

PEDAGOGICKÁ

orientace

2/'99



Obsah

Učitel a jeho profesní příprava	2
LORENTZEN, S.: Univerzity jako instituce připravující budoucí učitele – nové požadavky a nová řešení	2
GEORGE, R., CLAY, J.: Formování učitelů pro budoucnost: „vysoký status, vysoké standardy“	6
CONLE, C.: Vyprávěcí kurikulum v učitelské přípravě	16
HORÁK, J., KRATOCHVÍL, M.: Předpoklady k učitelské profesi	26
Školský management	31
KONEČNÝ, J., OBST, O., PRÁŠILOVÁ, M.: Analýza profesionálních činností vedoucích pedagogických pracovníků	31
SUCHARA-OLECH, A.: Kompetence lídra – nový rozměr učitelské profese	49
Sociální aspekty výchovy	59
KLIMEKOVÁ, A.: K niektorým filozofickým problémom etiky a morálky .	59
MÜHLPACHR, P.: Patologické závislosti u dětí a mladistvých	69
HORKÁ, H.: K problematice ekosociálního pohledu na výchovu	80
Z praxe škol	88
KOZLÍK, J.: Co důležitého pro praxi jsem ve školách postřehl	88
GREGER, D.: Obtížnost textů učebnic českého jazyka pro 2. ročník ZŠ ..	96
Diskuse	100
KUČEROVÁ, S.: Chybná východiska a mylné předpoklady antipedagogiky	100
Recenze	106
Kohoutek, R.: Osobnost a sebepoznávání studentů (<i>Alena Šafrová</i>) . . .	106
Vališová, A.: Asertivita v rodině a ve škole aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli (<i>Jiří Vacek</i>)	109
Nové přístupy k metodologii empirického výzkumu (<i>Jan Šup</i>)	112
Pecha, L.: Krutá poéma (Makarenko, jak ho neznáme) (<i>Otto Obst</i>)	116
Autorský komentář ke knize Krutá poéma. Makarenko – jak ho neznáme (<i>Libor Pecha</i>)	117
Miroslav Cipro: Pedagogika a společnost (<i>Vladimír Jůva st.</i>)	119
Ze života ČPdS	122
Senior klub ČPdS	122
Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., jubilantem (<i>Milena Kurelová</i>) . .	124
Zastavení u pana docenta Kozlíka (<i>Oldřich Pospíšil</i>)	126
Témata panelových diskusí pobočky Brno (<i>Vladimír Spousta</i>)	127

Učitel a jeho profesní příprava

Univerzity jako instituce připravující budoucí učitele – nové požadavky a nová řešení

Svein Lorentzen

Postuláty:

- Učitelské vzdělávání je „v pasti“ mezi měnícím se obsahem školních předmětů a často konzervativními akademickými disciplínami.
- Nové, interdisciplinární obory jsou výzvou učitelskému vzdělávání.
- Alternativní, mimoškolní učební činnosti jsou výzvou učitelskému vzdělávání.
- Nové generace studentů, kteří kladou jiné otázky a očekávají jiné odpovědi než jejich předchůdci jsou výzvou učitelskému vzdělávání.
- Společnost, která vyžaduje nový obsah a nové metody ve vyučování a učení se je výzvou učitelskému vzdělávání.

Otázka: Jak by měly univerzity – jako instituce připravující budoucí učitele – reagovat na tyto výzvy?

Shrnutí:

V posledních třech desetiletích jsme byli svědky významných změn jak v obsahu, tak ve struktuře školních předmětů. Tradiční předměty jako dějepis a zeměpis zařadily do svého obsahu mnoho aspektů ze současného programu globalizace a potřeby demokratického občanství, zatímco biologie a další školní předměty spojené s přírodními vědami se obrátily směrem k ochraně životního prostředí jak v místní, tak v celosvětové perspektivě. Navíc struktura školních předmětů opustila tradiční rámec akademických disciplín a přizpůsobila se politickému a pedagogickému požadavku na širší,

interdisciplinární předměty vyučování a učení se. To v mnoha zemích vyústilo v obnovení snah posílit předměty sociálních studií a studií o životním prostředí a zařadit předměty, jakými jsou dějepis, zeměpis, biologie a chemie do širších vzdělávacích souvislostí.

Tento vývoj ve školních předmětech je hlavně důsledkem politických priorit a změn ve společnosti a pouze v omezené míře je důsledkem změn v základních akademických disciplínách. Samozřejmě hlavním důvodem je to, že zatímco školní předměty se v národních a místních kurikulech musí přizpůsobovat měnícím se politickým a pedagogickým prioritám, akademické disciplíny jsou tradičně svobodné ve vymezování své agendy a přednost dávají těm oblastem výzkumu, které si univerzity samy vyberou.

To odhaluje důležitou oblast pro budoucí rozvoj univerzit jako institucí připravujících učitele: problematický vztah mezi školními předměty a základními akademickými disciplínami. Na jedné straně jsou od sebe akademické disciplíny a školní předměty odděleny, jsou založeny na různých cílech a prioritách. Na druhé straně akademické disciplíny, které se vyučují na univerzitách, představují základní učitelské vzdělání pro studenty učitelství a jako takové budou do značné míry tvořit budoucí profesní základ pro učitele 21. století. *Naléhavou otázkou tedy je: Jak se mohou univerzity a jejich akademické disciplíny vyrovnávat s měnícími se politickými a pedagogickými prioritami ve společnosti a s potřebou reformovat a restrukturalizovat učitelské vzdělávání?*

Jedna odpověď by mohla znít takto: Nemohou a neměly by. Obhajoba takové odpovědi je zřejmá: moc a spolehlivost univerzit a dalších výzkumných institucí spočívá v tom, že se neřívají na politické priority ani na priority mimo svůj obor, když se rozhodují, jak povedou výzkum nebo vyučování. Univerzity nemohou ani by neměly mít jiné priority než ty, které vycházejí z potřeby získávat nové vědomosti a ze schopnosti předávat je studentům a okolnímu světu. Kdyby se univerzity pokusily změnit toto zaměření, ztratily by svou spolehlivost jako objektivní výzkumné a vyučovací instituce, a navíc by akademičtí pracovníci vstoupili do oblastí, kde by se jejich nedostatek dovedností brzy ukázal jako problematický.

Jiná odpověď by mohla znít takto: přizpůsobením svých priorit a vzděláváním svých zaměstnanců v souladu s měnícím se okolním světem. Obhájení této odpovědi najdeme částečně v měnících se požadavcích veřejnosti na univerzity jako instituce poskytující služby, které jsou placeny společností a jsou tedy zavázány politickým cílům a prioritám právě této společnosti. Podle tohoto názoru univerzity vždy musí a vždy budou muset uvažovat nevědecky, když budou nabízet nové kurzy a vymezovat vědecké strategie. Změny tedy nebudou muset nutně být příliš dramatické. Jde jen o posílení pohledu na

to, co společnost od univerzit požaduje na oplátku za jejich financování. Pokud tento pohled aplikujeme na učitelské vzdělávání, univerzity by se v této perspektivě měly snažit vyrovnat se s prioritami danými v národních kurikulech nebo jiných strategických dokumentech a přizpůsobit jim strukturu a obsah kurzů učitelské přípravy. To by umožnilo univerzitám sloužit jako profesionální instituce pro učitelskou přípravu, která by pak nebyla částečně neplánovanou činností vedle tradičních akademických kurzů zaměřených na široké spektrum možných budoucích povolání.

Tři modely univerzit jako institucí pro přípravu učitelů:

• Model separace

Tento model volá po úplném rozdělení univerzity jako místa soustředění otevřených, akademických fakult a univerzity jako profesionální instituce pro přípravu učitelů. Akademické fakulty nemusí vyřadit své kurzy z programu studia budoucích učitelů, ale tyto kurzy nebudou adresovány výhradně některé skupině studentů. Jinými slovy: univerzita bude plnit obvyklé úkoly založené na svobodném rozhodování fakult, pokud jde o provádění výzkumu a rozvíjení kurzů založených na zájmech, kompetencích a prioritách akademických pracovníků a vedoucích jednotlivých oddělení a o rozvoj univerzity jako celku. Profesionální učitelské vzdělávání v tomto modelu bude úkolem specializované univerzity *School of Education* (Škola pro výchovu a vzdělávání) nebo podobné fakulty nebo institutu zaměřeného na poskytování a dohlížení nad univerzitním vzděláváním učitelů.

• Model integrace

Tento model využívá celou univerzitu pro učitelskou přípravu. Zodpovědnost za učitelské vzdělávání bude rozdělena mezi akademické disciplíny, které budou zajišťovat speciální kurzy pro studenty učitelství, a pedagogické fakulty nebo oddělení, které budou také poskytovat kurzy sestavené speciálně pro učitelskou profesi. Tento model pracuje s představou, že za přípravu učitelů je zodpovědná univerzita jako celek, kde kurzy speciálně sestavené pro programy učitelské přípravy prolínají několika různými odděleními a fakultami, které se všechny podílejí na profesním vzdělávání nových učitelů. Nevolá po izolovaném a silném oddělení učitelské přípravy, ale jednoduše požaduje spolupráci univerzitních pracovišť s cílem efektivně koordinovat aktivity, které různá pracoviště studentům nabízí. Důležitým základem úspěchu je to, že univerzita uzná svou zodpovědnost instituce při-

pravující učitele a že totéž udělají všechna akademická oddělení v rámci univerzity.

• Model spolupráce

Model spolupráce je založen na obou předchozích modelech a reprezentuje jistý kompromis mezi nimi. Za prvé, fakulty s tradičními akademickými disciplínami se budou aktivně zúčastňovat učitelského vzdělávání v rámci dohodnutých hranic kompetencí a priorit. Za druhé, speciálně ustanovená oddělení se budou zabývat pedagogickými aspekty a aspekty vztahujícími se k praxi učitelského vzdělávání a budou je propojovat s předmětovými kurzy, které se budou vyučovat na různých akademických fakultách. Sjednocující myšlenkou je zde to, že za učitelské vzdělávání nese univerzita jako celek společnou zodpovědnost. Tu však nelze rovnoměrně rozdělit mezi všechny zúčastněné strany jednoduše proto, že tyto strany mají odlišné priority a kompetence. Model spolupráce bude inspirovat všechny akademické disciplíny, které nějak souvisejí s učitelským vzděláváním, aby se účastnily učitelské přípravy tam, kde jsou kurzy sestavovány tak, aby vyhovovaly jak akademickým tak pedagogickým zájmům.

Všechny tři modely byly vyzkoušeny v Evropě a v USA a všechny mají svá pro a proti. Diskuse o jejich přínosech a nevýhodách musí vycházet z měnící se vzdělávací mapy Evropy a USA, kde nová školní témata a nové způsoby vyučování a učení se vyžadují nové struktury v učitelském vzdělávání. Zároveň jsou naše univerzity vystaveny tlaku vnějšího světa, který se táže na význam a efektivitu akademických institucí.

Osnova referátu předneseného na Karlově univerzitě v Praze na konferenci „Učitelé a jejich univerzitní vzdělání na přelomu tisíciletí“ v září 1998.

Přeložila Marie Filipová

LORENTZEN, S. Univerzity jako instituce připravující budoucí učitele – nové požadavky a nová řešení. *Pedagogická orientace* 1999, č. 2, s. 2–5. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Professor Dr Svein Lorentzen, Norwegian University of Science and Technology, N-7034 Trondheim, Norway

Formování učitelů pro budoucnost: „vysoký status, vysoké standardy“

Rosalyn George, John Clay

Úvod

Během posledních dvou desetiletí se věnuje stále více pozornosti učitelskému vzdělávání. Zčásti to vyplývá z politického a ekonomického kontextu, v němž se výchova a vzdělávání nachází. Jako hlavní spotřebitel veřejných finančních prostředků se vzdělávání stalo jedním z nejostřeji sledovaných a zodpovědných profesí ve Spojeném království. Dnes se učitelské vzdělávání stalo nástrojem předávání souboru kompetencí, produkujících učitele – odborníky v oboru, namísto toho, aby umožňovalo budoucím učitelům uvědomovat si sociální kontext škol a sociální důsledky jejich vlastní činnosti jako zásadní a reflexní nositele změny. V tomto referátu popisujeme změny a reformu učitelského vzdělávání. Soustředíme se zvláště na vliv přípravy, která probíhá přímo ve školách, pro něž se budoucí učitelé připravují, a dále na teoretickou přípravu, která dříve byla nosným pilířem učitelského vzdělávání. Budeme analyzovat ideologické a hodnotové pozice těch, kteří v současnosti určují program učitelského vzdělávání a zamysleme se nad tím, do jaké míry tyto programy napomáhají zlepšování kvality budoucích učitelů.

Reforma/restrukturalizace vzdělávacího systému v Anglii a Walesu

Během posledních dvou desetiletí byla pozornost, kterou vlády v Británii věnovaly vzdělávacímu systému, stálá, vytrvalá a v podstatě despotická. Poválečné uspořádání, které existovalo až do konce sedmdesátých let, bylo v roce 1980 narušeno schválením Zákona o výchově a vzdělávání (the 1980 Education Act). Ten měl v první řadě zvrátit hnutí za rozvoj odborných středních škol, na které se nahlíželo jako na rovnostářský projekt, jehož výsledkem bylo potlačování podnikání. Zodpovědnost za pokles pozice Spojeného království ve světovém ekonomickém žebříčku oproti pozici, kterou mělo před válkou, byla připisována nedostatku konkurenceschopnosti vzdělávacího systému, a tedy vzdělávací systém jako celek se stal obětním beránkem. Obzvláště byla vina za tento nedostatek konkurence schopnosti svalována na nízkou úroveň vyučování, což bylo nazíráno jako chyba institucí vzdělávajících učitele. Ty údajně vštěpovaly generacím učitelů „zmatené

představy“ o rovnosti a sociální spravedlnosti namísto toho, aby připravovaly učitele na to, jak vyučovat základním dovednostem a jak předávat neměnný soubor znalostí, který je součástí národního kulturního dědictví.

Zákon o výchově a vzdělávání z roku 1980 zavedl „Schéma míst s pomocí“ pro přechod žáků ze státních do soukromých škol, přičemž tato místa byla subvencována. Žáci tedy odcházeli do sektoru, který už tak platil nižší daně, protože má charitativní status. To byl přímý přesun zdrojů z veřejného do soukromého sektoru pod nálepkou „rodičovská volba“. Fakt, že tato volba byla do velké míry omezena na již privilegované střední a vyšší třídy, neprošel bez povšimnutí. Přesun zdrojů, požadavek, aby školy publikovaly výsledky zkoušek, nově zavedené právo rodičů protestovat proti umístění svého dítěte do školy v oblasti správy místního školského úřadu (Local Education Authority) a právo posílat žáky za hranice správy LEA změnily pozici rodičů z místních daňových poplatníků, z jejichž peněz jsou financovány školy v oblasti, na pozici *konzumentů*, kteří mají právo hodnotit a vyhledávat vzdělání, které se stalo zbožím. Tato změna pro veřejné školství, které poskytovalo vzdělání 93 % školní populace, byla velmi urychlena schválením Zákona o vzdělávací reformě v roce 1988 (the 1988 Education Reform Act), který umožnil několika málo zbylým středním školám a školám se stále nižším počtem žáků vymanit se z kontroly místních školských úřadů. Podněty „osvobodit se“ od místních školských úřadů byly dost silné, protože to umožňovalo těmto „vymaněným“ školám, které byly financovány grantově, získat mnohem větší finanční zdroje přímo od vlády. Zákon z roku 1988 zahrnoval návrhy na otevřené přijímání studentů, takže populární školy mohly zvýšit počet přijatých studentů a tak získat více finančních prostředků, což jim dávalo další výhodu v soutěži s méně populárními školami. Zveřejňování výsledků školních zkoušek, které začalo po schválení Zákona o výchově a vzdělávání v roce 1980, nakonec vedlo k vytvoření národní „ligové“ tabulky všech středních škol. Tabulka byla každoročně publikována. Nepřekvapuje, že když jediným měřeným indikátorem výkonu škol byly výsledky zkoušek, dlouhodobě nejlepší zhruba tři stovky škol byly školy s dlouhou historií v soukromém sektoru a dále stále více výběrové školy financované grantově, které těžily z velkých přesunů finančních zdrojů v té době. Zakládání vyšších technických škol (City Technology Colleges) s chabou podporou financí plynoucích z průmyslu bylo také pokusem diverzifikovat nabídku vzdělání a pokusem dále oslabit možnosti demokratických místních školských úřadů (LEA) v racionálním financování škol a v procesu střednědobého a dlouhodobého strategického plánování. Společné výsledky zákonů z let 1980 a 1988 ve vytváření rámce trhu se vzděláním byly silně ovlivněny filozofickými a politickými teoriemi Friedricha A. Hayeka. Ball

(1990) efektivně analyzoval vliv hayekovských myšlenek na tvorbu vzdělávacího trhu. Upřel pozornost k podmínkám nezbytným k tomu, aby vzdělávací trh úspěšně fungoval. Byly to: *volba, soutěž, různorodost, financování a organizace*. Volba byla v podstatě základem pro vytvoření různorodosti typů škol, a to vytvořilo základ soutěže. Přechod na normativní financování zajistil, že každý přijatý žák znamenal finanční hotovost, která pak byla podporou přímého soutěžení škol o tyto zákazníky. Forma místního managementu škol byla v zákoně zachována. Dala školám podnět postavit se do pozice chudých a ubohých organizací, což mělo za následek vytvoření nové formy školní organizace, která napodobovala způsob, jakým byl veden soukromý podnik. Ball načrtl pravděpodobné důsledky tohoto sociálního a politického experimentu pro životy a budoucnost dětí v Anglii a ve Walesu. Jeho závěry se bohužel v následujícím desetiletí potvrdily.

Zvolení labouristické vlády v roce 1997 a schválení nové legislativy ukončilo nejdestruktivnější aspekty předchozí vládní politiky. Nicméně v mnoha dalších ohledech se neudělalo nic pro odstranění mechanismu trhu. Všechny sektory vzdělávacího systému, od základních škol po vysoké školy a univerzity byly vytvarovány a „reformovány“ podle přísných pravidel trhu pod všudypřítomným titulkem „kvalita“ a „výkonnost“. Pokud jde o organizaci každá škola nebo instituce ve vzdělávacím sektoru přijala styl řízení, který je „shora dolů“ a hierarchický, je to forma tayloristického managementu. Tento staronový styl řízení se zahalil jazykem trhu a fenomén používání žargonu k utajení reality a jejích důsledků pro lidi vedl k termínu „obscurant“, který vymyslel Frank Delaney, redaktor Radia BBC, a který znamená přesný opak termínu esperanto, které bylo vytvořeno jako jazyk k překonávání kulturních a národních hranic.

Kontext učitelského vzdělávání

Učitelé učitelů a instituce připravující učitele nebyli imunní vůči změnám, které nastaly. Po pravdě řečeno předchozí konzervativní vláda směřovala svou pozornost právě na učitelské vzdělávání. Učitelům se dávala vina za špatné ekonomické výsledky průmyslu v zemi, protože příliš mnoho mladých lidí odcházelo ze škol s nízkou úrovní dovedností a nebylo připraveno pro pracovní trh. Za těmito útoky stála populární média; učitelé byli zobrazováni jako „zmatení liberálové“, pro něž je dítě středem dění a kteří se zabývají hlavně vyzdvihováním rovnostářských myšlenek. Útok na učitele se pak rychle přesunul na učitele učitelů – byli obviňováni z toho, že se zabývají více tím, jak rychle změnit společnost, než prosazováním a podporou elementárních fakt. Titulek „Levičákům hrozí vyhazov ve velké čistce na pedagogických školách“, který se objevil v bulvárních novinách Sun 16. ledna

1989, dobře vystihuje politické klima té doby. V článku se uvádí: „Stovkám levicově orientovaných a neúspěšných akademických pracovníků hrozí vyhazov v dramaticky plánovaném zavření mnoha vysokých škol připravujících učitele. . . . Ministr školství Ken Baker dává vinu za velkou část vzdělávací krize 80. let právě těmto vysokým školám. Je přesvědčen, že v mnoha školách pracují političtí aktivisté a neúspěšní akademici, kteří ničí disciplínu a odmítají důležitost třech R!“¹ (Hill, 1990, s. 16). Pravicový univerzitní vědec Anthony O’Hear, který se později stal členem výboru vládou ustanoveného výboru pro učitelské vzdělávání, byl pro zrušení učitelské přípravy a jejího zaměření na moderní teorie a s jejich utkvělými představami o nerovnoprávnosti, rasismu a sexismu a dalších stárnoucích módních politických názorech. Napsal, že „základem dobrého vyučování jsou znalosti a kladný vztah k vyučovanému předmětu a mistrovství v praktických vyučovacích dovednostech. . . . Toho prvního se dosáhne studiem daného předmětu, toho druhého praktickou činností, na kterou někdo zkušenější dohlídí.“ (1988)

Předepsaný lék pro „reformu“ učitelského vzdělávání jasně odráží změny, které byly zavedeny do škol. Aby učitelské vzdělávání probíhalo v rámci trhu, považovalo se za nutné nejdříve zavést škálu různorodých *cest k tomu stát se učitelem*, a tak zajistit možnost volby a různorodost programů. Za druhé bylo zavedeno *partnerství* mezi institucemi, které vzdělávají učitele, a školami s tím, že na školy se převedla velká část zodpovědnosti za praktickou přípravu. Za třetí byl Ministerstvem školství založen *Úřad pro přípravu učitelů* (TTA = Teacher Training Agency). Je to poloveřejná instituce s finanční podporou vlády; vláda také jmenuje ty, kteří Úřad řídí. Úkolem Úřadu je dohlížet na financování a řízení učitelského vzdělávání a také na zadávání výzkumů pro podporu dohod o partnerství mezi institucemi vyššího vzdělávání a školami. Úřad má rovněž podporovat úzce specifikované výzkumy přímo ve školních třídách. Výsledkem těchto kroků je, že pedagogické fakulty na univerzitách, školy a učitelé se stali jednou z nejostřeji sledovaných profesí a předmětem radikálních reforem, které centrální vláda zavádí jak do kurikula škol tak do kurikula učitelského vzdělávání .

