problému hráčské vášně*. Výzkumný projekt. Opava: PL, 1996.
- CHVÍLA, L., NYKLOVÁ, A. *Downto the Depth of Gambler's soul*. First European Congress on Disorders of Personality, Nijmegen (Nizozemí), 1994.
- JANÍK, A., DUŠEK, K. *Drogy a společnost*. Praha: Avicenum, 1990.
- JELLINEK, E. M. *The disease concept of alcoholism*. New Haven: Hillhouse Press, 1960.
- JOHNSTON, L. D., O'MALLEY, P. M., BACHMAN, J. G. *Illicit drug use, smoking, and drinking by America's high school students, college students, and young adults 1975 až 1991*. Eockville, MD: National Institute on Drug Abuse DHHS publication nos.
- KONDÁŠ, O. Model alkoholismu vycházející z teorie učenia. *Protialk. obzor*, 4, 1969, s. 39–45.
- KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J. *Vzpouora deprivantů*. Praha: Makropulos, 1996.
- KUNDA, S. *Klinika alkoholismu*. Martin: Osveta, 1988.
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Avicenum, 1974.
- LESIEUR, J. R., BLUME, S. B. Evaluation of patient treated for pathological gambling in a sombined alcohol, substance abuse and pathological gambling unit using the Addiction Severity Index. *Br. J. Addict*, 86, 1991, 8, s. 1017–1028.
- LETTIERI, D. J., WELTZ, R. (Eds.) *Drogenabhängigkeit*. Ursachen und Verlaufsformen. Basel.
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Děti, rodina, stres*. Praha: Galén, 1994.
- MCELROY, S. L. a kol. DMS-III-R Impulse Control Disorders. *Am. J. Psych.*, 149, 3, March 1992, 318–327.
- MEČÍŘ, J. *Zneužívání alkoholu a nealkoholových drog u mládeže*. Praha: Avicenum, 1989.
- MERTON, R. K. Animi and Social Struktura. *American Sociological Review*, 3, 1938.
- NEŠPOR, K. *Jak překonat problémy s alkoholem*. Praha: Sportpropag, 1995.
- NEŠPOR, K. *Jak překonat problém s hazardní hrou*. Praha: Sportpropag, 1996.
- NEŠPOR, K., CSÉMY, L. *Alkohol, drogy a vaše dítě*. Praha: Sportpropag, 1995.
- ONG, T. H. Psychological characteristics of drug abusers. *Int. Rehabil Res.*, 14, 1991, 1, s. 72–75.
- POPPER, K. R., ECCLES, J. C. *The Self and its Brain*. Parts I and II. Berlin: Springer, 1987.
- RIESMAN, D. *Osamělý dav*. Praha: Mladá fronta, 1968.
- ŘEHAN, V. *Závislost na alkoholu a jiných drogách – psychologický přístup*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994.
- SCHMEICHEL, F. *Jako vzduch k dýchání*. Praha: Motto, 1995.

- SCHMIDT, W. *Mezinárodní terminologický slovník zdravotní výchovy*. Praha: Ústav zdravotní výchovy, 1982.
- SCHUCKIT, M. A. *Drug and Alcohol Abuse: A clinical Guide to Diagnosis and Treatment* (3rd ed). New York, 1989.
- STREISSGUTH, A. P., CLARREN, S. K., JONES, K. L. Natural history of the fetal alcohol syndrome: A 10-year follow-up of eleven patients. *The Lancet*, 2, 85–91, 1985.
- ŠTABLOVÁ, R. A KOL. *Návykové látky a kriminalita*. Praha: PA ČR, 1994.
- WALDMANN, H. *Phantastika und Untergrund. Zum psychiatrischen Verständnis des Raucher- und Drogengebrauchs Jugendlicher*. Bonn: Bournier u. co., 1971.
- VOJTÍK, V., BŘICHÁČEK, V. *Mládež ohrožená toxikomanii*. Zpráva č. 80. Praha: VÚPs, 1987.
- VOJTÍK, V., BŘICHÁČEK, V. K problematice zneužívání návykových látek adolescenty. In SKÁLA, J. A KOL. *Sborník studií o alkoholismu a jiných návykových látek*. Zpráva č. 42. Praha: VÚPs, 1982, 150–184.
- VOJTÍK, V., BŘICHÁČEK, V. Zneužívání návykových látek – biopsychosociální problém mládeže. (1. část). *Otázky defektologie*, 27, 1984/85, č. 7, 285–289, (2. část), 27, 1984/85, č. 9, 358–362.
- VOJTÍK, V., TÚMOVÁ, S., BŘICHÁČEK, V. Osobnost adolescentů zneužívajících návykové látky. *Čs. pediatrie*, 37, 1982, č. 5, 279–281.
- ZÁŠKODNÁ, H. *Děti, mládež a drogy na území města Ostravy*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity, 1997.
- ZVOLSKÝ, P. *Speciální psychiatrie*. Praha: Karolinum, 1996.

MÜHLPACHR, P. Patologické závislosti u dětí a mladistvých. *Pedagogická orientace* 1999, č. 3, s. 53–68. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Mgr. Pavel Mühlpachr, Ph. D., Pedagogická fakulta MU, Katedra speciální pedagogiky, Poříčí 9, 603 00 Brno

Kurikulum a jeho projektování

Dovednost projektovat program pro determinovanou uživatelskou skupinu

Dana Tomanová

Lékařská fakulta Univerzity Palackého v Olomouci vedle klasických lékařských oborů již šest let vzdělává studenty v oboru bakalář ošetrovatelství. Kurikulum oboru je postaveno na novém (pro nás netradičním) pojetí ošetrovatelského procesu a tudíž i výkonu ošetrovatelské profese v systému zdravotnické péče. Vedle medicínských a ošetrovatelských disciplín se studenti setkávají i s humanitními obory, které jim mají při výkonu budoucího povolání ošetrovatele

- a) pomoci **pochopit nezbytnost komplexního pohledu na uspokojování biopsychosociálních potřeb** klientů/pacientů (tzv. holistický přístup),
- b) a tím **umožnit komplexní zabezpečení ošetrovatelských procesů**.

Komplexnost je možné vidět *v kontinuitě* procesu ošetrování (od *diagnózy* přes *plánování*, *realizaci* a *vyhodnocení* jeho efektivity) a v jeho *extenzivnosti* (v širší aspektů, které je třeba pro úspěšnost procesu léčby brát na zřetel). Například sestra při hodnocení efektivity musí určit, do jaké míry se splnily cíle (porovnáním současného stavu s předpokládaným podle jasných hodnotících kritérií). Důležitou součástí komplexnosti a efektivity je i sestra sama ve chvíli, kdy hodnotí svou vlastní kompetenci, např. jak se jí podařilo zapojit pacienta a jeho rodinu do ošetrovatelského procesu, zda se jí podařilo pochopit pacientovy hodnoty, přesvědčení, zvyky a zapojit je do programu ošetrování apod.

Profese sestry je velmi náročná. Vystupuje v ošetrovatelském procesu v řadě *rolí*. Roli **ošetrovatelky** reprezentuje například jako expertka ve svém povolání, se zřetelným citem pro pacienta, projevy mateřské péče, poskytování podpory. V roli **kommunikátora**/pomocníka musí projevovat schopnost naslouchat a odpovídat, navazovat vztah, referovat o plánovaném a vykonaném postupu svým kolegům, jednat s rodinnými příslušníky

aj. V roli **učitele** učit potřebným změnám jednání pacientů, často i rodinných příslušníků, v některých oblastech i budoucích klientů/pacientů. Jejím cílem bývá rozšířit poznatky klienta/pacienta a naučit ho potřebné dovednosti. Důležité v některých případech je i motivace pacienta či klienta, jeho získání pro určité chování. Podle teorie ošetrovatelství má sestra *na základě diagnózy určit, čemu se pacient potřebuje naučit, a uvědomit si či určit pacientovu pohotovost k učení se*. K pohotovosti učitele patří i psychické předpoklady k učení se určitým způsobem. Při plánování sestra stanovuje učební cíle a strategie, realizuje učení spolu s pacientem a celý proces vyhodnotí. V roli **poradce** sestra pomáhá pacientovi poznat stresové problémy, vede pacienta směrem k vyrovnávání se s nimi, zaměřuje se na pomoc lidem, radí zdravým klientům v jejich denních starostech, pomáhá jim rozvíjet nové postoje. Poradenství realizuje individuálně, např. při vyrovnávání se se ztrátou, smutkem, smrtí, ale také skupinově (tutor ve skupině sester, pacientů např. při nácviu autoaplikace inzulinu). V roli pacientova **advokáta** obhajuje jeho práva, reprezentuje pacienta a hájí jeho zájmy a potřeby. K tomu potřebuje znát pacientovy potřeby důležité pro důstojný léčebný proces nebo seznam práv umírajícího pacienta, darování orgánů apod. V roli **nositelky změn** podněcuje potřebné změny u pacientů nebo v systému zdravotní péče. To vyžaduje dovednosti *definovat problém, zaznamenat všechny alternativy pozitivních a negativních důsledků, určit nejvhodnější alternativu v dané situaci a čase, vypracovat plán uskutečnění změny, poskytovat soustavnou podporu a usměrňení, sestavit evidenční list na vyhodnocení*. Jako příklad lze uvést změnu v organizaci ošetrování na oddělení, v organizaci edukace pacientů, v organizaci návštěv příbuzných pacienta apod. V roli **lídra** sestra pacientovi pomáhá dosáhnout cílů, které jsou pro pacienta formulovány. Projevuje se například v inovačních nápadech, v nabádání pacientů, v organizaci skupinové činnosti, v oceňování výsledků činnosti aj. Jako **manažer** využívá delegovaných pravomocí, deleguje pravomoci (pověřuje jiné osoby) a také vykonávání hodnotí. Kdybychom chtěli alespoň přibližně ilustrovat tuto roli ve školních podmínkách, pak bychom jako příklad mohli uvést delegování pravomocí žákům ve třídě při organizaci akcí, někdy i doučování dlouhodobě nemocného žáka aj. Je pravdou, že v roli **výzkumníka** se ocitne velmi málo sester. Půjde určitě o ty, které postupně dosáhnou magisterské úrovně. Proto i ony by měly znát výzkumné postupy a úkoly ve své profesi. Americké sdružení sester (národní profesní organizace) sleduje vysoký standard ošetrovatelské praxe. K tomu formulovalo řadu úkolů. Jedním z nich je podporovat systematické studie, jejich vyhodnocování a další výzkum v ošetrovatelství. Patří sem také péče o odborný růst sester, publikace poznatků aj.

Zdravotnictví je jednou z institucí (patří k nim např. i škola), které repre-

zentují občanům, jak o nich smýšlí dominantní skupina, zda respektuje specifika minoritních skupin, jejich etnické a kulturní zázemí – kulturu, názory, hodnoty, přesvědčení, zvyky aj. Vlastně zdravotním sestřám jde o smysluplné propojení (někdy konfluenci, jindy konzistenci) obecného a zvláštního, např. o využívání předností lékařské péče ve vztahu k tradičním léčitelským praktikám minority. Ošetřující sestra vnímá a chápe pacientovu příslušnost k určité kulturní skupině, respektuje zvyky pacienta (pokud tomu nepřekáží některý zdravotní důvod). V opačném případě by pacient mohl vnímat přístup zdravotníků k léčení a ošetřování jako neúctu k němu, k jeho kultuře. Sestra je závislá na kvalitě multikulturní výchovy, častěji než učitel se setkává s členy různých sociálních, kulturních a etnických skupin. Na tuto skutečnost musí být připravena a v intencích multikulturního pojetí života společnosti poskytovat odpovídající péči, případně hledat co nejvíce možností pro přiblížení se pacienta ošetřovatelskému/léčebnému postupu.

Studenti se ve zmíněném bakalářském oboru učí i koncepční práci a tvořivému využívání poznatků z teorie ošetřovatelství. Získávají stimuly, jak medicínské a humanitní poznatky transformovat v praxi ošetřovatelství. K těmto poznatkům patří i celá oblast upevňování zdraví v průběhu života člověka. Na ní se zdravotní sestry podílejí šířením principů ošetřovatelství mezi laickou veřejností. V rámci své působnosti se vedle ošetřování pacientů učí být i jejich edukátory v primární, sekundární i terciární prevenci. K **primární prevenci** patří například zdravotní výchova (aktivity) zaměřená na specifickou ochranu proti určitým onemocněním (lymeská borelióza), k **sekundární prevenci** patří odhalování poruch nebo chorobných procesů a včasné zahájení léčby nemoci ještě před jejím plným rozvinutím (užívají se k tomu účelu skriningové testy), k **terciární prevenci** patří obnovení zdraví, zabezpečení optimálního fungování organismu v rámci možností daných také onemocněním. Programy **upevňování zdraví** se nezaměřují na některou chorobu, ale jejich cílem je souborem aktivit zvýšit tělesné zdraví, pohodu, napomáhání rozkvětu. Jedna aktivita může fungovat jako upevňování zdraví, jindy jako primární prevence. Rozhodneme-li například se k pravidelné delší denní chůzi s cílem předejít onemocnění srdce, půjde o prevenci. Je-li cílem zlepšení celkového zdraví a tělesné i duševní pohody, půjde o upevňování zdraví. V roce 1979 byl v USA vydán dokument *Zdraví lidí*, kde hlavní chirurg USA pro jednotlivé výchovné oblasti vymezil specifické aktivity:

- *Upevňování zdraví* – individuální a skupinové aktivity na upevnění zdravého způsobu života. Jako příklad takových aktivit je možné uvést zkvalitnění výživy, zamezení zneužívání alkoholu a drogových látek, zachování tělesné kondice (zdatnosti), cvičení apod.

- *Ochrana zdraví* – všechny činnosti vlády a průmyslových odvětví zaměřené na minimalizování ohrožení zdraví životním prostředím. Ochranu zdraví zabezpečují i takové aktivity jako např. bezpečnost při práci, kontrola radiace a toxických látek, předcházení infekčním chorobám a úrazům apod.
- *Preventivní opatření na ochranu zdraví* – všechny činnosti, které vykonávají zdravotničtí pracovníci s cílem předcházet zdravotním obtížím. K takovým aktivitám patří například pravidelné měření a léčba vysokého krevního tlaku, sledování a léčba pohlavně přenosných chorob, očkování, plánování rodičovství, zdravotní péče o těhotné ženy a novorozence apod. (Kozier, Erb a Olivieri, 1995, s. 563–564).

Erudice sester má umožnit podílet se na programech upevňování zdraví a prevence.

V interakci s klientem fungují jako agens jeho rozvoje nebo reorientace a reedukace. K tomu účelu jsou připravovány na výchovné postupy zaměřené k určeným uživatelským skupinám. Mnohými stránkami se příprava moderních zdravotních sester přibližuje přípravě budoucích učitelů tím, že se v rámci zdravotnických programů podílejí na vzdělávání a výchově občanů. K tomu musí znát sociální, psychologické a kulturní základy skupin obyvatel, na které budou ve svém mezoprostředí působit. Například stejné téma budou zpracovávat pro různé věkové skupiny. Jindy v jedné věkové skupině budou připravovat ošetrovatelský a reedukační plán pro jednotlivce z různých kulturních skupin. Proto se součástí přípravy budoucích bakalářů ošetrovatelství na LF UP stal také vyučovací předmět Základy edukační činnosti zdravotní sestry, v jehož rámci se připravují na aktivní zdravotní výchovu pro širokou a různorodou klientelu (děti, dospělí, profesní skupiny, etnické či kulturní skupiny aj.).

Etapy tvorby

Pouhý nástin rolí zdravotní sestry a některých charakteristik její profese ukazuje, že studentka se v rámci předmětu připravuje na stálý a cílený styk s lidmi, u nichž mimo jiné aktivity také navozuje změnu v chování. Z oboru pedagogika získává převážně informace v podobě vybraných kapitol z didaktiky.

V **první etapě** výuky v uvedeném vyučovacím předmětu si na jejich základě utváří představy o potřebných dovednostech, kterými může klienty cílevědomě ovlivňovat, učit je, stimulovat u nich převýchovný proces prostřednictvím edukačních programů. Seznamuje se s institucemi, v nichž výchovné programy může uskutečnit, vyhledává ukázky programů (informační brožurky, letáky, eviduje televizní a rozhlasové pořady s obsahem výchovy

ke zdraví...) a na nich se seznamuje s problémy efektivnosti výchovy při využití určitého souboru metod.

V rámci výuky nejprve pod vedením vyučujícího a na základě zkušeností vlastních nebo publikovaných *odhaluje insufienci* dosavadní zdravotní výchovy. Učí se nacházet nejen nedostačivost v životě či životním stylu nás občanů, ale *hledá i možné příčiny* tohoto stavu. Seznamuje se s cíli (s taxonomií cílů) výuky a usuzuje na jejich absenci (např. afektivních a psychomotorických) v již realizované výchově. K dalším poznatkům z tohoto předmětu patří vědomosti o repertoáru metod, forem a prostředků, jimiž se dosavadní zdravotní výchova ubírala. *Hledá účinnější postupy* a zaměřuje je na zjištěné uživatelské skupiny, zvažuje využití nových edukačních technologií ve standardních (např. školních) a nestandardních (rodinných, masmediálních) podmínkách. Uvedme si příklad konkrétních cílů a navržených postupů:

Dětským pacientům alergologických a pneumologických ambulancí vysvětlit příčiny průvodních znaků a pocity při diagnóze Asthma bronchiale. Vysvětlit funkci léků Diskhaleru a Turbuhaleru na jemu známých pojmech, situacích, prožitcích. Přiblížit dítěti dobu užívání léku. Na příkladu ukázat, co samo dítě pro zmírnění průběhu nemoci může vykonat, jak dokázat to, co dokážou ostatní děti. Vést děti k léčebné aktivitě na základě sebekontroly – rozpoznání fáze klidové, zvýšené pozornosti a akutního ohrožení. Dítě společně s rodičem zaznamenává pravidelně do karty sílu vdechu podle stupnice na výdechoměru. K motivaci dítěte a vysvětlení léčebných postupů využijeme příběh s dětským hrdinou. Léky rozlišíme podle stavu, který je jimi navozen (užit pojmu ulevovač a předchazeč). Předškolní dítě není čtenář, proto k rozlišení léků využijeme jeho znalosti barev (modrá a hnědá). Spolu se zvířecím hrdinou se naučí na kartě rozlišovat zelenou, žlutou, červenou a bílou zónu jako reprezentanty stavů nemoci.

Teprve poté, tj. **ve druhé etapě** se věnuje tvorbě a částečně i realizaci projektu pro stanovenou uživatelskou skupinu. Učební texty specificky zaměřené právě na tuto součást profesní vybavenosti zdravotních sester dosud nejsou k dispozici. Studenti proto musí pod vedením vyučujícího poznávat a tvořit projekt s velkou mírou vlastní aktivity a samostatnosti. Tvorba projektů je podobná projektování ve školním vzdělávání. Studentky podle algoritmu *proč, koho, čemu, jak, za jakých podmínek a s jakým efektem* navrhnou podle jejich mínění potřebný projekt. Jako příklad uvádím některé formulace studentek z ujasňování tématu:

Proč

V tomto kroku studentka zdůvodňuje výběr a potřebnost projektu. Např. – byly zjištěny nové poznatky ve sledované oblasti, zjištěna neinformovanost klientů určitého věku, zvyšují se nedostatky v péči o zdraví, klienti nechápou souvislosti a smysl lékařem požadovaného chování, bezradnost klientů v předlékařské péči při domácí léčbě, dosavadní informační zdroje nejsou

vyhovující, pacienti zůstávají při léčbě pasivní. V některých případech po konzultaci s odborným lékařem se studentka ztotožní s jeho námětem, vyhoví jeho přání a navrhuje projekt podle jeho zadání tak, aby pacient mohl na základě uvedeného projektu v domácím prostředí postupovat samostatně v souladu s požadavky ošetřujícího lékaře. Takový původ má například výše uvedený program pro děti s astmatem.

Koho

Podle účelu studentka zacílí projekt na určitou uživatelskou skupinu. Může jít například o projekt pro děti určitého věku, pro rodiče hospitalizovaných dětí, pro zdravotní sestry, pro pacienty s bolestmi zad, pro rodiče dětí ohrožených drogami, pro žáky ohrožené týráním, pro sestry přicházející na nové specializované pracoviště, pro učitele středních zdravotních škol, pro maminky s dětmi do tří let, pro zájmové skupiny s aktivitami ve volném čase, pro dárce krve nebo kostní dřeně apod.

Čemu

Zde studentka uvádí, co má projektem uživatel získat:

- *informace* o příčinách nemoci, možnostech a způsobech léčby podle včasnosti zjištění nemoci, o důsledcích nemoci či operace pro pracovní a běžný osobní život, o životosprávě,
- *instrukce/ návody* pro jednání v náročných životních situacích (např. při peraciditě, při zhoršení zdravotního stavu u malých astmatiků, diabetiků), informace o málo známých či méně frekventovaných nebezpečích (obstipace u velmi malých dětí) a o preventivních opatřeních, podle instrukcí si utvořit
- *dovednosti* potřebné k prevenci, k podpoře léčebného programu nebo kooperaci s lékařem či ošetřovatelem, k poučené pomoci druhým,
- *motivovat se ke změně* v péči o svoje zdraví apod.

Jak

Tento krok reprezentuje formu prezentace projektu a metodu. Mezi *formami*, které zatím studentky volily k prezentaci zdravotnického programu, byly propagační letáky ve formě graficky upravených skládaček, plakáty pro nemocniční oddělení, pexeso pro děti, brožurky, pohádkové knížky, leporela, soubor obrazových fólií pro názornou výuku nového tematického celku v předmětu ošetřovatelství na středních zdravotnických školách, hry se zdravotnickou tematikou pro děti v nemocnicích, šetření v terénu a na základě

získaných dat referát na celostátním semináři zdravotních sester, realizovaný článek v regionálním tisku, výukový film, propagační film. Z forem vyplynuly i *metody* – vyprávění (didaktická transformace odborných poznatků do pohádky, příběhu s dětským hrdinou, do hry), referát, popularizační text v tisku, demonstrace (obrazový materiál, ilustrace) a další.

Za jakých podmínek

S formou a metodou jsou spjaty podmínky. Například poučný leták o klíštěti v podobě skládačky obdrží děti v letních táborech, žáci 1. stupně základní školy v přírodopisu. Jinou podobu má leták pro rodiče a pedagogy. Plakát pro rodiče na pediatrické klinice je tvořen podle prostorových podmínek v areálu nemocnice (světlo, rozměry, barevnost), pexeso navržené a realizované v omyvatelné fólii, film o plavání kojenců je koncipován jako součást kurzu pro rodiče. Některé projekty se mohou ve vymezené uživatelské skupině uplatnit bez kooperace a konzultací s lékařem (spadají do oblasti upevňování zdraví), jiné jsou vázány na předoperační a pooperační léčbu (např. život pacienta s kolostomií), na indikovanou (předepsanou) změnu životního stylu a sebekontrolu (u pacientů hemodialýzy) apod.