Cesty vedoucí k učitelskému povolání

V roce 1990 zavedla vláda dvě alternativní cesty k učitelskému povolání, a to schéma „Articled Teacher“ (vyučení učitel) a schéma „Licensed Teacher“ (koncesovaný učitel). Schéma „Articled Teacher“ byl dvouletý školící kurz, který organizuje a řídí LEA (místní školský úřad), sdružení škol a instituce vyššího vzdělávání. Kurz byl programem, který se převážně odehrával ve

¹Tři R = trivium; tj. reading (čtení), writing (psaní), arithmetic (počty) – pozn. překladatele.

školách (základních, středních), kdy studenti strávili 80 % času přímo ve školách a jejich pokroky pravidelně hodnotil mentor (dohlížející učitel). Ten sám předtím prošel krátkou přípravou v instituci vyššího vzdělání, která se účastnila tohoto programu.

Schéma „Licensed Teacher“ bylo určeno pro studenty nad 26 let věku, kteří již měli za sebou alespoň dva roky studia v rámci vyššího vzdělávání a měli se připravit na učitelské povolání. Tito studenti budou dva roky dostávat plat od svého zaměstnavatele (tj. od školy, kde pracují), program učitelské přípravy bude sestaven podle jejich individuálních potřeb. Na konci těchto dvou let zaměstnavatel rozhodne, zda studenta doporučí pro získání Statutu kvalifikovaného učitele (OTS = Qualified Teacher Status; tento status musí mít všichni učitelé v Anglii a Walesu). Základem tohoto programu není formální spojení (spolupráce) s institucí vyššího vzdělání.

Tyto programy byly veřejnosti neupřímně prezentovány jako kvalitnější než stávající cesty vedoucí k učitelskému povolání, protože jsou „praktičtější“. Avšak v hodnocení HMI (Her Majesty Inspector = Kontrolní úřad Jehoji veličenstva) z roku 1991 se poukazuje na měnící se ráz těchto programů a na potřebu poskytnout delší přípravu těm učitelům, kteří se mají stát dohlížejícími učiteli. Navíc zpráva OFSTED (Office for Standards in Education = Úřad pro standardy ve vzdělávání) jasně ukázala, že schéma Articled Teacher je prokazatelně dražší než tradiční model postgraduálního studia učitelství (PGCE = Post Graduate Certificate in Education, což je to jednoleté intenzivní studium, které navazuje na základní učitelské studium; to trvá 4 roky, absolvent získává titul BEd – Bachelor of Education, BA – Bachelor of Arts, nebo BSc – Bachelor of Science). Navíc tento model (Articled Teacher) nepřipravuje dostatečně na plnění požadavků národního kurikula. Schéma Licensed Teacher bylo kritizováno podobně hlavně kvůli tomu, že 50 % studentů v tomto programu již mělo učitelskou kvalifikaci, kterou získali v zahraničí, a měli také vyučovací zkušenosti. I přes tyto výhrady vláda pokračovala v zavádění dalších reforem učitelského vzdělání a přípravy a v roce 1992 stanovila, že studenti jednoletého postgraduálního studia PGCE musí strávit alespoň 2/3 času ve školách a vyučovat. To se mělo dít na základě dohod o spolupráci mezi školou a institucí vyššího vzdělání, přičemž na školu přechází značná část administrativní a vyučovací práce (vyučovací ve smyslu přípravy budoucích učitelů). K tomu ještě vláda doporučovala školám, aby si vytvářely vlastní programy učitelské přípravy prostřednictvím projektu SCITT (School Centered Initial Teacher Education = učitelská příprava, která probíhá hlavně přímo ve škole), a tak úplně obešla instituce vyššího vzdělání. Zavedením různých způsobů do vy-

učování mohla vláda zvětšit možnosti volby a různorodosti, tedy dvou z pěti předpokladů pro quazi trh, který se měl vytvořit.

Partnerství se školami

V roce 1994 schválila vláda Zákon o vzdělání, kterým došlo k oddělení systému financování učitelské přípravy od zbytku sektoru vyššího vzdělávání. Do té doby bylo veškeré vyšší vzdělávání financováno jednotně, ale toto rozdělení přineslo otázku, zda budoucí učitelé vůbec potřebují vyšší vzdělání. Tak došlo k legitimizaci praktických a učňovských schémat, která zdánlivě potřebovala málo nebo žádnou teorii pro svůj rozvoj, např. program SCITT, a tak se otevřela cesta pro velký okruh vzájemně si konkurujících poskytovatelů kurzů učitelské přípravy. Existuje jen málo důkazů (nebo dokonce nejsou žádné) o tom, že učitelé se lépe učí přímo činností, tedy ve vyučování – zde ovšem hrála roli pouze tržní ideologie. Opravdu jsou k dispozici důkazy od tak renomovaných institucí, jako je OFSTED, o tom, že výsledky programu SCITT jsou na nízké úrovni, přinejlepším dosahují průměru. Zdálo se, že je třeba hlouběji objasnit nezbytnost škol připravujících učitele, protože ty nepodléhají vládním nařízením pokud nejsou ustavena zákonem. Takovým nařízením jsou například hodiny gramotnosti a zběhlosti v matematice. Nicholas Pyke, redaktor Times Educational Supplement (pravidelná obsáhlá příloha novin The Times) napsal:

„Inspektoři Jejeho Veličenstva podali zprávu o všech projektech SCITT, ale zprávy o jednotlivých programech nebudou publikovány. Místo toho se na jaře očekává shrnující zpráva. Spekuluje se o tom, že ministři pozastavili vydání jednotlivých zpráv, protože zdůraznily specifické nedostatky ve velmi raném stadiu.“ (Pyke, 1995)

Furlong (1994) zaznamenal, že důkazy o tom, že školy dosahují vysoké kvality učitelské přípravy, pokud si ji organizují samy, nejsou přesvědčivé. Dohody o partnerství se školami postavily učitelskou přípravu přímo do arény trhu. Instituce vyššího vzdělávání se ocitly v pozici, kdy individuálně jednájí o platbách školám a tráví určitou dobu tím, že zjišťují smluvní ceny ostatních institucí. Tento systém se v různých částech země odlišuje a studenti nevyhnutelně dostávají podporu na různé úrovni a v různých formách. Ten, kdo dostane peníze má navíc mnoho možností, jak je využít k jiným účelům než na podporu studentů učitelství. Rosie a Fuller (1997) citující noviny The Guardian 9/7/94 popisují, jak jistá univerzita, která odstoupila od partnerství se školami v programu učitelské přípravy, udávala jako důvod fakt, že školy ne vždy uvolnily učitele pro podporu studentů a že jedna škola utratila peníze místo na podporu programu za učebnice. Úřad pro přípravu učitelů zdůraznil, že je třeba školy motivovat k tomu,

aby se účastnily učitelské přípravy. I přes finanční výhody to však mnoho škol nepovažuje za výhodné. Náklady pro školu v podobě času jejích učitelů jsou vysoké a navíc nutnost plně přijmout požadavky jiných než vládních organizací, např. OFSTED, činí partnerství pro mnoho škol neatraktivním.

Rosie a Fuller (1997) zdůrazňují, že v kontextu trhu znamenají pro školy dohody o partnerství vytváření napětí. Školy nyní řídí učitelskou přípravu a mají plnou zodpovědnost za maximální zlepšování výsledků svých žáků. „Životy učitelů, kteří spravují finance, jsou profesionálními mentory a učiteli, se nevyhnutelně stávají komplikovanějšími. Tito lidé jsou pod stále větším tlakem.“

Úřad pro přípravu učitelů (The Teacher Training Agency)

Nedávno (v roce 1997) zavedla vláda prostřednictvím TTA (Úřadu pro přípravu učitelů) reformy směřující k zavedení národního kurikula počáteční učitelské přípravy, které se odklání od zaměření na dovednosti k zaměření na „standards“, které se mají poznat v prostředí třídy. Standards souvisejí s praktickými dovednostmi a výkonem ve škole. Toto stále centrálněji předepisované kurikulum počáteční učitelské přípravy stále více a více odsunuje na okraj všechny profesionální znalosti a porozumění, které se přímo netýkají dění ve třídě, a operuje s obecně přijatým názorem, že „reflektivní“ učitelé jsou základem pro efektivní vyučování. Je zajímavé, že na počátku 90. let podpořila dokumentace Ministerstva školství a práce (Department of Education and Employment, DEE) teorii „reflektivního praktika“ a kritického myšlení v učitelské přípravě. Reynolds a Salters (1998) citují oběžník číslo 4/93 jako příklad, který uvádí:

„Očekává se, že nově kvalifikovaní učitelé získali ‚nezbytné základy pro rozvoj předvídavosti, představivosti a kritického vědomí v procesu vzdělávání jejich žáků‘ (DEE, 1993, s. 16). To dalo velmi široký rámec kritické reflexi, protože to dosvědčovalo, že tato hraje důležitou roli v úspěšném vzdělávacím procesu“.

Jak si ovšem všimají Reynolds a Salters, TTA má odlišný názor. Vidí potřebu hodnotit osobní výkon, ale pouze ve vztahu k vyučování. Od studentů se očekává, aby „kriticky hodnotili svoje vyučování a využili toto hodnocení ke zdokonalování svého výkonu“. (TTA, 1997, s. 8).

Tento přístup je založen na názoru, že vyučování a učení se je jednoduchá a nekomplikovaná činnost. Ignoruje složitost úkolů, do kterých jsou učitelé zapojeni, a nazírá učení se vyučovat jako soubor dovedností, kterým se lze naučit metodou pokusu a omylu.

Když se zamyslíme nad mnohem složitějšími dovednostmi, jako je např. učení, vyžadující logické myšlení (jak zvládnout nové specifické situace),

rozvíjení složitých vztahů (které umožňují učitelům pěstovat zájmy dětí a komunikovat s nimi) a morální soudy (o vhodných postojích školy a učitelů), potom „vědět že“ a „vědět jak“ jsou jasně zjednodušené kategorie, které například vůbec neberou v úvahu „vědět proč“ a „vědět kdy“.

Diskuse

Načrtli jsme změny, které byly zavedeny pro „upravení“ vzdělání od vyučování ve škole pro učitelské vzdělávání. Tyto změny byly prosazovány rétorikou reformy, která vzdělání staví do pozice zboží na trhu. Načrtli jsme ideologii, která se skrývá za těmito změnami a podíváme se na jejich důsledky. Za prvé se objevil „deficit demokracie“ jako důsledek těchto násilně vnucených změn ve vzdělávání. Ukázali jsme, že za proslovy o reformě jsou v praxi jiné úmysly. Maguire a Ball (1994) použili koncept reformy k tomu, aby srovnali některé způsoby, jakými je „učitel“ formován a stavěn do určité pozice v rámci nedávné reformní / restrukturalizační politiky ve Spojeném království a v USA. Zjistili, že v USA jsou škola a učitel považováni za aktivní účastníky vývoje, zatímco:

V Anglii se učitelům dává vina za selhávající školy a za údajný pokles úrovně. Na záležitosti jejich profese a jejich expertní znalosti se začalo nahlížet jako na „právně zaručené zájmy“. Podpora a profesionální rozvoj, který poskytovali experti LEA (místních školských úřadů), byly odstraněny, výzkum a odborné znalosti vyššího vzdělávání byly vysmívány jako část „tvůrčova ovládnutí“.

Došli k závěru, že:

„...Zdá se, že cílem reformy ve Spojeném království je uzavření možnosti jak institucionální, tak místní demokratické kontroly vzdělání. Školy mají být kontrolovány centrální mocí, rozhodnutími nevolených ‚Quangos‘ (tj. poloveřejná instituce s finanční podporou vlády, jež také jmenuje ty, kteří instituci/úřad řídí), a soutěživým individualistickým výběrem, které se budou navzájem ovlivňovat. V důsledku toho není již vyučování ve školách pokládáno za společenskou službu, nýbrž spíše za státem regulované soukromé zboží. Demokratické občanství a účast všech jsou nahrazeny individualizovanou spotřebou. Sociální spravedlnost ‚vyšla z módy‘, ‚módní‘ je teď výhodnost soutěžení a vlastní zájem.“ (s. 14, 15)

Pokud jde o záležitosti sociální spravedlnosti, slyšeli jsme jen mrtvolné ticho. Mahony a Hextal (1998) ostře kritizují TTA za to, že k tomuto tématu mlčí. Říkají:

„TTA neustále předělává koncepce toho, jak má vypadat ‚efektivní učitel‘ a toho, co se považuje za postup v kariéře. Zodpovědnost učitelů ve vztahu k sociální spravedlnosti je odstraněna s tím, jak byly předefinovány

„pravé cíle vyučování ve školách“ a potřeba „efektivních učitelů“. Dochází ke stále většímu rozrůzňování učitelské profese způsobu, které mohou mít negativní dopad na určité skupiny dětí a učitelů. . . proces restrukturalizace v rámci povolání, na který se TTA zaměřil, může přinést nezanedbatelné důsledky ve sféře sociální spravedlnosti jak pro jednotlivé učitele, tak pro profesi jako celek, a také pro společenské a ideologické pojetí vzdělání.“

Obzvláštním zklamáním je fakt, že plány současné nové labouristické vlády neobsahují úmysl skoncovat s nedostatky a prosazovat záležitosti týkající se sociální spravedlnosti. Whitty (1998) zdůrazňuje potřebu: „vytvářet nové formy demokracie, které lépe vyhovují různorodosti současných společností proto, aby se podněcovala současná kombinace silného státu a tržní občanské společnosti. K tomu, abychom mohli čelit stále se zvětšující polarizaci mezi školami i ve školách samotných, potřebujeme vytvořit v občanské společnosti nová fóra, která budou rozhodovat o podobě vpravdě všeobsažných vzdělávacích programů. To všechno nás přivede k účasti ve sporech, v nichž jde o kombinaci politiky poznání s politikou redistribuce s cílem vrátit sociální spravedlnost zpět do středu vzdělávacích programů.“ (s. 15)

Zaměření na úzce pojatou definici standardů, jak ji vytvořila School Improvement Network (Síť pro zdokonalování škol), mělo také vliv na oficiální myšlení, avšak nelze dosáhnout trvalého zlepšení vzdělávání bez zodpovědného přístupu ke zmenšování nerovností. V souvislosti s nedávným závěrem dvou technických firem na severu Anglie se prokázalo, že argumenty pro přípravu zaměřenou na získávání dovedností jsou nedostatečné. Coffield nedávno napsal o pravděpodobných dopadech:

I kdyby všichni šestnáctiletí v severní Anglii prošli maturitou na jedničky, i kdyby všichni jejich učitelé měli magisterské tituly ze zlepšování práce škol a všichni ředitelé doktoráty z robotové technologie, Siemens a Fujitsu by stejně zavřeli své provozy . . . debata se musí posunout za simplistické teorie o tom, že zvyšování standardů ve vzdělání samo o sobě přinese ekonomickou prosperitu pro všechny. Zvyšování úrovně dovedností není klíčem do země zaslíbené, je to důležitá, avšak nikoli dostačující podmínka pro takový úspěch . . . přílišné zaměření na zvyšování úrovně dovedností velmi zatěžuje vzdělávání a průmyslu to odlehčuje.

Larry Elliot, který píše pro noviny The Guardian, říká, že podle zprávy z ročenky OSN o rozvoji lidstva z roku 1997 (the United Nations Annual Human Development Report for 1997) se neustále rozšiřuje propast mezi bohatými a chudými zeměmi; 15 nejbohatších lidí na světě má celkový majetek o hodnotě vyšší, než je celkový roční příjem celé subsaharské Afriky. Spojené státy, nejbohatší země světa, pokud jde o výši příjmů na jednoho

obyvatele, zaujímá v tabulce OSN poslední místo ze 17 rozvinutých zemí. Británie je v této tabulce na 12. místě.

V naší společnosti téměř na přelomu tisíciletí dochází k zásadním změnám. Domníváme se, že můžeme přispět k rozvoji sociálně spravedlivé společnosti tím, že budeme vychovávat učitele tak, aby byli schopni vidět spojitost mezi vzděláváním ve školách, výchovou a širší společností. Dále se domníváme, že sociální spravedlnost nelze poznat ve školách, které nahrazují strukturální nerovnosti, jež jsou jádrem naší společnosti.

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

Přeložila Marie Filipová

Literatura

- ELLIOT, L. Britain's poor are worse off than ever, says UN. *The Guardian*, 9th September 1998.
- FURLONG, J. Another view from the cross-roads. *Journal of Education for Teaching* 1994, 24 (1).
- MAGUIRE, M., BALL, S. J. Discourse of Education Reform in the United Kingdom and the USA and the Work of Teachers. *British Journal of In-Service Education* 1994, 20, 1, s. 5–16.
- MAHONY, P., HEXTALL, I. Social justice and the reconstruction of teaching. *Journal of Education Policy* 1998, 13, 4, s. 545–558.
- O'HEAR, A. *Who Teaches the Teachers?* A Contribution to Public Debate. London: Social Affairs Unit, 1998.
- PYKE, N. Inspectors cast doubts on in-school training. *Times Educational Supplement*, 10th March, 1995.
- REYNOLDS, M., SALTERS, M. The Reflective Teacher and The Teacher Training Agency. *Journal of Further and Higher Education* 1998, 22, 2, s. 193–200.
- ROSIE, A., FULLER, M. Social theory, rationalization, and schoolbased teacher education. In CALDERHEAD, J., SHORROCK, S. B. (Ed.) *Understanding teacher education: case studies in the professional development of beginning teachers*. London: Falmer Press, 1997.
- TTA *Consulting on the training curriculum and standards for new teachers*. 1997.
- WHITTY, G. New Labour, Education and Social Justice. In *Socialist Teacher* 1998, No. 65, Spring.
- GEORGE, R., CLAY, J. Formování učitelů pro budoucnost: „vysoký status, vysoké standardy“. *Pedagogická orientace* 1999, č. 2, s. 6–15. ISSN 1211-4669.

Adresa autorů: Rosalyn George, Goldsmiths College, University of London, New Cross, London SE 14 6NW, England
John Clay, School of Education, University of Brighton, Falmer, BN 1 9PH, England

Vyprávěcí kurikulum v učitelské přípravě

Carola Conle

Od roku 1993 zkoumám na základě vyprávění studentů učitelství jejich postoje a zážitky (Conelly a Clandinin, 1990). V tomto referátu se podívám na vyprávěcí kurikulum, které jsem se svými studenty sestavila. Bylo by špatné sestavovat buď kurikulum, nebo teorii o kurikulu v izolaci od současné filozofie, která se zabývá podstatou a předáváním vědomostí. Proto se nejprve stručně zmíním o hlavních současných filozofických názorech a pak přejdu k vlastním vyučovacím technikám a k teorii, která je s nimi spojena.

Myslím, že je třeba říci, že se v současnosti alespoň přibližujeme tomu filozofickému názoru, který se dívá na vědomosti jako na porozumění v čase a interpretaci v daném kontextu. Tento názor se rozvíjí v pracích Heideggera (1927), Wittgensteina (1953), Gadamera (1960) a Habermase (1984, 1987). Záleží na nás, zda do tohoto výčtu zahrneme postmoderní filozofy. Já osobně je nezahrnuji, protože jako edukátor se nechci vzdát racionality nebo možnosti dívat se na věci z takových úhlů pohledu, ze kterých je možné vyvozovat morální soudy.

Proto v kontextu vědomostí, v jehož rámci pracuji se svými studenty učitelství, vymezuji jisté filozofické a výchovně vzdělávací premisy:

1. Porozumění není ani tak intelektuálním aktem, který si můžeme vybrat, jako spíše naším způsobem existence jako lidských bytostí.
2. Všichni máme nějakou historii – máme ji my i ti, které chceme zkoumat. Ve svém výchovně vzdělávacím zkoumání nemůžeme tuto historii pomíjet.
3. Můžeme se dívat na věci pouze z určitých úhlů pohledu nebo v rámci nějakých horizontů, které jsou vždy charakterizovány naší osobní a kulturní historií.
4. Jako výzkumníci, učitelé a studenti se musíme stát dobrými tlumočníky našich vlastních situací a také situací lidí kolem nás.
5. Musíme najít takový jazyk, který není neustále v rozporu s koncepcí vědomostí jako porozumění.
6. Může být také zajímavé začít přemýšlet o různých druzích porozumění a o tom, jak se jim můžeme či nemůžeme přiblížit, nebo jak ony mohou pomoci nebo brzdit dosažení jistých cílů a vizí.