S jakým efektem

Efektivita projektu je závislá nejen na jeho vhodné volbě a úrovni zpracování, ale také na marketingových či podnikatelských schopnostech autorek. Jedním z kritérií hodnocení efektivity je jeho užívání v praxi zdravotnických zařízení. Studentka si tohoto kritéria je od začátku výuky vědoma. Zná cíl výukového předmětu. Dalším kritériem je hodnocení členů uživatelské skupiny, pro které je projekt určen. Sonda autorce pomáhá zjistit srozumitelnost textu – eviduje nejasnosti a podle nich upravuje konečnou verzi.

Například výukový film „I slovo uzdravuje“ natáčely autorky samostatně. Ke spolupráci vyzvaly lékaře z kliniky. Ti vystupují ve filmu jako odborníci pro sledovanou oblast. Zdravotnický personál umožnil natočení všech fází ošetrovatelského procesu na jednotce intenzivní péče, v nichž se slovo zdravotníka nebo člena rodiny pozitivně promítá do uzdravování nekomunikujícího pacienta. Autorky nespolupracovaly s profesionálními filmaři.

Naopak plavání kojenců bylo realizováno podle scénáře autorky ve spolupráci s profesionální agenturou. První film užívají učitelky na středních zdravotnických školách, druhý je využíván sportovním centrem pro volný čas rodiny. Knižka zdravotnických pohádek pro dětské pacienty v nemocnici v Uherském Hradišti vznikla ve spolupráci s firmou Auto-Cont. Firma vytiskla v barevné verzi materiál, a tím sponzorovala zdravotnické zařízení. Pexeso vzniklo ve spolupráci s tiskárnou. Tisk popularizačního článku o dárcovství kostní dřeně si autorka sama vyjednala s redakcí vydávaného periodika. Propagační osvětové

brožurky vznikly cíleně např. pro pacientky a klientky gynekologicko-porodnického oddělení nemocnice v Kyjově a jiná pro Baťovu nemocnici ve Zlíně. Projekty došly k cílové skupině a jsou ve zdravotnických zařízeních používány. To je jeden z aspektů efektivity.

Potřebnost projektu je posuzována v semináři ve spolupráci s dalšími kolegyněmi. Jsou předkládány argumenty pro účelnost projektu, formu jeho vyhotovení i možnost realizace. Po těchto prvotních veřejných diskusích dochází k formálnímu zadání projektu, v němž se studentka zavazuje zpracovat téma zacílené na určitou uživatelskou skupinu a také k formě, v níž bude projekt realizován. Postup práce na projektech je veřejně ve skupině sledován. Studijní skupina spolu s vyučujícím tvoří jakousi „redakční radu“, v níž se studentky učí podle kritérií argumentovat, diskutovat či oponovat tak, aby každý projekt z jejich dílny dospěl k plánovanému cíli. Zároveň je využíváno nápadů ostatních studentek. Tak byl program pro pacienty s astmatem rozšířen o návrh „Průkazu astmatika“. Ten dovoluje uvolnit dítě z rodinných podmínek do jiného prostředí (škola v přírodě), kde další dospělé osoby snadno po nahlédnutí do průkazu zjistí správný postup při řešení nestandardních situací. Projekty musí být konzultovány i z odborného lékařského hlediska. Odborná konzultace je vždy zadokumentována, např. v tiráži vytisknuté brožury, v titulcích výukového filmu, a je s ní seznámen i učitel předmětu Základy edukace apod.

Třetí etapa zpracování projektu pro uživatelskou skupinu je v našich výukových vysokoškolských podmínkách stále ještě *učební*, ale také již *hodnotící a klasifikační*. Učební v tom smyslu, že studentky mají zvládnout uspořádání veřejných, odborných nebo popularizačních přednášek, besed, kurzů apod. Zpracované projekty jsou v závěru 2. semestru daného předmětu (v 5. semestru studia) *veřejně obhajovány*. Veřejnou obhajobu koncipují a organizují studentky ve spolupráci s učitelem, který v této fázi spíše pomáhá k dotazení či korekci aktivit, upozorňuje na možná úskalí veřejné prezentace, konzultuje se studentkami. Touto aktivitou se tedy studentky rovněž připravují na výkon své profese, protože v praxi podobné akce budou organizovat na pracovišti nebo pro širší klientelu.

- Je navrženo datum a čas obhajob,
- propagace – tvorba a distribuce plakátů, pozvánek,
- organizace expozice projektů před zahájením obhajob,
- studentky určí moderátory pro celý program, připraví pro ně anotace svých projektů, podle kritérií sestaví pořadí projektů aj.

Veřejných obhajob se účastní pedagogové Ústavu teorie a praxe ošetřovatelství LF UP (garant oboru), dále mladší ročníky uvedeného bakalářského oboru a studenti magisterského oboru učitelství odborných předmětů pro střední zdravotnické školy, kteří studují na Pedagogické fakultě UP. V roce

1998 byly přítomny i členky z Asociace zdravotních sester. Studentky navrhly a mezi svými učiteli z lékařské fakulty vybraly odborníka, který měl jejich akci uvést. Učitele vybraného ke splnění úkolu musí studentky získat a také dobře informovat o účelu jeho vystoupení. Veřejně *obhájený* projekt studentce umožní získat kolokvium z vyučovacího předmětu Základy edukace.

Zpracováním projektu jsou sledovány cíle:

- připravit se na role iniciátora změn a edukátora,
- navrhnout a samostatně zpracovat cílený program zdravotní výchovy pro vymezenou uživatelskou skupinu,
- v projektu uplatnit poznatky z teorie vzdělávání a z psychologie (*transformace odborných poznatků do roviny uživatele*),
- uplatnit poznatky z teorie ošetrovatelství,
- prvním vlastním pokusem si vytvořit rámcovou představu o procesu tvorby projektu (*poznat a hodnotit klady a zápory, předpoklady a úskalí zpracovávání tématu a jeho formy*),
- ověřit si vlastní schopnosti argumentace při lektorování a obhajobě projektů,
- poznat důležitost typografického zpracování textu,
- zmapovat svoje předpoklady pro efektivní zdravotní výchovu,
- rozšířit si poznatky o managementu a marketingu aj.

Zkušenosti s projektováním a realizací programu v oboru ošetrovatelství ukazují, kde jsou možnosti na jedné straně a některé meze na druhé straně u takto aktivizačně pojaté výuky. Ke kladným stránkám uvedeného postupu patří převedení studenta z úrovně pasivního příjemce informací a vykonavatele pokynů do úrovně aplikace a vlastní aktivní tvorby. Při tvorbě programu projde studentka cestu od spontánní (impulzivní) argumentace k věcné a kriteriální, od subjektivně laděného vnímání problémů k záměrnému zjišťování jejich aspektů, jejich formulaci a prezentaci, od imitace ke kreaci, od intuice k racionalitě, od řízenosti k samostatnosti aj. Můžeme sledovat i narůstající zájem studentek o řešení zvoleného problému v tom, že hledá alternativy a uvažuje o nejlepší z nich. Ve výuce při diskusích se studentky učí vzájemně od sebe zvláště v případech, kdy se projektuje program z jim málo známé specializace. Studentky si na sobě uvědomují svůj osobní styl učení, jeho přednosti a meze. Začínají chápat nezbytnost didaktické transformace odborných poznatků do úrovně a pohotovosti učení u jednotlivých typů pacientů.

Realizované projekty ukazují, že studentky na základě prvních pokusů v budoucí profesi sestry zvládnou roli nositele změny a učitele v oboru ošetrovatelství.

Pochopitelně existují i problémy s aktivní tvorbou. Většinou jde o nedostatky edukační provenience. K nim lze zařadit neznalost pravidel českého pravopisu. Řada neopravených chyb v textech ukázala neefektivnost výuky mateřského jazyka na středních odborných školách. Studentky podceňují jazykovou korekturu a subjektivní bariéry jim znemožňují konzultovat text s odborníkem. Významnost tohoto aspektu si uvědomují při veřejných obhajobách, kdy na ně oponenti veřejně upozorní. Asi 36–42 % studentek (mění se podle ročníku) má přístup k počítači a částečně práci s ním ovládá. Ostatní využívají služeb svých známých nebo příbuzných.

Zatím je nepatrná nerovnováha vytvořených programů v jejich zaměření na oblasti prevence primární, sekundární a terciární nebo na oblast upevňování zdraví. Převažují programy s primární a terciární prevencí. Nejsou využívány všechny nabízené formy a metody pro prezentaci programů (žádná studentka ne zvolila rozhlasovou relaci, počítačový program pro samostudium byl jeden jediný a týkal se sester začínajících praxi na jednotce intenzivní péče, výzkumná sonda a referát na celostátní konferenci využily studentky také jednou). Zde však v dalších letech může pozitivní roli sehrát vyučující uvedeného předmětu.

Přes složitost uvedeného postupu výuky se domnívám, že tato aktivizace je využitelná i v přípravě budoucích učitelů nejen ve školní didaktice a didaktikách vyučovacích předmětů, ale i při praxi na školách. Student učitelství může podobný rozvojový program tvořit pro vybrané žáky nebo v učivu, které žáci obtížně chápou.

Celoživotní vzdělávání

Nad dynamikou změn celoživotního edukačního systému

Oldřich Pospíšil

Některá východiska k problému

Hovořit o edukačním systému vůbec je velmi obtížné. Každý profesionálně působící činitel preferuje ten svůj, mnohdy i bez ocenění stupně obecnosti, která je v něm zakódována. Je tu samostatný systém školský, systémy ozbrojených složek, četné systémy profesní přípravy. Pak přistupují k věci další subjekty edukace – církve, sportovci, umělci. Své systémy či analogické útvary mají též politické strany, občanské organizace a jejich asociace, jakož i příležitostná seskupení. Každý subjekt má své priority – byl proto instalován. Teoretik pak prohlásí, že to celé může být systémem, že systémy mohou být centralizovány vertikálně, horizontálně, funkčně, ekonomicky atd., pokud mají příslušné aktivity. Mohou však být i decentralizovány s různou mírou autonomie jednotlivých článků. Politolog usoudí, že každý z nich má svou hodnotu, neboť přináší cosi nového do jakési pokladnice společnosti.

Vycházíme-li z představy, že celospolečensky existuje pouze jediný celoživotní edukační systém asi jako jediná množina verbální komunikace, máme doložit alespoň některé jeho univerzální, všudypřítomné články, jejich funkce a činnosti, strukturu systému a zejména jeho centrální moc a cíle, které má tento systém realizovat. Ke zmíněné přestavě možno dodat, že posláním edukačního systému je rozvíjení vzdělanosti celých populací a kultivace jeho účastníků. Tím je podmíněna účelnost systému.

V těchto souvislostech se ukazuje potřeba prezentace takových kritérií, která by umožňovala obecnější klasifikaci účastníků. To by přinášelo podněty pro strukturu celého systému, které by se promítly také do cílově-programové roviny. Zatím narážíme na situaci, v níž různé subjekty formulují tato kritéria dominantně podle své limitované potřeby, tradice, poznané problematiky aj. Psychologie využívá ontogeneze lidské psychiky, sociologie

sociální stratifikaci, ekonomika vidí zejména profesní skladbu, zákonodárství pak usuzuje o účastnících podle jejich občanských práv a povinností. Zajímavé jsou i pedagogicko-didaktické přístupy podle skladby školské systematiky. Řízení a správa škol člení účastníky edukačních aktivit podle jejich příslušnosti k institucím, školská didaktika podle tříd a vyučovacích předmětů, andragogika podle věku a způsobilosti k produktivním činnostem, speciální pedagogika naopak podle indispozic k humánním či školským aktivitám aj. Filozofie se školskou obecnou pedagogikou sledují účastníky často v různých úrovních podle druhu, stupně a míry obecnosti jim předkládaných hodnot. Do toho vstupuje příležitostné třídění podle různých podnětů, časem nabývajících na významu a časem se opět vytrácejících (politizace, estetizace, problematika množin aj.). Navíc se pokládají za účastníky obvykle jen žáci, studenti či chovanci, zatímco učitelé, instruktoři a další už jsou něco jiného.

Nejednou se však ztrácí přístup účastníků samých. Zůstaňme u nich. Jsou produktivní složkou celoživotního edukačního systému, absorbující jeho záměry. Jsou multiplikátory jeho snah. Systém vytváří dynamiku změn osobností, podmínky jejich kultivace a účastníci sami modifikují jeho podobu. Klasifikace celoživotního edukačního systému by měla sledovat klasifikaci účastníků na daném stupni obecnosti, jíž je vyjádřen sám systém. Skutečnost, že jsme jím mnohdy prošli – všichni jako účastníci – nebo ještě procházíme, že jsme mnohé získali a ještě dlouho po startu získáváme, zůstává nejednou bez povšimnutí. Avšak disproporce systému přetrvávají nejen v ústním podání, ale i v realitě samé. Existují celé zástupy účastníků – frekventantů systému, na jejichž osobnosti nezanedala účast v aktivitách systému výraznější stopy ani v rozvoji kreativních schopností, ani co do meritorního či metodického přínosu, pokud jde o míru vzdělanosti. O výchovném profilu raději pomlčme – jsou tu a budou i nadále rasisté, narkomani, mravní devianti atd., nakažení proti snahám systému. Jistě to není jen vina jeho institucí, jsou tu i podněty sociálního okolí systému. Existují též zástupy různě vyspělých účastníků, kteří se o sebe – ač standardně psychicky i fyzicky zdatní – nedovedou ve společnosti postarat tam, kde se jako občané starat mají či mohou. Ostatně zločinnost také není jen věcí policie. Někde jsou zakotveny poruchy systému, v jeho rozměrech a v dopadu jeho aktivit. Jedna z nich patrně spočívá ve vzájemné izolaci jeho jednotlivých složek. Jsou to asi složky pouze předmětové, nikoliv operačně-souborné, řekl by mistr odborného výcviku v učilišti. Některým složkám současného edukačního systému by podle toho chyběla strukturní celistvost, funkční komplexnost a informační zpětná vazba.

Nyní tu jde o činitele změn edukačního systému. Kvalita jeho výsledků kolísá, míra vzdělanosti se za různých okolností destabilizuje. Jak obecně chápat vzdělanost populace? Stále se uvažuje o kritériích, podle nichž by

bylo možno výsledky edukace hodnotit. Užívané je zatím kritérium ideální, doplněné kvantifikací výsledků. Snad lze též připojit i vhodným způsobem formalizovanou míru intelektuální rezonance individua na vlivy objektivního okolí. Takto hodnocené individuuum by reprezentovalo výsledky edukace i svými schopnostmi uplatnění osvojených hodnot, resp. jejich využitím v praxi. Vzdělanost však zahrnuje také efektivní vztahy účastníka k ní samé, a to v podobě produktivních přístupů k úkolům celospolečenského významu. Rozvoj vzdělanosti pak vyžaduje konkretizaci specifika vybraných kritérií co do druhu, intenzity a frekvence. Dynamiku celoživotního edukačního systému by bylo možno interpretovat jako pohyb procesů, kvality a výsledků edukace. Ta zahrnuje podmínky cílové programové, materiální i organizační.

Účastníci edukačních aktivit

Jak již bylo uvedeno, je účelnost celoživotního edukačního systému podmíněna produktivitou fyzických osob – účastníků edukace, efektivní složkou každého společenského systému. Která hlediska ke klasifikaci kategorií účastníků může zvolit obecná pedagogika jako dominantní? Je to zvláště hledisko *vztahu* relevantních osob k systému a hledisko jejich *postavení* v systému.

Pokud jde o *vztah* k systému, můžeme rozlišit čtyři skupiny osob. 1. Jsou to osoby, povinně se zúčastňující (ze zákona) příslušných aktivit v rámci systému, např. školou povinná mládež, získávající elementární vědomosti, dovednosti a návyky, vojáci v základní službě, povolání k této službě ze zákona, vychovávaní a vzdělávaní k obraně státu. Tyto osoby edukační systém respektují. 2. Dále jsou to osoby, nepovinně se zúčastňující edukačních aktivit z důvodů přípravy své budoucí předpokládané profese či způsobilosti, např. žáci odborných učilišť, studenti středních a vysokých škol, ale také frekventanti autoškol aj. Tyto osoby si svou edukační perspektivu vybírají. 3. Velmi rozsáhlou skupinu tvoří ty osoby, které se zúčastňují edukačních aktivit povinně na základě svých smluvních závazků. Jsou to především osoby již profesně angažované, bývalí frekventanti povinných forem, obvykle absolventi škol, odborných kursů, atestací, osoby v rekvalifikaci, v doplňujícím studiu, příslušníci ozbrojených složek z povolání a další osoby. Ty si rovněž zvolily další účast v edukačním systému. 4. Velmi širokou, s edukačním systémem příležitostně se kontaktující skupinou jsou osoby nepovinně se zúčastňující edukačních aktivit ze zájmů volného času. Tato skupina je zajímavá tím, že se v ní setkávají účastníci skupin ostatních, nejrůznějšího věku, školské a profesní průpravy, tedy i vztahů k edukačnímu systému. Spadá sem mládež povinná školou právě tak jako příslušníci třetího věku. Zde se přínos systému účastníkům výrazně individualizuje.

Podle *postavení* v edukačním systému lze rozdělit účastníky do dvou formálně odlišných skupin. a) V první jsou osoby řízení, resp. vedené či ovlivňované, b) ve druhé osoby řídící. Jedna skupina bez druhé nemůže systémově existovat. Řízené osoby jsou žáci, studenti, frekventanti, posluchači aj. Řídící osob jsou učitelé, lektori, instruktoři, vychovatelé a další.

Ukazuje se, že zmíněné funkční členění účastníků podle vztahu k systému a podle postavení v něm je natolik obecné, že jeho analýza může spoluvytvářet základnu pro členění edukačního systému do subsystémů. Uvádějí se tři – I. formální edukační subsystém se stabilní sítí institucí a registrovanými účastníky, II. neformální se sítí organizačně smíšenou a neregistrovanými účastníky. III. subsystém informační se vyznačuje převahou zdrojů informačních nad edukativními a příležitostnými kontakty neregistrovaných účastníků. Uvedené obecné členění edukačních subsystémů není v praxi jediné. Předchází mu starší historicky vzniklé členění institucionální povahy (subsystémy školský, mimoškolský, podnikový). Dosud je místy živé členění ministerské, které rozeznává účastníky ze škol a pak ty ostatní, jako před rokem 1918.

Dynamika změn celoživotního edukačního systému však je primárně závislá na kategoriích účastníků, jejich vztazích k systému a postavení v něm, neboť populace průběžně vzniká, zraje a stárne, ovlivňována celospolečenskými, edukační systém obklopujícími sociálními procesy s krátkodobými i dlouhodobými účinky. Sám edukační systém k nim přispívá a je jimi zpětně ovlivňován. Můžeme tedy jeho další vnitřní změny pokládat za probíhající, s institucionální bází vázané, projevující se zvláště v rovině cílově-programové a organizační. Aby mohl celoživotní edukační systém plnit své poslání jako celek, dává osobám řídícím edukaci to, co potřebují z hlediska systému. Aby mohl plnit své poslání jako instrument celospolečenského vývoje, dává osobám řízeným životní orientaci, ideály hodnot a výsledky poznání světa. Vytváří i podmínky sebevzdělávání. Havaruje tehdy, pokud lpí na jednotlivostech, jakož i tehdy, není-li s to diferencovat své chování k osobám řídícím a zaměňuje-li osoby řízené za osoby podřízené.

Obecný pohled na celoživotní edukační systém jako na funkční celek dále přináší řadu problémů, jejich řešení stimuluje dynamiku jeho změn. Zvolená dvě kritéria osob řídících a řízených se vztahují k těm věkově významným částem populace, která se stává součástí edukačního systému. Tato populace se vývojově proměňuje, jak ostatně ukazuje populacionistika a statistika. Dynamika změn celoživotního edukačního systému je specifická právě svým rozporem mezi obměnou populace a stabilitou již vzniklé organizační struktury a institucionální báze. Ta vtahuje ještě dlouho po svém vzniku do svého akčního pole příslušné části populace, aniž by na ně byla všestranně připravena v nových sociálních podmínkách. Jak tato institucionální báze

vznikala v průběhu historicky daných období, je ostatně známo. Vznikala v důsledku dobových celospolečenských akcentů těchto období formalizací a stabilizací tehdy plošně roztroušených iniciativ. Nezanedbatelný vliv zde od počátků křesťanství v Evropě zanechal růst církevních škol. Podobně vznikající města, potřeby monarchií, armád, politických hnutí, ideologií, to všechno vedlo ke stabilizaci a formalizaci edukačních iniciativ, *k upevňování* druhdy jednostranně a účelově chápaných edukačních subsystémů. Výsledky tohoto vývoje lze pozorovat i dnes.

Ve svém vývoji prochází populace pohyblivými dimenzemi ideové platformy, vznikajícími a zanikajícími postoji a dobovými názory, které se nevyhýbají ani samotné edukaci. Osoba školou povinná přejde ve vymezeném čase ze své skupiny do skupiny s nepovinnou, avšak volitelnou účastí, aniž by k tomu byla spolehlivě vybavena. Profesionální specialista, tolik potřebný pro své pracoviště, se neumí dále samostatně vzdělávat a sebezvzděláváním rozšiřovat svou kvalifikaci. Manažer, plně vytížený, neví, co si efektivně počít se svým volným časem, pokud mu zbývá. Životní sloh je pro mnohé špičkové pracovníky takřka mlhavým pojmem. Rodiče někdy vychovávají své děti zcela nekompetentně. Jednotlivci mezitím volně vystupují z edukačního systému a příležitostně se tam vracejí. Skutečnost, že celoživotní edukační systém včetně svých subsystémů musí být v některých případech ke svým změnám mocí donucen, aniž by využil impulzů zevnitř, resp. ze svého sociálního okolí, svědčí o jeho slabosti. Dynamika změn je v takovém případě výrazně limitována.

Jednostrannost postupně vznikajících subsystémů je zřejmá i v teorii, do níž v minulosti desítky let zasahovaly izolované mocensko-politické vlivy, mnohdy náhlé a neočekávané. Tak například v nedávné minulosti po změnách shora vyvolaných, za operativní instalace jednotné školy byla pedagogika jako věda následně modelována k podobě této školy. Zvláště didaktika nesla stopy tohoto zásahu. Tak byla vystavěna bariéra mezi účastníky školou povinnými a ostatními skupinami účastníků. Jednotná škola současně opustila platformu reformního hnutí včetně zřízení dalších diferencovaných škol. Nezbylo místo ani na subsystémy edukace dospělých, oceňovaných za samozřejmé příjemce a realizátory politické propagandy. Výsledkem těchto kroků byl vznik jednostranné, institucionální pedagogiky, jak ji někteří dosud chápou bez starostí o osud pedagogiky obecné. Na limitovanou pedagogiku navazovala v nejednom ohledu stagnující didaktika servisního charakteru. Ještě současnost pociťuje nepříznivé dopady jednostranných zásahů do edukačního systému s absencí byť i stagnujících výhod edukace celoživotní, didaktiky sebezvzdělávací aj. Dobová exhalace tkví také v tom, že se až dosud nerozvinutá andragogika stala instrumentem ekonomického

rozvoje téměř srovnatelně takovým operativním způsobem pod tlakem nediferencované potřeby jako před desítkami let někdejší jednotná škola.

Andragogická současnost – podle dostupné a žel nečetné literatury – ukazuje didaktiku dospělých bez humanistického zastřešení a kontinuity s dosavadním stavem vývoje, bez spolehlivých a rozvětvených odkazů na pedagogiku, která však právě odtud potřebuje posilu, aby vyrovnala panující meritorní nerovnováhu. Není divu, že andragogika nyní tento stav odstraňuje se značnými obtížemi. Zdá se, že lze sotva protestovat proti nynější tvářnosti andragogiky, někdy neoficiálně nazývané manažerskou či instruktivní didaktikou. Navíc neformální vzdělávání jakožto živná půda systémů edukace po celé věky opět zůstává stranou pozornosti pedagogiky i andragogiky.

Účastníci edukačních aktivit, mladí, staří i ti v produktivním věku zřejmě budou nuceni znásobit své úsilí po vědění, které dosud nezařadily příslušné centrální články do svých programů a důrazněji žádat inovace, resp. další rozvoj celoživotního edukačního systému. Hlavní tíhu úkolu ponесou po centrální moci osoby řídicí, učitelé a lektori, jako profesionálové. Neboť zodpovědná centra politické a státní moci a správy mají ponejvíce starosti zcela jiné, často edukačnímu systému vzdálené.

K příčinám změn dynamiky

K účastníkům edukačních aktivit patří rovněž budoucí učitelé (lektori) a ostatní pedagogičtí pracovníci. Ani učitel není výjimkou, pokud jde o jeho vztahy k edukačnímu systému. Nejprve se řadí (po event. kontaktech v předškolním věku) do skupiny účastníků, kteří povinně vstupují do edukačního pole (ze zákona). Pak se stává účastníkem, který nepovinně volí další životní dráhu jako student střední školy. Po jejím absolutoriu vytváří základy své profesní budoucnosti – nepovinně volí další vzdělávání, tentokrát na univerzitě, pokud se již před tím nestal osobou profesně angažovanou, studující souběžně s výkonem povolání. Může, ale nemusí volit profesi, směřující dále do edukačního systému. V kladném případě si osvojuje potřebnou profesní způsobilost ve zvýšené míře také z vlastní zkušenosti. Avšak – kráčí do budoucnosti s částečným poselstvím minulosti. To je retardační prvek. Tak například tomu, co je na základní škole elementárně důležité, jako je čtení, psaní a počítání, odpovídá na vysoké škole co do profesní funkce elementární soubor vědomostí a dovedností, odpovídající problematice sebevzdělávání. Posлуhač – pokud nestuduje pedagogiku jako hlavní obor – vůbec nemusí přijít ve svém postavení v edukačním systému s tímto souborem problematiky do styku. Řídicí osoby mu ji nepředloží. Pokud se tak stane, lze tu předpokládat strukturní vadu edukačního systému. Takových závad může

být i více: spadaly by sem metody a techniky autorské činnosti, didaktický management, způsobilosti ke komunikaci s ostatními účastníky bez ohledu na jejich věk. Může se stát, že učitel po svém absolutoriu jako osoba proces řídicí vstoupí do svého působiště s neúplnou výzbrojí převážně jako oborový specialista pro příslušný výkon v určeném typu instituce. Zmíněná závada se tak prohlubuje. Víme, že účastník edukace v kontaktech se systémem pokračuje, někdy i dosti dlouho – jako osoba v procesu edukace řízená – ale jaké osobě řídicí jeho další edukace nyní podléhá? Má skončit v neformálním vzdělávání? To je otevřená otázka, jejíž řešení znamená klasifikovat další změnu, možnou či nutnou, v celoživotním edukačním systému, v němž se pohybuje neúplně vyzbrojená osoba řídicí. Ta působí následně na profil neúplně orientované osoby řízené.

Zde začíná dynamika procesu změn celého edukačního systému s různě intenzívní mírou pracnosti. Praxe někdy řeší věc individuálně – učitel se zdokonaluje sám na úrovni svých zálib. Opět vzniká disproporce mezi úrovní jeho aprobací a úrovní jeho ostatních znalostí, vytvořených zčásti neprofesionálně mimo systém. Disproporce se během let může prohlubovat. Vezměme jen namátkou změny v hudebním cítění mládeže v 50. a 60. letech. Byl zaznamenán enormní zájem mládeže o jazzové projevy a o kytarovou hru. Pro disproporce v edukačním systému, hlubší než by kdokoliv očekával, vznikala a prohlubovala se nedostatek učitelů kytarové hry, zvláště znalých příslušného repertoáru. Výsledek? Učil kde kdo mimo systém, na kytaru podle značek hmatů, ba i stylem na kytaru bez not. Tato disproporce postihla neformální vzdělávání, účastníky kteří hodlali účelně vyplnit svůj volný čas. Kolik dospívajících dnes bezúčelně vysedává v hostincích a stává se terčem nejrůznějších sociálních nákaz? Co jim edukační systém dluží dnes? Jaké stimuly postrádají? – Jak patrně, dynamika nutných změn edukačního systému je zvláště hodna pozornosti, vztahuje-li se k akčnímu prostoru učitelského vzdělávání.

Proces funkčního posunu účastníků v systému se jistě také rozvíjí v této jmenované oblasti. Učitel se stává lektorem dospělých, instruktorem sportovců, divadelním režisérem. Také on vyrůstá ze zájemce do profesionála, který umí řídit, tvořit a organizovat. Lze to přičlenit ke specifiku učitelského vzdělání. Vždyť učitel – systémově vzato – je řídicí funkce. Brzy však narazí na vážnou meritorní disproporci edukačního systému současnosti, až zjistí bílá místa andragogiky. Takovým nápadným bílým místem je absence humanitních, zvláště gerontologických zřetelů v této disciplíně.

Instrumenty změny

Bylo konstatováno, že celoživotní edukační systém, zvláště jeho dílčí institucionální báze, vyvolává svou formální, často nadbytečnou stabilitou konflikty s proměnlivými skupinami účastníků. Jistě existují změny, které provádí z různých důvodů sám systém. Avšak zamyšlení nad dynamikou těchto změn nás přivádí i k tomu, jaké cesty nutno použít z míst mimo systém, resp. jaké nástroje jsou k dispozici pro případné urychlení některých záměrných změn. Jde tu o dvojí přístup – změny vyplývající z vnitřních funkcí systému a změny, které jsou navozovány ze zdrojů mimo systém. Lze tak hovořit např. o úpravách cílové programové roviny či o prohloubení podílu veřejnosti na řešení edukační problematiky.

Má-li edukace akcentovat rozvoj občanské společnosti, je nutno příslušným způsobem řídit, vést či ovlivňovat rozvoj systému a spravovat jeho hmotné vybavení. K tomu je zapotřebí využívat již existující způsoby a zavádět nové, klasifikovat subjekty těchto aktivit a prohlubovat jejich efektivitu. S kterými subjekty je možno počítat pro urychlení dynamiky takových změn edukačního systému, které by mu pomohly lépe řešit potřeby společnosti? Které kroky mohou přispět k účelné restrukturační celoživotního edukačního systému, aby lépe sloužil společnosti?

Jde tu o uplatnění vlivu následujících subjektů:

- státu a jeho správy, reprezentující jeho zdroje, kompetence a zodpovědnost za celkový rozvoj společnosti,
- občanských sdružení, organizací a na ně navazujících iniciativ,
- informačních médií a jejich věcné orientace.

Zvláštní pozornost jistě bude nutno věnovat vědecké, univerzitní i ostatní vysokoškolské základně, která sama je s to pozitivně iniciovat potřebné změny v dynamice celoživotního edukačního systému, je-li vhodně koordinována.

Za instrumenty změn dlužno pokládat nejen standardní legislativní opatření, která se mohou dotýkat obvykle jen podřízených pracovišť, ale zvláště netradiční *stimulaci*. Ta začíná veřejným projednáváním edukační činnosti a jejích výsledků, oceňováním úspěšných opatření, využíváním zkušeností zahraničních partnerských organizací. Pokračuje cílenou vědecko-výzkumnou činností, profesionální edukací uvnitř systému, profesionální lektorskou i autorskou tvorbou a jistě též aplikovaným výzkumem a zaváděním experimentálních aktivit. Stimulace nutných změn by měla promyšleně využívat informační činnosti, monitorující edukační systém podle vybraných kritérií. Její úspěch spočívá – jak známo – v adresné distribuci informačních souhrnů tam, kde se s nimi může bez průtahů pracovat. Je pravda, že vpředu uvedená fakta nejsou objevná, ale současně je pravda, že růst

a rozvoj, dále kvalita, kvantita, struktura a frekvence aktivit celoživotního edukačního systému neodpovídají celospolečenské potřebě ani současné, ani budoucí. Doklady o tom přináší průběžně sami účastníci, procházející postupně různými vztahy k edukačnímu systému i různým postavením v něm. Přináší sem svá stanoviska i přání a odnášejí odtud do sociálního okolí systému to, co získali. Má-li být posuzována dynamika změn systémů, musí být sledována provázanost dosavadních subjektů edukace s funkční skladbou populace, adresnost cílově programových struktur a dosažené výsledky. Institucionální subjekty ve formální i neformální edukaci však nejsou zpětnovazebně propojeny, nekomunikují spolu v plném rozsahu a funkční pohyb populace je pro ně jako celek zřejmě nezajímavý. Už také proto, že o něm nejsou průběžné informace. Ve věku výpočetní techniky a jejího rozvoje to je zjevná systémová disproporce, navíc v tak zvané planetární perspektivě edukace. V těchto úvahách klademe důraz právě na stimulaci procesu nutných změn, nikoliv jen na stereotypní předmětové řízení. Povaze dynamiky změn celoživotního edukačního systému má odpovídat i povaha instrumentů, které k nim nutno užívat. Jejich užití však musí být posilováno vhodnou úpravou kompetencí nižších stupňů řízení, jejich autonomií, nikoliv jen příkazem shora jako v době nedávno minulé.

Instrumenty změn edukačního systému by měly být vázány vedle operativních stimulů také požadavky na úpravy řízení. Dosavadní historicky získanou funkční stabilitu částí institucionální báze zřejmě bude nutno opětně diskutovat a posilovat ji (nikoliv oslabovat) takovou autonomií, která by umožňovala komunikaci s celým edukačním systémem pro celoživotní vzdělávání. Hovoříme tedy o *revizi řízení* s následnou úpravou kompetencí, nikoliv – jak je u nás zvykem – instalací nového úřadu.

Inovace řízení by měla zvážit prohloubení zpětnovazebních prvků v edukačním systému. Dynamiku změn lze urychlit cyklickým šetřením zájmů a potřeb, které jsou vyjádřeny neformálním vzděláváním. Jak známo, objevují se tam požadavky, s nimiž se jako se součástí výukových programů sotva počítá (kupř. společenskovední sondy). Opakované signály z programů neformálního vzdělávání mohou být zajímavé právě tak jako univerzitní extenze pro veřejnost, soustřeďující se na bázi neformálního vzdělávání. Zde tedy hovoříme o *programotvorné koordinaci*.

Občanská společnost se vyznačuje mj. i širokým prostorem pro klubovou činnost. Základna pro spolky, kluby a sdružení se sice buduje desítky let, ale tento proces byl již započat. Postupně vznikají i asociace a jiné vyšší formy seskupení příbuzných organizací. Vznikl (u příležitosti 650. výročí založení Univerzity Karlovy) i spolek absolventů a přátel univerzity. Je-li zde dovoleno prorokovat, pak cesta zakládání spolků v oblasti vzdělávání, při institucích či seskupeních aktivit edukačního systému je dalším možným

instrumentem změn systému. Může-li mít základní škola sdružení rodičů a Karlova univerzita svůj spolek absolventů a přátel, pracují-li v okolí edukačního systému různé společnosti lektorů, asociace vzdělávání dospělých a další subjekty, pak je nejvyšší čas, aby k tomu celoživotní edukační systém zaujal trvale pozitivní vztah a těžil z bohatství iniciativy, programů a aktivit organizačního typu. Upozorňujeme tedy na další instrumenty změn, vznikající *spoluprací s organizovanou veřejností*. Ona sama již nyní dokládá, že vzdělávací spolky minulosti této minulosti nepatří – naopak, že mohou být v novém uspořádání užitečné i v budoucnu.

* * * * *

Dynamika změn edukačního systému se ukazuje jako variabilní proces. Edukační systém jí podléhá dílem z vnějších, dílem z vnitřních podnětů. Společnost, která nechápe vzájemnou vazbu změn edukačního systému a své vlastní intelektuální a ekonomické úrovně, je limitována sama sebou co do trendů rozvoje. Jako jeden z klíčových problémů se tu jeví funkční posun účastníků edukace. Jiným takovým problémem je i absence komplexního pohledu společnosti na edukační systém, vyznačující se dosud jen jeho chápáním jakožto stupnice priorit dílčích složek. Vše, co edukační systém dává účastníkovi, vrací účastník systému i společnosti v podobě tvůrčích intelektuálních i ekonomicky produktivních aktivit. Změny edukačního systému mají tomu odpovídat v příslušné dynamice. Její tempo se má odrážet i v učitelském vzdělávání, jeho programu i řízení. Celoživotnímu edukačnímu systému by nesporně pomohlo, kdyby byl ve vybraných člancích se svým sociálním okolím svázán nejen oboustrannou personální iniciativou řídicích a řízených osob, ale i trvalejším spojením cílově programovým či materiálně technickým. Mohou-li být účastníci edukace subjekty komunikace systému s jeho sociálním zázemím, mohou být i veřejné organizace rovněž subjekty – přímými iniciátory změn systému.

Z předchozího vyplývá, že změny systému a jejich dynamika jsou výrazem chápání systému jako jednoho celku. Účastník, jehož vztahy k systému se zčásti řídí povinností a zčásti potřebou, má mít možnost tyto vztahy naplnit. Proto je celoživotní edukační systém objektem řízení (dále též vedení a ovlivňování) jako celek. Každý jeho současný i budoucí účastník je paralelně občanem státu, pro jehož rozvoj pracuje, ale od něhož očekává i podporu. Edukační systém podporuje občana různým způsobem. V naznačených souvislostech nejen přímým řízením jeho edukace, ale i stimulací jeho celoživotního vzdělávání. Tato stimulace je formalizována instalací *vzdělávací příležitosti*. Vidíme ji jako souhrn programových, materiálních i organizačních předpokladů pro volný vstup občanů do edukačního systému. Pečuje-li stát o potřebnou plošnou rozlohu pracovních příležitostí (resp. informaci o ní) nic – kromě neschopnosti některých politických míst – mu

nebrání v tom, aby inicioval, stimuloval či morálně ocenil také změny dynamiky rozvoje edukačního systému. V tomto případě je na řadě vzdělávací (edukační) příležitost pro každého občana. *Síla celoživotního edukačního systému spočívá právě v tom, jaké edukační příležitosti jsou pro občany vytvářeny, jak budou občané motivováni pro jejich využití a jak jim systém bude pomáhat, aby se v jeho akčním poli udrželi.* Dynamika změn celoživotního edukačního systému je na tom závislá. Jejím prostřednictvím se bezpochyby může obohatit i obecná pedagogika.

Užité termíny

Dynamika změn – Proměnlivý pohyb prvků (složek) edukačního systému, iniciovaný k účelům zkvalitnění dosavadního stavu, na zpětno-vazebním principu.

Edukační systém – Vrcholová struktura cílů, programů, funkcí, funkčních článků, jejich vztahů a aktivit. Slouží k realizaci celoživotní edukace populace.

Účastník – Osoba, podílející se na aktivitách edukačního systému. Zaujímá k němu různé vztahy a v něm různé postavení. Je řízeným a řídicím subjektem edukace.

Vzdělanost – Souhrn osvojených výsledků edukace, životní a pracovní zkušenosti a mravnosti, uplatňovaný aktivitami populace k dalšímu rozvoji společnosti.

Celoživotní vzdělávání – Heterogenní kombinace edukativních procesů pro různé účastníky. Uskutečňuje se v různých účelových úrovních.

Formální vzdělání – Výsledek edukačních procesů řízených a registrovaných osob – účastníků.

Neformální vzdělání – Výsledek edukačních procesů řízených a neregistrovaných osob – účastníků.

Informální vzdělání – Výsledek příležitostné recepce produktů různých informačních zdrojů ze strany spontánních příjemců, s možnou souvislostí s edukací.

POSPÍŠIL, O. Nad dynamikou změn celoživotního edukačního systému. *Pedagogická orientace* 1999, č. 3, s. 79–89. ISSN 1211-4669.

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

Ze zahraničí

Reforma polského školství – „Polské vzdělávání 21. století“

Jiří Prokop

Klíčová slova: reforma, gymnázium, lyceum, zkouška žákových kompetencí, preorientační zkouška, profesní stupně učitele

Podařilo se nám získat ministerský vstupní návrh programu školské reformy v Polsku pod názvem Polské vzdělávání 21. století. Shoduje se s předehranými návrhy resortu školství a s deklaracemi v oblasti školství obou vládnoucích politických stran, které tvoří pravicovou koalici, a byl zveřejněn polským ministrem národního vzdělávání Miroslawem Handkem 26. ledna 1998.

Poprvé jsou všechny myšlenky vloženy do jednoho projektu a veřejnosti je představen i harmonogram zaváděných změn, včetně financování. Znění reformy bylo přijato na půdě Senátu Polské republiky 11. listopadu 1997, předseda vlády Jerzy Buzek jej představil těmito slovy: „...vzdělávání je národní investicí a vírou svobodných občanů ve vlastní budoucnost. Osvěta a vysoké školství rozhoduje o pozici Polska mezi jinými státy. Vzdělání dnes vymezuje identitu národa a rozvoj jeho kultury v podmínkách otevřenosti polské společnosti ke světu. Vzdělání je také nejlepším způsobem vyrovnávání životních šancí. Proto za nutné považujeme provedení radikální reformy školského systému, které bude přizpůsobeno nárokům XXI. století.“

Návrh předpokládá konzultace k reformě školského systému. Očekává se, že v nejbližších týdnech a měsících po jeho vyhlášení proběhne mnoho veřejných debat, neboť široký dialog může být základem přehledného, akceptovaného modelu polského vzdělávání na přelomu 20. a 21. století. Příliš času na širokou debatu však není. A to ze dvou důvodů: za prvé – jsou již dány přesné termíny a harmonogram zaváděných změn. Za druhé – důvodem zaváděných změn bylo také přizpůsobit vzdělávací reformu k velké reformě systému státní správy, která byla přijata polským senátem již v měsíci červnu 1998.

Harmonogram změn je napjatý: například již ve školním roce 1999/2000 se v 1. a ve 4. třídě základní školy a také v 1. třídě škol středních objeví zcela nové programy. Sedmá třída bude přejmenována na 1. třídu gymnázia. Na konci roku se již bude provádět celostátní povinná první zkouška po 6. třídě základní školy. Za čtyři roky (školní rok 2001/2002) se budou provádět první kontroly na konci gymnázia (místo přijímacích zkoušek na střední školy). Za pět let (školní rok 2002/2003) se objeví tříletá profilovaná lycea a dvouleté učňovské školy. Za sedm let (školní rok 2004/2005) bude celé školství zreformováno.

Které zásadní změny se budou v této reformě uskutečňovat? Především v oblasti systému školství (např. zavedení gymnázií), v oblasti řízení a financování školství, ale také budou provedeny změny v postavení učitele:

Návrat ke gymnáziu

První viditelnou změnou školského systému bude to, že současní žáci pátých tříd se za jeden a půl roku ocitnou v první třídě gymnázia. **Základní škola** bude trvat šest let. Na základní škole nebudou předměty, jako např. *biologie* nebo *zeměpis*, ale předmětové bloky, např. *prostředí*. Na konci základní školy všichni žáci absolvují srovnatelnou zkoušku. Skládat ji budou všichni, aby získali „informace o výsledcích a o nedostacích k odstranění“. Lepší výsledek dovolí pravděpodobně v budoucnu přijetí na lepší gymnázium.

Druhou etapou změn jsou tříletá **gymnázia**. Budou umístěna v téže budově jako základní škola. Objeví se v něm tradiční školní předměty. Gymnázium bude končit zkouškou (také srovnatelnou), ale místo výsledku „prospěl – neprospěl“ získá žák body. Na počtu těchto získaných bodů bude záležet, na jakou školu bude žák následně přijatý. To rovněž znamená, že učitelé základních škol budou za jeden a půl roku učit také na gymnáziích. Učitelů bude dostatek, protože demografický boom odchází do lyceí. Z téhož důvodu pro učitele nebudou práce v lyceích, zkrácených na tři roky.

Zaniknou „technikumy“ (= 4,5leté, pro průmysl a zemědělství). **Učňovské školy** mají být dvouleté (dnes 3leté) a budou – ve shodě s nároky současného trhu práce – připravovat širěji. Po této škole budou moci studenti jít pracovat nebo složit maturitu po dvouletém doplňujícím studiu na gymnáziu.

Většina mládeže bude na středních školách – v tzv. **profilovaných lyceích**. Lyceum může být s profilem např. humanistickým, matematickým, ale také uměleckým, ekonomickým či technickým. Profily technické mají mít další specializace (v současnosti fungují experimentální technická lycea). Střední vzdělání ukončí státní maturita. Maturita umožní vstup na

různá studia bez přijímacích zkoušek – vysoké školy budou moci nanejvýš dělat testy umělecké, recitační apod.