Načrtla jsem parametry, v jejichž rámci pracuji jako výzkumný pracovník a učitel učitelů. Měla bych také něco říci o slově *kurikulum* v názvu svého referátu, zvláště když mluvím k evropskému publiku, které možná zná lépe

termíny *didaktika* a *pedagogika*, spíše než severoamerické *kurikulum* a *instrukce*. V prostředí Severní Ameriky se termínu *kurikulum* dříve užívalo jako ekvivalentu k *rozvoji kurikula specialisty na kurikulum*, kteří obvykle nebyli těmi, kdo takové kurikulum používali. Od 70. let přesunulo mnoho specialistů na univerzitách svůj zájem z rozvoje kurikula na „kurikulum porozumění“ (Pinar a kol., 1995) a na učitele se začalo nahlížet jako na ty, kteří tvoří kurikulum (Connelly a Clandinin, 1988; Clandinin a Connelly, 1992). Na kurikulum se již nepohlíží jako na ekvivalent obsahu vzdělávání nebo jako na rozvoj, organizaci a prezentaci daného předmětu, ale stále častěji je kurikulum chápáno jako interakce mezi učitelem, studentem, předmětem a prostředím (Schwab, 1977; Connelly a Clandinin, 1988).

Nejdůležitějším úkolem je porozumět každé z těchto čtyř složek kurikula, což je úkol nejen pro lidi na univerzitě, ale také pro lidi ve školách. Pokud jsem učitelem, mým úkolem v tomto scénáři je nejen rozumět svému předmětu, ale také kontextu, v jehož rámci učím, rozumět ve stále se rozšiřujících, dočasných a prostorových kruzích. Také bych se měla snažit porozumět svým studentům a jejich osobním a kulturním historiím, které s sebou přinášejí do třídy. A také bych měla docházet k lepšímu porozumění sama sebe.

Dále popisují své snahy splnit tento úkol v jednoletém programu učitelské přípravy, ve kterém jsem měla připravovat budoucí učitele středních škol na Katedře základních studií na fakultě pedagogiky ve velmi multietnickém kanadském městě. Až budu stručně popisovat svůj kontext (prostředí, ve kterém pracuji) a napětí, které se v tomto kontextu objevilo, moje logické důvody pro vyprávěcí kurikulum se začnou vyjevovat, protože logické důvody a napětí spolu souvisejí a souvisejí také s paradigmatem filozofických vědomostí, které jsem zmínila výše.

V roce 1992 jsem začala pracovat se studenty učitelství a své kurzy na Katedře základních studií (Foundational Studies Department) jsem založila na různých formách sebereflexe. Brzy jsem od studentů zjistila, že pro všechnu tu reflexi měli málo využití. Instituce, ve které jsem vyučovala, byla uprostřed procesu obnovy a já sama jsem byla jedním z nově přijatých pracovníků. Nejprominentnější nové orientace zdůrazňovaly techniky řízení třídy a techniky kooperativního učení. To uspokojovalo největší potřebu studentů – vědět „jak na to“. Reflexe se nezdála být naléhavou potřebou, přežití ano. Několik týdnů po začátku studia na naší fakultě posílá naše instituce studenty na praxe do škol. Studenti jsou hodnoceni svými vedoucími učiteli téměř od prvního okamžiku, kdy přijdou do dané školy.

I přes velký tlak učit „jak na to“ jsem nechtěla měnit program svého kurzu, protože jsem zastáncem názoru amerického filozofa Johna Deweye,

který se staví proti příliš časnému zaměřování se na učitelskou dokonalost. Jak jsem se mohla přizpůsobit vyučovací realitě na fakultě a zároveň stále dbát Deweyho varování? V roce 1904 Dewey velmi pečlivě objasnil, proč je pro studenty učitelství důležitější zkoumat své životy a životy svých studentů než věnovat počáteční úsilí řízení třídy a dokonalého vyučování. Varoval, že „okamžitá dovednost může být získána za cenu ztráty energie pokračovat ve vlastním růstu“ (1974, s. 320). Učitelská příprava by měla být procesem „vracení se k vlastním zážitkům, přemýšlení o nich a poznávání, jak vznikaly, jaké byly podněty a překážky jak vnitřní, tak vnější“ (s. 324). Toto je v souladu se Sokratovým názorem, že neprozkoumaný život není hoděn být životem lidské bytosti. Celý můj program byl založen na sebereflexi (Conle, 1993). Ale prioritou pro mé studenty bylo získat dobré hodnocení svých výkonů během praxe. To bylo zvláště důležité v extrémně soutěživém trhu práce, kde kolem 90 % našich absolventů nemohlo najít zaměstnání, kromě dočasné výpomoci nebo práce v zahraničí.

Nicméně jsem se rozhodla, že budu riskovat a půjdu proti proudu – i když ten vypadal spíše jako přílivová vlna. Zkusila jsem přesvědčit své studenty, že je pro ně důležité rozumět: nejen rozumět svému předmětu, na což se zaměřovala jejich kurikulární studia, ale – zvláště ve svých základních kurzech – budou potřebovat rozumět sami sobě, svým studentům a prostředí své instituce. To bude nezbytná podmínka pro výchovně vzdělávací rozhodování v jejich třídách. Tím, že jsem trvala na tomto zaměření svého kurzu, riskovala jsem, že ho studenti nebudou dobře hodnotit, a tedy že přijdu o plat. (Jsme hodnoceni podle zásluh.) V jistém slova smyslu bylo mé dilema také jejich dilematem: dobrá věc nebyla nutně věcí správnou, z výchovně vzdělávacího hlediska. Rozhodla jsem, že naším úkolem bude rozumět, nejen předávat.

Jak jsem mohla učitele na tento úkol připravit? Protože jsem pracovala na Katedře základních studií a nikoli v oblasti kurikula a metodologie (instrukce), nehodlala jsem se soustředit na porozumění předmětu, ale na ostatní tři oblasti, které jsou součástí naší současné definice kurikula: na učitele, studenta a prostředí. Naše kurzy byly založeny na zkoumání a interpretaci sebe sama, ostatních a našich výchovně vzdělávacích prostředí. V podstatě se moji studenti připravují na to stát se tlumočníky sebe sama a jiných a našich sociálních prostředí. Musí si vytvořit způsoby zkoumání, které budou pokračovat během celé jejich učitelské kariéry.

Abychom porozuměli sobě, ostatním a svému prostředí, rozhodla jsem se, že budeme studovat své zážitky a zkušenosti a budeme přitom myslet na to, že výsledky nebudou fakta, ale budou vysvětlovat porozumění. Vysvětlení budou pojata na základě určitých úhlů pohledu a v rámci určitých hori-

zontů, vytvořených určitými sociokulturními historiiemi zúčastněných lidí. Jinými slovy, naše porozumění budou porozuměními v daném čase a budou předměty změny. V samotném tomto procesu jsem viděla šanci pro rozvoj výchovy a vzdělání. Tento proces mohl vést k neustálému prohlubování našeho porozumění a k jeho užitečnosti v našem vyučování. Vlastní uskutečňování tohoto procesu se stalo předmětem mého výzkumu a předmětem profesního rozvoje pro mé studenty.

Co mělo být metodou našeho zkoumání? Jak jsme měli zůstat v úzkém spojení s našimi zážitky a citlivě vnímat časové a fyzické kontexty? Vyprávěcí zkoumání, kterým jsem se zabývala během svého postgraduálního studia (Connelly a Clandinin, 1988, 1994; Conle, v tisku), bylo metodou studia, která mohla teoreticky naplnit všechny tyto požadavky. Pro mě to byla výzkumná metoda. Mohla se stát metodou bádání pro mé studenty?

Neměli jsme k dispozici žádný dobře rozvinutý a vyzkoušený model. Jak jsem postupovala ve svém programu, musela jsem zkoumat a zkoušet stejně jako konceptualizovat a postupně plně chápat to, co jsem dělala. V prvních čtyřech nebo pěti letech jsem se zapojovala do reflektivních projektů, využívala jsem zpětných vazeb studentů, formálního a neformálního sebestudia a společné reflexe našeho bádání. Skrže praktickou vyučovací zkušenost se znalost určitých pojetí často posunula do jiné roviny a zdálo se, že je teprve začínám chápat. Jinými slovy, také jsem byla studentem vyprávěcího kurikula (Conle a kol., v tisku).

Během několika následujících let jsem s pomocí svých studentů sbírala příklady našich vyprávění. Původně jsme to dělali proto, abychom vytvořili zdroj pro budoucí studenty učitelství, ale brzy jsme si řekli, že naše příběhy by mohly zajímat širší publikum (Conle et al., chystaná publikace). Příklady vyprávění byly zadané úkoly k vyprávění. Například:

1. Studenti se ve dvojicích zaměřili na prostředí ve škole, kterou si vybrali, a vypracovali vyprávění *Portrét školy*.
2. Každý student se zaměřil na pochopení sebe sama a své první zkušenosti ve škole, kde sám studoval, a napsal a vyprávěl *Osobní vyprávění o vyučování a učení se*. Toto byl hlavní úkol, obvykle na 15–20 stran. Stejně dlouhé bylo
3. *Vyprávění o vlastní kultuře*, ve kterém se každý student zaměřil na vlastní rasový, náboženský, třídní nebo etnický původ ne tak, že by sám sebe ukázal jako dobrý příklad sociologického zkoumání, ale zaměřil se na vyprávění vlastních zkušeností a zážitků. O mnohá z těchto vyprávění se studenti podělili přinejmenším s některými spolužáky. Při tomto dělení se o vlastní zážitky se kurikulární zaměření posunulo od chápání vlastní osobnosti k chápání ostatních, zvláště těch, kteří se v hlavních

rysech lišili od vlastní osobnosti. Moje třídy studentů jsou kulturně dost heterogenní. Studenti museli poslouchat příběhy, které zobrazovaly názory a zvyky, které jim často byly nepříjemné. Dělení se o osobní vyprávění nevedlo k hádkám. Jak se můžeme hádat s něčí vlastní zkušeností? Ten proces v sobě měl spíše rezonanci (Conle, 1996) – tím myslím, že zahrnoval reakce „já také“ a „já ne“, které vedly k dalším příběhům samotných posluchačů. Často byly něčí příběhy znovu vypravovány kvůli praktickému zážitku slyšet rozdíl. Znovu vypravování samozřejmě zahrnuje změnu (Conle, 1997b; Gerrig, 1993), protože příběh je vyprávěn z nové perspektivy, jmenovitě z té, která je obohacena vlastním zážitkem kolegy vyprávění. Celý proces pomáhal studentům učitelství připravovat se na vyučování v kulturně velmi heterogenních třídách, které na ně čekaly v naší zemi imigrantů.

4. A konečně, požádala jsem své studenty, aby vytvořili *vyprávěné verze vyučovacích technik a strategií*, které použili během svých praxí. Tyto příběhy vyučovacích praktik umožnily reflektovat ten druh činností a vědomostí, které často zapadnou v hektickém a napětíplném životě studentů učitelství.¹

Dalším vlivem, který často vedl k přepracování vyprávění byla četba teorie, kterou jsem zadala: články o bádání pomocí vyprávění, o multikulturalismu, rasismu, rodu v kurikulu, o různých uspořádání škol a filozofiích výchovy a vzdělávání. Tato teorie často vedla k dalším vyprávěním o sobě a ostatních a o výchovně vzdělávacích situacích. Teorie také často měnila perspektivy, v nichž studenti původně vyprávěli určité příběhy.

Jsou to tato sdílená vyprávění a procesy změny, které zahrnují (Conle, 1997b), co činí vyprávění zvláště přínosným ze vzdělávacího hlediska. Určité situace tento proces obohacují (Conle, 1996; Conle, 1997a). Abych vám dala příklad takových situací, budu prezentovat výtahy z vyprávění některých studentů, a tak vás postavím v jistém smyslu do podobné situace, jaká je v mých hodinách.

Živý obraz: Jak vidím manželství

Pattie Haveman

Během své druhé praxe jsem vyučovala předmět „Rodiny v kanadské společnosti“ v posledním ročníku střední školy. Kurikulum v tomto předmětu bylo zaměřeno na pochopení

¹V tuto chvíli není naším záměrem vyprávět tyto příběhy proto, abychom přispěli k objevení implicitních morálních vyození ve vyučovací praxi, jak by to po nás mohl chtít MacIntyre. Toto nepovažuji za úkol pro studenty učitelství samotné, i když jejich hlas by byl důležitý pokud by se profese jako celek rozhodla, že toto je její prioritou. Když studenti poslouchali vyprávění svých kolegů „jak na to“, jejich vlastní repertoár metod a technik se obohacoval.

rodinných vztahů v tomto desetiletí a na to, jak tyto vztahy zapadají do dnešní společnosti. Strategie, kterou vám popíšu, byla použita jako úvod do hodiny s tématem Vztahy v mladém manželství. Myslím, že až si přečtete můj příběh, pochopíte název cvičení.

Můj řídící učitel a já jsme začali cvičení tím, že jsme studenty požádali, aby postavili židle do kruhu uprostřed učebny. Když se posadili, vysvětlili jsme jim naše cvičení: „Dnes budete tvořit živý obraz. Ve slovníku The Concise Oxford Dictionary je heslo ‚živý obraz‘ vysvětleno jako ‚tichá a nehybná skupina lidí, kteří svou pozicí tvoří scénu‘. Vy budete lidmi ve scénách. Až vyslovíme vaše jméno, vstupte prosím do kruhu a zaujměte jakoukoli pozici ve scéně. Pamatujte, že jste nehybným obrazem, a proto se snažte udržet svou pozici nezměněnou až do konce scény. Pokud v jakémkoli okamžiku budete mít pocit, že chcete ve scéně zaujmout pozici, která by mohla být zajímavá, klidně se do scény zapojte, i když vás nevyvoláme. Až budeme mít zajímavé seskupení 5–8 lidí, požádáme vás, abyste popsali, co ve scéně vidíte. Co pro vás tato scéna znamená, pokud se na ni díváte s ohledem na vztahy v mladém manželství a na společnost?“

Začali jsme náhodně vyvolávat studenty a ti postupně zaujímali pozice v našem živém obraze. Někteří zaujali dost složité pozice – myslím, že udržet je pro ně mohlo být náročným fyzickým cvičením. Když bylo ve scéně asi šest lidí, přestali jsme vyvolávat další studenty a požádali ostatní, aby ze svého úhlu pohledu popsali, co ve scéně vidí.

Ty popisy byly zprvu konzervativní. Mnozí popisovali typické pojetí mladého manželství: evidentní láska, blízkost ve vztahu, mnoho přátel a členů rodiny, kteří podporují mladý pár atd. Avšak jak jsme pokračovali, studenti se začali více zaměřovat na pozice těch, kteří tvořili scénu, na výraz v jejich tvářích a na jejich fyzickou pozici ve scéně. Jejich interpretace se začaly přibližovat opravdovému životu a dosvědčovaly chápání nejen vztahu v právě uzavřeném manželství, ale také vlivu a roli, které v něm hrají lidé stojící mimo toto manželství.

Jeden mladý muž ve třídě vysvětlil jednu ze scén způsobem, který jsem považovala za výjimečný pohled na onu scénu. Ta vypadala takto: jeden student stál obklopen čtyřmi dívkami. Ve tváři neměl žádný výraz a stál sklesle. O kousek dál stál vzpřímeně na židli jiný student. Měl ve tváři lehkost a jeho pohled směřoval k prvnímu studentovi.

Výše zmíněný mladý muž vysvětloval tuto scénu tak, že ti dva mužové byli homosexuálové, kteří mezi sebou měli intimní vztah. Trik byl podle něj v tom, že ten, který stál na židli, byl schopen veřejně přiznat svoji homosexualitu, „vystoupil z ulity“, jak to popsal onen mladík. Druhý muž reprezentoval homosexuála, který nebyl schopen přijmout svoji orientaci a snažil se zakrýt nebo potlačit svoje pocity tím, že byl s mnoha ženami. Ten mladý muž, který scénu popisoval, si myslel, že „těžký“ výraz ve tváři tohoto studenta vyjadřoval jeho vlastní zápas s tím, jaké stigma dává společnost homosexuálům, zatímco výraz studenta, který stál na židli, vyjadřoval jeho osvobození od toho, že by měl společností vysvětlovat svou volbu. Jeho pohled směrem k jeho partnerovi naznačoval jeho snahu podnitit ho, aby vystoupil k němu na židli a mohl se tak cítit volný.

Byla jsem uchválena hloubkou myšlenek a analýzou této a ostatních scén, jak je podali studenti během tohoto cvičení. Bylo evidentní, že studenti si uvědomovali, s jakými problémy se setkávají jednotlivci a páry v dnešní společnosti, a chápali nepříznivé vlivy a důsledky těchto problémů na členy společnosti. Nicméně musím přiznat, že zároveň mi tato odhalení trochu nahnala strach.

Když se dívám zpět, nevzpomínám si a ani si nedovedu představit, že bych musela takto otevřeně přemýšlet o tak složitých, avšak důležitých problémech, když jsem dospívala. To je pravděpodobně reflexe změn v systému hodnot společnosti v posledních deseti letech. Konečným výsledkem tohoto cvičení je, že jsem poznala nebo možná sama sobě zdůraznila, že musím být jako učitelka velmi otevřená. A to zvláště tehdy, když dojde na výuku předmětu, v němž jde o závažné individuální a společenské hodnoty.

Banánový komplex: dvojí identita (úryvek)

Jennifer Tan

„Ching Chong“ pronesl, když jsem kolem něj prošla, abych se podívala do sešitu jeho spolužáka. Trhla jsem sebou a pokračovala v chůzi, cítila jsem jak se mírně červenám, ale snažila se nedat na sobě znát žádné pocity, svůj pohled jsem soustředila na sešit jiného studenta. Myslím, že jsem slyšela smích, ale ten ustal, jakoby si mysleli, že jsem tu poznámku neslyšela. Dál jsem potlačovala svoje rostoucí muka, když jsem komentovala práci dalšího studenta. Jako robot jsem procházela uličkami, pozorně a rozvážně, ignorujíc přitom „Daniela“. Celou tu dobu jsem pozorně poslouchala, jestli neuslyším nějaké další rasové osočení. Vzpomněla jsem si, jak rychle jsem reagovala, když kdosi rasově osočil jiného studenta, jak jsem nesouhlasně zakroutila hlavou a zamračila se, jak jsem sdílela zostuzení, ponížení a zahanbení oběti. Byla jsem zmatená svojí naschvál potlačovanou reakcí teď, když oběti jsem byla *já*. V etnokulturním kurzu profesorky Conle jsem četla o psychologii rasového osočování ve článku „Nadávání“. Podle tohoto článku se nadávky „užívají hlavně k vyjádření dominance a zdánlivě neškodné poznámky mohou působit velmi bolestně“ (Troyna, „Rasism“, s. 53). Přesto mě překvapilo, že mě osočil příslušník jiné menšiny.

Samozřejmě, říkala jsem si, dosud jsem měla takové deprimující incidenty s bělochy. Co by proti mě měl mít tenhle černoušek? Byla jsem zmatená tím, jak jsem reagovala a nesebrala jsem odvahu přiblížit se ke své vedoucí učitelce až do konce hodiny. Ta potom okamžitě zavolala „Daniela“ do své kanceláře a, jak se můžu jen domnívat, pokárala ho za jeho rasový útok. Pamatuji si, jak jsem se cítila nejistá a ochotná hodit to za hlavu a nepřipouštět si to. Jenže ona mě nenechala. Nařídila Danielovi, aby se mi omluvil, což on napůl upřímně udělal, když se mě zeptal: „Vy jste to vzala osobně? Já jsem tím nic nemyslel.“ Na což jsem jako robot odpověděla: „Měl bys být ke druhým citlivější. Jak by se ti to líbilo, kdybych nadávala já tobě?“ Schválně jsem mluvila jak nejmonotónněji a nejnecitověji to šlo. Reagoval pohledem, ve kterém bylo ještě víc rozpaků a já, abych ho „setřásla“, jsem se na něj dívala stejně.

Když se na to teď dívám zpátky, lituju, že jsem nebyla víc, jaká?.. Pořád ještě nevím. Ptám se sama sebe: „Měla jsem Daniela pokárat tím, že bych sama sebe vydělila jako oběť? Pomohl by takový agresivní postoj Danielovi pochopit obrovské důsledky rasové viktimizace, zostuzení, ponížení, moje pocity ohrožení? Mohl Daniel vůbec někdy pochopit, jak jsem se během jednoho necitlivého incidentu přeměnila z pozice vychovatele, osoby s autoritou, na malého cizince, na ‚Chink‘, nepřítel, člověka druhé třídy, nikoho? Jak mě v tom okamžiku pohltily pocity nejistoty z vyučování předmětu, kde má dominantní postavení bílá kultura, navíc v dominantně bílé společnosti, jak mě tyhle pocity zbavovaly mé vlastní identity a mého práva být jako lidská bytost součástí takové společnosti?“

Dozvuky: Kolegové – příslušníci různých etnik – mi řekli, že jsem tu záležitost měla veřejně konfrontovat přímo tam a v tom okamžiku. Otázka takových „kladných reakcí jako odpovědi“ vyvstala během skupinové diskuse o nadávání v kurzu prof. Conle „Etnokulturní studia“ na Fakultě výchovy a vzdělávání na univerzitě v Torontu (FEUT – The Faculty of Education, University of Toronto). Pořád si nejsem jistá jaká reakce by byla buď „politicky správná“, nebo prostě „osobně správná“. Jak můžu vysvětlovat, jaké je cítit se jako oběť rasismu? Je to jako vyvést svítcí nápis „Jsem jiná“ nebo „Podívejte! nejsem normální, ani si nezasloužím sdílet vaši společnost – měla bych se vrátit tam, odkud jsem přišla.“ Pořád se na tu událost dívám s trochou studu a frustrace. Stále se rozvíjející téma „horkých“ a „studených“ rasových nadávek se pro mě stalo přímo se mě dotýkajícím a příliš realistickým fenoménem. Skupinové diskuse o rasismu během mého

ročního studia na FEUT pro mě byly obzvláště emocionální. O to víc, že když jsem o tom později mluvila se svou vedoucí učitelkou a ona reagovala tak, že od onoho studenta vynutila omluvu. Výsledkem bylo, že jsem cítila, že ta omluva postrádá upřímnost nutnou pro zmírnění mého ponížení, spíše ho ještě zvětšila, protože byla vynucená. Nicméně díky teoretickému studiu a podělení se o tuto zkušenost se svými kolegy v kurzu prof. Conle jsem získala velmi cenné vhledy a potřebné pochopení jak původu, tak důsledků takové události. Když jsme s kolegy zkoumali psychologické dimenze rasových nadávek, poznali jsme, že mají nejhlubší nebo nejvíce citový účinek na oběť, protože se dotýkají něčeho, na co je oběť hrdá a za co ji někdo pomlouvá. V diskusích mi ostatní studenti radili, že jsem měla dotyčného žáka hned konfrontovat a dát mu najevo důsledky jeho chování místo toho, že jsem se sebevědomě stáhla. Také jsem diskutovali moji zodpovědnost učitele chovat se jako zprostředkovatel a autoritář ve všech případech nadávání, zvláště pak těch, které jsou rasové. I po roce na tuto událost vzpomínám s jistými rozpaky.