Moc do rukou rad

Místní úřady získají daleko větší vliv na celé vzdělávání (kuratorium bude provádět dozor pedagogický i právní). Již tři roky obecní úřady (gminy) řídí základní školy, návrh předpokládá i řízení gymnázií. Zároveň významný vliv na základní školy mají získat rodiče.

Okresní úřady (powiaty) budou spravovat lycea. I když si vysoké školy zachovají autonomii, bude zachován také vliv krajských úřadů (województwa), aby „došlo ke shodě mezi rozvojem, činností školy a strategickými potřebami regionu“.

V projektu je také upřesněno, jak bude financováno školství. Pravděpodobně místní samospráva bude dostávat menší dotace z rozpočtu, ale zůstane jí více peněz z daní. Výška dotací má ve větší míře záviset na počtu žáků.

Školy nestátní mají dostávat – jako dnes – polovinu nákladu na vzdělání v daném kraji. Nabízí se i jiná varianta: stoprocentní dotace, ale zrušení daňových úlev za vzdělávání dětí v nestátních školách.

Peníze do rukou učitelů

K dispozici není ještě úplný odhad, kolik bude stát zavedení reformy. Dokument pouze uvádí, že zavedení gymnázia (v tomto případě „deváté třídy základní školy“) bude stát 338 miliónů zlotých (asi 2 % rozpočtu školství). Protože udržení celého ročníku mladých lidí v 3. třídě gymnázia (v budově základní školy) bude dražší než v 1. třídě školy střední. K tomu ale musíme připočítat náklady programových změn, změn úvazků učitelů, změny v síti škol, které v této chvíli ještě nejsou známy.

Od učitele stážisty ke školskému profesorovi

Projekt předpokládá změnu sítě učitelských platů. Místo platů závislých pouze na době učitelské praxe a vzdělání se zavádí šest učitelských stupňů: od učitele stážisty po školského profesora. Na jednotlivé stupně bude potřeba buď získat specializační hodnost, nebo složit státní zkoušku, nebo zavést nové pracovní metody či vytvořit vlastní programy. Plat bude odpovídat jednotlivým stupňům.

Jmenování (praktická záruka neodvolatelnosti) dostane teprve IV. stupeň (učitel-specialista). Ze současných učitelů by tento stupeň náležel plně kvalifikovaným učitelům s 15letou praxí.

Rozhovory s odbory na toto téma probíhaly na jaře 1998. Do této doby odbory bránily privilegia z Charty učitele, ale v poslední době vysílají signály, že se dohodnou na této více tržní regulaci, pokud ovšem významně vzrostou učitelé platy.

Po těchto základních tezích reformy polského školského systému uvedeme některé reformované oblasti školství trochu podrobněji. Po úvodních *předpokladech změn* se budeme věnovat nejviditelnějším *strukturálním změnám, reformě programů* a novinkám v oblasti *systému hodnocení*. Nabídneme také *tabulku s koncepcí postupu v učitelském povolání*.

Vyhnete se problematice financování a řízení školství, také přesnému harmonogramu změn a zodpovědnosti za jednotlivé kroky změn. Věříme, že zájemci si příslušné informace obstarají, nebo se obrátí přímo na autora příspěvku.

1. Předpoklady reformy a základní teze

Transformace politicko-ekonomického zřízení v roce 1989 po pádu komunistického režimu začaly především v oblasti politicko-hospodářské, ale sféra sociální, např. vzdělávání, zdravotnictví, pojišťovnictví apod., zůstala v Polsku bez dostatečně hlubokých změn. Reformy v této sféře jsou základním cílem současné pravicové vládní koalice AWS–UW, a mají navazovat na územně správní reformu státu, která byla schválena v červnu 1998.

Podle předkladatelů školské reformy slabiny současného systému vzdělávání jsou obecně známé a vyplývají z neopozitivistické koncepce školy ze začátku končícího 20. století. Od této koncepce se poměrně radikálními reformami odklonily již všechny rozvinuté civilizované státy, především v Evropě.

Základními vlastnostmi tohoto starého vzdělávacího systému jsou:

- převaha informací (rozuměno jako soubor faktů) nad dovednostmi,
- učení podle akademických oborů,
- omezení výchovné role školy a nedostatek spolupráce ve výchově s rodinou,
- úzce profilované dlouhotrvající odborné vzdělávání,
- převaha frontálního vzdělávání nad individualizovaným.

V důsledku těchto a jiných systémových vad se ukazuje mimo jiné u více jak poloviny dospělých funkční analfabetismus (dovednost čtení, ale bez porozumění) a potvrzený nedostatek zvládnutých základních programových obsahů u více než 60 % maturantů. Pozorovaný je rovněž nedostatek kulturních potřeb, který se například projevuje nečtením knih u více než 50 % dospělé populace nebo i jakéhokoliv denního tisku u 20 %. Všeobecná je rovněž nechuť k dalšímu sebevzdělávání.

Za nejvážnější bezprostřední důvody rozhodující o nutnosti co možná rychlého provedení komplexní reformy celého vzdělávacího systému je potřeba zmínit:

- nedostatek adaptační schopnosti současného vzdělávacího systému na tempo a rozsah civilizačních a sociálních změn,
- krize výchovné role školy, vyplývající z dominance předávání informací nad tvorbou dovedností a utvářením osobnosti,
- nedostatek rovných šancí v přístupu ke vzdělání na každé úrovni a nízké procento mládeže získávající střední a vyšší vzdělání,
- přizpůsobení vzdělávacího systému Ústavě a reformě státního systému,
- přizpůsobení odborného vzdělání měnícím se potřebám tržního hospodářství,
- potřeba silnějšího provázání školy na všech úrovních s rodinou a okolní společností.

Řadu let trávající diskuse o zásadách a oblastech reformy vzdělávání shromáždila mnoho diagnostických podob i koncepcí, ale doposud nebyla dostatečující vůle uvést reformu v život. V nabízené reformě jsou využity myšlenky a zkušenosti všech zúčastněných institucí, aby nebyly promarněny dosavadní iniciativy a vložené síly.

Jako nikdy dříve nastala nyní situace nezvykle příznivá a mobilizující na zavedení komplexní reformy, která vyplývá:

- z narůstajících potřeb dostát výzvám vyplývajícím z integrace státu s Evropskou unií,
- z nutnosti změn vyplývajících z reformy státní správy,
- z hlubokého demografického propadu 6–7leté populace, který dosáhne svého maxima v letech 2001–2002.

Tyto tři hlavní činitele zapříčiňují, že vzdělávací reforma by měla být provedena právě nyní a termín začátku jejího zavádění do praxe by měl připadnout na začátek školního rok 1999/2000.

Rychlé zavádění reformy spolu s příznivým seskupením mnoha činitelů představuje komplex, který zahrnuje následující oblasti:

- strukturu vzdělávacího systému od předškolních zařízení až po doktorská studia se zavedením nového školského systému,
- změny ve způsobech administrace a dozoru přizpůsobené k novému státnímu systému,
- nové programové základy a změny v organizaci a metodách vzdělávání,
- utvoření nezávislého systému a zásad známkování a zkoušení,
- vymezení ekonomického statusu, zdrojů a způsobů financování školy,
- vymezení kvalifikačních nároků na učitele a jejich provázání s cestami úspěchů a systémem odměňování na odpovídající vysoké úrovni.

Takto široce pojímaná reforma celého polského vzdělávání by měla vést:

- ke zevšeobecnění vzdělání na střední úrovni a k výraznému růstu počtu těch, kteří začínají studovat na vyšším studiu,
- ke zvýšení a vyrovnání šancí přístupu ke vzdělání na všech jeho úrovních,
- k obnovení odpovídajících proporcí mezi předáváním vědomostí, utvářením dovedností a starostí o rozvoj osobnosti,
- ke zvýšení autonomie školy,
- ke zvýšení kvality práce učitele diferencovanými stupni ocenění a platové úrovně,
- ke zlepšení finanční situace vzdělávání zvýšením rozpočtových nákladů a také vlastních rozpočtů škol,
- k provázání školy s rodinou a místní společností.

2. Koncepce struktury školského systému

System vzdělání zahrnuje možnou cestu vzdělávání od mateřské školy po doktorát spolu s celoživotním vzděláváním. Vzdělávací cykly by měly být ustanoveny tak, aby byly přiměřeny dětem nebo mládeži nacházející se ve stejné fázi psychického a fyzického rozvoje.

Pokud analyzujeme strukturu vzdělávání států na vysoké civilizační úrovni, pak můžeme pozorovat tři výrazně dominantní organizační formy školního vzdělávání a tři etapy akademického vzdělávání. Pokud použijeme polskou terminologii, tak jde o: základní školu, gymnázium a lyceum, na akademické úrovni licenciát (bakalářské studium), magisterské studium a doktorské studium. Právě takové rozdělení je základem navrhovaného systému představeného ve schématu školského systému na konci tohoto článku.

Ve srovnání s navrhovanou reformou má dosavadní polský školský systém tuto strukturu: po čtyřleté mateřské škole (= przedszkole) následuje osmiletá základní škola (= szkola podstawowa). Střední školou je buď čtyřleté všeobecně vzdělávací lyceum (= liceum ogólnokształcące), nebo střední odborná škola (= średnia szkola zawodowa), nebo až tříletá učňovská škola (= zasadnicza szkola zawodowa). Mezi střední školy patří málo početná čtyřletá odborná lycea (např. umělecká) a tzv. technikumy (pro průmysl a zemědělství – až pětileté).

Po reformě začátku povinné školní docházky předchází roční příprava na školu – tzv. „zerówka“ („nultá třída“ – pozn. autora), která se v budoucnu možná změní na povinnou a eventuálně zůstane včleněna do struktury základní školy. Prozatím se doporučuje ji ponechat v současné podobě.

Základní škola bude trvat 6 let a bude zahrnovat děti ve věku 7–12 let, tedy v období výrazně dětského rozvoje. Má se zaměřit na předávání základních dovedností dítěti a na výchovu, a to s velmi těsnou spoluprací rodičů.

V tomto období nebude učení probíhat podle akademických disciplín, ale nevelký počet předmětů bude integrován do vzdělávacích bloků. S ohledem na svou úlohu by měla být základní škola umístěna co možná nejbližší místu bydliště dítěte, aby se zvýšil vliv rodičů na práci školy i dítěte.

Ukončením cyklu by mělo být zjišťování kompetencí, které by nerozho- dovaly o ukončení školy, ale poskytly by všem zúčastněným (žákovi, jeho rodičům i učiteli) informace o výsledcích i nedostatcích, které by měly být odstraněny.

Gymnázium bude povinná, neprofilovaná, všeobecně vzdělávací tříletá škola, a bude tedy určena pro mládež ve věku 13–15 let. V tomto období bude zavedeno vzdělávání po předmětech, pokud možno různorodých, ale na základní úrovni. Jedním z úkolů tohoto cyklu by bylo rozpoznání schopností a zájmů žáka tak, aby se po jeho ukončení mohl provést racionální výběr další vzdělávací cesty. Tomuto cíli bude sloužit závěrečná zkouška, která bude opravňovat ke vstupu na lyceum. V této etapě by šestnáctiletý mladý člověk na základě posouzení predispozic uskutečnil první výběr směru svého dalšího vzdělávání.

Profilované lyceum – 3leté končící maturitou nebo 2letá široce profilo- vaná učňovská škola – bude poslední etapou školního vzdělávání. Profilovaná lycea zahrnují lyceum klasické, humanitní, matematické atd., ale také např. lycea s profilem technickým, ekonomickým, tedy zaměřující žáka odborně. V tomto systému se proto doporučuje zrušit současné technické školy. Ve všech lyceích bude povinné určité množství předmětů na vyšší úrovni, z kte- rých bude pro všechny povinná část maturitní zkoušky. Zbývající část vzdě- lávacího programu bude obsahovat různorodé předměty, ze kterých se bude skládat druhá část maturitní zkoušky. Takto chápaná maturitní zkouška bude zároveň základním předpokladem vstupu na vysokou školu. Vysoké školy nebudou organizovat přijímací zkoušky, které by byly opakováním maturitní zkoušky, ale budou zjišťovat speciální schopnosti a dovednosti, např. umělecké nadání, fyzickou obratnost apod.

Dvouletá široce profilovaná **učňovská škola** bude připravovat na od- borné práce takovým způsobem, že absolvent bude moci změnit a přizpů- sobit svoji profesi potřebám měnícího se trhu práce prostřednictvím speci- alizačního školení v semestrální formě. V případech opožděného rozhodnutí o doplnění středního vzdělání musí být vytvořena možnost pro absolventy těchto škol ukončit **doplňující lyceum**, které povede k normální maturitě.

Vysoké školy povedou nastupující maturanty do dvou typů škol: vysok- ých odborných škol a vysokých škol akademického typu, nabízejících stu- dium I. cyklu nebo jednolitě magisterské studium.

Jak po vysoké odborné škole, tak i po I. stupni akademického studia se může pokračovat ve studiu na úrovni magisterské. Vrcholem systému

vzdělání budou doktorandská studia. To znamená, že doktorandi by získali status studenta.

3. Reforma programů

Plánování vzdělávacích změn je spojeno také se změnami výukových programů, které předpokládají:

- odklon od encyklopedického vzdělávání, podrobných a přetížených programů utvořených podle akademických disciplín,
- přípravu k samostatnému životu, schopnost vypořádat se s problémy a sebevzděláváním a dosažení výkonu a efektu,
- položení důrazu na rozvoj žáka, vymezení jeho předpokladů a správné vzdělávací dráhy pozorování žákových prožitků, stimulace jeho poznávacích a praktických výběrů, utváření poctivosti, pocitu vlastních hodnot a prospěšnosti, osvojení norem života ve společnosti, kolektivní práce, vlasteneckých a prosociálních postojů, odpovědnosti za sebe i druhé, odhalování a vymezení zájmů a názorů,
- zavedení programových základů definujících vzdělávací úkoly školy na jejích jednotlivých úrovních a zvětšení autonomie škol a učitelů v oblasti výběru tempa, metod a nových pracovních technik,
- připuštění také školních výukových programů pro konkrétní stupeň školy, akceptovaných pedagogickou radou školy a ministerstvem národního vzdělání. Školní vzdělávací program zahrnuje programy předmětů zapsaných v učebním plánu, popisuje činnosti učitelů (i žáků) se zřetelem na realizační možnosti dané školy (kádrové předpoklady, materiální vybavení) a také možnosti žáků,
- připouštění jak tradičních výukových předmětů, tak i integrovaných předmětových bloků,
- vymezení úkolů pro žáky, požadavky a zásady vnitřního i vnějšího hodnocení.

4. Systém hodnocení – státní zkoušky

V novém vzdělávacím systému se předpokládají následující etapy kontroly vzdělávacích výsledků:

A. Kontrola žákových kompetencí po ukončení základní školy. Nebude mít charakter selekce, ale poskytne žákům a jejich rodičům, a také školám – základním i gymnáziím – informace o úrovni výsledků absolventa 6leté základní školy.

B. Kontrola preorientační – organizována na závěr gymnázia. Jejím cílem má být určení úrovně znalostí a schopností (kompetencí) žáků

a také jejich predispozicí. Výsledek bude uváděn v bodech bez vymezení hranice „prospěl/neprospěl“. Na počtu dosažených bodů bude záležet přístup – bez přijímacích zkoušek – na různé školy a úroveň škol lyceálních nebo učňovských. Současně získá gymnázium možnost nejen měřit úroveň výsledků absolventů, ale také možnost porovnávání výsledků s výsledky žáků na škole začínajících, a porovnání vzrůstu získaných vědomostí a dovedností dětí během výuky.

C. Státní maturita organizována na principech zahrnutých v programu „Nová maturita“ (NM). Ve fázi rozvah je v jednotlivých disciplínách systém této zkoušky dvouúrovňový.

Zkoušky budou připraveny a zavedeny centrálními i regionálními zkušebními komisemi. Předpokládá se, že:

- kontroly po 6. třídě budou poprvé uskutečněny ve školním roce 1999/2000 a budou mít zkušební charakter, rozsah a forma budou přizpůsobené dosavadním platným výukovým programům,
- kontrola po 3. třídě gymnázia poprvé bude uskutečněna ve školním roce 2001/2002,
- nová maturita – po dřívějších pilotních zkušenostech – bude povinně zavedena ve školním roce 2001/2002 pro absolventy středních škol starého systému a od roku 2004/2005 pro absolventy středních škol nového školského systému.

Na tomto místě můžeme připomenout, že i u nás některé politické strany usilují o zavedení podobných zkoušek. Uvedu jen vítěznou stranu z letošních parlamentních voleb v České republice – Českou stranu sociálně demokratickou, která v oblasti školství svého volebního programu bude chtít zavést srovnatelné závěrečné zkoušky pro žáky devátých tříd a srovnatelné maturitní zkoušky pro absolventy středních škol. Také Unie svobody chce zrušit přijímací zkoušky na vysoké školy a nahradit je standardizovanými testy po střední škole. Takže je možné, že se v následujícím volebním období dočkáme v této oblasti podobných změn, jaké chystají v Polské republice.

5. Koncepce učitelského odborného statusu

Reforma školského systému v Polsku se dotýká všech oblastí jeho fungování. V přípravě a zavádění reformy se musí angažovat všichni osvětoví pracovníci, nezávisle na pozici jejich zaměstnání. Podmínkou angažování učitelů i jiných školských pracovníků na reformování vzdělávacího systému a zlepšení kvality práce škol a pracovišť je vypracování a zavedení nových zásad pracovního postupu u pracovníků školství, a tím i náležitá mzdová motivace.

Reforma vzdělávacího systému není možná bez radikální verifikace statusu učitele v oblasti kvalifikačních požadavků k zastávání zaměstnání, ur-

čení postupu v rámci jeho odborného rozvoje a vyplývajících z nich podmínek mzdy i práce učitele. Z těchto podmínek vyplývá:

- kvalita i efekt vzdělávacího procesu,
- motivace ke zvyšování kvalifikace a zlepšování didaktické a výchovné práce,
- pocit existenční a zaměstnanecké stability učitele,
- společenská prestiž náležející učiteli.

Aktuální systém zaměstnávání a odměňování učitele nespĺňuje tato očekávání. Egalitarismus postavení a kvalifikace učitelů, nízká úroveň a zploštělá síť odměňování zbavuje učitele atributů k výkonu svého povolání, snižuje jeho zaangažování ve výchovně vzdělávacím procesu, sráží učitele na pozici námezdního zaměstnance, bojujícího o materiální bytí. V období posledních let jedinou možností bylo vymezení delšího a delšího seznamu činností učitele, za které mohl získat příplatky různého druhu, odměny ke mzdě, nejčastěji spíše v symbolické výši částky. Je to systém antimotivační.

V souvislosti s výše zmíněným základním instrumentem zavedení reformy ve školství je nové vymezení statusu učitele. Doporučuje se status opřít o následující elementy:

1. Zavedení 6 kategorií učitelských pozic.
2. Zavedení kvalifikačních požadavků v oblasti:
 - a) morálně etického postoje,
 - b) dosažené úrovně vzdělání, získaného cestou školení a složení státní zkoušky odborných specializačních stupňů,
 - c) pozitivního ocenění inovačních výsledků práce ve vzdělávání a výchově či výsledků programových ve vzdělávání a výchově s vnějším zhodnocením,
 - d) odpovídající učitelské praxe.
3. Přijetí minimálního osobního ohodnocení jako násobku základních platů v jednotlivých kategoriích učitelského statusu – se zaváděním zásadní většiny speciálních příplatků.
4. Zachování následujících příplatků k základnímu platu:
 - a) za pedagogickou praxi,
 - b) za nadúvazkové hodiny ve vztahu k určenému množství úvazku,
 - c) za obtížné podmínky,
 - d) za vedení třídy,
 - e) za plnění řídicích a koordinačních funkcí.Úroveň doporučovaných zásad, navrhovaných procent hodnoty příplatků by měla být motivující a satisfakcí pro učitele, kteří přijímají povinnosti navíc či vykonávají je ve zvláštních podmínkách.
5. Postupnou stabilizaci zaměstnání.

6. Zavedení přechodného období pro dosavadní učitelské kádry.

Alternativní kvalifikační – motivační cesta postupu učitele v reformě vzdělávacího systému PR

| Postavení kategorie | Kvalifikační požadavky | Základní odměňování (násobky minimálního platu) |
|------------------------|---------------------------|--|
|------------------------|---------------------------|--|

| | | od-do |
|-----------------|------------------------------|-----------|
| Kategorie I. | 1. Vzdělání: | |
| Učitel | a) střední pedagogické | 1,00–1,11 |
| stážista | b) vyšší | 1,11–1,22 |
| | c) vysokoškolské | 1,22–1,33 |
| | d) vysokoškolské pedagogické | 1,33–1,44 |

Pozn.: – zaměstnání na dobu určitou po dobu stáže.

| | | |
|----------------|------------------------------|-----------|
| Kategorie II. | 1. Vzdělání: | |
| Učitel | a) střední pedagogické | 1,11–1,22 |
| smluvní | b) vyšší | 1,22–1,33 |
| | c) vysokoškolské | 1,33–1,44 |
| | d) vysokoškolské pedagogické | 1,44–1,55 |
| | 2. morálně etický postoj | |

Pozn.: – zaměstnání na dobu určitou

- v přechodném období pro dnes zaměstnané na dobu neurčitou je smlouva na dobu neurčitou s 3měsíční výpovědní lhůtou na konci semestru či školního roku

| | | |
|----------------|--|-----------|
| Kategorie III. | 1) Vzdělání | 1,75–2,25 |
| Učitel | vysokoškolské pedagogické | |
| | 2) morálně etický postoj | |
| | 3) specializace I. stupně (státní zkouška I. stupně) | |
| | 4) ocenění výsledků inovací ve vzdělávání a výchově | |

Pozn.: – zaměstnání na dobu neurčitou s možností rozvázání

- pracovní smlouvy s 3měsíční lhůtou ke konci školního roku či semestru
- v přechodném období se specializace I. stupně nepožaduje u učitelů s vysokoškolským pedagogickým vzděláním a praxí 10 let
- výpovědní lhůta 6 měsíců ke konci června

| | | |
|--------------------|---|-----------|
| Kategorie IV. | 1) Vzdělání | 2,00–2,50 |
| Učitel | vysokoškolské pedagogické | |
| specialista | 2) morálně etický postoj | |
| (jmenování) | 3) specialista II. stupně (státní zkouška II. stupně) | |

nebo titul doktor

4) ocenění výsledků inovací ve vzdělávání a výchově

Pozn.: – zaměstnání na základě jmenování s 6měsíční výpovědní lhůtou ke konci června

- v přechodném období se specializace I. a II. nepožaduje u učitelů s vysokoškolským pedagogickým vzděláním a praxí 15 let, učitelé jsou jmenováni dočasně

| | | |
|--------------|---|-----------|
| Kategorie V. | 1) Vzdělání | 2,25–2,75 |
| Učitel | vysokoškolské pedagogické | |
| diplomovaný | 2) morálně etický postoj | |
| | 3) specializace III. stupně (státní zkouška III. stupně) nebo titul habilitovaný doktor (u nás Ph. D. – pozn. autora) | |
| | 4) ocenění výsledků inovací ve vzdělávání a výchově | |

Pozn.: – zaměstnání na základě jmenování s 6měsíční výpovědní lhůtou
– kvalifikace ve shodě s požadavky

| | | |
|---------------|---|-----------|
| Kategorie VI. | 1) Vzdělání | 2,50–3,00 |
| Školský | vysokoškolské pedagogické | |
| profesor | 2) morálně etický postoj | |
| | 3) specializace III. stupně (státní zkouška III. stupně) nebo titul habilitovaný doktor | |
| | 4) ocenění výsledků inovací ve vzdělávání a výchově | |

Pozn.: – zaměstnání na základě jmenování s 12měsíční výpovědní lhůtou
– kvalifikace ve shodě s požadavky

6. Několik slov na závěr

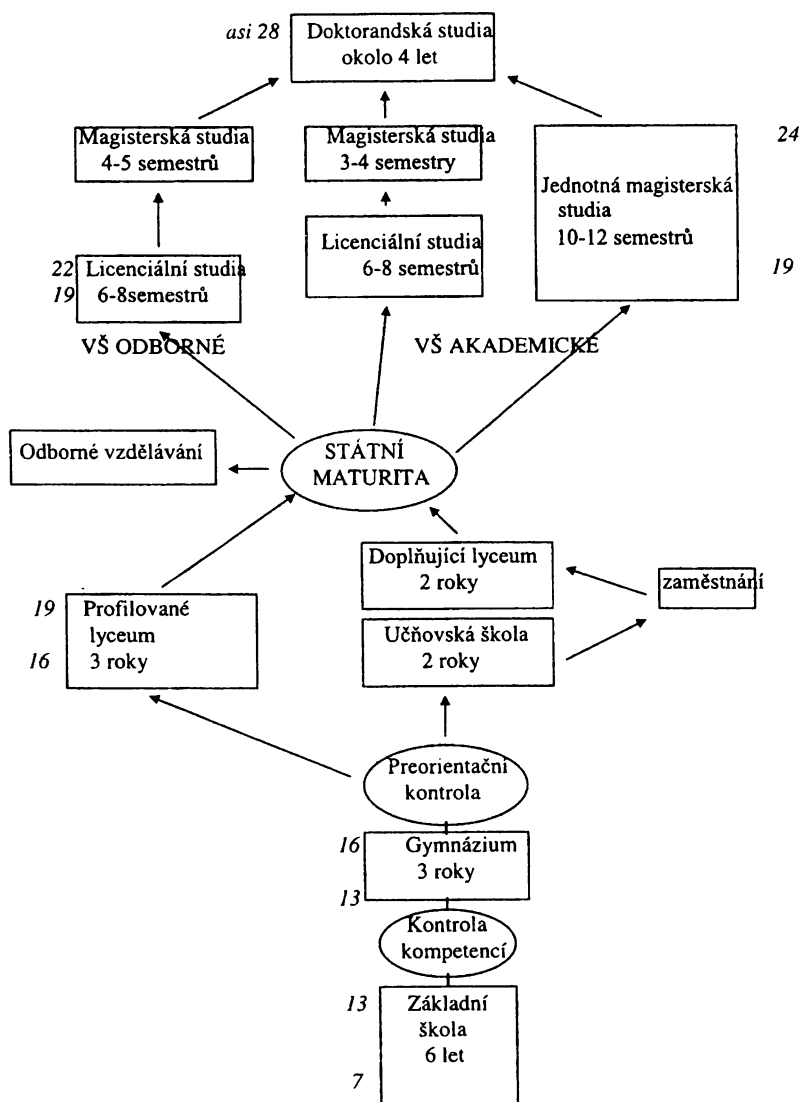
Gymnázium je v polském prostředí pravděpodobně nejlevnějším z možných způsobů zavést povinné částečné střední školy – což je dobře. Je otázkou, zda zkoušky na konci základní školy a gymnázia mají smysl. Oproti tomuto mínění je směřovatější koncové školní ocenění. To je založeno na znalosti mnohaletého rozvoje žáka na pozadí školní třídy a vzdělávacího programu. Z výzkumů vyplývá, že má o mnoho větší prognostickou hodnotu než někdy náhodný výsledek zkoušky.

Je jistě dobře, že maturita bude věrohodná a na takové úrovni, aby vysoké školy nemusely organizovat jiné kontroly. I když je obtížné vysokým školám ve zkouškách zabránit, pokud mají být (i podle tohoto návrhu reformy) plně autonomní.

Jiné návrhy změn jsou také zajímavé. Základní škola by jistě měla být učením dovedností a znalostí, nikoliv předmětů. Teprve v druhé vzdělávací etapě, neboli v této reformě na gymnáziu, by mělo začít vzdělávání po před-

Schéma školského systému Polské republiky (bez speciálního školství)

Pozn.: kurzívou je uveden věk



mětech. I u nás žák, když se podívá na mapu, vidí státy poznané z hodin zeměpisu a teprve potom pomalu a ztěží uvažuje, co ví o historii a současnosti tohoto státu. Měl by to naučené integrovat.

Kapitolou velmi podnětnou i pro naši situaci, pro profesní a mzdové postavení učitelů je jistě zavádění profesního růstu učitelů a zavádění kvalifikačních stupňů. Právě tady se otevírají možnosti nejen odborného růstu jednotlivých učitelů, ale i pro vyšší ohodnocení těch nejlepších. A to nejenom podle odučených let. Je otázkou, zda naše nová politická reprezentace bude schopna dotáhnout do konce návrh tolik diskutovaného projektu „Učitel“, který navrhuje něco podobného.

Dá se reforma zavést tak rychle, jak chce polský ministr? Pravděpodobně ano, politická vůle v Polsku jistě k těmto krokům je. Je potřeba si pospíšet, využít demografického propadu na základních školách. A je možné, že tuto změnu přivítají především polští rektori vysokých škol, protože budou dostávat lepší kandidáty ke studiu na fakultách. Ostatně pedagogové na polských vysokých školách se velmi významně podíleli na přípravě této reformy.

Nové cesty ve vyučování dějepisu a občanské výchovy

Grażyna Pańko

Dějepis je pro žáka zajímavý vyučovací předmět, ale také těžký – minulost je vzdálená a chybí mu také zkušenost, která pomáhá dějiny pochopit.

Ve vyučování dějepisu se nemůžeme zříci metod reprodukcí a výkladových, které jsou založeny na slově, ale víme, že úspěšnější jsou metody interaktivní, protože pomáhají získat trvalejší vědomosti (Metodyka . . . , 1988, s. 180–183).

Zkušenosti učitelé vědí, že děti se nejnáze učí hrou, a že takto získané vědomosti jsou trvalejší. Na této zkušenosti (Nowaczyk, 1962; Kwiatkowski, 1989, s. 427–435) staví současná didaktika dějepisu v interaktivních metodách.

Studenti IV. ročníku historie, kteří se připravují na učitelské povolání, v rámci každotýdenní praxe na základní škole připravují experimentální lekce. Ve studijním roce 1997/98 jedna skupina studentů pracovala ve IV. třídě Základní školy č. 29 ve Wroclavi. Připomeňme, že výuka dějepisu je tu propedeutická. Studenti naprogramovali vyučování hrou, podle možností v každé hodině. Předvedu hodinu dějepisu, kterou připravila Anna Skubisz. Týkala se postavy polského krále Kazimíra Velikého, posledního z Piastovců (1333–1370). Dominující metodou v této hodině byla beseda, založená na práci žáků s ilustracemi, nástěnnou mapou a mapkami v atlasech.

Na začátku si děti připomněly postavu, o které se učily v minulé hodině (byl to první polský král – Boleslav Chrabrý) a nejdůležitější události z období jeho vlády. Odpovídaly na otázky, na chronologické linii umísťovaly událost z roku 1000, tj. setkání Otty III. z Boleslavem Chrabrým v Hnězdně a datum korunovace Boleslava (r. 1025).

Dále se žáci dozvěděli, že tématem hodiny bude panování posledního z Piastovců. Spolu s žáky studentka připomněla, co je to „dynastie“, a děti označily na chronologické linii další události (smrt Chrabrého v roce 1025 a začátek vlády Kazimíra Velikého v roce 1333) a počítaly, kolik let dělí panování těchto králů. Využití aritmetických úkonů v hodině dějepisu povzbudilo zájem dětí. Studentka připomněla, kdo byl otcem Kazimíra, uvedla data vlády nového krále a rozdala ilustrace (xerokopie obrazu J. Matejky „Kazimír Veliký“). Děti měly popsat postavu a objasnit, jak poznaly, že je to král (insignie). Žáci úkol vyplnili správně a šikovně.

Další etapou práce bylo sledování v mapách, jak se změnilo území Polska za vlády Kazimíra Velikého a vyjmenování sousedů Polska. Studentka-

učitelka aplikovala také prvek regionalismu – kladla otázku, komu patřila tenkrát Wrocław. Děti pracovaly z mapou a odpověděly, že nepatřila Polsku. Z mapy žáci poznali také fortifikace, které se stavěly za vlády tohoto krále, a jeho hospodářské iniciativy.

Po této části hodiny studentka nabídla žákům, aby si vyslechli epizodu, která se týkala známého setkání evropských mocnářů v Krakově v roce 1364, které pozval Kazimír a hostil krakovský obchodník Wierzynek. Pouhý poslech by nebyl pro žáky zajímavý, proto padla nabídka hry. Děti měly, po vyslechnutí tohoto krátkého popisu, který je v učebnici (Centkowski, Syta, 1995, s. 31–32), nakreslit, jak by chtěly usazovat hosty u stolu. Pochopitelně, své nápady mohli žáci mezi sebou diskutovat. Pro studenty tato výměna názorů, komu patří místo uprostřed stolů a kdo bude sedět vedle něho, byla velice poučná, protože žáci prezentovali nejen své nápady, ale také pravidla výchovy v jejich rodinách (úcta která patří hostiteli, čestní hosté). Ten úkol většina dětí plnila ve formě schematického náčrtku. Studenti viděli, že tato didaktická hra se dětem líbila.

Poté studentka vyprávěla o tom, jak král posiloval stát (sepisování práva i jeho sjednocení) a o založení univerzity (akademie) v Krakově v roce 1364. Při této příležitosti byla vysvětlena nová slova: papežská bula, akademie, univerzita, bakalář (kantor) a studenti. Děti spolu se studentkou-učitelkou uvažovaly o tom, co získalo Polsko díky nové vysoké škole a proč krakovská univerzita má jméno „jagellonská“.

Chtěla bych poznamenat, že studentka ukázala dětem – jako zajímavost – ilustraci středověké knihy a vysvětlila, co znamená výrok: „číst knihu od A do Z“.

Na základě ilustrací a popisu z kroniky Jana Długosze děti poznaly vztah krále k sedlákům. V rekapitulaci žáci objasňovali přezdívku „Veliký“. Na závěr studentka nabídla ještě jednu hru. Všichni žáci obdrželi lístky, na kterých byla vypsána přídavná jména, určující vlastnosti krále. Dítě muselo říct, zda je přívlastek správný nebo ne. Ta hra měla ověřit, jak žáci látku pochopili. Ukázalo se, že dovedli také oceňovat jednání krále, využívající nově získané poznatky. Tato metoda práce se žákům líbila, což projevili slovy: „Děkujeme Vám za hodinu!“ Chci upozornit, že hru nabídla studentka také pro domácí práci. Byla to hádanka spojená s lekcí a také doplnění textu výrazy, které žáci museli umístit v místech vytečkovaných v textu.

K aktivizujícím metodám patří také „bouřka mozků“, ve které se uplatňují různé nápady při řešení klíčových, někdy náročných úkolů. Seznámení studentů s ní je nejúspěšnější během lekcí, které sami mohou shlédnout. Využijí příklad lekce v Základní škole č. 51 ve Wrocławu-Lešnici.

Jedna sedmá třída v této škole se zúčastnila experimentu, zorganizovaného Centrem občanské výchovy ve Varšavě ve spolupráci s College of

Education The Ohio State University, který se jmenoval *Partneři ve vzdělávání učitelů občanské výchovy*. V jeho rámci učitel a vedoucí této školy mgr. Edward Pnowski, ve spolupráci se mnou, provedl téma: *Dvě moci na našem území – spolupráce či rivalita?*

Mládež měla nabídnout zastupitelstvu městské části vlastní nápady na využití pustých prostor, udělat grafický návrh a přesvědčit poslance zastupitelstva, aby nápady využili. Člen městského zastupitelstva měl nejlepší projekt předat městské radě (aby ho koupila a realizovala). Tím způsobem měla mládež z této třídy získat odpověď na otázku o vztahu mezi nižším a vyšším stupněm samosprávy.

Setkání s poslanci se konalo 6. dubna 1998. Žáci z této třídy, rozdělení na čtyři skupiny, zpracovali projekty, které se od sebe lišily. Pracovali nejen v hodinách občanské výchovy.

Aby úkol splnili žáci museli důkladně prohlédnout terén, udělat topografický plán a také fotografie. Dále mládež popustila uzdu fantazii, jak chce vylepšit své nejbližší okolí. První skupina navrhla zřízení skateboardové rampy mezi ulicemi Šredzkou a Eluardovou. Argumentovala, že to bude dobré pro mládež, která má ráda tento sport, a chybí jí místo ke cvičení.

Druhá skupina předložila plán využití území kolem zámku v Lešnici. I tady mládež chtěla zřídit rekreačně sportovní prostor, kde bude několik hřišť pro míčové hry, stezka zdraví, obří šachovnice, kluziště a prostor pro jízdu na kolečkových bruslích. Tato skupina myslela také na staré lidi – navrhla procházkové prostory s lavičkami. Mladí oceňovali tento prostor jako bezpečný.

Třetí skupina navrhla využití území na Serowarské ulici, vedle rybníků. Také chtěli postavit sportovní centrum, s krytou sportovní halou, kde by bylo místo pro posilovnu, sálouvou kopanou, odbíjenou, basketbal a v zimě kluziště. Jeden chlapec zdůraznil, že prostor musí být obklopen živým plotem, který zachytí většinu exhalátů. Vidíme, že mládež se snažila využít své znalosti z oboru ekologie. Tato skupina navrhovala také rekreační využití rybníků a pro přilákání turistů proponovali postavit hotelový komplex. Připomeňme, že tento prostor se nachází blízko trasy do Německa. Při zdůvodňování mládež využila i své poznatky z oboru ekonomie.

Čtvrtá skupina také plánovala využití prostoru mezi Šredzkou a Serowarskou ulicí jako turisticky atraktivního, hlavně díky rybníkům. V tomto projektu také bylo místo na hřiště pro odbíjenou, házenou – tu má zdejší mládež nejraději. Na blízké louce žáci navrhli připravit místa na ohniště, ohrazená lavičkami, kde by lidé mohli opékat uzeniny a setkávat se se známými a příbuznými. O něco dále chtěli vymezit ohrádky, rozdělené živým plotem, jako rekreační místa pro rodiny, se zachováním intimity. Tato skupina navrhla také půjčovnu kajaků a loděk a zaměstnání plavčíka a lékaře.

Mladí chtěli mít také přístřešek pro diskotéku, místo na stanování, a také prostor na dětské hry. Pro turisty chtěli postavit parkoviště.

Na setkání se zastupitelstvem městské části mladí nejen předkládali své plány, ale museli také dospěle přesvědčit příslušnými argumenty.

Často to byly argumenty ekonomické, například, že z parkoviště a půjčování kajaků budou peníze, které se využijí pro obec. Členové zastupitelstva byli překvapeni aktivitou mládeže a znalostmi problémů obce.

Stojí zato vyslechnout, jak žáci oceňují použitou metodu práce. Pavel Dužalski napsal :

...myslím, že zejména poučné a zajímavé bylo zapojení třídy do realizace tématu „Dvě moci na našem území – spolupráce či rivalita?“. Mohli jsme prokázat rychlé prezentování faktů, když vytýkali návrhům vady. Tehdy bylo třeba konfrontovat naše nápady a často jsme vítězili. Naučili jsme se bránit své názory.

Jedna žákyně, Justyna Pożerniuk, napsala: *...úkolem bylo využití území. Celá Leśnica nám byla k dispozici! Každý se mobilizoval a udělal nákresy území. Poté byl výběr nejlepšího, který měl být předložen zastupitelstvu. Všichni jsme byli zahlceni prací. . . Tyto argumenty mohou příští učitele povzbuzovat k pokusům o využívání metody, navíc ukazují etapy její realizace.*

O tom, že žáci akceptovali aktivizační metodu, svědčí slova Moniky Kuźmy: *...dovfám, že takových témat (projektů) bude v příštím roce víc. Spojují třídu, a ta se stává sehraňjší. Ačkoli jsou pracné, když se dokončí, máme radost. Chci zdůraznit výchovný aspekt metody – přece odedávna pedagogové vědí, že práce konaná s radostí dává lepší výsledek a poznatek takto získaný či upevněný je stabilnější.*

Jeden žák po lekci-setkání se zastupitelstvem vyjádřil názor: *Setkání se ukončilo. . . No právě, jak se ukončilo?! Jestliže nekoupili projekt, a sama diskuse byla zajímavá. . . ?* Uvědomil si důležitou otázku úcty k žákovské práci a ukázal, že otázka vztahu mezi stupni samosprávy zůstala nezodpovězena. Chci také podotknout, že žáci, když začínali realizovat téma, pracovali se schématem „rozhodovací strom“.

Hospitace lekce-setkání byla důležitá i pro studenty. Mohli se přesvědčit, jaké znalosti mají žáci, jaké výsledky se dosahují při využívání interaktivních metod, jaké didaktické prostředky jsou v této práci potřebné a co dovede žák šikovně orientovaný učitelem. Atmosféra setkání odhalila vztahy mezi učitelem a žáky. Studenti mohli také pozorovat, co v této lekci-setkání bylo pro mládež obtížné. Chci upozornit, že studenti své názory předložili jako schéma – „evaluační květinka“.

Uvedené příklady seznámení studentů s interaktivními metodami umožňují závěry:

- žáci, které učitel inspiruje a motivuje k práci a kteří znají nové metody a díky tomu využívají své poznatky a dovednosti, pracují lépe a aktivněji,
- tato mládež umí uplatnit své názory a bránit je pomocí argumentů,
- žáci jsou víc propojeni s prostředím, ve kterém žijí,
- studenti, příští učitelé, by měli poznávat interaktivní metody také prakticky.

Literatura

CENTKOWSKI, J., SYTA, A. *Z naszych dziejów*. Warszawa, 1995.

KWIATKOWSKI, H. Gry dydaktyczne w nauczaniu historii. *Wiadomości Historyczne*, č. 5, 1989.

Metodyka nauczania historii. Praca zbiorowa pod red. Cz. Majorka. Warszawa, 1988.

NOWACZYK, S. *Jak uczyć historii w szkole podstawowej*. Warszawa, 1962.

PAŃKO, G. Nové cesty ve vyučování dějepisu a občanské výchovy. *Pedagogická orientace* 1999, č. 3, s. 104–108. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Grażyna Pańko, Univerzita Wrocław, Polsko

Poradenská služba

Potíže mladistvých se směrovými volbami školských cest

Libor Hřebíček

Úvodem

V předloženém příspěvku věnujme pozornost potížím, které mají žáci a studenti různých typů škol se svou profesní orientací během své dlouhé školské cesty. Jde o to, že ani zdaleka neojediněli frekventanti základních, středních i vysokých škol, často intelektuálně a studijně zdatní, v jistých fázích svého školování náhle, či postupně, nejsou schopni se identifikovat se svými školami, studijními směry – a rolemi, jež je potřebné na nich sehrávat. Nejsou schopni se orientovat na svých školsko-profesních cestách. Za svou nedostačivost někdy také tvrdě platí. Na příslovečných životních křižovatkách se mnozí jedinci nezvratně odchylují od svých optimálních studijních, profesních, resp. kariérových životních cest (kariérou zde chápeme cestu, jejíž projití umožňuje člověku životně se racionálně a optimálně seberealizovat) a jdou nahodilými cestami necestami, končíce ve slepých uličkách, nezřídka jako školští zběhové atp. S nimi jsou do celé problematiky vtahováni anebo tam po hříchu vůbec chybí další nutní souputníci a činitelé: jejich rodiče, učitelé, poradenští pracovníci, známí, kamarádi aj.

Východiskem příspěvku nechť je přiměřené teoreticko-metodické poučení o sledovaném problému. V další části pojednání pak uveďme kasuistiku – jako rekonstrukci reálného příběhu ze školské praxe. Tak zřejmě se nám podaří celý problém nejlépe osvětlit.

Školská cesta mladistvých jako profesně poradenský problém

Krátké teoretické poučení uveďme srovnáním, které má historický původ. Ještě před několika desítkami roků se mělo zato, že lidský školský a profesní vývoj je sledem několika, více či méně od sebe oddělených časových a obsahových fází. Jako uváděcí etapa lidských školských a profesních příběhů

byla vnímána celá doba absolvování základního vzdělání. V jejím závěru provedená volba další střední školy, případně učňovského vzdělávání se jevila jako akt, izolovaně čnící v životě mladíků a dívek, jsa vložen mezi končící a pro profesní perspektivy jedince nic neříkající základní školu – a začínající a vážné profesní linie naznačující střední školu. Rovněž tak se v nepřilíhšné kontinuitě chápaly i další rozhodovací akty v následujícím průběhu lidského vzdělávání, včetně nástupu absolventů škol do profesní praxe. Dnes je tomu však jinak. Díky mnohým okolnostem, ale zvláště kvůli nebyválně velkým aspiracím dnešních nastupujících mladých populací, a rovněž v důsledku krajně náročných podmínek trhu práce, se životní školské a profesní cesty lidí vidí jako dlouhodobé, dynamické, kontinuálně se chovající procesy a stavy. Tak se nesporně ukazuje, že úspěchy i neúspěchy životní profesní cesty se evidentně zakládají již kdesi v mladším školském věku (a snad ještě dříve). Míra uváděné kontinuity pak narůstá během druhého stupně základního vzdělávání. V průběhu středoškolských a vysokoškolských studií se ráz studentských profesních cest výrazně zpřesňuje, specifikuje. Vstup na ožehavou půdu trhu práce ukazuje, jak se na něj mladí profesionálové připravovali během školského života; žádný profesně orientačně nepřipravený školák velkou díru do moderního světa práce neudělá!