Osobní vyprávění o vyučování a učení se (výťah)

Loreen Teoli

První den střední školy si pamatuji neobvykle přesně. Vzbudila jsem se brzy a vyšla na balkón našeho bytu ve čtrnáctém patře. Bylo horko a dusno a v dálce byly hrozivé mraky. Zadní parkoviště nákupního centra Jane/Finch, které bylo přímo pod naším balkónem, bylo prázdné až na několik zásobovacích vozů a spousty páchnoucích odpadků.

Ostatní členové mé rodiny spali dál. Doufala jsem, že se mi podaří odejít do školy dřív, než se probudí, protože jsem nechtěla být součástí dalšího nesmyslného konfliktu. Nechtěla jsem slyšet žádná hrubá slova, žádná obviňování a výčitky, než jsem vykročila vstříc tomuhle novému zážitku.

Tak strašně moc jsem chtěla jít do školy a mít nový začátek. Nedávno jsme se zase přestěhovali a já jsem prahla po tom, aby někdo pochopil moje problémy, můj život. Z různých důvodů jsem tohle pochopení nemohla čekat doma a musela jsem se odhodlat si o něj říci.

Sdílela jsem společný pokoj se svými dvěma mladšími sestrami. Opatrně jsem prošla jejich tichem do šatny, abych si vybrala to správné oblečení, ve kterém jsem se měla ukázat: džínové lacláče, staré šedé tričko, žádné ponožky a šněrovací polobotky, které tak letěly v sedmdesátých letech. Nesmím budít dojem, že se snažím vypadat dobře, musí to vypadat, že oblečení mě vůbec nezajímá, i když ve skutečnosti myšlenky na oblečení, o kterém jsem nemohla ani snít, byly denně zdrojem mého smutku. Rozhodla jsem se, že nebudu mluvit a přinutím lidi, aby mě pomalu poznávali. Podívala jsem se na sebe do zrcadla, které viselo uvnitř skříně. Měla jsem dlouhé sestříhané vlasy, které teď byly mastné a naplň zakrývaly můj obličej, na kterém se před touhle událostí vyrazilo akné. Rozhodla jsem se, že se nebudu pečlivě upravovat, ale použila jsem deodorant.

Moje sestry spaly během těchto „příprav“; než jsem odešla, dlouho jsem se na ně dívala. Chtělo se mi brečet, jak jsem to často dělala, kdykoli jsem je opouštěla a někam jsem šla. Jak jsem je mohla nechat napospas jejich dní, když jsem věděla, jak bude strastiplný? Promnula jsem si obličej dlaněmi. Nikdo mě nesmí vidět plakat, ale snad by si tentokrát mohl někdo všimnout, jak právě to potřebuji.

Finch Avenue, po které jdu do školy, je rušná ulice. Vidím desítky dalších studentů, kteří jdou sami nebo ve skupinkách. Nenápadně je pozoruji a hledám náznaky: je někdo tak nešťastný a nervózní jako já? Jsou tady pro mě nějakí kamarádi? Kdo má peníze na oblečení, doplňky, šminky, kino? Když se někdo podívá mým směrem, rychle uhnu pohledem, nikdo nesmí vidět moje strádání.

(Je pro mě velmi těžké o tomhle psát a přemýšlet. Často jsem na sebe pyšná, že jsem tuhle část svého života nechala za sebou, pěkně uloženou a označenou jako „nesnadné mládí“ nebo „problémové dětství“.)

Vstupuji do budovy střední školy a strávím několik minut v nervozitě, jak se snažím najít svoji třídu. Ve stálé snaze se schovat si sedám až úplně dozadu a rychle se shrbím, aby mi vlasy zakryly tvář. Moje třída je v učebně, kde se učí dílny. Všude je podivné nářadí a pracovní stoly a jemná vůně pilin. Můj třídní učitel má britský přízvuk a zdumavaný výraz. Řekne nám velmi málo, než začne procházet uličkami a rozdává papíry s rozvrhem hodin, čísla našich skřínek, umístěním tříd, školními pravidly. U mé lavice se zastavuje, podívá se dolů a snaží se prohlédnout skrz clonu mých vlasů. Řekne: „Jsem si jist, že tam někde jsi.“ Odpovím neslušným zamumláním, ale uvnitř cítím pohnutí. Tenhle učitel nějak uhadl, že se schovávám, vidí do mě.

Moje seznamování s dalšími učiteli během týdne probíhá podobně. Nenechávají mě libovat si v ulitě neviditelnosti, do které se dobrovolně uzavírám. V každé třídě sedím úplně vzadu a potichu. Když mě někdo osloví nebo se na něco zeptá, jen zamumlám anebo se nazlobeně dívám. Mě si nikdo lehce nezíská. Ani dnes si nejsem jistá důvody svého chování, ale pohled zpět naznačuje, že jsem své učitele testovala: kolik úsilí budou ochotni vynaložit, kolik svého času a energie investují do tak beznadějného případu? V jejich očích jsem hledala naději – matný odraz mě samé.

Zdálo se mi, že učitel dějepisu mě pořád sleduje. Kdykoli jsem vzhlédla od stolu v nejzazším koutě třídy, díval se na mě. Nikdy mě nezapomněl pozdravit, když jsem vešla do jeho třídy a nikdy se neurazil, když jsem ho ignorovala. V této třídě jsem měla spojence, vedle mě seděla mladá negramotná žena, která by dnes byla označena jako „problémová“. Během vyučování jsme si vykládaly neslušné vtipy a poznámky. Učitel se rozhodl nás nepřesazovat, ale dávat nám společné úkoly. Jednou mě požádal, abych zůstala po vyučování ve třídě. S krutým pocitem zadostiučinění jsem si řikala: „Tak je to tady, trest, který si plně zaslужuju“. K mému překvapení mi poděkoval za to, jak pomáhám své spojence a zeptal se, jestli bych byla schopná pomáhat i jinému jeho studentovi, který měl problémy s jazykem. Skoupě jsem odpověděla: „Okey – když opravdu chcete.“ Usmál se a řekl: „Ano, opravdu chci.“ Rychle jsem odešla.

Můj rychlý odchod byl jen zástěrkou štěstí, které jsem cítila. Tenhle učitel vytrval ve své snaze zjistit o mně víc a dokázal ocenit to, co našel. Svým chováním jsem v průběhu dalších let testovala mnohé další učitele, a i když jejich snahy nebyly zbytečné, nesetkaly se u mě hned s kladnou odezvou. Můj učitel tělocviku navrhl, abych se zúčastnila tábora pro ty, kteří mají dobré vůdcovské schopnosti. Odpověděla jsem mu drzým pohledem a v tichosti jsem odešla. Učitel matematiky naléhal, abych se zapsala do hodin rozšířené matematiky. Opět jsem odmítla a řekla jsem mu, že musí být „blázen“. Učitel americké historie mi řekl, že dobře píšu a já jsem přestala chodit do jeho hodin. Vysmála jsem se mu, když navrhl, abych se stala členem týmu ve hře „Dosáhni na vrchol“. Mým učitelům zabralo čtyři roky snažení se mi přiblížit.

Od dvanácté třídy se začal zlepšovat můj prospěch. Začala jsem se zúčastňovat mimoškolních aktivit a zajímat se o další vzdělání po střední škole. Všechny tyto změny byly neuvěřitelné v kontextu mého života doma. Škola se stala mojí záchranou: bylo tam předvídatelné prostředí, které oceňovalo moje nesporné talenty. Rozkvetla jsem.

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

Literatura

- CLANDININ, J., CONNELLY, M. The teacher as curriculum – maker. In *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* Chapter 14, ed. Jackson, P. New York: Macmillan, 1992.
- CONLE, C. *Learning culture and embracing contraries: Narrative inquiry through stories of acculturation*. Unpublished doctoral dissertation, Toronto: University of Toronto, 1993.
- CONLE, C. Resonance in preservice teacher inquiry. *American Educational Research Journal* 1996, 33(2), s. 297–325.
- CONLE, C. Between fact and fiction: Dialogue within encounters of difference. *Educational Theory* 1997a, 47(2), s. 181–201.
- CONLE, C. Images of change in narrative inquiry. *Teachers and Teaching* 1997b, 3(2), s. 205–219.
- CONLE, C. ET AL. Forthcoming. *Narrative understanding in preservice teacher education*. Pacific Educational Press. (V tisku.)
- CONNELLY, F. M., CLANDININ, D. J. *Teacher as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press, 1988.
- CONNELLY, F. M., CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher* 1990, 14(5), s. 2–14.
- CONNELLY, F. M., CLANDININ, D. J. Personal experience methods. In DENZIN, N., LINCOLN, Y. (ED.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, 1994.
- DEWEY, J. Relation of Theory to Practice in Education. In ARCHAMBAULT, R. (ED.) *John Dewey on Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1974.
- GADAMER, H-G. *Wahrheit und Methode*. Tübingen: J. C. B. Mohr, 1960, English translation, Paul Siebeck, 1975.
- GERRIG, R. *Experiencing narrative worlds. On the psychological activities of teaching*. New Haven & London: Yale University Press, 1993.
- HABERMAS, J. (German 1981). *The theory of communicative action*. Volume One. Reason and the rationalization of society. Boston, MA: Beacon Press, 1984.
- HABERMAS, J. (German 1981). *The theory of communicative action*. Volume Two. Lifeworld and system: a critique of functional reason. Boston, MA: Beacon Press, 1987.
- HEIDEGGER, M. *Sein und Zeit*. Translated by J. Macquarrie & E. Robinson, *Being and Time*. New York: Harper and Row, 1962.
- PINAR, W., REYNOLDS W., SLATTERY, P., P. TRAUBMAN *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang, 1995.
- SCHWAB, J. J. Structure of the disciplines: Meanings and significances. In BELLACK, A. A. & KLIEBARD, H. M. (Ed.) *Curriculum and evaluation*, s. 189–207. Berkeley, California: McCutchan Publishing, 1977.
- WITTGENSTEIN, L. *Philosophische Untersuchungen / Philosophical investigations*. Translated by G. Anscombe. Oxford: Basil Blackwell, 1953.

CONLE, C. Vyprávěcí kurikulum v učitelské přípravě. *Pedagogická orientace* 1999, č. 2, s. 16–25. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Carola Conle, Associate Profesor, OISE/UT, Dept. of Curriculum, Teaching and Learning, 252 Bloor St. W., Toronto, Canada, M5S 2R7

Předpoklady k učitelské profesi

(Výzkumné šetření na Pedagogické, Strojní
a Textilní fakultě TU v Liberci)

Josef Horák, Milan Kratochvíl

Abstrakt:

Výzkum byl zaměřen na studenty I. ročníku Fakulty pedagogické a studenty I. ročníku Fakulty strojní a textilní, kteří se v rámci doplňujícího pedagogického studia připravují na učitelskou profesi. Cílem výzkumu bylo odhalit motivační faktory, které přispěly k rozhodnutí stát se učitelem.

Úvod

I přes nízkou společenskou prestiž učitelské profese a nedostatečné finanční ocenění učitelské práce, je zájem o studium učitelství stále vysoký. Dokladem této skutečnosti jsou počty přihlášených k přijímacímu řízení. O učitelskou profesi přitom projevují zájem i studenti neučitelských fakult. Proto vznikají na těchto fakultách učitelské přípravy. Jejich cílem je poskytnout zájemcům možnost získání pedagogické kvalifikace pro výuku odborných předmětů na středních odborných školách a učilištích.

Jednou z vysokých škol, které zajišťují přípravu učitelů technických vyučovacích předmětů na středních školách, je Technická univerzita v Liberci. Pro zájemce z řad studentů a absolventů Textilní a Strojní fakulty (ale též Fakulty mechatroniky a Fakulty hospodářské) organizuje doplňující pedagogické studium (DPS) k získání pedagogické způsobilosti v uvedeném směru.

V pregraduálním studiu je DPS organizováno tak, že studující si rozšiřují učební plán inženýrského studia po osm semestrů o 4–5 hodin týdně o předměty pedagogicko-psychologické, včetně pedagogické praxe, která probíhá na odpovídajících středních školách. Studium je zakončeno závěrečnou zkouškou, včetně obhajoby závěrečné práce na Fakultě pedagogické, které předchází státní závěrečná zkouška na příslušné inženýrské fakultě.

Postgraduální studium pro inženýry z praxe je organizováno v týdenních soustředěních tak, aby počet hodin byl v souladu se studiem pregraduálním. Přednost při výběru mají ti posluchači, kteří již na střední škole učí.

Pedagogická fakulta TU v Liberci připravuje samozřejmě i učitele všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a v některých aprobačních i pro školy střední. Souběžně tak Pedagogická fakulta připravuje v magisterském studiu budoucí učitele všeobecně vzdělávacích předmětů na základních a středních školách a v DPS učitele odborných předmětů na středních odborných školách.

Vymezení problému, popis a metodika výzkumu

Volba povolání patří mezi nejdůležitější procesy v životě mladého člověka. Rozhodování o vlastním profesionálním zaměření je ovlivňováno řadou faktorů, které toto rozhodování determinují. To samozřejmě platí i pro volbu učitelské profese. Jsou to především životní situace, do kterých se mladý člověk dostává, které mají formativní vliv na názory, přesvědčení a postoje mladého člověka a které také podstatně ovlivňují jeho motivační oblast.

Faktory, které ovlivňují volbu učitelské profese, nejsou zcela konzistentní. Mění se a vyvíjejí se. Pohnutky pro volbu učitelské profese nejsou jen racionální povahy, ale jsou i silně citově zabarvené. Nemůžeme přitom vyloučit i pohnutky zcela nahodilé.

Znalost motivačních struktur, které přivedly mladé lidi ke studiu učitelství, je pro nás neobyčejně důležitá, neboť nám umožňuje předvídat nejen průběh jejich studia, ale i úroveň sociálního styku s jejich budoucími žáky.

Jak jsme již uvedli, na Pedagogické fakultě TU v Liberci se připravují jak budoucí učitelé základních škol, tak učitelé středních odborných škol. Využili jsme této skutečnosti k tomu, abychom zjistili, jaké pohnutky vedou posluchače inženýrských fakult ke studiu učitelství, a mohli je tak porovnat s faktory, které ovlivnily volbu učitelské profese u studentů studujících všeobecně vzdělávací předměty pro základní (střední) školy.

Za tím účelem jsme provedli dvoufázový výzkum. První etapa probíhala ve studijním roce 1993/94 a druhá v roce 1996/97. V prvé i druhé etapě jsme měli k dispozici vždy stejně velký vzorek, který obsahoval vždy 60 náhodně vybraných respondentů DPS (Textilní a Strojní fakulty) a 60 respondentů Pedagogické fakulty různých aprobačních.

Použili jsme explorativní metody, především dotazník, doplněný rozhovorem. V dotazníku byly použity otázky zavřené i otevřené, dichotomické i polytomické, projektivní i kontrolní. Otevřenými otázkami jsme zjišťovali zájmy a zájmové činnosti, které mají vliv na volbu učitelské profese.

Získané údaje byly zpracovány logickou analýzou. Použity byly metody matematické statistické analýzy, klasifikace s vyjádřením četnosti klasifikovaných prvků ve zvoleném prvku v procentech.

Výsledky a diskuse

Rozložení mužů a žen ve sledovaném vzorku vyjadřuje následující tabulka.

Etapy výzkumu	DPS		PF	
	Muži	Ženy	Muži	Ženy
I. etapa (rok 1993)	37 %	63 %	35 %	65 %
II. etapa (rok 1996)	13 %	87 %	10 %	90 %

Z tabulky vyplývá, že zájem o učitelskou profesi se u mužů nezvýšil, ale právě naopak. Zvýšený zájem mezi ženami jsme zaznamenali u studujících DPS, především u posluchaček Textilní fakulty. Studenti této fakulty projevují totiž určité existenční obavy, které jim po dostudování nastanou. Proto chtějí získat učitelskou způsobilost, a tím také větší možnosti uplatnění po dosažení inženýrského diplomu. Také převážná většina z nich (95 %) by doporučila svým kolegům doplňkové pedagogické studium. Studenti Pedagogické fakulty by studium na této fakultě doporučili zájemcům jen v padesáti procentech.

K doplňkovému pedagogickému studiu se hlásí studenti, kteří byli na střední škole prospěchově lepší, a to jak v I., tak i II. etapě výzkumu. Deset procent z nich mělo na výročním vysvědčení v posledním ročníku střední školy samé jedničky. Ze studentů PF nikdo. Tři a více trojek mělo v roce 1996 jen 8 % studentů DPS, u posluchačů PF to ale bylo třikrát více, tzn. 24 %. Prospěch studentů PF na střední škole se blíží více ke středu normálního rozptylu. Ke studiu DPS se hlásí v podstatě prospěchově lepší studenti. Skutečnost, že studium na PF volí především studenti průměrní, zřejmě souvisí s nižším sociálním statusem a ekonomickým postavením učitele.

Zaměřenost a hloubka zájmů se pozná podle toho, jakým aktivitám by se posluchači věnovali ve volném čase. Proto jsme studentům obou souborů položili otázku, kdyby měli denně 2 hodiny volného času, čím by tento volný čas vyplnili. Rozdíly mezi respondenty obou souborů byly výrazné a překvapující. V roce 1993 i v roce 1996 uvedlo málo přes 30 % posluchačů DPS, že by studovali cizí jazyky. Z posluchačů PF tuto aktivitu nevedl nikdo. U posluchačů PF dominovaly aktivity jako jsou četba, rekreační sport, pobyt v přírodě apod. Tyto aktivity byly u studentů DPS zastoupeny také, ale nebyly dominující. U studentů DPS z Textilní fakulty se také objevují aktivity, které mají vztah ke studovanému oboru, např. šití, paličkování, apod.

Jedním z charakteristických znaků zájmu o pedagogickou činnost je práce s mládeží, její vedení v různých kroužcích, sportovních oddílech či

letních táborech. Srovnání vyznívá opět ve prospěch studentů DPS. Ze zkoumaného počtu 60 % studentů DPS v průběhu svých středoškolských studií pracovalo s dětmi a mládeží. Z posluchačů PF jen každý pátý, to je 20 %. Podobné hodnoty byly zjištěny i v roce 1993.

Výrazné rozdíly mezi soubory nebyly jen ve výše uvedených aktivitách, ale i v zájmové činnosti studentů před vstupem na vysokou školu. Mezi současnými studenty DPS každý čtvrtý hrál či hraje na hudební nástroj. U studentů PF každý dvanáctý. Kroužky, jako jsou pěvecký, výtvarný či dramatický, navštěvovalo 25 % studentů DPS. Z posluchačů PF jen 8 %.

Šetření prokázalo, že jak v roce 1993, tak v roce 1996 cca 50 % studentů DPS chtělo původně být učiteli a učitelství studovat. Pohovory se studenty DPS jsme zjistili, že nešli původně studovat PF na základě přání rodičů. Ti se domnívají, že učitel v současné době má nízké společenské a platové postavení. Dále se obávali, že by neprošli výběrovým řízením.

Z posluchačů PF v roce 1993 se chtělo věnovat učitelství 54 %. V roce 1996 již jen 40 %. V případě, že by přijetí na vysokou školu nebylo podmíněno úspěšným vykonáním zkoušek, tak na PF by šlo v roce 1996 studovat jen 25 % studentů, to je z celkového počtu 60 studentů jen 15. Ti, kteří uvedli, že se chtějí věnovat učitelské profesi, by volili studium na filosofické fakultě, matematicko-fyzikální fakultě, případně fakultě tělesné výchovy a sportu.

Hlavní příčiny volby učitelské profese u obou souborů a v obou etapách výzkumu jsou téměř totožné. Na prvním místě respondenti uvádějí skutečnost, že se jim líbí práce s dětmi a mládeží. Rozdíl v četnosti tohoto faktoru mezi soubory není významný. Dalším motivačním faktorem u studentů PF je také přání vyučovat určitému předmětu, který je zajímavý. U studentů DPS vystupuje do popředí zájem o učitelskou profesi vůbec. Není bez zajímavosti, že mezi motivačními faktory u studujících DPS je i pracovní doba učitelů. U studujících PF se tento faktor neobjevil vůbec.

Můžeme se domnívat, že volba učitelské profese u studentů PF byla ovlivněna i rodinnými příslušníky-učiteli, v roce 1996 dokonce v 60 %.

Závěry

Před naším šetřením jsme se domnívali, že studenti PF budou výrazněji motivováni a připraveni pro pedagogickou práci. Výzkum naši hypotézu nepotvrdil. Ukázal totiž, že studenti DPS jsou silněji motivováni k pedagogické práci, že mají více zkušeností z práce s dětmi, že mají hlubší intelektuální zájmy. Studující DPS měli také na střední škole podstatně lepší studijní prospěch.

Srovnáme-li učební plány pedagogicko-psychologických disciplín v DPS a na PF TU v Liberci zjistíme, že dotace hodin je vyšší u DPS. Když zvážíme, že i zaměřenost studentů DPS k učitelské profesi je větší, můžeme se domnívat, že učitelé odborných předmětů pro střední odborné školy a střední odborná učiliště mají vytvořeny lepší předpoklady k výkonu učitelské profese. Proto se domníváme, že na PF by bylo potřebné provádět náročnější výběr uchazečů při přijímacím řízení s ohledem na skutečnost, že budou nejen vzdělávat, ale i vychovávat děti.

Literatura

- HORÁK, J., KRATOCHVÍL, M. Transformace absolventů vysokých škol technického směru na učitelskou profesi. In *Učitel v demokratické škole*. Sborník vědeckých prací MU v Brně. Brno, 1993.
- HORÁK, J. *Škola a hodnotová orientace dětí a mládeže*. Liberec, 1997.
- KRATOCHVÍL, M. *Kapitoly z didaktiky vysoké školy*. Liberec, 1998.

HORÁK, J., KRATOCHVÍL, M. Předpoklady k učitelské profesi. *Pedagogická orientace* 1999, č. 2, s. 26–30. ISSN 1211-4669.

Adresa autorů: Doc. PaedDr. Josef Horák, Dr., Doc. PhDr. Milan Kratochvíl, CSc., Technická univerzita Liberec, Hálkova 6, 461 17 Liberec

Školský management

Analýza profesionálních činností vedoucích pedagogických pracovníků

(Zpráva o provedeném výzkumu)

Josef Konečný, Otto Obst, Michaela Prášilová

Úvod

Úkolem školy jako veřejné služby je zlepšovat kvalitu života široké společnosti. Naše současné školství je ve stavu relativní stability organizačních a řídicích struktur. Stávající legislativa posílila odpovědnost škol před veřejností a přiměla školy k cílevědomému zvyšování úrovně jejich služeb. V rámci dlouhodobého programu vnitřní transformace škol v ČR a s přispěním projektů EU se věnuje pozornost zvýšení interní efektivity jednotlivých škol a pokusům o radikální změny v práci škol při jejich začleňování do širší komunity.

Za kvalitu práce školy odpovídají její řídicí pracovníci, hlavním garantem pak je ředitel školy. Ve svém postavení se snaží sladit komerční zájmy školy se silným vlivem společensko-politických priorit a udržet konkurenceschopnost školy na trhu vzdělávání. Situaci má management školy ztíženou tím, že se zákazník za službu poskytovanou školou ve většině případů platí nepřímou, a proto ji považuje za sociální. Od ředitele školy se očekává, že bude umět při své práci optimálně využívat všech dosažitelných zdrojů a vyrovnávat se s administrativními omezeními, která platí ve sféře veřejných služeb. Poněvadž se oproti dřívějšku změnil charakter vztahů mezi managementem školy a zaměstnanci škol, nelze vést převážně vysokoškolsky složené pracovní kolektivy škol pomocí příkazování a striktní kontroly, což klade nároky na nové přístupy ve vedení lidí. Změnily se i požadavky kladené na práci školy jejím okolím, tj. rodiči žáků, partnery školy, širší veřejností. Ředitelům škol ztěžuje situaci obava o případnou další existenci

školy způsobená demografickým vývojem a nejistota ohledně udržení vlastního řídicího místa (pravidelné hodnocení práce ředitelů škol).

Z vyjmenovaných skutečností vyplývá náročnost denní práce managementu škol. Vedoucí pracovníci nezabezpečují pouze formální a obsahovou stránku výuky, tzn. neplní pouze celospolečenskou objednávku na výuku žáků, ale musí být kompetentní i v oblasti ekonomické, právní, personální a v oblasti sociálních vztahů. Rozvoj školy je přímo závislý na tom, jak úspěšně umí za daných podmínek svou školu řídit. Zda jsou pro svou profesi vhodně vybaveni potřebnými znalostmi, dovednostmi i vlastnostmi, zda jsou pro výkon funkce kompetentní.

Pro svou obtížnou roli nejsou vedoucí pracovníci nijak speciálně připravováni. Ředitelé škol jsou do funkce jmenováni na základě úspěšného absolvování konkurzního řízení. Pak se hned ujímají řízení školy. Jejich učení managementu jako profesi probíhá až v pracovním procesu. Tato praxe „naučit se řídit proto, že mi nic jiného nezbyvá“ byla doposud průchodná pouze proto, že se řízení školy odehrává v poměrně stabilním prostředí jednoduché instituce s tradiční „pyramidovou“ řídicí strukturou a také proto, že po vedoucích pedagogických pracovnících doposud nikdo žádnou systematickou přípravu na výkon profese nepožadoval.

Uvedená fakta nám byla podnětem pro provedení výzkumu zaměřeného na analýzu profesionálních činností vedoucích pracovníků mateřských, základních i středních škol. Zajímala nás současná skutečná náplň jejich práce. Naším cílem bylo získat inventář všech denních činností manažerů škol a zjistit časovou proporcionalitu hlavních kategorií těchto činností.

Vymezení a význam problematiky

Jedním z předpokladů úspěšné školy je její kvalitní řízení. To zabezpečuje management školy, tzn. ředitel a případně zástupce ředitele školy. Hodnocení práce školských manažerů na pozicích ředitele a zástupce ředitele by mělo být založeno na důkladné znalosti všech nároků kladených na ně profesí. Rovněž stanovení obsahu profesionální přípravy a dalšího vzdělávání manažerů škol by mělo vycházet z analýzy jejich profesionálních činností.

Cíle výzkumu

- provést analýzu profesionálních činností ředitelů a zástupců ředitelů mateřských, základních a středních škol, zjistit faktory, které jim jejich práci usnadňují a které ztěžují,
- statisticky zpracovat získaná data podle kategorií zkoumaného souboru respondentů (druh funkce, typ školy, pohlaví, délka řídicí praxe),

- na základě statistického zpracování výzkumu profesionálních činností vedoucích pedagogických pracovníků provést srovnání s výzkumem z let 1982–83 (Kučerová, 1987),
- statisticky zpracovat uváděné názory respondentů zkoumaného souboru na ztěžující a usnadňující faktory, které mají vliv na výkon jejich řídicí funkce,
- připravit podrobný soubor statisticky zpracovaných výsledků výzkumů pro další využití při řešení problematiky hodnocení práce a dalšího vzdělávání vedoucích pracovníků na školách.

Metody

1. Empirický výzkum (profesiografický výzkum – analýza profesionálních činností) – metoda časových snímků, kvalitativní metoda analýzy volného slovního vyjádření, pozorování, rozhovor, expertní posouzení, dotazník, analýza, syntéza, třídění, zobecňování, interpretace, sledování ztěžujících a usnadňujících faktorů v práci sledovaných profesí.
2. Komparace.
3. Teoreticko-syntetické zpracování závěrů.

Postup práce

1. Teoretická příprava

Po roce 1989 nebyl realizován žádný rozsáhlejší výzkum v oblasti analýzy profesionálních činností vedoucích pedagogických pracovníků. Institut poradenství a sociální analýzy, vedoucí týmu doc. PhDr. Ferdinand Koudelka, CSc., řešil v roce 1997 projekt RS 97 055 (4. Struktura a funkce řízení školství) „Management a problémy řízení škol s právní subjektivitou“. Ústav výzkumu a rozvoje školství provedl v roce 1997 empirické šetření nazvané „Kompetence řídicích pracovníků ve školství“ (3, s. 133) a Asociace ředitelů základních škol prezentovala učitelské veřejnosti snímek pracovního týdne ředitele málotřídní školy, který vznikl za spolupráce členů této asociace.

V předchozím období se výzkumy uskutečnily. Tým vedený S. Kučerovou provedl analýzu profesionálních činností vedoucích pedagogických pracovníků různých typů škol a školních inspektorů v celostátním výzkumu v letech 1982, 1983 (Kučerová, 1987). M. Kurelová se zabývala analýzou profesionálních činností na pozici zástupce ředitele středních odborných učilišť (Kurelová, 1989).

S problematikou analýzy profesionálních činností vedoucích pedagogických pracovníků úzce souvisí projekt podporovaný kanadskou vládou „Ve-

doucí funkce školy v rozvíjení demokratické společnosti“ s podtitulkem „Je snadné řízení školy v období transformace školství? Problémy a obtíže ředitele školy“, který v roce 1996 řešila D. Nezvalová.¹

O. Obst provedl opakovaně – v roce 1984 a v roce 1995 – výzkum zátěžových faktorů v práci vedoucích pedagogických pracovníků na pozici zástupců ředitele pro teoretickou výuku na středních odborných učilištích.

V rámci předběžné teoretické analýzy se výzkumný tým seznámil se současným stavem poznání dané problematiky i s možnými zdroji odborné literatury (v této souvislosti byl vypracován seznam odborných publikací).

Provedení a vyhodnocení výzkumu „Analýza profesionálních činností vedoucích pedagogických pracovníků různých typů škol a školských inspektorů“ vedeného S. Kučerovou v letech 1982 a 1983 prostudovali členové výzkumného týmu v publikované zprávě o tomto výzkumu. Kromě zprostředkovaných poznatků bylo využito i zkušeností O. Obsta, který pracoval v týmu tohoto výzkumu jako řešitel dílčí úlohy.

2. Provedení výzkumného šetření

Metody výzkumu

Poněvadž bylo záměrem výzkumného týmu srovnat současný zjištěný stav profesionálních činností vedoucích pedagogických pracovníků s dřívějšími uváděnými profesiografickými studiemi, a tím postihnout linii vývoje řízení škol, byl jako hlavní metoda sběru dat zvolen týdenní časový snímek. Individuálně ho zpracovali vedoucí pracovníci mateřských, základních a středních škol na sledovaných pozicích ředitel a zástupce ředitele. Metoda časového snímku byla kvůli objektivitě šetření doplněna dalšími metodami sběru dat (účastnické pozorování, volné vyjádření respondentů formou eseje, rozhovory s vedoucími pracovníky škol, pracovníky MÚ, ŠÚ, ČŠI, expertní posouzení) a umožnila získat systematický souhrn všech činností, které vedoucí pracovníci vykonávají, a tím i systematický popis všech nároků a požadavků, které jsou v současnosti kladeny na tyto pracovníky. Souhrn činností školských manažerů se stal východiskem pro možné stanovení požadavků kladených na osobnost pracovníka – optimálního prototypu vedoucího školského pracovníka pro danou pozici. V současné odborné manažerské literatuře se v této souvislosti hovoří o kompetenci manažera. Podle Prokopenka, Kubra a kol. (1996, s. 23): „Kompetence manažera je jeho schopnost vykonávat určitou funkci nebo soubor funkcí a dosahovat při tom určité úrovně výkonnosti“.

¹Stručnou informaci o tomto výzkumu uveřejnila autorka v Pedagogické orientaci 3/98 – pozn. red.

Podle definice vypracované Mezinárodním úřadem práce v Ženevě „snímek pracovního dne je měřením pracovní doby prováděný v průběhu určitého období, převážně během poloviny nebo celé směny. Jeho cílem je zjištění činnosti a délky trvání ztrátového času, jakož i časových pracovních norem. Snímkování pracovního dne se provádí k ověření toho, zda nebyla přehlédnuta žádná náhoda, která se objevuje během práce“ (Mrela, 1967, s. 289). „Metody časového snímku (momentkového pozorování) se používá při zkoumání necyklických činností. Časový snímek umožňuje především identifikovat jednotlivé vykonávané činnosti a zjišťovat jejich frekvenci. Časové snímky, tzv. časové studie, jsou v ekonomické oblasti využívány v zájmu předcházení stresu, únavě, emocionálnímu napětí, a to v zájmu optimalizace pracovního procesu a jeho podmínek, tedy při průzkumu průběhu práce a okolností, za kterých probíhá“ (Kurelová, 1996, s. 41). „Časový snímek umožňuje reprodukovat zkoumané činnosti v určité zobecněné modifikaci. Ze systému komplexních souvislostí a vztahů dovoluje vybrat základní, podstatné prvky, elementy. Je předpokladem simulace, modelování činností a dovoluje vypracovat jednoduchý model zkoumaného pracovního systému. . . . Metoda časového snímku dále umožňuje shromáždit údaje k vypracování tzv. profesiografických studií pro konkrétnější popis funkce – profese a její pracovní náplně“ (Kurelová, 1996, s. 42).

Výzkumný tým si byl od počátku vědom výhod i nevýhod hlavní zvolené metody sběru dat. Velkou výhodou časového snímku jako výzkumné metody je možnost zaangažování většího množství lidí, snadnost a jednoduchost záznamu, nepříliš obtížná příprava záznamu, a tím dostupné shromažďování materiálů. Jeho nevýhodou je velká časová náročnost zpracování časových snímků a dále nebezpečí z malé objektivnosti při záznamech do sběrného archu. Záleží na svědomitosti a zodpovědnosti respondentů – autorů časového snímku, zda se opravdu důsledně a systematicky věnovali podávání informací o veškeré své činnosti. Respondent musí být dokonale seznámen s prováděním časového snímku, aby se v co největší míře vyloučily technické chyby při jeho vytváření. Pak zde ještě hrozí nebezpečí možnosti podání záměrně nesprávné informace, pokud se např. týká tzv. promarněného času respondenta. Podle Erlicha (1961, s. 61) se nelze spoléhat na to, „že by pracovník velmi podrobně a rád zaznamenal přerušení vznikající z jeho chyby“. Další nevýhodou je, že v práci vedoucího pedagogického pracovníka nejde pouze o souhrn stále stejných pravidelně prováděných činností. Jeho práce je závislá na specifickém průběhu školního roku, ve kterém se určité cyklické události odehrávají pouze jednou nebo několikrát do roka (maturity, přijímací řízení, klasifikační porady, tvorba rozvrhu apod.) Proto by časový snímek prováděný pouze v určitém úseku školního roku mohl být zavádějící.

Pro kontrolu věrohodnosti získaných údajů byla metoda časového snímku, někdy označovaná jako autosnímkování pracovního dne, doplněna účastnickým pozorováním. S ohledem na velkou časovou a finanční náročnost této metody byla užita pouze v omezené míře a jako doplňková metoda, pozorovatelé se především zaměřili na záznam a výčet nejrůznějších činností, které pozorované osoby vykonávaly. Při vyhodnocování časových údajů si pozorovatelé plně uvědomovali nebezpečí, že při krátkodobějším pozorování může sledovaný jedinec pracovat jinak. S ohledem na zahraniční trendy výzkumů prováděných v oblasti řídicí práce byla pro výzkum použitá ještě kvalitativní metoda volně tvořeného slovního vyjádření. Jednalo se o esej zadanou na téma „Můj pracovní týden“.

Realizace výzkumného šetření – příprava výzkumu pomocí časových snímků

Po prostudování informací o výzkumu vedeném S. Kučerovou a s ohledem na plánované srovnání tehdejších i nových výsledků šetření, bylo rozhodnuto dodržet stejný postup a připravit podobnou dokumentaci sloužící k zaznamenávání a vyhodnocování časových snímků. Třídění činností, které vykonávají vedoucí pracovníci na sledovaných pozicích, bylo podřízeno kategoriím, které ve svém výzkumu odvozuje S. Kučerová od hlavních subsystémů řízení školy a školství (Kučerová, 1997):

1. *Činnosti společensko-politické* (sem patří spíše organizačně politické a politicko-výchovné činnosti, vedoucí pracovník se v nich angažuje především jako politický činitel. Do této kategorie činnosti byly zařazeny aktivity ve funkcích stranických, odborářských, organizace ideově politického vzdělávání, účast na schůzích apod.).
2. *Řízení výchovně vzdělávacích činností* ve škole.
3. *Přímá výchovná a vyučovací činnost* spolu s přípravou na ni.
4. *Řízení tzv. předpokladových činností* (sem řadí S. Kučerová činnosti kádrově personální, administrativně správní, ekonomické a materiálně technické, zvyšování kvalifikace ostatních i vlastní a ostatní).

V nově prováděném výzkumu byla vynechána 1. kategorie, takže zůstaly pouze *tři hlavní kategorie pracovních aktivit*:

1. *Řízení výchovně vzdělávací činnosti* ve škole.
2. *Přímá výchovná a vyučovací činnost* spolu s přípravou na ni.
3. *Řízení předpokladových činností*.

K tomu byla přidána další, čtvrtá kategorie, ve které se počítají z hlediska efektivity řídicí práce tzv. *ztrátové časy* a tzv. *promarněný čas*.

Tyto čtyři hlavní kategorie činností vedoucích pracovníků byly dále rozříděny a zkonkretizovány do souboru dílčích kategorií. Bylo využito trsů

činností, které jsou uvedeny ve výzkumu provedeném S. Kučerovou a podle potřeby došlo k aktualizaci:

- Kategorie *řízení výchovně vzdělávací činnosti* ve škole byla doplněna a zpřesněna o dvě další činnosti. Jednou z nich je „jednání s představiteli státní správy a představiteli obce“, druhou pak „propagace školy“.
- V kategorii *řízení předpokladových činností* byly činnosti kádrově personální nahrazeny činnostmi personálními a byla přidána dílčí kategorie „jednání se sociálním partnerem a s profesními sdruženími“.
- Místo kategorie „různé“, která ve výzkumu S. Kučerové doplňovala časový snímek do 100 % pracovní doby, byly pro šetření konkretizovány dvě nové kategorie. První z nich sleduje tzv. *ztrátové časy* (polední přestávka, přecházení mezi objekty, cesty při vyřizování jednotlivých úkolů apod.), druhá eviduje tzv. *promarněný čas* (rozhovor se známým, čtení denního tisku, vyřizování soukromých záležitostí apod.).

Ve výzkumu uskutečněném v roce 1982 a 1983 týmem S. Kučerové byla volnou formou dotazníku sledována vyjádření respondentů o činitelích jejich profesionální úspěšnosti. Nový výzkum se na tuto problematiku nezaměřuje.

D. Nezvalová se pokusila ve svém výzkumu provedeném v roce 1996 sumarizovat, jak je současný ředitel spokojen se svou prací, jaké jsou vnitřní a vnější faktory, které působí obtíže v jeho řídicí práci, jaké má obtíže při vedení učitelského sboru, jaké problémy nejvíce ztěžují jeho práci v současnosti a jaké problémy budou výrazně ovlivňovat jeho práci v blízké budoucnosti. Pro výzkum bylo použito metodologie, která byla vytvořena na základě zkušeností kanadských kolegů. Bylo využito dotazníku navrženého P. Earlym. Dotazník pracuje s ratingovou škálou. Respondenty byli ředitelé základních a středních škol. Pro doplnění a srovnání s výsledky šetření D. Nezvalové byla naše nově prováděná šetření doplněna o požadavek, aby respondenti uvedli a seřadili sestupně podle významnosti pět faktorů, které jim jako vedoucím pracovníkům práci nejvíce ztěžují a pět faktorů, které jim řídicí práci nejvíce usnadňují.

Sběr dat pomocí časových snímků

Týdenní časové snímky byly získány od vedoucích pracovníků na pozici ředitelka mateřské školy, ředitel a zástupce ředitele základní školy, ředitel a zástupce ředitele střední školy. O spolupráci byli požádáni vedoucí pracovníci v regionu severní a střední Moravy. Poněvadž je tato metoda shromažďování dat pro respondenty časově náročná, bylo poměrně obtížné získat spolupracovníky z řad vedoucích pracovníků škol. Pro jejich větší zaangażovanost na úkolu byli motivováni osobním přínosem, které jim šetření přineslo. Po

zpracování týdenního časového snímku totiž byli schopni fundovaně posoudit svou profesionální činnost z pohledu *time managementu*.

Vlastní tvorba týdenních časových snímků vedoucími pracovníky probíhala ve dvou následujících časových fázích a pokaždé jinou modalitou časového snímku.