Školský lidský vývoj je imanentní součástí celkového dlouhodobého procesu, v němž každý člověk se postupně a stále konkrétněji profesně identifikuje, nalézá své místo a způsob životní studijní a šířeji koncipované profesní seberealizace. Každá fáze celého procesu závisí na průběhu předchozího počínání si mladistvých a je jejich vyústěním či důsledkem. Možnosti pro zásadní korekce trasujících se profesních osudů jedinců se postupně progresivně zmenšují. Diskontinuitě se v onom obecně kontinuálně se ubírajícím procesu těžce platí: ekonomickými oběťmi, ztrátami času, vážnutím tempa vývoje, negativními důsledky na celkovou úroveň lidské životní cesty vůbec.

Způsoby, jakými uskutečňují žáci devátých tříd volbu svého dalšího studijního a učebního zaměření, se zřetelně formují již po čas absolvování celého druhého stupně základní školy. Šťastná či nešťastná první směrová volba a následná úspěšnost a spokojenost či nespokojenost studentů v prvních ročnících středních škol výrazně závisí na tom, jak se vyvíjeli již na základní škole.

K dispozici je rovněž další poučení. Způsobilst člověka umět se racionálně orientovat a konat rozumná rozhodnutí v průběhu školské a profesní cesty se utváří jen velmi povolna. Absolventi základních škol ve svých patnácti či šestnácti letech uskutečňují v drtivé většině svá rozhodnutí zkusmým, nepřesně odhadovým způsobem. Všeobecně jim chybí patřičné informace. Nemají a nemohou mít vyhraněné profesní ani širší sociální zá-

jmy. Nejsou schopni patřičného sebezpoznání a sebehodnocení; kompetence pro plně racionální profesní a sociální životní orientaci je zřejmě výsadou až vrcholící rané lidské dospělosti.

Navzdory tomu, že frekventanti závěrečných tříd ZŠ v podstatě nemají na to rozumně zvládnout svou první směrovou školskou volbu, bezpodmínečně ji však udělat musí. Pro její významnost a obtížnost je zjevně nutné, aby tito 15–16letí chlapci a dívky byli zvenčí podpořeni. A to v čase rozhodovacího třibení, v čase vyslovování svých závazných rozhodnutí, ale i v čase dalším, kdy tito mladí lidé se musí vyrovnávat se svými, například nepříliš povedenými rozhodnutími; na jejich základě se často dostanou někam, na nějakou střední školu, která náhle vypadá úplně jinak než v předchozích neúplných a zkreslených představách. Kdo jim má pomoci? Mnozí! Předně rodiče. Dále učitelé, poradenští pracovníci. A to je naše třetí obecné poučení.

Příběh obtížně začínajícího gymnaziálního studenta

Jsouce vyzbrojeni výše uvedenými teoretickými poučeními, sledujme vybraný, reálný příběh. Je to příběh chlapce jménem Petr U. (dále jen Petr), začínajícího studenta prvního ročníku jistého čtyřletého brněnského gymnázia. Jeho kasuistika nechť více osvětlí výše popisovanou obtížnou fázi školské cesty, kterou je přechod žáka základní školy na školu střední.

Petrův příběh otevřeme několika charakteristikami, které se postupně vyjevovaly jeho třídní profesorce. Informace pocházely z chlapcovy dokumentace, z rozhovoru s jeho matkou a z jeho vlastního sdělení.

Petra především doprovázela vizitka, že je studijně nadprůměrně zdatným žákem; ZŠ ukončil s vyznamenáním. Lepší známky vykazoval z humanitních a jazykových předmětů. Průkazný zájem a i kvality naznačoval v literatuře a celkově v českém jazyce. Příznivá byla také informace, že je samostatný, schopný se sám učit a korigovat si svou školskou úspěšnost. S volbou středoškolského studijního směru (školy) po čas celého druhého stupně základní školy váhal. Nakonec poté, kdy mu nevyšel nástup na střední odbornou školu ekonomicko-podnikatelského směru, byl Petr v odvolacím řízení přijat na jedno z brněnských gymnázií. Petrův komentář, odpovídající jeho rozhodovací zralosti, resp. nezralosti, a překračující značně běžnou úroveň jeho vrstevníků, byl přílehlavý: „*Mamka chtěla, abych šel studovat. Ekonomku jsem prošvihl a byl jsem rád. Už mě přešlo, abych byl obchodníkem. Pak vyšlo to gymnázium. Mamka byla spokojená. Já jsem byl rád, že se někam dostanu a že budu mít pokoj. . . ? Teď ale se mi tu nelíbí. . .*“

Počátky studia byly více než rozpačité. Petr střídal dílčí dobré počiny s dalšími špatnými. Několikrát se blýskl znalostmi a racionálními kritickými postřehy v hodinách literatury a v občanské nauce. Zato se vůbec nechytl

ve fyzice, chemii a nakonec ani v matematice. Vypadalo to tak, že jedny předměty akceptoval, jiné demonstrativně přehlížel. V první čtvrtině prvního ročníku podle toho také dopadla jeho klasifikace: jako nevyhovující byl klasifikován hned dvakrát, a to v matematice a ve fyzice; v chemii měl rovněž blíže k pěťce než k dostatečné.

V té době navíc došlo k události, která ukázala Petra jako problémového i ve směru sociálně komunikativním. V hodině literatury se Petr dostal do konfliktu s vyučující (a třídní v jedné osobě). Podstata konfliktu byla následující: učitelka po přečtení části historicky a beletristicky laděného textu vyzvala třídu k rozboru předvedené pasáže. Jelikož se nikdo nehlásil, byl nakonec vyzván k vystoupení Petr. Ten se úkolu ujal neobvyklým způsobem: namísto aby udělal žádanou analýzu, vyjádřil zdrcující kritiku textu, učitelky a výuky literatury na gymnáziu vůbec, s tím, že jde o nic neříkající povídání a že to všechno nemá cenu.

Přejdeme dusnou atmosféru, která vzápětí ve třídě nastala. A věnujme pozornost následujícímu rozhovoru, který s chlapcem vzápětí potom provedla třídní učitelka. Zde se mluvilo o několika okolnostech:

- o chování chlapce na hodině, které bylo nejen neomalené, ale zřejmě ukazující i na jeho nezájem či nepochopení smyslu výuky na gymnáziu,
- o tom, že výkony chlapce v řadě vyučovacích předmětů jsou podprůměrné, resp. nevyhovující, že na výuku přichází nepřipraven,
- že vyučující v dalších předmětech si stěžují, že Petr překračuje meze slušnosti, že ani ne tak kritizuje, jako spíše vše neguje, včetně své existence na škole.

Na dotaz, zda vůbec chce na škole zůstat a studovat, Petr odpovídá zřetelně bezradně (snad s pocitem, že byl usvědčen z pokleslého chování): „*Co já vím! Je to děsně těžký... kupříkladu ta matyka a fyzika je děsná... něco bych s tím měl dělat, ale jak... mě nenapadlo, že na gymplu budu mít zase ty všechny předměty jako na základce... a že se toho bude tady tolik po mně chtít...*“

Po skončeném rozhovoru je třídní učitelka plně přesvědčena, že Petr na školu nepatří. Že je pro školu nezralý. Že se nesrovnává s profilem školy, mající výrazný všeobecně vzdělávací a studijně vysoce náročný ráz. Pochybuje o jeho studijní zdatnosti. Bere v úvahu jeho literární zájmy, četbu knih a rozhoduje se navrhnout chlapcově matce, aby Petra přehlásila na odbornou školu, nejlépe na střední odbornou knihovnickou.

Jenže knihovnická škola je plná. S odchodem syna z gymnázia nesouhlasí Petrova matka a prosí, aby se to s chlapcem ještě zkoušelo dál. Navíc s okamžitým Petrovým odchodem nesouhlasí výchovný poradce. Argumenty jsou nasnadě – a my je zřejmě také plně chápeme. Je třeba o chlapci získat

více informací, včetně o studijních předpokladech. Je třeba Petrovi umožnit, aby se zorientoval v nové školské situaci a mohl ji poté samostatně, postupně zvládat. Jde o to, dát mu přece jen o trochu více času pro vyrovnání s novými podmínkami. A cíleně mu pomoci. Poradce navrhl: zkusme to do pololetí.

Tak Petr dostal šanci. Absolvoval několik poradensko-diagnostických procedur. Vypracoval slohovou práci na téma – „Knihy v mém životě“ a prokázal pozoruhodnou sečtělou, ale také nahodilost ve výběru knih a kritický postoj k roli literatury a umění v životě člověka i k jejich zprostředkovávání na škole. O studijních předpokladech hodně napověděl longitudinální rozbor výkonů v jednotlivých hlavních vyučovacích předmětech, jakož i celkových průměrných studijních výsledků po čas celé základní školy. Zjištěné kolísání studijních výsledků, kdy opouštěl v jednotlivých ročnících, převážně o pololetích, pásmo vyznamenání, a vzápětí se do něj vracel, se dalo vysvětlit: u chlapce zřejmě nebyla a není chyba v jeho intelektové nedostačivosti, ale v nevyrovnané studijní, výkonové motivaci; což by mohlo být případné i v prvním údobí účinkování na gymnáziu. Pro jistotu se Petr podrobil testovému vyšetření intelektu. Byl shledán na rozhraní mírného až vyššího nadprůměru, s vyšší úrovní verbálně paměťové složky. Vyšetření školní a profesní orientační zralosti (poradenským dotazníkem zájmů, testem profesní informovanosti a řízeným rozhovorem) přineslo nadmíru nezralé výkony. Chlapec expresivně deklaroval několik profesních zájmů. K většině z nich, vyjma oblast literárně lingvistickou, nevykázal očekávané nadstandardní sumy odpovídajících informací. Při charakterizování životních profesních přání a perspektiv vychrlil změt více či méně fantazijních a nehomogenních profesních představ: „... *prve jsem chtěl být, no... řidičem v dálkové dopravě, tak třeba na severu v Kanadě, potom potápěčem, ošetřovatelem cizokrajné zvěře, pak něco jako zálesák, herec... pak obchodník. Teď bych rád pracoval s knihami anebo v hudbě. To už mě drží asi tak tři měsíce a to je úplně nejděle...*“ Reálné povolání, které by mohlo souviset a absolvováním gymnaziálního, resp. dalšího životního studia, Petr nesdělil. Nebyl toho schopen. Údajně nikdy nad tím nepřemýšlel. Rovněž tak na pořad dne u něj nikdy nepřišly úvahy o déle zaměřených životních plánech. S nikým se o tom moc nebavil. „*Doma o tom začínala vždycky mamka. Té bylo všechno jasné. Jenže já ji nesnáším. A taky ty řeči o budoucím životě. Tak podle toho pak ty naše rozhovory vždycky dopadly! Já nevím! Fakt! Až po gymplu se nějak rozhodnu... když ho třeba dokončím...*“

Ve světle uskutečněné diagnostiky, přičemž uvedeny jsou jen některé její podstatné položky a konstatování, se osvětlily mnohé, pro Petra příznivé faktory: především všeobecná inteligence a studijní zdatnost, pokročilost v literární oblasti, schopnost samostatně pracovat. Na druhé straně se rov-

něž potvrdily v masovějším měřítku než prve i Petrovy vážné nedostatky: nereálná, roztržitá a do jisté míry infantilní (fantazijní) profesní zájmová zaměřenost, absence profesních, sociálně identifikačních hodnot a plánů, nedostatečná identifikace s nastoupenou školou, konfliktní až neurotické postoje a způsoby komunikace s dospělými, vrstevníky a autoritami vůbec, zvláště pak s vlastní matkou.

V hypotetickém návrhu pro řešení „případu Petr“ však převládly příznivé okolnosti a alternativa, aby se to s Petrem na škole ještě zkusilo. Byla stanovena lhůta – do pololetí. V té době měl Petr především sám aktivně „bojovat“ se svými nástupními obtížemi. Na základě dlouhé rozpravy za přítomnosti Petra, jeho matky, třídní profesorky a výchovného poradce a „velké smlouvy“, kterou Petr stvrdil rukou dáním, měl chlapec podstatně zlepšit plnění svých školsko-studijních úloh, vyvarovat se nevyhovujícího hodnocení a čtyřky omezit nanejvýš na 3–4 předměty. Dále bylo nutné zkulturnit jednání s vyučujícími a skamarádit se se svou třídou. Velký význam byl přisouzen tomu, aby se Petr přihlásil a pracoval v zájmovém literárně dramatickém útvaru na škole. V povinných hodinách jazyků a literatury měl být pověřován nadstandardními úkoly a rolí referenta pro novinky v české a zahraniční literatuře. Mimochodem: uvedená literárně lingvistická aktivita se měla stát východiskem a základem celkové rekonstrukce Petrovy gymnaziální školské role.

Petra však bylo také zapotřebí určitými způsoby podepřít. Především byl učiněn poradenský pokus o zklidnění Petrova rodinného zázemí; rovněž tak i o stabilizaci Petrovy pozice ve školním třídním kolektivu. Dále byl vysvětlen svéráz Petrovy povahy, včetně možných příčin vyučujícím v jeho třídě. Výchovným poradcem byla přednesena žádost o zvýšenou pozornost (nikoliv o nepřiměřenou toleranci) učitelů nastolenému pokusu o chlapcovu konsolidaci. A nakonec – chlapci byla nabídnuta konzultativní setkávání s výchovným poradcem. Jejich smyslem bylo zprostředkovat chybějící elementární školské i sociálně orientační informace, podpořit jeho studijní motivaci a snahu. Krátce – napomoci při kýžené a chlapcově věku přiměřené sebeidentifikaci a sebeprojekci.

Pak nastalo období, v němž Petr odvedl řadu dobrých i méně dobrých výkonů. O pololetí se chlapec zbavil nevyhovujících známek z matematiky fyziky a vyměnil je za čtyřky. V převážné většině předmětů inkasoval hodnocení dobře. Petrovy výstupy na hodinách literatury, ale i slohu, byly velmi dobré a sjednávaly mu respekt i u spolužáků. Vyučující byla jeho dobrou patronkou. To ovšem ne příliš libě nesla vyučující třída. Zkulturnění Petrova chování vykazalo jisté drobné, ne však plně uspokojivé výsledky. Petr přestal svůj odchod ze školy sám od sebe zpochybňovat.

V závěru prvního ročníku dochází k dalšímu, byť ne výraznému zlep-

šení prospěchu. Zůstává dostatečná z matematiky. Počet trojek z ostatních předmětů poklesává. Vývoj v jazyce českém je stabilizovaný na velmi dobré úrovni. V zájmovém literárně dramatickém školním kroužku je Petr vysoce aktivní. Prosazuje se v režii pořadů a her. V komunikaci s učiteli je zdrženlivý. Zato se svými vrstevníky ve třídě je v napjatých vztazích. Odmítá dělat „kulturáka“ ve třídě. Demonstrativně sedí sám v lavici a podstupuje fyzické konflikty se „šéfy“ třídy. V rodinných vztazích se situace přiostrňuje. Chlapec odchází bydlet ke své babičce a o něco později – přechodně – bydlí u dalších příbuzných. To je kritická situace, která Petra vážně v tuto chvíli ohrožuje. Petr si přivydělává na své osobní potřeby příležitostnými pracemi (v blízkém brněnském supermarketu). Dvakrát však dostává honoráře za literární příspěvky, které jsou otištěny v populárním tisku, resp. v Učitelských novinách; na tyto mzdy je chlapec náležitě hrdý! A snad nejdůležitější okolnost: Petr má o studium a o setrvání na škole zájem. Chce se na ní udržet. Zajímá se o to, s jakým prospěchem je možné se dostat na „výšku“.

Činnost vysokoškolské psychologické poradny na Pedagogické fakultě JU

Nedílnou součástí přípravy učitelů na pedagogických fakultách je psychologické a profesní poradenství, které poskytují vysokoškolské psychologické poradny na většině univerzit.

Aktivity vysokoškolské psychologické poradny na Pedagogické fakultě JU je zaměřena jednak na individuální poradenskou i psychoterapeutickou činnost, ale i na skupinovou práci se studenty.

Pro sledování psychosociálních charakteristik studentů (klientů) byl vytvořen záznamový arch studenta, perspektivně bude zavedena počítačová databáze.

Dvě pracovnice poradny se zúčastnily studijních cest na podobná zařízení v Dánsku a Anglii (v rámci programu Tempus Phare) a získané poznatky využily pro rozšíření činnosti poradny. Poradna se snaží zajistit především poradenství psychologické, ale i studijní a profesní.

Další perspektivy vývoje vysokoškolské poradny zůstávají otevřeny.

V rámci činnosti psychologické poradny bylo provedeno šetření v oblasti užívání drog studenty Jihočeské univerzity. Anonymní dotazník, který odevzdalo vyplněný 147 studentů a studentek I. a II. ročníku, se zaměřil na následující položky:

- opakované užití drogy,
- druh užívané drogy,
- motivace užívání drog,
- dostupnost drogy (kde),
- věk prvního užití drogy,
- vzdělání rodičů,
- informovanost o nebezpečí drogy.

Některé výsledky šetření:

Z celkového množství respondentů užilo drogu 33,9 %, z toho opakovaně 63,9 % studentů (což je o 12,1 % nárůst oproti roku 1994, kdy prováděla výzkum drogové závislosti HES v Českých Budějovicích).

Nejčastěji užívané drogy: marihuana 47,7 %, barbituráty 29,0 %, LSD 9,6 %.

Nejvíce uváděnými motivacemi jsou: únik před problémy 71 %, protest proti společnosti 49,6 %, zvědavost 49 %, solidárnost s partou 42,7 %, touha po prožitcích 39,3 %.

Pořadí míst, kde je droga dostupná: rockový klub 45,7 %, večírek 28,3 %, diskotéka 24,6 %, škola 12,1 %.

Z celkového počtu uvádí 81,7 % respondentů, že drogu užilo poprvé po dovršení šestnáctého roku.

Téměř polovina respondentů, kteří užili drogu, pochází z prostředí vysokoškolsky vzdělaných rodičů (47,3 %), středoškolsky vzdělané rodiče má 31,7 % a vyučené rodiče má 29 %.

Dále šetření prokázalo, že studenti nejsou dostatečně informováni ve školách o nebezpečí návyku a negativních účincích drogy.

Shrnutí

Poradna hledá různé cesty, jak informovat studenty o činnosti poradny, která jim může pomoci řešit jejich osobní a interpersonální problémy. Z finančních prostředků grantu byly zakoupeny kazety a CD s relaxační hudbou a cvičeními, které jsou využívány při nácviku relaxačních technik a muzikoterapii (v zimním semestru 1997 se účastnilo nácviku 89 studentů). Dále byla zakoupena literatura vztahující se k psychologií osobnosti, sebepoznávání, osobnímu rozvoji, stresu a jeho překonávání, zlepšení koncentrace a tvořivosti atd.

Od letního semestru je plánovaná výpůjční služba kazet a doplňkové psychologické literatury za pomoci studentské služby, přednášky odborníků pro práci s drogami, sociálně psychologický skupinový výcvik a další aktivity.

Marie Vondrysová

Recenze

Člověk a město – problém identity

Sborník příspěvků z kolokvia časopisu Prométheus. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998, 64 s.

Publikace *Člověk a město – problém identity* je výsledkem v pořadí již druhého kolokvia časopisu Prométheus, konaného v roce 1997. Časopis vznikl v roce 1995. Na jeho vydávání spolupracují jak učitelé, tak i studenti při Ústavu filozofie a společenských věd VŠP v Hradci Králové. Za poměrně krátkou dobu své existence získal časopis své příznivce nejenom na domácí akademické půdě. Další aktivitou redakční rady, vedle vydávání zmiňovaného časopisu, je pořádání prométheovských kolokvií, vždy zaměřených na určité téma. Recenzovaná práce je právě jednou z řady sborníků. Její obsah a zaměření volně navazuje na předešlé setkání z roku 1996, jehož téma bylo *Prolínání kultur – konec kulturní identity*.

Pro recenzi tohoto sborníku jsem se rozhodla proto, abych upozornila na práci svým rozsahem sice malou, ale svým obsahem a zaměřením velmi podnětnou, dávající čtenáři značný prostor pro zamyšlení. Práce obsahuje celkem devět příspěvků. Zvolená problematika vztahu člověka a města, identity je řešena pomocí nejrůznějších přístupů – filozofického, sociologického, historického, politologického a kulturně-antropologického. Z toho plyne, že předkládaná práce má široký, interdisciplinární záběr. Seskupení několika autorů a s tím spojený diferencovaný přístup k řešení dané problematiky klade mimořádné nároky na editorskou práci. Při snaze o mnohostrannost přístupů se obtížně dosahuje vzájemného logického propojení, vnitřního skloubení jednotlivých částí. V tomto případě editorka Markéta Panoušková šťastně zařadila příspěvek Vladimíra Soukupa (*Trávník Země*) jako první. Filozofické zamyšlení zmíněného autora vhodně posloužilo jako obecný úvod pro tento sborník. Vladimír Soukup zde píše: „Mluví se o smyslu života, o smyslu existence lidstva. Píší se o tom mnohosvazkové knihy. Hle, zde je ten vznešený smysl člověka i lidstva vrchovatě a nepřekonatelně naplněn: *žít tak, aby Zem, sloužící dobře člověku, nepřestala být zároveň i krásná, ba stala se ještě krásnější, než jakou byla předtím, než se jí člověk poprvé dotkl.*“ (s. 6).

Dalšími příspěvky jsou práce Libora Červeného (*Život ve Městě a mnohost identit*) a Ladislava Luštiny (*Město jako klíčový sociální organismus soudobého světa*). Oba autoři zvolili sociologický přístup, který tyto dva samostatné texty obsahově značně sblížuje. Autoři nejprve podávají historický úvod do problematiky vzniku městské pospolitosti. Dá se říci, že se oba shodují v pohledu na město a jeho důležitost pro další vývoj člověka. Na jedné straně vidí pozitiva městského způsobu života, jako jsou širší možnosti profesního uplatnění, studijních, kulturních, sportovních či politických činností. Ale na straně druhé poukazují i na negativa, která s sebou zákonitě život ve městech přináší. Mezi lidmi převládají věcné styky nad styky osobními. Anonymita a uvolnění neformální kontroly vede často ke zmenšování zájmu o záležitosti jiných lidí, i k jevům jako jsou zločinnost, alkoholismus a další. Zamýšlejí se nad místem identity v sociálním prostoru města. Pokouší se nalézt mechanismy, jakými je ovlivňováno sociální bytí člověka v městském prostředí a také nalézt mechanismy, které přispěly k utvoření městského životního prostoru, tak jak jej známe.