První skupina respondentů realizovala týdenní časový snímek v libovolně zvoleném týdnu v období od ledna až do května roku 1997. Snímky vypracovávala naprosto volně, řídila se pouze ústními a písemnými pokyny pro úpravu jednotlivých denních formulářů. Respondenti si zvolili určitý úplný týden školního roku a v jeho průběhu si zapisovali všechny pracovní činnosti a činnosti s prací související. Těžiště sledování bylo v pracovní době, ale měly se zapisovat i činnosti se školou související, které byly vykonávány i po odchodu ze školy (např. příprava na výuku, účast na jednáních s obcí, vyřizování administrativy školy, osobní kontakty v zájmu školy apod.). Respondentům bylo doporučeno provádět zápis profesionálních činností okamžitě, nikoliv například až večer, aby nedošlo k redukci či zkreslení údajů. Týdenní snímky měly společnou úvodní dotazovací část, ve které uváděl respondent potřebné identifikační údaje (pohlaví, funkce, druh školy, zřizovatel školy, velikost školy, velikost obce). Zápis denních činností se prováděl do sloupců nadepsaných: datum, čas, doba v minutách, činnost, poznámka. Do sloupce nadepsaného „poznámka“ byla možnost upřesnit nějaký údaj, případně delegovat uvedenou činnost jiné konkrétní osobě nebo navrhnout „odbourání“ této činnosti. V závěru mělo být uvedeno 5 faktorů ztěžujících a 5 faktorů usnadňujících profesionální činnost vedoucích pracovníků.

Tímto způsobem bylo získáno 54 týdenních časových snímků ředitelů základních škol, 22 týdenních časových snímků zástupců ředitelů základních škol a 32 týdenních časových snímků ředitelky mateřských škol (pro ředitelky mateřských škol byla vhodně upravena hlavička s identifikačními údaji). Kromě časových údajů tak byl získán a sumarizován podrobný výčet činností, které jednotliví respondenti v rámci své pracovní doby vykonávali.

Následovalo studium a předběžné vyhodnocování získaných týdenních časových snímků. Po prostudování shromážděných poznatků a ověření, že uváděné činnosti odpovídají připravené kategorizaci, byly vytvořeny baterie časových snímků s již předepsanými kategoriemi vykonávaných profesionálních činností (příloha 2). Jedna baterie byla na základě získaného přehledu všech profesionálních činností uvedených v časových snímcích v první fázi výzkumu přizpůsobena vedoucím pracovníkům středních škol a druhá baterie časových snímků byla přizpůsobena ředitelkám mateřských škol. Jednotlivé formuláře pro denní časové snímky umožňovaly respondentům pro

každý den dopsat profesionální činnost, kterou by respondent v přípravných kategoriích činností nenalezl.

Ve druhé fázi tvorby týdenních časových snímků, která proběhla v období dubna až června 1997 na mateřských školách a v období září až listopadu na středních školách, pracovali další vedoucí pracovníci s těmito bateriemi formulářů sedmi denních časových snímků s předepsanými kategorizovanými profesionálními činnostmi.

V této fázi bylo získáno 30 týdenních časových snímků ředitelů středních škol, 37 týdenních časových snímků zástupců ředitele středních škol a 38 týdenních časových snímků ředitelek mateřských škol. Týdenní časové snímky se opět zaměřovaly na případné delegování činností jiným konkrétním osobám a měly připravenou stupnici na uvedení ztěžujících a usnadňujících faktorů v práci řídicích pracovníků. Hlavičky s identifikačními údaji byly stejné jako u časových snímků realizovaných v první fázi šetření.

Podkladem pro zpracování tedy bylo celkem 213 týdenních časových snímků, což je 1 491 denních časových snímků. Počet týdenních časových snímků získaných pro jednotlivé zkoumané pozice řídicích pracovníků ve školství uvádí tabulka č. 1.

Tab. 1: *Počet získaných časových snímků a složení souboru respondentů*

	ředitel	zástupce ředitele	celkem
mateřská škola	70	0	70
základní škola	54	22	76
<i>gymnázium</i>	10	13	23
<i>střední odborná škola</i>	13	15	28
<i>střední odborné učiliště</i>	7	9	16
střední škola – celkem	30	37	67
CELKEM	151	59	213*

* *To představuje 1 491 denních časových snímků při 7denním pracovním týdnu (práce doma přes víkend).*

Účastnická pozorování na mateřských a základních školách, konzultace výsledků profesiografického výzkumu s řediteli škol, s představiteli ČŠI, státní správy a samosprávy, realizace analýzy volného slovního vyjádření respondentů

V průběhu roku 1997 byly vykonány návštěvy na mateřských, základních i středních školách. Byla pozorována činnost vedoucích pracovníků, kde ovšem s ohledem na potřebu získat dostatečné podklady pro tvorbu in-

ventáře profesionálních činností vedoucích pracovníků škol byl kladení důraz na komplexní záznam všech činností, které byly pozorovanými osobami vykonávány. Pozorováním bylo potvrzeno, že doposud získaný výčet všech dílčích činností vedoucích pedagogických pracovníků je dostatečný. V rámci rozhovoru s jednotlivými vedoucími pracovníky byly upřesňovány doposud získané informace.

Sledovaná problematika analýzy profesionálních činností vedoucích pedagogických pracovníků byla rovněž zařazena do programu odborného semináře s názvem „Školský management a vzdělávání řídicích pedagogických pracovníků“, kterého se zúčastnili pracovníci vysokých škol, pracovníci školské správy, samosprávy i ČŠI, vedoucí pedagogičtí pracovníci všech typů škol a pracovníci dalšího vzdělávání v termínu 20. a 21. října 1998 na PdF UP v Olomouci. V rámci semináře byli účastníci seznámeni s hlavní tabulkou zpracovaných údajů z časových snímků pro všechny pozice vedoucích pedagogických pracovníků a v diskusi se vyjádřili k možnostem jejího využití, k objektivnosti zvolených výzkumných metod i k volbě hlavních kategorií při tvorbě časového snímku.

19 ředitelů a zástupců ředitele základní školy a 18 ředitelek mateřské školy vypracovalo esej na téma „Můj pracovní týden“. V tomto slovním vyjádření se respondenti volně vyjádřili k dané problematice. Při tvorbě se někdy zaměřili jen na stěžejní události týdne, které pro ně měly nějaký rozhodující význam, jindy byl jejich písemný projev velmi blízký detailnímu časovému snímku. Při vyhodnocování tohoto materiálu byly ověřeny doposud získané výsledky výzkumu, získány aktuální podněty pro vyhodnocení faktorů ztěžujících i usnadňujících řídicí činnost respondentů a také byl doplněn výčet činností vykonávaných vedoucími pedagogickými pracovníky.

V listopadu 1998 posoudilo na společném semináři 14 ředitelů a zástupců ředitele základních škol výsledné tabulky statistického zpracování výsledků výzkumů pro základní školu a konstatovalo, že časy určené k výkonu činností v základních kategoriích časových snímků odpovídají za daných podmínek realitě. Diskutující upozornili na cykličnost některých vykonávaných činností a rozvinuli rozpravu kolem přesné náplně kategorií „promarněný“ a „ztrátový“ čas. „Promarněný čas“ z hlediska náplně práce totiž může mít významnou psychorelaxační hodnotu.

3. Statistické zpracování získaných dat z časových snímků vedoucích pedagogických pracovníků

S ohledem na časovou náročnost vyhodnocování získaných informací bylo pro statistické zpracování základních dat využito profesionální pomoci fi-

rem. Zpracování týdenních časových snímků se provádělo přesně podle pokynů výzkumného týmu. Pro vyhodnocování byly připraveny originální vyhodnocovací archy tak, aby byly splněny všechny požadavky výzkumného týmu na statistické vyhodnocení.

Požadavky stanovené řešiteli na statistické vyhodnocení týdenních časových snímků:

1. Skutečná průměrná týdenní pracovní doba pro jednotlivé pozice vedoucích pracovníků vzniklá na základě časových snímků.
2. Čas věnovaný jednotlivým činnostem, sumáře za 4 základní druhy činnosti (řízení výchovně vzdělávací činnosti, přímá výchovná a vyučovací činnost, řízení předpokladových činností, ztrátový a promarněný čas).
3. Procentové vyjádření pro jednotlivé činnosti za základní čtyři okruhy výše uvedené.
4. Vše podle kategorií:
 - ředitel, zástupce ředitele
 - typ školy
 - pohlaví
 - délka řídicí praxe.

Vyhodnocení faktorů, které ztěžují a usnadňují řídicí práci bylo zpracováno výzkumným týmem.

Statistickým zpracováním týdenních časových snímků a doplněním informacemi získanými pomocí dalších zmíněných výzkumných metod, vznikl základní materiál připravený pro další použití. Je tvořen souhrnnou tabulkou, která vyhodnocuje časové snímky pro všechny pozice vedoucích pedagogických pracovníků a sadami tabulek a grafů pro jednotlivé pozice vedoucích pracovníků vyhodnocujících získaná data podle požadovaných kategorií: pohlaví a délka řídicí praxe respondentů, druh školy.

Je nutno upozornit, že doba, která se v tabulkách udává v procentech, se vztahuje k základu, kterým je „celková pracovní doba pro jednotlivé pozice vedoucích pedagogických pracovníků“ (tj. celková pracovní doba ředitelek MŠ, celková pracovní doba zástupců ředitele ZŠ, celková pracovní doba ředitelů ZŠ, celková pracovní doba zástupců ředitele SŠ a celková pracovní doba ředitelů SŠ). Žádná ze sledovaných skupin respondentů totiž podle poskytnutých údajů nepracuje přesně v rozsahu oficiální týdenní doby, která je 42,5 hodiny. Rozdíl mezi uváděnou týdenní pracovní dobou vedoucích pracovníků mateřských škol a vedoucích pracovníků středních škol je téměř 13 hodin. Nejdéle pracují podle našich výsledků zástupci ředitelů na středních školách, a to o 10 hodin více, než je jejich oficiální týdenní pracovní doba.

Obava, že respondenti nezahrnou do časových snímků i tzv. ztrátové časy a promarněný čas, byla neopodstatněná. Respondenti nám poskytli tyto

údaje a pokud sledujeme výsledné procento opravdu promarněného času, vidíme, že se hodnoty pohybují v intervalu od 1,68 % do 3,06 % skutečné pracovní doby respondentů, tj. v rozsahu 41 až 83 minut týdně.

Při zpracovávání výsledků výzkumu bylo zjištěno, že existují některé skutečnosti, ke kterým je zapotřebí přihlížet a ze kterých lze při další práci na této problematice vycházet. Za prvé je to potřeba podívat se na výsledky výzkumu na základě faktu právní subjektivity škol. Proto byl údaj o právní subjektivitě mateřských a základních škol zpětně došetřen. Za druhé je zapotřebí podívat se s rezervou na kvantitativní údaj o dalším vzdělávání respondentů, poněvadž na výzkumu spolupracovali převážně ti vedoucí pracovníci mateřských a základních škol, kteří byli v době výzkumu účastníky specializačního studia školského managementu na PdF UP. Za třetí je nutno, zvláště u položky jednání se sociálními partnery a u vyhodnocování faktorů ztěžujících práci vzít v úvahu, že výzkum částečně probíhal na jaře roku 1997, kdy byla právě aktuální řetězová stávka ve školství a střední školy řešily problém první vlny optimalizace. Z tohoto posledního faktu vyplynula potřeba provést ještě doplňující šetření. Doplňující šetření týkající se faktorů ztěžujících a usnadňujících práci vedoucích pracovníků škol bylo provedeno na podzim roku 1998 u 14členné skupiny ředitelů a zástupců ředitelů základních škol. Členové kontrolní skupiny odsouhlasili pořadí významnosti faktorů udávaných v hlavním výzkumu, ale u faktorů ztěžujících ještě zdůraznili prioritu vlastní existenční nejistoty a společného účinku dalších faktorů: zvýšení úvazku, nedostatku aprobovaných učitelů, absencí učitelů a limitu pracovníků.

4. Srovnání výsledků výzkumů v roce 1982/83 a 1997

Nejdříve ke srovnání stavu v rozložení řídicích činností před patnácti lety a v současné době. Pro rámcové srovnání nám poslouží tabulka č. 2.

Tabulka č. 2 naznačuje, že po patnácti letech nedošlo v obsahu a rozsahu prováděných řídicích činností k podstatným změnám. Je to očekávatelný výsledek. I když v současné době existují jisté odchylky od dřívějšího stavu (právní subjektivita, soukromé školy, integrované školy, různí zřizovatelé...), zaměření tří hlavních okruhů činností vedoucích pracovníků se v podstatě nezměnilo. Otázka zní, zda je toto zaměření z obsahového i časového hlediska adekvátní současným potřebám rozvoje škol a školství, a také, jak se liší charakter jednotlivých činností vykonávaných vedoucími pracovníky dříve a nyní (např. personální činnosti v 80. letech a v 90. letech atd.).

V 80. letech věnovali vedoucí pedagogičtí pracovníci celkem 10 % pracov-

Formulář pro záznam prvního dne

Pohlaví: žena muž
 Funkce: ředitel zástupce ředitele
 Druh školy: gymnázium střední odborná škola střední odborné učiliště
 Zřizovatel školy: státní soukromá církevní obecní
 Velikost školy (počet žáků):
 Velikost obce: do 1 000 obyv. 1 000 - 5 000 obyv. 6 000 - 10 000 obyv.
 11 000 - 50 000 obyv. více než 50 000 obyv.
 Počet let v řídících funkcích: 0 - 3 4 - 6 7 - 9 více (hodící se podtrhněte)

Časový snímek:

Datum: den: Po Ú S Č Pá So N

Druh činnosti	Čas. údaj v minutách
Řízení výchovně vzdělávací činnosti ve škole: (řízení s cílovou funkcí)	
a) činnosti diagnostické a plánovací (např. koncepční příprava větších i menších časových úseků, tvorba dlouhodobých koncepcí, analýza vnějších i vnitřních podmínek školy, rozbor a hodnocení výsledků výchovně vzděl. činnosti, prověrky, soutěže, průběžná kontrola plnění vzdělávacích a výchovných plánů, formulace závěrů a návrhů na opatření)	
b) porady pedagogických pracovníků včetně přípravy na ně	
c) organizace pracovního dne, operativní řízení (např. opatření k zabezpečení rozvrhu, zastupování, dozoru, pořádku aj. činnosti denně se opakující a vyžadující pohotovost a improvizaci)	
d) hospitace spolu s přípravami na ně, jiné kontroly na pedagogickém úseku	
e) pohospitační rozbor a pohovory včetně přípravy na ně, formulace opatření vyplývajících ze závěrů hospitací	
f) styk s „okolím“ školy (např. s rodiči, lékaři, podniky zabezpečujícími praxi, občany obce, sponzory, zájemci o studium, PPP, sportovními a zájmovými sdruženími)	
g) jednání s představiteli státní správy (ŠÚ, FÚ apod.) a představiteli obce	
h) propagace školy (např. zabezpečení prezentace školy v tisku, vystoupení v regionálních médiích, příprava a účast na společenských akcích školy)	
Přímá výchovná a vyučovací činnost spolu s přípravou na ni	
Řízení předpokladových činností:	
a) činnosti personální (nábor, výběr, přijímání, hodnocení, odměňování, rozvoj lidských zdrojů atd.)	
b) jednání se sociálním partnerem, s profesními sdruženími (odborová organizace, pedagog. asociace a sdružení)	
c) činnosti administrativně správní (psaní, telefonování, přenášení informací, zprávy, hlášení, přehledy, statistiky apod.)	
d) činnosti ekonomické a materiálně technické (materiální zabezpečování výchovy a vzdělávání - didakt. technika, učebnice, pomůcky, vybavení učeben apod., ekonomické činnosti finanční, platové, péče o majetek školy - revize, pojišťování, zajišťování provozu, údržby, stravování apod., kontrola na tomto úseku)	
e) zvyšování kvalifikace vlastní i druhých (studium odborné literatury související s pedagogickou a řídicí činností, účast na jednání předmětových komisí, metodických poradách, akcích dalšího vzdělávání, aktivní lektorská činnost)	
f) ztrátové časy (polední přestávky, přecházení mezi objekty, cesty při vyřizování jednotlivých úkolů apod.)	
g) z hlediska efektivnosti řídicí práce promarněný čas (např. rozhovor se známým, odpočinek, čtení denního tisku, nekonečný hovor s kolegy, telefonát vyřizující soukromé záležitosti, apod.)	

Uveďte výčet konkrétních úkonů, které mohli v tomto dni podle Vašeho mínění za Vás vykonat jiní konkrétní pracovníci školy:

Tab. 2: Srovnání výsledků výzkumu z roku 1997 s výzkumem prof. Kučerové z roku 1982/1983 (v procentech průměrné pracovní doby příslušné pozice)

Rok výzkumu	1997						1982/83
	ŘMŠ	ZRZŠ	ŘZŠ	ZRŠŠ	ŘŠŠ	prům.	ved. pr.
č. společensko-politické	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	10,0
č.diagnostické a plánovací	2,2	3,8	4,8	7,5	9,9	5,6	3,9
porady pedagog. pracovníků	1,7	5,5	7,6	4,1	5,0	4,8	9,0
organizace pracovního dne	2,1	7,4	1,8	6,7	5,2	4,6	90,0
hospitace	1,1	4,5	2,8	5,3	5,6	3,9	5,1
pohospitační pohovory a rozbor	0,6	1,4	0,9	1,6	2,4	1,4	2,2
styk s „okolím“ školy	4,8	5,6	5,5	6,0	6,4	5,7	6,3
jednání s „úřady“	5,2	1,3	6,6	2,1	4,5	3,9	0,0
propagace školy	2,1	2,1	4,0	2,9	5,8	3,4	0,0
řízení vých. vzděl. činnosti	19,8	31,5	33,9	36,0	44,8	33,2	36,5
přímá vých. a vyuč. činnost	48,1	33,2	29,4	30,1	12,5	30,7	24,6
činnosti personální	1,0	3,0	1,3	2,3	5,2	2,6	7,0
jednání se sociál. partnerem	0,4	0,7	0,4	0,8	2,0	0,9	0,0
činnosti administrativní	8,2	8,6	9,6	9,4	9,8	9,1	8,8
činnosti ekonomické	7,7	5,2	9,2	4,9	10,0	7,4	8,1
zvyšování kvalifikace	8,5	7,3	7,6	9,6	8,5	8,3	2,4
řízení předpokl. činností	25,7	24,9	28,0	27,0	35,4	28,2	26,3
ztrátový čas	4,7	7,4	5,6	4,0	5,0	5,3	0,0
promarněný čas	1,7	3,0	3,1	2,9	2,2	2,6	0,0
celkově ztracený čas	6,4	10,4	8,6	6,9	7,2	7,9	0,0
různé	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,6
Celkem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

ního času společensko-politickým činností. V současné době tato možnost nehrozí.

Kučerová (1987) se kriticky vyjadřuje k nízkému podílu diagnostických a plánovacích činností (koncepční příprava větších i menších časových úseků, rozborů a hodnocení výsledků výchovně vzdělávacího procesu, prověrek atd.), i když brala v potaz skutečnost, že některé tyto činnosti se objevují v činnosti vedoucích pracovníků nejvíce před začátkem školního roku a toto období výzkum nezachytil. Je sympatické, že se v současnosti podíl těchto činností zvýšil na 5,6 % proti 3,9 % v roce 1983.

Příznivější je i údaj o podílu porad pedagogických pracovníků na činnosti vedoucích pracovníků. V roce 1997 je tento podíl téměř poloviční proti roku 1983, poloviční je i podíl organizačních činností (4,6 % proti 10 % v roce

1983). Signalizuje to posun operativních řídicích činností směrem ke konceptním činnostem, i když zde nemůžeme vyjádřit plnou spokojenost.

V roce 1997 však registrujeme snížení podílu hospitační činnosti (3,9 % proti 5,1 %). Je to dáno mezi jiným tím, že v roce 1983 měli vedoucí pedagogičtí pracovníci stanovené počty hospitací, které měli provést. V současné době není počet hospitací určován, jejich realizace záleží na rozhodnutí ředitele. Domníváme se, že hospitace jako vícefunkční nástroj řízení výchovně vzdělávacího procesu a místo bezprostředního styku s živou pedagogickou praxí by si zasloužily větší pozornost vedoucích pracovníků.

Totéž můžeme říci i o pohospitačních pohovorech a rozbořech. Ty tvoří zhruba jednu třetinu času věnovaného hospitacím. To ukazuje spíše na výrazné šetření časem, než na využití pohospitačního pohovoru jako širšího hodnotícího aktu a poradenského prostředku. Z rozhovorů s vedoucími pedagogickými pracovníky víme, že nižší frekvenci hospitací svádějí na nedostatek času. Někteří ovšem přiznávají, že se necítí plně kompetentní k posuzování kvality učitelovy práce. Proto se hospitacím vyhýbají jako možnému zdroji konfliktů.

Bloku „řízení výchovně vzdělávacích činností“ je celkově téměř shodně věnována jedna třetina pracovního času. Blok „přímá výchovná a vyučovací činnost“ spolu s přípravou na ni doznal proti roku 1983 výrazného zvýšení (30,7 % proti 24,6 %). Personálním činnostem (výběr, rozmisťování, přijímání pracovníků, odměny, vyřizování stížností, odchody do důchodu, plánování profesní kariéry...) je v současné době věnováno pouze 2,6 % pracovní doby proti 7 % v roce 1983. Je to dáno tím, že v roce 1983 byla k těmto činnostem přiřazena podskupina obdobných činností týkajících se žáků (přihlášky na SŠ, VŠ, přijímací řízení apod.). Nemůžeme proto bohužel tato čísla srovnávat.

Administrativním činnostem je věnováno shodně kolem 9 % času. Stejně jako v roce 1983, i dnes jsou administrativní činnosti zařazeny mezi faktory ztěžující řízení. To ukazuje na potřebu optimalizace administrativy (zkvalitnění informačních toků ve školství, odstranění nepravidelností v podávání zpráv). Zároveň se lze oprávněně domnívat, že je třeba zlepšit přípravu vedoucích pedagogických pracovníků v administrativně správní oblasti, poněvadž uváděné potíže mohou být jak objektivní, tak subjektivní povahy. Za samozřejmé se považuje, že všechna korespondence bude psána na psacím stroji nebo na počítači. Ovšem ředitelé menších škol nemají sekretářky a sami neovládají psaní na stroji. Napsání zprávy metodou „kdo hledá najde“ je jistě obrovskou psychickou zátěží. Všichni učitelé by měli již vzhledem k rozvoji výpočetní techniky ovládat psaní na stroji a fakulty připravující učitele by mohly pro to vytvořit podmínky.

K mírnému pozitivnímu posunu došlo v roce 1997 u činností ekonomických. Stejně však byly a jsou tyto činnosti považovány za faktory ztěžující řízení, ubírající čas na pedagogické řízení. I když podíl těchto činností není velký, nejvíce vadí jejich nepravidelnost a rozmanitost, která vedoucí pedagogické pracovníky rozptyluje, neurotizuje. V hodnotové hierarchii pedagogických pracovníků stojí nízko (humanitní zaměření, značná feminizace), přitom je nutí rozhodovat o věcech, kterým nerozumějí, proto za velkého rizika nesprávného rozhodnutí.

Z toho vyplývá nutnost racionalizovat systém dané oblasti, případně systém adekvátní přípravy pro výkon vedoucí funkce tak, aby hospodaření školy nebylo překážkou úspěšného pedagogického řízení.

Jistou nedůvěru budí vysoký podíl činností spojených se zvyšováním kvalifikace (8,3 % v roce 1987 proti 2,4 % v roce 1983). Je to zřejmě dáno mimo jiné skutečností, že časové snímky ředitelů MŠ a ředitelů a zástupců ZŠ zpracovávali účastníci funkčního studia. Upřesnění si vyžaduje vysoký podíl vzdělávacích činností u vedoucích pracovníků středních škol.

Podle názoru Kučerové (1987) je rozložení tří základních tříd činností vedoucích pedagogických pracovníků (30 : 30 : 30) nevhodné. Domnívá se, že by mělo být 60 : 20 : 20. S tím je možno souhlasit, poněvadž jde o zvýšení času věnovanému řízení účelových funkcí školy – výchovně vzdělávacích činností.

5. Statistické zpracování faktorů ztěžujících a usnadňujících práci vedoucích pedagogických pracovníků

Faktory ztěžující

Ředitelky mateřských škol uvedly celkem 66 takových faktorů. Za nejvýznamnější jsou považovány nedostatek financí od obce nebo od ŠÚ, neohlášené návštěvy, telefonáty, absence učitelek, přebujelá administrativa, omezování autobusových linek, zajišťování údržby a ekonomických záležitostí.

Ředitelé základních škol uvedli 92 ztěžující faktory. Za nejvýznamnější považují nedostatek financí, velké množství administrativy, stáří budov a jejich technický stav, rychlé změny v legislativě, nedostatečnou aprobovanost učitelů, řešení ekonomických problémů, existenční nejistotu.

Ředitelé středních škol uvádějí 46 různých ztěžujících faktorů. Nejvýznamnější jsou nedostatek peněz na provoz a mzdy, navýšení úvazků učitelů a problémy s tím spojené, vyplňování statistik, dotazníků, hlášení, nekonpečnost řízení školství.

Z rozboru faktorů ztěžujících řízení vyplývá, že některé jsou objektivně

dané a jejich řešení je mimo možnosti vedoucích pracovníků. Jiné je možno eliminovat organizačními úpravami nebo vyšší informovaností ředitelů – jejich vzděláváním. Takových podnětů je zapotřebí využít při tvorbě vzdělávacích programů pro vedoucí pedagogické pracovníky.

Faktory usnadňující

Ředitelky mateřských škol uvedly celkem 56 takových faktorů. Za nejvýznamnější jsou považovány aktivní spolupráce rodičů při akcích a údržbě, pěkné vztahy se zřizovatelem, pěkné klima a korektní vztahy na pracovišti.

Ředitelé základních škol uvedli 69 usnadňujících faktorů. Za nejvýznamnější považují dobrou spolupráci s OÚ a MÚ, přátelské vztahy na pracovišti a vyhovující pedagogické obsazení školy.

Ředitelé středních škol uvádějí 49 různých usnadňujících faktorů. Nejvýznamnější jsou dobrá spolupráce se zástupci ředitele, dobré kolegiální vztahy i atmosféra ve škole a využívání výpočetní techniky.

V údajích o usnadňujících faktorech se na všech sledovaných pozicích vedoucích pedagogických pracovníků vyskytuje mezi prvními třemi nejfrekvencovanějšími faktory ocenění korektního a kolegiálního prostředí na škole. To poukazuje na oblast manažerské práce, kterou je zapotřebí prostřednictvím dalšího vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků rozvíjet.

Závěr

Výsledkem námi provedeného výzkumného šetření je soubor obsahující obrovské množství informací o každé ze sledovaných pozic vedoucích pracovníků. Tento soubor získaných dat a informací lze považovat za dostatečný pro provádění nejrůznějších vyhodnocování a srovnávání podle daných kritérií i pro ověřování aktuálních hypotéz souvisejících se současnou školskou praxí. Výzkumný tým využije získaných podkladů při další práci zaměřené na tvorbu profesiogramu vedoucích školských pracovníků, na hodnocení práce školských manažerů, na formulování podnětů pro optimalizaci průběhu konkurzních řízení na místa vedoucích pracovníků škol i jako vodítka při tvorbě a inovaci vzdělávacích programů v oblasti školského managementu.

Literatura

- EHRlich, A. *Badanie metod pracy*. Warszawa: CODKK, 1961.
KALOUS, J. a kol. *Příprava řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Národní vzdělávací fond, 1997. 152 s. ISBN 80-210-1679-5.
KUČEROVÁ, S. *Instrukce pro zpracování týdenního záznamu profesionálních činností*. Brno: MU, 1995.

- KUČEROVÁ, S. *Profesionální činnosti a vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků*. Bratislava: SPN, 1987. 148 s.
- KURELOVÁ, M. *Analýza profesionálních činností zástupců ředitelů středních odborných učilišť jako východisko k inovaci projektu jejich vzdělávání*. Brno: FF MU, 1989.
- KURELOVÁ, M. Profesiografie učitele. *Pedagogická orientace*. Brno: 1996, č. 20, s. 39–48.
- KURELOVÁ, M. Učitelská profese v teorii a v praxi. Ostrava: OÚ PdF, 1998. 102 s. ISBN 80-7042-138-X.
- MRELA, H. *Badanie pracy*. Warszawa: PWE, 1967.
- PROKOPENKO, J., KUBR, M. a kol. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada Publishing spol. s r. o., 1996. 631 s. ISBN 80-7169-250-6.

KONEČNÝ, J., OBST, O., PRÁŠILOVÁ, M. Analýza profesionálních činností vedoucích pedagogických pracovníků. *Pedagogická orientace* 1999, č. 2, s. 31 až 48. ISSN 1211-4669.

Adresa autorů: Josef Konečný, Otto Obst, Michaela Prášilová, Pedagogická fakulta UP, tř. 17. listopadu 6, 771 40 Olomouc

Kompetence lídra – nový rozměr učitelské profese

Apolonia Suchora-Olech

V nejnovější literatuře můžeme nalézt celou řadu témat týkajících se osobnosti učitele a chování učitele. Množství materiálu je výsledkem toho, že v Polsku dochází k značným změnám, které se velkou měrou týkají také učitelů. Těmito tématy se kromě jiných zabývá J. Rutkowiaková (Rutkowiak, 1995), která prováděla rozsáhlé výzkumy na téma učitelé (sama je nazývá „pedagogové-intelektuálové“). Při vytváření jejich charakteristiky se autorka opírala o relativní teorii osobnosti, kterou označuje jako strukturu JÁ–SVĚT. Za základ bere vizi světa, která určuje otevřenost pedagoga-intelektuála směrem k obecnému prospěchu. Rozumí tím schopnost aktivně se účastnit na realizaci tohoto prospěchu. Pedagog-intelektuál je citlivý k osudu ostatních a ke kvalitě jejich života. V polské tradici jsou takové postoje zakořeněny. Oživily se na přelomu osmdesátých a devadesátých let, kdy se tehdejší společenské přeměny staly reálnou zkušeností a současně lidským úkolem do budoucnosti. Učitel je tedy společensky žádaným účastníkem polské společensko-kulturní transformace. Žijeme totiž v podmínkách probíhající transformace, prožíváme změny vyžadující řešení důležitých problémů a překonávání překážek.

I když ne všichni učitelé dokáží obstát před novými požadavky doby, tato všeobecně probíhající změna, pro jejíž úspěšný průběh je obzvláště důležitá mentální úroveň celé společnosti, způsobuje, že požadavek aktivní účasti učitelstva na transformaci společnosti se stává nezbytným. Z tohoto pohledu není možno u učitelů, jako nositelů změn pominout jejich slabší stránky – standardní úroveň postojů a kompetencí, které jsou podmíněny mnoha příčinami. Patří k nim mimo jiné negativní postoj k volbě svého povolání, zrovna ne nejlepší vzdělání, nízké společenské postavení spojené s ubohým finančním ohodnocením.

Slabá podpora účinného iniciování a podporování změn ze strany učitelů vyplývá z faktu, že tyto osoby získaly vzdělání v předchozím společenském uspořádání a dobře s tímto uspořádáním společnosti splynuly (srov. Brzezińska, 1996). Nestací přece se jen formálně hlásit ke změnám probíhajícím v naší zemi, ale je třeba, a to je rozhodující, začít vyvíjet konkrétní činnosti s cílem získávat nové kompetence, kterým se říká manažerské (Suchora-Olech, 1996; 1997a), nebo, jak se také v některých publikacích nazývají, kompetence lídra.

Požadavek na to, aby učitelé získali také manažerské znalosti a dovednosti, vzbuzuje většinou odpor, nebo přinejmenším údiv. Avšak manažer, to je prostě dobrý vedoucí, který si osvojil dovednosti nezbytné k účinné realizaci úkolů v oblasti řízení tzv. lidských zdrojů. A copak to není možné přirovnávat k práci učitele řídicího žákovský kolektiv? Aby se člověk stal dobrým moderním učitelem, k tomu nestačí jen vstupní akceptace liberálního (alternativního) výchovně vzdělávacího modelu. Tato akceptace musí být spojena s podmínkami nezbytnými pro realizaci tohoto přijatého modelu a s intelektuálními a praktickými kompetencemi učitelů a všech zaměstnanců školství na všech stupních, tj. těch, kteří se zabývají řízením, poradenskou činností a kontrolou, a těch, jejichž náplní práce je rozhodovat. Bohužel tyto požadavky nemají zatím také dostačující podporu v obsahu a organizaci vysokoškolského vzdělávání a dalšího vzdělávání učitelů (Wiliński, 1996, s. 227).

Počátky mého zájmu o tuto problematiku a mé snahy o její rozšíření v pedagogice lze hledat v době, kdy jsem se podílela na ročním polsko-americkém programu všeobecného řízení obchodu (CEMP) ve školním roce 1995/96 na Gdaňské univerzitě. Problematika řešená v tomto úkolu mě přivedla k přesvědčení, že znalosti a dovednosti tohoto typu nenacházíme v práci vzdělaných a reflexivních učitelů. Zahájila jsem tedy empirické výzkumy, kromě jiného i na téma styly práce učitelů. Část výzkumu jsem uplatnila i při vlastní práci se studenty. S velkým zájmem jsem sledovala výsledky školení lídrů místních vesnických organizací (Kalemba, 1996). Z výsledků tohoto programu je možno užitečně čerpat při řešení teoretických i organizačních problémů, které se vyskytnou při organizaci dalšího vzdělávání učitelů. Ve školství ovšem takový program vyžaduje vypracovat specifické činnosti odpovídající určité strategii. Je třeba vzít v úvahu celou řadu různých problémů a tyto problémy podrobit analýze. Je to důležitá výzva pro všechny instituce zabývající se dalším vzděláváním učitelů. Jsem přesvědčena, že v praxi nemůžeme toto řešení oddalovat (srov. Ginsburg, Clift, 1997; Suchora-Olech, 1997b). Daleko více než teoretické úvahy je třeba zahájit empirické výzkumy, jejichž výsledky by podrobněji ukázaly, jak by lídr mohl fungovat ve školství.

1. Potřebnost lídra ve školství

Vědecké výzkumy z této oblasti nejsou ještě v Polsku všeobecně rozšířeny a pokud se týká učitelů, jen těžko můžeme mluvit o konkrétní potřebě. Samo slovo lídr se objevilo v běžné mluvě nedávno a nemá v polštině výstižný domácí protějšek ani ustálenou emocionální konotaci. Nová a tajemná

problematika školení „lídrů“ nebudí pozornost a nefunguje ve společenském vědomí tak, jako např. kurzy práce na PC nebo jazykové kurzy. Nejdříve by byla potřeba v každé větší skupině nalézt osoby, které mají kritické postoje k hodnocení běžných událostí, jeví větší zájem o technické a společenské novinky. Osoby, které mají organizační schopnosti a vnitřní zaujetí pro iniciování celé řady různých změn. Právě takoví lidé se mohou ve svém kolektivu stát prvními lídry lokálních změn.

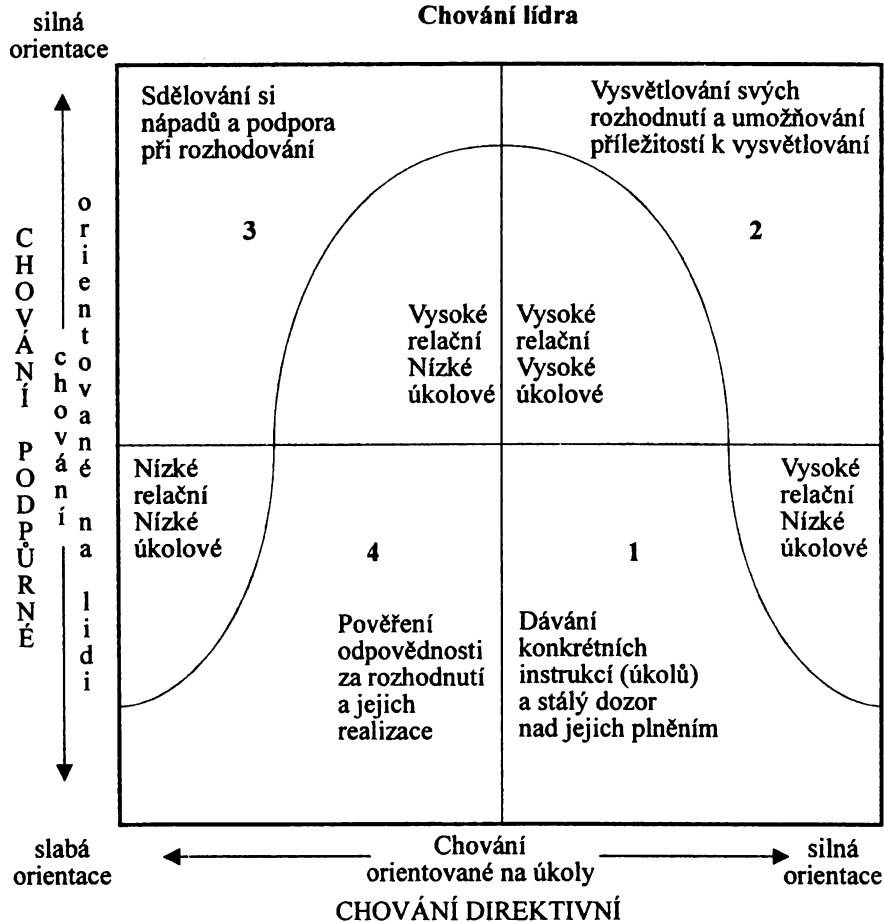
Pro lídra pracovat znamená měnit (Kalemba, 1996, s. 232). Lídr musí kromě toho odhalovat odtazitéjší problémy než ty, které těsně souvisejí s procesy, které momentálně řídí. Vyžaduje to tedy od lídra komplexní vědění a dobrou znalost systémů, ve kterých lidé žijí a pracují. Komplikovanost práce lídra ukazuje obr. 1 (Brzezińska a kol., 1996).

Výchova lídrů přináší racionální výsledky. Přímým efektem je obohacení konkrétního kolektivu o odborně připravené lídry, kteří budou kompetentně a odpovědně iniciovat a realizovat různé místní iniciativy. Výchova „první skupiny“ skutečných lídrů je dobrým počátkem zlepšení situace ve školství. Tento proces nelze realizovat v krátké době, to si určitě nikdo nemyslí. Avšak tito vyškolení, kompetentní lidé, kteří si dobře uvědomují své možnosti a svoji roli ve společnosti, budou moci dále školit následující lídry. V polské současnosti se vzdělávání učitelů odbývá nadále starými osvědčenými metodami tak, jako by se nic nezměnilo, jako by neexistovala potřeba změny v řízení třídního kolektivu, potřeba změny při komunikaci s žáky a studenty. Učitelé nedokáží změnit styl řízení konkrétní situace v závislosti na typu úkolu, na složení skupiny apod. Požadavek výchovy nových lídrů se netýká jen přeškolení a školení vedoucích kádrů a dospělých osob. Týká se to především dlouhodobého procesu výchovy dětí a mládeže ve specifickém, tj. školním prostředí, s využitím moderních poznatků z oblasti řízení lidských zdrojů.

Ve školství chybí adekvátní chápání učitele jako lídra. Můžeme je doplnit tím, že upravíme na podmínky školství charakteristiku lídra působícího ve vesnickém prostředí (Kalemba, 1996, s. 240):

- jsou nejčastěji přirozenými reprezentanty místního kolektivu a koordinátory jeho činnosti, snaží se sladit rozdílné zájmy a snahy jednotlivců a skupin,
- jsou to stratégové určitého typu, kteří předvídají potřeby svého kolektivu, jednotlivců a skupin lépe, než ostatní,
- jsou povinni zainteresovat různé skupiny a jednotlivce na spolupráci na plánování akcí, sami se snaží práci spíše řídit, než ji vykonávat,
- snaží se připravovat jiné pro funkci lídra,

Schéma č. 1
Chování lídra



Zdroj (srov. Wiernek, 1996): E. J. Rybczyk: Program CEMP, Gdaňská univerzita

- spolu s plánováním činností se pojí také funkce výchovná, musí umět přesvědčit členy skupiny o své vizi nebo projektu tak, aby získali všeobecný souhlas probouzet chuť ke spolupráci, vzájemné komunikaci, jednání,
- musí mít nejen hodně zkušeností, ale rovněž také vykazovat vysoký stupeň trpělivosti a tolerance.

Lídr má určité typické vlastnosti:

- široké a velice různorodé zájmy,
- chuť něco měnit a novátorsky řešit,
- zkušenosti v iniciování a plánování společných předsevzetí svého kolektivu,
- zkušenosti v řízení místních skupin při realizaci společných projektů (Kalemba, 1996, s. 241).

Lídr je proto člověk, který vědomě, efektivně a eticky podněcuje a řídí mezilidské vztahy (Kalemba, 1996, s. 240–241).

Podněcování je činnost umožňující navazování kontaktů, naopak *řízení* neznamena řídit struktury skupiny, ale „vytvořit mezi jejími účastníky potřeby a rozvíjet schopnosti aktivně se účastnit na jejím samoorganizování. Je to činnost dlouhodobá, vyžadující od lídra odpovídající dovednost plánovat průběh procesu změn, průběžně analyzovat činnosti a vybírat odpovídající řídicí prostředky“. *Efektivnost* jeho činnosti závisí na typu znalostí a kompetencí, které na jedné straně umožňují vědomou a odpovědnou účast v již existujících strukturách, na druhé straně dovolují racionálně plánovat a iniciovat vývojové změny. *Požadavek dodržování etických zásad* při činnosti lídra znamená zakotvení těchto činností v obecně uznávaném systému hodnot jak samým lídrem, tak i kolektivem, ve kterém pracuje.

2. Manažerské kompetence vysokoškolských učitelů

Dovolila bych si tedy navrhnout pro zlepšení komunikace mezi vysokoškolským učitelem a studentem (později učitel–žák) zavést do výchovně vzdělávací činnosti výsledky teoretického bádání z oblasti nazývané „řízení lidských zdrojů“ spolu s technikami, metodami a návrhy praktických řešení. Vždyť manažeři, stejně jako učitelé, pracují s lidmi, díky lidem a pro lidi. Musí myslet na to, že lidé reagují a chovají se individuálně a nemůžeme vždy správně odhadnout, jak se zachovají. Někdy se chovají překvapivě a někdy shodně s pravidly psychologie, jejíž znalost je nutná. Obzvláště užitečná je také dobrá orientace v sociologii, jde především o skupiny a o jejich chování uvnitř (Wiernek, 1996, s. 9, 14 a další).

V současné době nemůžeme pokulhávat ani v pedagogice. Jsme přece svědky zrychleného tempa vznikání, ale i zastarávání současných systémů

řízení. Dovolují si připomenout, že řízení v tradičním pojetí je pouze organizováním a vydáváním směrnic. V současnosti to znamená potřebu rychlého hledání nových, dokonalejších systémů řízení. Tím míníme i řízení lidí. V moderním pojetí mluvíme o tzv. vůdcovství, které napomáhá růstu a rozšiřování kompetencí každého člověka v relaci s vůdcem. Zasahuje stále hlouběji do vědy o člověku a jeho fungování v komplikovaných mezilidských vztazích (podle Rybczyk, 1996). Je to volné pole pro nové objevy současné pedagogiky.