Dalším zajímavým příspěvkem je *Léčba města pro zdraví člověka* od autorky Jindry Trískové ze Spolkové republiky Německo. Autorka uvádí nástin několika faktorů, které působí na život člověka ve městě a také ve světě, čímž naznačuje závažnost celé otázky. Autorka píše: „Žijeme dnes v jedné z nejtěžších fází lidstva vůbec. Zažíváme krize, které tu ještě nikdy nebyly. Jsou to bouře, které otrásají celou zemí. Znalci dějin mluví o bezpříkladném duchovním a společenském zlomu, jaký tu ještě nebyl. Svět je smrtelně nemocný. Není tu lékaře, který by této nemoci rozuměl. Každý se chce laicky účastnit léčby, ale žádný skutečně nepomůže. Lidé sami ničí krásu života v jeho původním způsobu. Výchova lidí se odehrává jen v oblasti těla, duše a intelektu. Duchu se nikdo nevěnuje a proto dochází k vnitřní neživotnosti člověka. Vzpomeňme si na Čapka a jeho mloky. Ty zachránila láska.“ (s. 38)

Za zmínku stojí i ostatní příspěvky, předně stať Miloše Vítka (*Obec a komunální právo*). Autor se zde zabývá účelem komunálního práva, zásadami komunální správy, komunálními orgány. Zdůrazňuje význam komunálního práva pro rozvoj a prosperitu měst, což ilustruje na příkladech z Německa, Francie, USA. Dále Martin Paleček a jeho pokus o zachycení vztahu mezi městem a jeho abstraktním obyvatelem s názvem *Rozbitá města*. Jedná se o autorovu vizi konceptu tohoto vztahu. Zajímavé jsou i práce Jana Dlaska (*Finský člověk, finské město a problém finské identity*), Jana Klímy (*Luanda – tavení identity v africké metropoli*) a Patricka Ungermanna (*Kdo z koho aneb objektivní podmínky rozvoje subjektivního lidstva*).

Útlost sborníku (64 s.) rozhodně čtenáře neodradí, naopak pestrost přístupů a způsobů rozboru jednotlivých problémů přiláká. Recenzovaná práce

je využitelná jako vhodný studijní text pro studenty, ale i učitele humanitních předmětů.

Paulína Ďurišová

Tom, E. Lambert: Jak účinně ovlivňovat druhé. Ovlivňování lidí jako manažerská dovednost

Praha: Management Press, 1999. 199 s.

Každý vedoucí pracovník, který chce se svým týmem dosáhnout kvalitních výsledků a obstát v konkurenci na trhu práce, se musí vypořádat s požadavkem efektivního vedení pracovníků. Vedení lidí je problém většiny současných manažerů, protože na osobnostních kvalitách jednotlivců závisí úspěch celku.

Na vedoucím pracovníkovi je, aby vlivem své osobnosti a svých všestranných schopností zaujal natolik, aby ostatní ochotně plnili náročné úkoly. Nejde tedy o pouhou manipulaci, ale efektivní přesvědčování lidí vhodnými technikami. Uvedený problém je aktuální i pro učitele a školské manažery, kteří se podílejí na vzdělávání a výchově občana našeho státu.

Autor zpracoval publikaci, která se takovými technikami zabývá a vede k efektivním výsledkům. Zabývá se částečně i manipulativními technikami, aby s nimi mohl čtenář počítat a dokázal se jim včas bránit, protože i sebelepší technika se dá zneužít. Publikace je členěna kromě úvodu do 11 kapitol, poslední část nazvaná Pracovní sešit je věnována problému rozvoje schopností osobnosti.

Ve druhé kapitole se autor věnuje již zmíněnému problému nekorektního ovlivňování. Popisuje na příkladech z historie, jak se dá zneužít jinak korektních technik přesvědčování. Přikláním se k tvrzení autora, že každý prostředek uplatňování vlivu je etický do té doby, jestliže vytvoří situaci, kdy je docíleno požadovaného výsledku, který je v souladu s potřebami a přáními toho druhého a přinese vedoucímu pracovníkovi to, co je pro něj významné a co chce.

Třetí až desátá kapitola je věnována jednotlivým technikám ovlivňování, například jak uplatňovat schopnosti a dovednosti etického prodeje, využití tzv. myšlenkových map, dále řeší problém ovlivňování pomocí neurolingvistického programování, objasňuje sílu slova jako techniku ovlivňování pracovníků, řeší problém motivů při ovlivňování lidí, objasňuje jak pracovat s problémovými lidmi. Zajímavé je pojednání o pozici žen ve vrcholných funkcích a o problému uplatňování moci.

Jedenáctá kapitola se zabývá vlivem a jeho psychologickými souvis-

lostmi. Je nutno říci, že celá publikace je postavena na znalostech o determinantech a zákonitostech lidské psychiky. Konkrétně v této kapitole objasňuje přístupy Zen-budhismu, ale zmiňuje se také o Aristotelovi, Darwinovi, či Einsteinovi.

Zajímavé v této kapitole je pojednání o střetu skutečného světa s laboratorii. Autor říká, že laboratoře přinesly mnoho zajímavých poznatků, ale že život je mnohem pestřejší a bohatší, než nám o něm mohou předvést sebelépe připravené laboratorní experimenty.

Uvádí, že psychologové by měli bez obav používat laboratorní pokusy, přičemž by neměli opustit vědeckou metodologii. Protože se autor domnívá, že drtivá většina psychologů se pohybuje v mezích vědecké metodologie, využívá ve své práci všech teorií, které se v praxi osvědčily a není zastáncem jen jednoho názoru, či proudu myšlení. Jiný přístup by zřejmě vedl k jednostrannosti a dogmatismu v myšlení i chování.

Kapitola nazvaná „Budoucnost je v našich rukách“ dává na základě úvah v celé publikaci k posouzení čtenáři dvě alternativy možného vývoje našeho světa. Ta první nabízí mimo jiné hory odpadků, toxických odpadů, děti, doprovázené do školy ozbrojenou hlídkou, koupel jako luxus, nebo bohaté, kteří se stanou vězni bojícími se opustit své teritorium, zatímco chudí budou umírat na ulici apod.

Ta druhá nabízí žít tak, abychom přestali okrádat naše děti o jejich dědictví, abychom mohli udržet a obnovit svoji potřebu, dále uplatňovat sociálně a ekologicky odpovědné podnikatelské aktivity, aby lidé v horším postavení mohli dostat možnost vydělat si na slušné živobytí, aby představitelé starého stylu řízení odešli do důchodu, aby se ve firmách uplatňovaly metody řízení a ovlivňování, které jsou funkční, inteligentní a humánní, aby si lidé vážili vzdělání, tvořivosti, nadání atd.

Je na nás, kterou cestou se vydáme a jaký bude náš další vývoj. Na závěr publikace autor zařadil tematiku rozvoje schopností osobnosti. Jedná se v podstatě o shrnutí psychologického přístupu k problému ovlivňování, který je v publikaci naznačen. Celá publikace tvoří vlastně praktickou příručku, která poskytuje i minimální teoretický základ problému ovlivňování lidí. Použité technické termíny jsou objasňovány, použité techniky jsou doprovázeny příklady z praxe.

Domnívám se, že zejména zaneprázdněným podnikatelům, ale i učitelům, vychovatelům, či školským manažerům poskytuje zajímavý pohled na problematiku ovlivňování lidí a může přispět i k posunu v uvažování o tom, jak pracovat s lidmi tak, aby byli schopní, odolní a výkonní ku prospěchu svému, své pracovní organizaci, a tím celé společnosti na cestě do 21. století.

Radomír Saliger

Richard Jedlička, Jaroslav Kořta: Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže

Praha: Karolinum, nakladatelství UK, 1998, 169 s.

Prof. MUDr. M. Sovák se jako lékař celoživotně věnoval kladení základů moderní speciální pedagogiky (dříve defektologie). PhDr. Richard Jedlička a doc. PhDr. Jaroslav Kořta jdou cestou podobnou k prohlubování základů sociální patologie u dětí a mládeže, nové nebo staronové specializaci, která má blízko k moderní koncepci sociální pedagogiky. Proto také pomoc psychologa doc. PhDr. J. Viewegha a psychiatra MUDr. P. Příhody při konečné úpravě textu.

Publikace je uvedena textem o souvislostech společnosti, výchovy a vychovatelů (s. 11–45), který je vhodným ukazatelem cest k obecným pojmům publikace a pojátkem mezi pedagogikou a žádanými specializacemi současné vědy (včetně lékařských věd).

Kapitola o záškoláctví (forma odporu nebo útěk od povinnosti?) je chápána jako porušení sociální normy, v níž po rozboru současného stavu problematiky je krátká poznámka o cestách k nápravě.

Následuje závažná kapitola o agresivitě a násilném chování, v níž zaujme oddíl „Geneticky podmíněné vzorce chování nebo výsledek sociálního učení?“ a oddíl o agresivitě ve školním prostředí.

Podobné problémy jsou dále kriticky analyzovány v oddíle o vlivu mediálního násilí na psychosociální vývoj nezralých jedinců, v oddíle o systematické psychotraumatizaci ve skupině, v oddíle o deviantním jednání a závodových partách, v oddíle o bezúčelném ničení věcí, vandalismu, sprejerech a graffitech. Neméně závažnou výzvou k hlubšímu rozpracování je subkapitola o delikvenci, zatímco subkapitola o alkoholismu má již tradičně dobré základy dokonce v literatuře před první světovou válkou (T. G. Masaryk, F. Čáda, O. Chlup, B. Foustka aj.) Totéž platí o různém spektru závislosti, dnes jmenovitě drogové (světový problém moderní civilizace i kultury a dnes i sociologie, psychologie a pedagogiky).

Upozornujeme však se zvýrazněným důrazem na oddíl „Krizové stavy u dětí a mládeže“, pojednávající mj. o životních problémech, zásadách psychologické první pomoci v tísňivé situaci, patologických zátěžích v prostředí školy apod.

Tradice české vědy (T. G. Masaryk, F. Čáda, B. Foustka aj.) má v této publikaci vhodné pokračování v kapitole „Sebezničující tendence a sebevražedné jednání“.

Text, který je vhodným ukazatelem pro vzdělání a sebevzdělávání učitelů, vychovatelů, školských pracovníků až po orgány nejvyšší i širší obec

rodičů, pedagogicko-psychologických poraden i sociálních pracovníků, se pohybuje mezi posledními výsledky vědy a její transformací do potřeb veřejnosti. Dokonce bychom hovořili o takřka povinné pomůcce v uvedených oblastech.

Jde současně o povel k další publikační činnosti, která rozšiřuje poznání v oblasti pedagogických věd. Díky UK v Praze, že se ujala publikace tolik potřebné.

Josef Cach

Rozvoj osobnosti ako pedagogický problém

Miron Zelina: Stratégia a metódy rozvoja osobnosti. Bratislava, IRIS 1999, 2. vydanie, 227 s.

Meno profesora Mirona Zelinu, DrSc., nie je vari ani potrebné pedagogickému svetu predstavovať. Zapísal sa doňho množstvom monografií, odborných štúdií, populárnych článkov na stránkach Pedagogiky i Učiteľských novín.

Nedá mi preto nezastaviť sa pri druhom vydaní jeho monografie: „Stratégie a metódy rozvoja osobnosti“, ktoré pre veľký záujem prvého vydania (ktoré bolo rozpredané), na knižný trh sa dostáva jeho druhé vydanie. Nie je to náhodné, že necelé dva roky od prvého vydania vznikla potreba nového vydania tejto monografie – v širšom a doplnenom vydaní.

Otázka znie: Čo je cieľom tejto práce? Je to analýza postupov a metód *ako rozvíjať osobnosť ako ju meníť, ako ju robiť lepšou a dokonalejšou*. V našej odbornej literatúre podobné zamerania (najmä pedagogickej) sa popisalo veľa všeobecne, neadresne, teoreticky o výchove, ale nájdeme len málo prác, ktoré by od tohto popisu príčin všeobecných konštatovaní prešli k tomu najdôležitejšiemu: **metódam zdokonaľovania osobnosti**. Vieme už veľa o svete okolo nás. Ale málo vieme o sebe, svojich možnostiach, *o svete pre nás*.

Moderná civilizácia a postmoderný čas rezignujúci na vedu a techniku, hľadá „spasenie“ v niečom duchovnom; pritom duchovno nadobúda nové dimenzie oproti rozmerom mentalizmu a intelektualizmu, či fenomenológii a senzualizmu minulých rokov.

Preto nie náhodou autor píše: „Zdôrazňujem preto, lebo vždy keď prišla kríza viery v sily človeka, dostavili sa šarlatáni, mágovia, proroci, mystici, ktorí zaplňali a zaplňajú priestor uskutočnenia niečím, čo by som nazval **dymom** – pekným, vierohodným dymom. Ale tento dym je predsa len clo-

nou nad skutočnou ľudskou psychikou, je **clonou nad reálnym životom.**“ (s. 5)

Ako ďalej? Našťastie, čím ďalej tým viac *tvorivých učiteľov a vychovávateľov* vidí dilemu školy a skutočného sveta školy i skutočného sveta a snaží sa preraziť bariéry zotrvačnosti rigidity. Ide to pomaly, a niekedy aj nedôvera a takéto snahy deptajú psychiku tvorcov novej školy.

V priebehu času, konštatuje autor, vypracovali sme ...**model tvorivo humanistickej výchovy**, ktorý je pokusom o inšpiráciu nového prístupu k výchove – systémového prístupu na strane kognitívnych procesov je na vrchole tvorivé myslenie a tvoríť ako najucelenejší systém osobnosti – tvorivosť je predpokladom pre *autokreáciu*, pre tvorbu seba samého, svoje tvorivé bytie. Na strane nonkognitívnych procesov je vrcholom **humanizmus a humanizácia človeka**, ako spôsob jeho poľudštenia.

Tvorivosť je náboženstvom sebauskutočnenia.

Humanizmus je náboženstvom lásky.

Láska je produktom humanizmu.

Seberealizácia je produktom tvorivosti. (s. 7)

Práca je logicky a neformálne členená, jednotlivé kapitoly na seba úzko nadväzujú a riešia základný problém – **problém modelu tvorivo humanistickej výchovy (THV)**.

Metodologickou paradigmou systému THV je *prosociálna diagnostika*, alebo diagnostikovanie procesu s prístavkovými indexmi, ale hlavne „mikrovyučovacia analýza“ ako nástroj procesuálnej **psychodiagnostiky**. Je to fakt, s ktorým s autorom súhlasím – je produktívny a konštruktívny.

Základnou jednotkou analýzy je interakcia vychovávateľa s vychovávaným limitovaná ich reakciou a protireakciou.

Autor monografie zavádza štyri nové, základné pojmy, ktoré vyjadrujú modely, metódy a stratégie rozvoja osobnosti. Sú to:

1. **Psychoedukácia**, ktorá predstavuje priestor medzi nonkognitívnymi funkciami a procesmi osobnosti a medzi činnosťou, pomocou ktorej sa ich rozvoj uskutočňuje.
2. **Psychodiagnostika**, ktorá predstavuje priestor medzi kognitívnymi funkciami a medzi činnosťami, prostredníctvom ktorých sa rozvíjajú kognitívne funkcie.
3. **Mikroedukatívna analýza**, ktorá predstavuje spôsob, ako sa metodologicky zmocniť faktu výchovy. Je spojením kvantitatívnych a kvalitatívnych prístupov, je spojením fenomenológie s empirizmom a scientizmom.
4. **Stratégia rozvoja osobnosti**, ide o metódy, techniky, cesty, spôsoby, prostriedky, pomocou ktorých sa dá osobnosť rozvíjať, ovplyvňovať, me-

niť. V stratégiách ide tiež o prepojenie rozličných vedeckých disciplín, najmä pedagogiky s psychológiou. (s. 8)

Z vyššie uvedeného vyplýva jednoznačný záver, aby pedagogika a psychológia spoločne oslovili tých *slepých a hluchých*, ktorí nechcú vidieť, že základom prežitia, základom budúcnosti, základom lepšieho života na prahu nového tisícročia je zlepšenie výchovy, **revolúcia vo výchove**. A čím skôr to pochopíme, tým viac prispejeme k bohatstvu človeka a spoločnosti.

Záverom sa budem snažiť ukázať, čo práca vlastne riešila a čím je prínosná pre pedagogiku a hlavne pedagógov a vychovávateľov. Sú to tieto **základné otázky**:

1. Prezentovať teóriu rozvoja osobnosti žiaka vo výchovnovzdelávacom procese.
2. Prezentovať teóriu a štruktúru rozvoja mimopoznávacích funkcií a procesov osobnosti dieťaťa.
3. Iniciovať akceptáciu humanisticko-tvorivej koncepcie výchovy a vzdelávania.
4. Vzťah činností a funkcií, kde práca prezentuje opačné názory ako tradičná pedagogika, a to v tom, že na prvé miesto kladie rozvoj funkcií a na druhé miesto kladie činnosti.
5. Otázka základného faktu, predmetu vo výchove i práca prezentuje, že základným faktom vo výchove je interakčná jednotka vychovávateľa s vychovávaným.
6. Dôraz, že na rozdiel od tradičnej školy a výchovy nová škola a filozofia výchovy musí systematicky a premyslene rozvíjať najmä tvorivosť a hodnotiace myslenie, ako najvyššie oblasti nielen kognitívnych, ale aj nonkognitívnych funkcií. V tomto zmysle sa snaží THV – teda systém **tvorivo humanistickej výchovy** modelovať život a pripraviť človeka na život tak, aby bol sám sebou, aby bol dobrý a tvorivý.

Prácu pre jej vysokú odbornú hodnotu odporúčam do pozornosti všetkým pedagógom a vychovávateľom, ale i tým, ktorí sa bytostne o dané problémy zaujímajú.

Anna Klimeková

Zprávy

Fórum 2000 v r. 1998

V září r. 1998 se v Praze z iniciativy Václava Havla sešlo opět Fórum 2000, aby pojednalo o palčivých problémech spojených s urychlující se tzv. globalizací. Jelikož se při hodnocení loňského zasedání objevila nespokojenost, že nebylo přítomno více žen a také zástupců mladé generace, programový výbor letos sjednal nápravu. Nejen že se několik studentů zúčastnilo vlastního fora v září, ale navíc bylo zorganizováno speciální fórum studentů, a to v červenci téhož roku. I zde byly na pořadu otázky spojené s globalizací. Překvapením není, že studenti velmi otevřeně hovořili o četných nebezpečích, která s sebou globalizace přináší. Upozornili, že uprostřed globální finanční krize není dostatek politických nástrojů, které by konstruktivně na tuto situaci reagovaly s cílem regulovat negativní důsledky jednostranné globalizace. V sekci pro informatiku byly proneseny skeptické názory týkající se Internetu. Také postoj k přemíře tzv. anglické a americké youth culture v programech médií byl zřetelně kritický. Studenti konstatovali, že ve světě bez cenzury by to měl být individuální člověk, kdo si bude informace vybírat, aby nebyl manipulován tím, co je mu médií vnucováno. S tímto požadavkem souzněl důraz položený na nezbytnost zlepšit veškeré vzdělávání. V sekci zaměřené spíše filozoficky pak zazněly obavy nad postupující sekularizací západní společnosti. Ta způsobila vznik dalekosáhlého duchovního vakua, jehož důsledkem je nepřítomnost morálky. Zazněla i pochybnost, zda podpora ideálů lidských práv absenci morálky může ospravedlnit. Přílehlavý byl i nadpis článku, který o sekci studentů referoval v listu Conference Daily: „Otevři Pandořinu schránku a na fórech se objeví nová generace.“

Pozitivním rysem letošního fóra bylo, že i zde se celá jedna sekce věnovala duchovním aspektům globalizace. Předsedající Tomáš Halík upozornil, že bude-li se globalizační proces ubírat jenom v rámci ekonomických a politických rámců, povede to ke vzniku studeného a nebezpečného světa. Není možné nevěnovat pozornost klíčové otázce, již je otázka duchovního vze-stupu. Zanedbat ji znamená dovolit, aby se globální společnost stavěla na písku, ne-li na minovém poli. Pokud jde o dialog světových církví, mělo by se věnovat více pozornosti umění navzájem si naslouchat, laciná forma pouhé tolerance totiž nestačí. Dobrou příležitostí k tomuto vzájemnému naslou-

chání se stala společná téměř hodinová meditace během ekumenické mše konané v chrámu sv. Víta.

V průběhu sekce pronesli své projevy zástupci šesti církví. Přes předchozí výzvu k vzájemnému naslouchání řečníci vedli spíše monolog, většinou vystupovali jako zástupci jednotlivých církví hlásících se k různým věroučným doktrínám, aniž předložili praktické náměty k překonání skutečné duchovní prázdnoty v materialistickém světě.

Tím více proto vynikly myšlenky Yohei Sasakawy, prezidenta nadace Nippon, která celou akci sponzorovala. V jeho projevu zazněla nejen pochybnost, zda globalizovaný svět bude tím ideálním světem, ale též výzva ke kultivaci lidské koexistence a požadavek, aby se vytvořily podmínky k dodržování „společného duchovního a morálního minima“. Osvěžením byla především praktická ilustrace toho, co je to pravá spiritualita. Sasakawa se otázal: „Není ve všech církvích skryta taková duchovnost a takové dobrodiní, které se zrodily mimo určitou víru a které jsou společné lidským dispozicím, přesahující různé víry?“ Řečnickou otázku zodpověděl příběhem: „Sen no Rikyu, pověstný mistr obřadu čaje ze 16. stol., vytvořil ceremoniál, který v sobě zahrnuje ducha zenu, buddhismu i křesťanství. Člověk, který dnes praktikuje obřad čaje nemusí mít žádnou víru, aby dokázal ocenit duchovnost tohoto rituálu.“

Neobyčejně podnětným příspěvkem dotýkajícím se duchovních aspektů byl projev čínského filozofa Tu Weiming, žijícího nyní v USA. Již název příspěvku předznamenal vysokou kvalitu: „Globální komunita jako prožívaná realita: hledání spirituálních zdrojů sociálního rozvoje.“ Úvodem zdůraznil, že potřebujeme jinou etiku, nežli je sociální darwinismus založený na sobeckých zájmech a na soutěživosti. Je třeba překročit meze názoru o neohraničeném ekonomickém růstu i o tom, že zdroje energie jsou nevyčerpatelné... Výlučný důraz na lidstvo jako měřítko všech věcí nebo jako nositele nadvlády nad přírodou, degraduje duchovní rámec a mění přírodu v objekt spotřeby. V důsledku názoru, že ekonomický růst nemá hranic, je nesmírně obtížné udržet smysl pro soudržnost různých úrovní pospolitosti: rodiny, sousedství, školy, pracoviště, společnosti, národa a lidstva. Předějit další desintegraci je možné jenom zásadní změnou myšlení a zároveň i stylu života. Je třeba se vymanit z agresivního antropocentrismu, z něhož vychází jak socialismus, tak i kapitalismus. Oba systémy jsou inspirovány ideami osvícenství, které glorifikuje rozum, individualismus a myšlenku trvalého ekonomického růstu. Autor se znepokojuje nad skutečností, že stále převládá zhoubný názor, že člověk je měřítkem i pánem všech věcí ve světě.

Opravdu porozumět osvícenské mentalitě znamená podívat se i na stinné stránky moderního Západu jako plodu „věku rozumu“. Je třeba hledat duchovní zdroje osvícenství. Klíčem je všimnout si v mentalitě osvícenství

nápadné nepřítomnosti ideje pospolitosti (komunity). Ze tří hodnot vytyčených francouzskou revolucí, jimiž je svoboda, rovnost a bratrství, je v západním myšlení věnována nejmenší pozornost právě hodnotě bratrství. Progres, o němž se na Západě mluví, v sobě totiž zahrnuje nespravedlivost, zájem o sebe sama a individualistickou ziskuchtivost. Rostoucí počet angažovaných (concerned) intelektuálů již cítí potřebu formulovat univerzální obraz „globální vesnice“ a najít způsob propojení fragmentovaného světa, v němž žijeme. Vyjít z představy takové komunity, kde by mohly koexistovat všechny formy života. To by však vyžadovalo přinejmenším nahradit princip zaměřenosti na sebe sama novým zlatým pravidlem: „Nečiň druhému to, co nechceš, aby druzí činili tobě.“ Smysl pro pospolitost, založený na kritickém vědomí sebe sama je eticko-náboženským cílem stejně jako filozofickým ideálem budoucnosti.

Aby se toto prosté pravidlo stalo návodem k proměně života v dnešním materialistickém světě, je třeba oživit nejméně tři duchovní zdroje. Prvním je západní eticko-religiózní tradice, zahrnující řeckou filozofii, judaismus a křesťanství. Z nich vlastně vyrůstá osvícenství. Je nyní třeba přehodnotit typické hodnoty Západu. Hlavně docílit toho, aby výlučné protiklady jako hmota/duch, tělo/mysl, posvátný/profánní, stvořitel/stvoření byly nahrazeny vyššími hodnotami, jimiž je posvátnost země, posloupnost bytí, blahodárná interakce mezi lidskou společností a přírodou a konečně vzájemnost mezi člověkem a nebem. Jde o to, aby tyto hodnoty nabyly vrcholného významu, jaký si zaslouží jak ve filozofii, tak v náboženství, ale i v každodenním životě. Komunitární etika se objevuje jako kritika osvíceneckých myšlenek. V nich se zdůrazňuje myšlenka osobnosti požadující práva a podobající se zájmově motivovanému racionálně ekonomickému tvorbu. To připomíná nejen různé filozofy minulosti, ale také běžnou republikánskou etiku severní Ameriky. Dnes je třeba tuto etiku obohatit o novou dimenzi, především o „komunikativní racionalitu“ (J. Habermas), jinými slovy o „participační impuls“ (C. R. Rogers), o hodnotu bratrství.

Druhým duchovním zdrojem jsou odkazy z Východu: hinduismus, buddhismus, konfucianismus, taoismus a islám. Tu Weiming upozorňuje mimo jiné na přínos islámu modernímu Západu především v době renesance. Uvádí, že průmyslová východní Asie vytvořila pod vlivem konfucianismu moderní společnost méně individualistickou a rozporuplnou. Zmínil se ovšem také o negativním vlivu tzv. westernizace na spirituální atmosféru té části Asie, kterou nazval konfuciánskou (Japonsko, Čína, obě Koreje, Vietnam, Taiwan, Singapur). Zde se jen díky původním kořenům našla síla vzpamatovat se a obnovit tradici v podobě nové syntézy. K tomu Tu Weiming podotkl, že ovšem nelze přeceňovat tamní možnosti vytvořit humánnější a udržitelnější společnost, ale ani je nepodkopávat.

Třetím druhem duchovních zdrojů jsou domorodé tradice původních Američanů, Australanů, Hawajanů s jejich nepřebornou kmenovou náboženskou tradicí. Prokázali fyzickou silou a estetickou elegancí, že lidský život byl udržitelný již od neolitického věku. Zvláštním rysem domorodých tradic je hluboká zkušenost zakořeněnosti. Každé domorodé náboženství je včleněno do konkrétního místa, které symbolizuje způsob poznávání a myšlení, formu života, postoje a názor na svět. Díky své zakořeněnosti v místě, kde žili, domorodí lidé měli i detailní znalost o svém životním prostředí. Od nich se můžeme poučit, jak je důležité spojení lidí s přírodou a kosmem. Stejně významnou inspirací pro západní lidi by mohl být rituál jednotícího pouta (bonding) v každodenní mezilidské interakci. Původní vzájemná rodinná pouta byla konstitutivní součástí jejich bytí a konání. U nich převládala participace (účastenství) nad kontrolou motivace, empatické porozumění spíše než empirické chápání, ve světovém názoru respekt k transcendentnu spíše než k nadvládě nad přírodou a naplnění spíše než odcizení v lidské zkušenosti. Tu Weiming se odvažuje konstatovat, že domorodé tradice by mohly být silnou inspirací i pro dnešní svět. (Podobně Marlo Morganová v knihách *Poselství protinožců* a *Poselství z věčnosti*). Například proměnit vědění jako moc ve vědění jako moudrost, vyhnout se zbožnění materiálních statků s jejich ničivým vlivem na duši a přestat ospravedlňovat antropocentrickou manipulaci přírody. Autor příspěvku upozorňuje, že není romantickým obdivovatelem domorodých tradic a je si vědom jejich mezí pro dnešek. Ovšem abychom vytvořili globální komunitu ve skutečně ekumenickém smyslu, je třeba se zabývat všelidským dědictvím a osvícenskou mentalitu transformovat a obohatit pomocí uvedených tří duchovních zdrojů.

Je ovšem třeba zamyslet se nad vztahem modernity a tradice. Jejich dosud dichotomické chápání jako dvou neslučitelných fenoménů je třeba nahradit pojetím více nuancovaným ve smyslu posloupné interakce mezi modernou jako výsledku „racionalizace“ a tradice jako „plodu srdce“. Tradice v modernitě není jenom historickým sedimentem pasivně přeloženým do moderního vědomí. Zkoumání tradic je pro modernitu podstatné, abychom ji mohli ocenit jako vysoce rozrůzněný jev a nejen jako homogenní integrální proces westernizace, podotýká Tu Weiming.

Jestliže se v posledních dvou tisíciletích nejvíce zanedbala hodnota bratrství, kterou osvícenství tlumočilo přes Francouzskou revoluci, je třeba se dnes vrátit k myšlence pospolitosti. Svět totiž nikdy tak rozdělen co do bohatství, moci a vlivu. Tu Weiming doslova říká: „Na rozdíl od klasického konfuciánského ideálu velké harmonice, globální obec představuje ostrou rozrůzněnost, přísnou diferenciaci, drastické ohraničování, hřmění podobnou disonanci a zjevnou diskriminaci... Nikdy ve světové historii nebyl tak ostře narýsovaný kontrast mezi bohatými a chudými, mezi vládnoucími

a těmi, kdo jsou na okraji, mezi artikulujícími a umlčenými, mezi těmi, kdož jsou včlenění a kdo jsou vyloučení, mezi informovanými a neinformovanými, mezi propojenými a izolovanými. Bohatí, vládnoucí, informovaní a propojení využívají výhod systému formou četných nadnárodních propojení (networks), vytvářejících na svém postupu k vládnutí distanci, etnické hranice, kulturní odcizení a náboženskou výlučnost. Závažnost rozdílů mezi majícími a nemajícími ve všech úrovních lidské zkušenosti – individuální, rodinné, národní společenské, může být snadno podložena tvrdými empirickými daty. Dokonce v těch ekonomicky nejvyspělejších zemích, především v severní Americe, západní Evropě, ve Skandinávských zemích, v Japonsku, v Jižní Koreji, na Taiwanu převládá nálada nespokojenosti, úzkosti a frustrace.“ (Podobně o tom hovoří filozof Erich Fromm užívající pojem „nekrofilní životní pocit“, což znamená fixování na minulé a mrtvé. V této souvislosti v dalším vystoupení upozorňuje futuroložka Hazel Henderson, že přibývá sebevražd, například 36 % ze sta zemřelých v jižní Koreji, 17 % v Japonsku).

Všechny tyto skutečnosti vedou kritické a celostně uvažující myslitele k hledání a nalézání nových konceptů, abychom porozuměli duchu této doby. Tu Weiming je zkušený znalec činnosti a smyslu Spojených národů (UN) jako aktivní účastník mnoha akcí této mezinárodní organizace. Jestliže se UN začíná zabývat tzv. lokalismem, globalismem, kosmopolitanismem apod., musí se naučit naslouchat také hlasům bezmocných, utlačených, marginalizovaných. Základním prvkem v globálním mezinárodním myšlení musí být lidská osobnost spíše než stát či národ. Dynamika setkání v Riu (ekologie), v Egyptě (světová populace), v Kodani (sociální rozvoj) a v Beijingu (otázky feminismu) přináší podle Tu Weiminga hlasité a jasné poselství: Participační demokracie jako globální fenomén se rozvíjí jako mocný příliv. Nasnadě je proto nezbytnost vskutku ekumenické etiky pro lidské přežití a pro rozkvet prostřednictvím dialogu. Tu Weiming byl jako host UN přítomen na summitu v Kodani, kde se hovořilo o třech základních globálních problémech: o sociální dezintegraci, o chudobě a o nezaměstnanosti. Když Tu později v rámci fóra na kritiku Hillary Clintonové, adresované médiím v USA, upozornil, že americké sdělovací prostředky nevěnovaly vůbec žádnou pozornost právě informacím z Kodaně, zatímco se v tutéž dobu zabývaly záležitostmi kolem aféry Clintona. Přitom právě sdělovací prostředky by měly být zástupci občanské společnosti, jejíž význam Clintonová oprávněně zdůrazňuje.

Na závěr svého hlavního vystoupení Tu Weiming dodal, že přínosem konfucianismu pro odvážnou myšlenku o propojení světa by mohla být důvěra v lidskou možnost sebeproměny jako společného počínu. Jde o pochopení, že konečný smysl života má být uskutečňován v denní praxi, která nás vede

ke kultivaci sebe sama i své rodiny. Konfuciánská idea má nejen smysl antropologický, ale hluboce duchovní. Mohla by být oceněna v tvorbě globální etiky jako východiska působnosti UN, neboť se vztahuje nejen k jednotlivci, ale i k rodině, národům a světu v jeho celku.

Je zarážející, že v průběhu fóra nemohly zaznít myšlenky předkládající alternativy řešení problémů spojených s jednostrannou elitářskou globalizací, a to z hlediska duchovních zřetelů odpovídajících této vývojové etapě. Dávno je totiž k dispozici propracovaná teorie Rudolfa Steinera o tzv. sociální trojčlennosti, v níž se navazuje na tři hodnoty vytýčené Francouzskou revolucí – na rovnost, svobodu a bratrství. Společnost by měla být jednotou tří složek, které jsou si rovny: složky právně-politické, zaručující rovnost všech občanů, složky hospodářsko-ekonomické, umožňující, aby lidé žili v bratrství, a konečně složky kulturně-duchovní, zajišťující svobodu myšlení. Jaký je ovšem skutečný stav dnešní západní společnosti, to vystihl v r. 1996 německý časopis *Spiegel* jednou větou: „Dnes vládne pouze trh.“ Jinými slovy, všechno dění ve společnosti je podřízeno složce hospodářsko-ekonomické, další dvě za ní pokulhávají.

Stojí za zmínku, že i Hillary Clintonová použila ve svém vystoupení metafory o židli o třech nohách, aby znázornila, jak by měla vypadat dobře fungující společnost. Jednou nohou má být vláda v podobě státu, druhou ekonomika a třetí občanská společnost. Kde nejsou občané aktivní, tam společnost stagnuje a převládne buď ekonomika, nebo silná ruka státu. Aktivita občanů je nesporně závislá na jejich kulturní a duchovní úrovni, a tak Clintonová nechtíc naznačila nosnost sociální trojčlennosti. Vtipně na její projev zareagoval indický zástupce Karan Singh, který řekl: „Otázka je, jaká lidská bytost bude sedět na takové trojnohé stoličce. Zda si na ni sedne někdo, kdo je pln nenávisti, disharmonie, zloby, anebo někdo, kdo se povznese a dotkne svého vyššího já. Dotkne se ta osoba, která si na stoličku sedne onoho vyššího světa ducha?“ Občanská společnost se zřejmě neobejde bez duchovního povznesení občanů.

Jistým paradoxem Fóra 2000 bylo, že v době, kdy působí z duchovního hlediska impuls Kristův, jemuž otevírá cestu vládce přítomného času archanděl Michael, přinášející lidstvu výzvu ke sjednocení, že tyto tendence naznačovali spíše zástupci východní spirituality a nikoliv představitelé západního křesťanství. Není to zřejmě náhoda, neboť nejsilnější jeho zástupce, zvláště katolická církev, stále čerpá moc pro své působení z doby, kdy lidská bytost ještě neznala svého svobodného ducha, kdy žila spíše citem jako duše cítivá. Byla proto vedena symboly a kultury a ne jasným myšlením. Lidé bez vědomí vlastního ducha byli odkázáni na církevní autoritu, kdežto dnešní člověk by měl hledat nové prameny duchovního poznání, aby mohl

jít svobodnou cestou ke Kristu. Právě tato svobodná cesta zřejmě zatím Římu nevyhovuje. Proto jsou přehlíženy myšlenky například antroposofie, která předkládá reálné alternativy duchovního vývoje člověka a společnosti, především uznáním jejich trojčlennosti se zdůrazněním svobodného individuálního já.

Positivním rysem letošního fóra bylo, že se ho zúčastnilo daleko víc žen a že to byly právě ony, které přednesly velmi hodnotné a též kritické referáty ve vztahu k probíhající jednostranné elitářské globalizaci. Především to byla americká futuroložka Hanzel Hendersonová se svým obsáhlým projevem nazvaným „Environmentální a institucionální odezvy globalizace“. Je proto zarážející, že list Conference Daily komentoval její vystoupení jen krátkým odstavcem, ačkoliv se Hendersenová zabývala podstatnými stránkami globalizace a především nastínila pozoruhodná východiska k řešení negativních důsledků tohoto procesu. Jako nelze odstranit televizi či Internet, není možné zastavit globalizaci, konstatovala. Je však možné a nutné globalizaci ztvárnit pro lidštější cíle tím, že se rozšíří globální hodnoty, stanoví standardy kontroly a zřídí další regulující instituce. Navrhuje novou formu globalizace v podobě Etiky Země. Zastává se regulace globálního toku peněz (hot money) a kontroly finančních trhů. Klíčem k tomu je systémové myšlení, které bere zřetel na dlouhodobý vývoj a na důsledky nových objevů. Systémové (tj. celostní) myšlení je pro lidi přirozené, protože pomáhá lépe porozumět vlastnímu tělu, které funguje komplexně. Kdyby se jeden orgán rozhodl růst jen sám pro sebe na úkor ostatních orgánů, zemřeli bychom. A tak je to ve společenském systému, kde by měly fungovat různé formy spolupráce, nejen soutěžení. Jestliže nejsou ve společenském systému regulující instituce, trh se změní v anarchii, jehož doprovodem je kriminalita, mafie a násilí. Hendersonová k tomu doslova říká: „Ovšem názory typu laissez-faire, tj. že trh dokáže kontrolovat sám sebe, zmírání nesnadno.“ Autorka se také zmiňuje o tom, jak vznikla myšlenka o nadvládě trhu a přecenění významu privatizace. Došlo k tomu po nástupu M. Thatcherové ve Velké Británii v roce 1979. Tenkrát byly privatizovány všechny dosavadní velké státní podniky, které zajišťovaly základní služby pro obyvatelstvo. V důsledku toho se stalo, že regulace cen elektřiny, vody, plynu apod. tvrdě postihla hlavně sociálně slabší vrstvy Británie. Model šokových transformací se pak rozšířil do velké části světa, především do bývalých socialistických zemí. Tento neoklasický model, dle něhož má být trh osvobozen od jakékoliv kontroly, místo aby objasnil, jaké regulativy jsou nezbytné, byl zakotven v tzv. Washingtonském konsensu a rozšířen prostřednictvím světové banky a dalších nadnárodních korporací nejen USA, ale ve velké části světa. Když se dostavily první katastrofické důsledky nadvlády neohraňčeného trhu v podobě elitářské globalizace, kdy hlavně malé státy zchudly natolik, že se nemohly

dostatečně starat o sociální potřeby svých obyvatel, vyhrotilo se ve světě nebývalé napětí. Roste zároveň nezaměstnanost a všeobecná nespokojenost.

V současné době neomalená globalizace nutí 2,4 miliardy lidí žít v chudobě. Proti tomu 358 miliardářů se těší z příjmů, které se rovnají příjmům oněch 2,4 miliard chudých lidí. Hendersonová upozorňuje, že nejzřetelněji dopadají negativní důsledky globalizujícího se trhu bez kontroly na přírodní prostředí. Je to důsledek masivních průmyslových, elektronických a biologických experimentů. Neoklasické ekonomické formule, které neberou ohled na důsledky v oblasti sociální a přírodní, tím méně na možná budoucí rizika, ovlivňují již i pronikání do původně společných vesmírných prostor. Takovýmto všem náležejícím prostorem (common) je např. planetární elektromagnetické spektrum, o které dlouho nebyl projevěn žádný zájem. Teprve když byl zaveden telegraf, telefon, radio, televize, počítače, satelity a Internet, vrhli se také sem neoklasičtí ekonomičtí dravci.

Hendersonová pokládá za nejnovější všem patřící hodnotu (common) Internet a World Wide Web. Jsou to vesměs neregulovaná zařízení. Protokol Internetu a jazykové kódy jsou dosud neformální povahy a jsou kontrolovány jenom hrstkou původních inovátorů, kteří jsou vlastně dobrovolníky nikomu se nezodpovídajícími. Nejhorší je, že zde ani není záruka kvality přenášených informací, což ohrožuje jak lidstvo, tak i všechny ekosystémy. Proto je třeba usilovat o mezinárodní standardy pro kontrolu Internetu. Jiným společným prostorem či bohatstvím je biodiversita, na kterou globalizovaný trh též útočí. Ochrana biodiversity je nutná, neboť jde o informační kód nezbytný pro všechno živé.

Dnes dochází k tzv. biologickému pirátství, a to od té doby, co se právně povolilo využívat různé vzácné rostliny pro farmaceutický průmysl. Ve svých člancích a vystoupeních Hendersonová již dlouho bojuje i za tato společná bohatství (commons), především za ochranu biologické rozrůzněnosti.

Současný boj za ochranu společného bohatství se na Západě rozrůstá, rovněž díky aktivitám Spojených národů. Hendersonová upozorňuje, jak je důležité, aby se v rámci UN tvořily podmínky pro kontrolu nad všelidskými hodnotami. Základy k tomu byly položeny už v r. 1945, kdy se přijala charta Spojených národů nazvaná „We the People of the Earth“ (My lidé Země). Velkou část svého vystoupení věnovala Hendersonová novodobým dobrovolným aktivitám a kampaním čelícím negativním důsledkům elitářské globalizace. Sama je iniciátorkou celé řady iniciativ, včetně modelu nového typu vlády, který nazvala mediodemokracie. Existuje již organizace s názvem WETV, která zaručuje globální, multikulturní veřejný přístup do televize. (Začáteční písmeno W má připomenout první slovo v chartě UN We People a hláska E pak slovo Earth). Mají se šířit programy pro lidský rozvoj a ochranu přírody. Žádá se, aby se více pozornosti věnovalo problémům,

kteří řeší všelidské potřeby, aby se programy zaměřovaly na děti, vzdělávání, hodnotnou zábavu a na komunitní způsob života. Postupně budou vznikat podobné, další společnosti, a tak se dosáhne toho, aby vznikl etikou prolnutý a ohraničený trh.

Hendersonovou navrhované projekty jsou vlastně již stavebními kameny třetí cesty budoucího společenského uspořádání, negující nezdravé prvky nejen ze socialismu, ale také z kapitalismu. Hlavním předpokladem uskutečnění třetí cesty bude však sociálně zabezpečený, ale rovněž vzdělaný a uvědomělý občan. Zde se Hendersonová jednoznačně shoduje se svou předřečnicí Hillary Clintonovou, s její metaforou o třínohé židli, ale i s připomínkou Karana Singha, upozorňujícího na kvalitu toho, kdo si na trojnohou židličku sedne, kdo tedy bude tvořit občanskou společnost.

Závěrem lze říci, že zástupci Asie a Afriky se stavěli daleko skeptičtěji k procesům ekonomické globalizace, zároveň však silněji zdůrazňovali duchovní aspekty. Ze Západu přicházely opět impulsy spíše pragmatičtější, byť rovněž kritické vůči jednostrannosti světového globalizujícího trendu.

Předseda programového výboru Jiří Musil přednesl předběžný návrh na program budoucích setkání v Praze. Fórum 1999 se má zabývat možnými modely budoucí integrace světa. Fórum 2000 by se mělo věnovat otázkám nejobtížnějším: možnostem podpořit tvorbu duchovních principů integrujícího se světa. Poslední Fórum 2001 má vyústit do politické výzvy, která ponese název „Pražská deklarace“, která by shrnula dosavadní výsledky společného rokování a nabídla náměty k praktickému řešení celosvětových problémů této etapy vývoje lidstva.

Bude užitečné, jestliže bude výbor dbát také více o výběr delegátů, aby se na fórech ozvaly početnější hlasy kvalitních zástupců naší země, jakož i zemí východní Evropy, včetně hlasů zástupců kritických, inovačních pohledů na duchovní i společenské problémy.

Miluš Kubičková

Objednávka

Objednávám(e) Pedagogickou orientaci č. ,
objednávám(e) předplatné Pedagogické orientace na r. 1999 a žádám(e)
o její zaslání (zasílání) v počtu exemplářů na adresu

Datum: Podpis:

Pedagogická orientace, Brno 1999, č. 3

Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS

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

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

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

Internet: www.ped.muni.cz/wcpds

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

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

ISSN 1211-4669