Shodně s obecně platnými předpoklady učitel (i vysokoškolský) by měl být zahrnut do kategorie tzv. „situačního lídra“ (Hersey, 1996). Úspěšní lídři přece vědí, jak přizpůsobit styl práce konkrétní situaci, kdy se snaží ovlivnit chování druhých. Ve většině situací, při práci s jednotlivci nebo skupinami, neexistuje jeden styl práce vedoucího. Co nejvíce chybí při vedení? Většinou praktické přizpůsobení stylu potřebám studenta (učitele).

Když se snažíme ovlivnit druhé (v našem případě studenty), naším úkolem je:

1. provést diagnostiku jejich připravenosti k plnění konkrétního úkolu,
2. zajistit styl vedení odpovídající určité situaci (Hersey, 1996).

Co rozumíme pod pojmem styl vůdce?

Jsou to logické vzory chování, které projevujete a které jiní zaregistrují, když se snažíte ovlivnit jejich chování. Toto chování se vyvinulo během určitého období a stalo se tím, co se jiní učí u vás rozpoznávat jako chování vůdce – váš styl, neboli osobnost vůdce. Ostatní od vás očekávají (a dokonce jsou schopni je předpokládat) určité typy chování. Tento vzorec, většinou spojený, má buď chování orientované na úkoly, nebo chování orientované na lidi, nebo též kombinaci obou těchto druhů chování (Hersey, 1996).

Chování orientované na úkoly:

Je to rozměr, do kterého je vůdce ochoten organizovat a vymezovat role členů skupiny: vysvětlovat, jaké činnosti mají členové vykonávat a kdy, kde a jak mají být úkoly splněny. Dále je toto chování charakterizováno pokračováním úsilí s cílem stanovení zřetelně definovaných vzorů organizace, komunikačních kanálů a způsobů, jakými se docílí splnění úkolů.

Chování orientované na lidi:

Vůdce je ochoten pěstovat osobní kontakty mezi sebou a členy své skupiny prostřednictvím otvírání komunikačních kanálů, přidělováním odpovědnosti

a dáváním podřízeným možnosti využívat svého potenciálu. Je pro něj charakteristická sociologicko-emocionální podpora, přátelství a vzájemná důvěra.

Chování orientované na úkoly a chování orientované na pracovníky bylo nejdříve umístěno na rozdílných osách na dvojrozměrném nákresu. Potom jsme na ně nanесли čtyři čtvrtky s cílem popsat čtyři základní druhy vlastního stylu řízení (vlastní styl vůdcovství). Tabulka č. 1 představuje tyto styly, které jsou doplněny o „model situačního vedení“ (viz schéma č. 1, s. 52).

Tento model je rovněž známý pod názvem Model řízení Herseye a Blancharda. Tento model počítá se závislostí výběru stylu řízení na novém třetím rozměru, kterým je úroveň vyspělosti podřízených. Vyspělost nezávisí na věku podřízených nebo jejich emocionálním vývoji, ale je to „vyspělost“ vykonávat pracovní úkoly. Vyspělost podřízených se definuje prostřednictvím *úrovně jejich angažovanosti v práci a úrovní jejich kompetencí*. Vytvořily se 4 modely, se kterými se může při své činnosti setkat manažer (učitel). Vztahy mezi vedoucím a podřízenými procházejí 4 fázemi, podléhají stupňovité evoluci v závislosti na tom, jak podřízení vyspívají.

Tab. 1: *Styly řízení a úroveň vyspělosti podřízených*

Připravenost pracovníka	Nízká	Přiměřená		Vysoká
	G1	G2	G3	G4
Rozvoj vyspělosti	Nízká kompetence D1 Vysoká angažovanost	Určitá kompetence D2 Nízká angažovanost	Vysoká kompetence D3 Slabá angažovanost	Vysoká kompetence D4 Vysoká angažovanost
Styly	Direktivní (instruktivní)	Třéninkový (konzultační)	Podpůrný (participující)	Delegující

Pramen: Vlastní zpracování. Podle E. J. Rybczyk. Program CEMP, Gdaňská univerzita

Pro nás je důležité brát ohled na potřeby různých stylů řízení. Křivka jdoucí přes 4 styly vedení (schéma č. 1) představuje kombinaci vysoké pravděpodobnosti úspěšného chování lídra vzhledem k oběma orientacím, tj. orientacím na lidi i na úkoly, v závislosti na úrovni připravenosti (vyspělosti) podřízených.

Jak je možno definovat svůj styl vedení?

Domnívám se, že nejlepší bude využít nástroje vypracované v oblasti tzv. řízení lidských zdrojů. Jsem dobře obeznámena s nástrojem nazývaným TEST LASI (Leadership Adaptability and Styl Inventory), který zkoumá „dovednosti přizpůsobení se roli vůdce a souboru stylů“.

Je to 12 situací, které je třeba pročíst a promyslet. Je třeba rozhodnout, jak bychom si sami poradili v příslušné situaci a potom vybrat odpověď ze čtyř uvedených. Jednotlivé odpovědi jsou vyjádřeny v bodech, což výsledně vede k označení počtu ukazatelů v odpovídajících políčkách schématu č. 1.

Prostřednictvím testu LASI se zkoumá pouze sebepozorování a znamená:

- náš dominující styl řízení,
- projev stylu (styl dominující a styly podpůrné),
- přízpůsobitelnost stylu situaci.

Závěrem je třeba říci, že každý styl je dobrý a potřebný, závisí však na situaci, úkolu, na lidech apod. To, že nejsou uváděny některé styly, může svědčit o tom, že lídr (učitel) nepoužívá v dané situaci styl, který by byl právě vhodný. Není proto správným lídrem ten, kdo používá v kontaktech s lidmi jen „jedině správný“ styl, který má vyzkoušený.

Test LASI koresponduje s jiným nástrojem, který pomáhá změřit (definovat) individuální chování v konfliktních situacích. Mám na mysli test Thomase Kilmana (Ratajczak, Turska, 1983).

Je to 30 situací a vždy dvě odpovědi na výběr. Ve výsledku je uvedeno pět typů jak si poradit v konfliktních situacích. Počet ukazatelů ve vymezených polích schématu č. 3 nám dovoluje stanovit, jaký styl řešení problémů je pro nás charakteristický.

Můžeme pak popsat chování dané osoby ve dvou základních rozměrech:

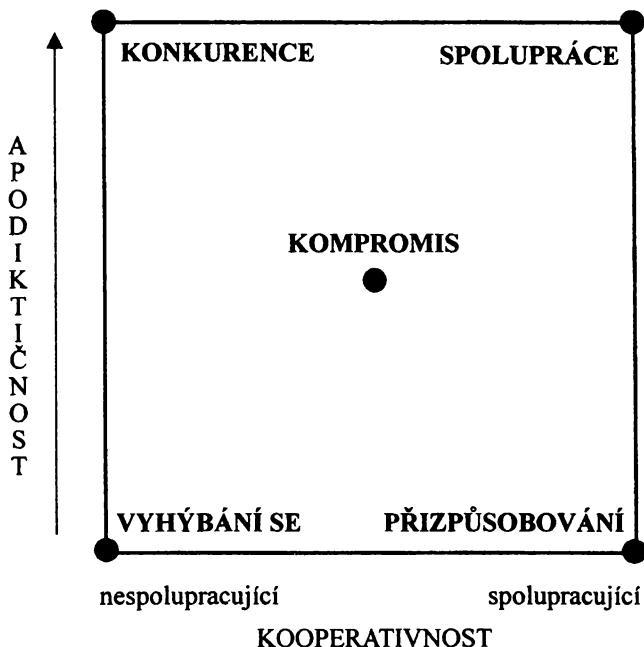
- apodiktičnost, tzn. hranice, do které se člověk snaží vtěsnat svoje zájmy,
- kooperativnost, tzn. hranice, do které člověk usiluje zařadit zájmy jiných.

To, jakého uijeme stylu při rozhodování, jak se zachováme v konfliktních situacích, jakým stylem budeme realizovat naši práci se studenty, to nejen charakterizuje nás, ale podmiňuje kvalitu kontaktů s podřízenými (žáky), spolupracovníky, partnery.

Při práci manažera, podobně jako učitele, jsou kompetence interpersonální stejně důležité, jako kompetence meritorní. Neprofesionální jednání s lidmi snižuje efektivnost počínání jak manažera, tak i učitele, což může být činitelem profesionálně diskvalifikujícím.

Naopak výchovně vzdělávací činnost prováděná profesionálně kvalifikovaným lídrem-učitelem, se může stát stimulatorem přeměn společenského řádu, jež iniciovaly politické a vládní elity. Za účinnou strategii podporující tyto široké společenské přeměny se ve školství považuje aktivní účast subjektů společenského života na průběhu událostí, kde lídři obvykle hrají prim.

Schéma č. 3
Řešení konfliktů – pět metod



Pramen (Blake, Muton, 1994): Podle E. J. Rybczyk, Program CEMP, Gdaňská univerzita

Literatura

- BLAKE, R., MUTON, J. *Psychologia w pracy menedżera*. In KOŻUSZNIK, B. *Psychologia pracy menedżera*. Katowice, 1994.
- BRZEZIŃSKA, A. Model edukacji dla obywatelskiej współpracy: interwencja wspomagająca społeczność lokalną. In *Podmiotowość społeczności lokalnych*. Red. Cichocki, R. Poznań, 1996.
- BRZEZIŃSKA, A. a kol. Intervencja edukacyjna wspomagająca społeczność lokalną: szkolenie liderów społeczności wiejskich. In *Podmiotowość społeczności lokalnych*. Red. Cichocki, R. Poznań, 1996.
- Srov. GINSBURG, M. B., CLIFT, R. T. Ukryty program akademického przygotowania nauczycieli. In *Socjologia Wychowania*. Svazek XII. Red. Kwieciński, Z., Toruń, 1997.
- HERSEY, PAUL The Situation Leader. In RYBCZYK, E. J., *Zarządzanie zasobami ludzkimi* (materiały z konferenece), Gda'nsk, květen 1996.
- KALEMBA, M. Szkolenie liderów wiejskich społeczności lokalnych. Problemy dydaktyczne i organizacyjne. In *Podmiotowość społeczności lokalnych*. Red. Cichocki, R. Poznań, 1996.

- RATAJCZAK, Z., TURSKA, E. Eksperymentalna psychologia pracy. Katowice, 1983. In KOŻUSZNIK, B. *Psychologia pracy menedżera*. Katowice, 1994.
- RUTKOWIAK, J. Wielość edukacyjna a nauczyciele czasu transformacji. In *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków, 1995.
- RYBCZYK, E. J. (red.) *Zarządzanie zasobami ludzkimi* (materiały z konferenece), Gda'nsk, květen 1996.
- SUCHORA-OLECH, A. Atrybuty komunikacji w kształceniu studentów. In *Komunikacja – Edukacja – Dialog*. Těšín: Slezská univerzita, 1996.
- SUCHORA-OLECH, A. *Tożsamość studenta. Doświadczenie siebie przez komunikację*. Politechnika Koszalin, 1997a.
- SUCHORA-OLECH, A. Rola nauczyciela czy nauczyciel wśród ról. In *Szukając rozwiązań... Pomysły na edukowanie*. Red. Suchora-Olech, A., Słupsk, 1997b.
- WIERNIEK, B. (red.) *Psychologia i socjologia zarządzania*, 1996.
- WILIŃSKI, P. Interwencja edukacyjna wspomagająca społeczność lokalną: założenia a uzasadnienia. In *Podmiotowość społeczności lokalnych*. Red. Cichocki, R. Poznań, 1996.

Přeložila Karla Ondrášková

SUCHORA-OLECH, A. Kompetence lídra – nový rozměr učitelské profese. *Pedagogická orientace* 1999, č. 2, s. 49–58. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Dr. Apolonia Suchora-Olech, Institut pedagogiky, Vysoká škola pedagogická Słupsk, Polsko

Sociální aspekty výchovy

K niektorým filozofickým problémom etiky a morálky

Anna Klimeková

Morálnosť „nestvoril“ človek z popudu vlastného vedomia a inteligencie, formovala sa spolu s evolúciou života na Zemi, ale tvorená bola a je vedomím a inteligenciou človeka. Vyplýva teda nielen z najdlhšej evolúcie ľudského druhu, ale aj z kultúrno-civilizačnej tradície, zo zaradenia individua do vzťahu so spoločnosťou a navyše, čo dnes už nemožno obchádzať, majú na ňu vplyv aj geografické činitele životného prostredia.

Morálka je úhrn štýlov a postupov, tradícií a obyčajov danej spoločnosti, ktoré sú lepšie alebo horšie uskutočňované v priebehu histórie i v praktickej vzájomnosti medzi ľuďmi. *Etika predstavuje rozumné smerovanie zákonov, zásad, predpisov a noriem*, ktoré smerujú k univerzalizmu a ktoré subjekt uzná ako správne.

Pojmy morálka a etika pomerne dlhé obdobie nemali ostré významové ohraničenie a v európskej etickej tradícii, vychádzajúcej predovšetkým z dvoch kultúrnych pôvodov (gréckeho a rímskeho), bol ich zmysel často zamieňaný.

Etika ako pojem sa prvýkrát objavila u Aristotela, pred ním bol elementom gréckeho slova „ethos“ označujúceho rôzne hodnoty a ideály, taktiež etické, ktoré by sme dnes skôr nazvali morálne, nakoľko označujú praktické záležitosti. Mali termín afrodísia vyjadrujúci vzťah k vlastnému ja, zahŕňajúci túžbu, pôžitok i mravnosť. Mali cvičenia, ktoré slúžili na to, aby človek získal vládu nad sebou. Až v jazyku latinčiny nachádzame pojem „moralis“, odvodený od slov „mos“, „moris“ (zvyk, obyčaj) a snahu odlíšiť pojem morálka od pojmu etika, ktorá je teoretickou disciplínou morálky.

Počnúc 19. storočím sa termín morálka spája s opisnými empirickými morálnymi javmi. Predpokladalo sa, že pojem etika posilní svoje pozície vo filozofii a nahradí pojem morálna filozofia, čím dôjde k precíznemu odlíšeniu termínov morálka a etika. Tento typ uvažovania skončil iba nádejou – aj v 20. storočí slovo morálka predstavuje plný obsah predmetu etiky,

čo implikuje nedostatok výraznej, formálnej hranice medzi nimi aj v tých európskych vedeckých či bežných jazykoch, ktoré sa usilovali tieto pojmy striktne odlíšiť. Boli aj snahy, aby sa morálka čoraz viac prekrývala s etikou, ale plné stotožňovanie nie je ani možné, ani potrebné, skôr plynulý prechod etiky do morálky a naopak – takto vzniká zložený pojem „morálne-etický“, napríklad súd, čin a pod., čím sa dáva najavo akceptovanie teoretického i praktického aspektu mravnej situácie.

Termín morálka sa vo všeobecnosti používa na ohraničenie spoločenských javov, uznaných za morálne, t. j. majúce určité viditeľné znaky spoločne komunitou prijaté ako morálne (vtedy je substantívom), na ohraničenie súhlasu alebo nesúhlasu s morálnymi javmi (vtedy je adjektívom), niekedy i javom mimomorálnych, nazvaných neutrálnymi.

Obsahový význam pojmu etika môžeme vymedziť ako: 1) čiastočne zhodný s doterajšou tradíciou, v ktorej etika mala charakter oceňovania, hodnotenia a samo toto slovo poukazuje na jedinu možnú prístupnú interpretáciu vo vedeckom i spoločenskom vedomí. 2) ako teoretický zmysel morálky. Mohla by byť definovaná ako náuka o morálke, kde základom sú morálne fakty, etické hodnoty a spôsoby tvorenia morálneho dobra.

Rozlišovanie historických a etymologických špecifik chápania pojmov etika a morálka spôsobilo, že sme si zvykli na vyjadrenie, v ktorých pojem *morálka sa vzťahuje na sféru vedomia spoločnosti, zvykov a obyčajov*, na pozitívne chápaný konformizmus v okruhu hodnôt a zásad postupu morálne oceňovaného.

Etika ako oblasť skúmania sa vzťahuje na *teoreticky usporiadaný systém* noriem postupu, kde axiologickým základom je vnútorne stanovená hodnota. Z tohto pohľadu termín morálka sa vzťahuje na praktický aspekt ochrany ľudskosti, zaťažovaný námietkami plytkých vedomostí (znaností) tzv. zdravého rozumu a snahy po zachovaní diktovanej poslušnosti vo vzťahu k norme uznanej či prikázanej. Etika namiesto toho získala pre seba priazeň reflexívneho myslenia, ustanovujúceho aj ideály, stavajúc to tak do opozície voči morálnym praktikám daného spoločenstva epochy či kultúry. Takýto spôsob rozlišovania uvedených pojmov predstavuje značnú hodnotovú zmenu ich obsahu. Pojem morálky dáva viac priestoru a lepšie sa hodí pre výraz existenčných podmienok psychologickej a morálnej pravdy bytia človeka.

Odkiaľ pojem „morálne vedomie“ ako kategória, pátrajúca po kritériách morálneho dobra a správnosti výberu morálnych postupov, stále skúmajúca a hľadajúca pravdu, ale neuzavierajúca svoje poznanie do podoby dogmy, chápaná najčastejšie ako svedomie (t. j. prehĺbená morálna citlivosť). Tak to, čo malo byť pozdvižením etiky nad morálku na vyšší teoretický stu-

peň, stalo sa nakoniec v súčasnosti jej slabosťou. Hlavne: a) *systémovosť* – vedúca k uzavretosti a dominantnosti rozumu v tzv. legalistickom štýle myslenia, b) *monoaxiológia* – vedúca často k redukcionistickej simplifikácii a netolerantnosti iných systémových hodnôt.

Systémovosť začína byť už chápaná nie ako niečo vážne (dôležitý metodologický aspekt), ale ako niečo čo falšuje a blokuje poznanie špecifik činov a postojov morálneho charakteru. Monoaxiológia ako teória jednej dominantnej hodnoty je v súčasnosti najviac kritizovaná z pozície bytia v širokom zmysle (nielen z hľadiska potrieb človeka).

Možno by bola na mieste otázka, či etika, chápaná v tradičnom zmysle slova, vyčerpala všetky svoje možnosti teoretických skúmaní, axiologických ukazovateľov i ideálov navrhovaných človeku. Charakterizovaná hlavne *antropocentrizmom*, mnohé smery prešli k *egocentrizmu*. Celkovo možno hovoriť o jeho troch druhoch (všetky sa prejavili v skutočnosti historicky a ich prejavy zmietajú i súčasnými ľudskými komunitami). Ide 1) o egoizmus individuálny (subjektu) 2) o egoizmus skupinový (striktnosť oddelenia skupiny sa prejavuje aj v oblasti morálnej, najmä v stanovení povinnosti a hierarchie hodnôt a vôbec v celej oblasti morálnej axiológie) a 3) o egoizmus národný (exponujúci etickú hodnotu egoizmu v spolupráci s inými národmi).

Hodnotenie z morálnej pozície je značne problematické a vyvoláva ďalšiu otázku: či druhová solidarita človeka, myslenie a hodnotenie v kategóriách ľudskosti, je schopná z morálnej stránky prekonať negatívnosť egoizmu v ktorejkoľvek podobe. Problém sa stáva ešte zložitejším, keď prejdeme do oblasti morálneho charakteru implikovaných hodnôt a konaní človeka voči ostatnému (mimoludskému) bytiu. Nachádza svoj obraz v obviňovaní etiky (i filozofie) v ich neschopnosti riešiť problémy v takých situáciách, ktoré si to vo sfére praktického rozmeru života vyžadujú – *izolovanie sa etiky* (i filozofie) *od praktických úloh*.

Zdá sa, že pojem etika v súčasnosti vyvoláva ťažkosti povahy sémantickej i meritórnej. I keď dôvodov je viac, dôležitým je napríklad *inflácia pojmu „etika“* (i filozofia).

Sme svedkami všeobecne narastajúceho javu populárneho zneužívania pojmu „etika“ v zmysle sémantickom, v nesprávnom rozšírení okruhu jej pôsobnosti. Napríklad etika reklamácie tovarov, etika biznisu, etika bankových operácií. Popri oprávnených oblastiach skúmania, ako je etika manažmentu či hospodárstva, dochádza k vzniku ničnehovoriacich spojení, kde slovo plní len funkciu ozdoby a kamufluje neznalosť tvorcov o jeho obsahu a vytvára ilúziu hĺbky poznania problému ako šľachetnosti konania (etika biznisu).

V tomto zmysle používanie slova etika prakticky zavádza axiologickú iluzórnosť. Ťažko takémuto postoju priznať morálny či etický status – ide

o ilúziu dôležitých morálnych (univerzálnych) zásad. *Emotívna a evokatívna funkcia* pojmu etika je dôkazom toho, že pojem budí pozitívnu rezonanciu u zúčastnených. Zdá sa, že pri jeho použití je príkladom menej či viac vedomej operácie prenosu splendoru etickosti na dané konanie, čím akoby konajúci uvádzal svoj čin do bezkritickej akceptácie, prezentujúc ho ako nobilitovaný výraz ohraničenej etickej orientácie. Ilustratívnym príkladom takejto situácie je napríklad termín „etika spolupráce“ (termín používaný v II. správe Rímskeho klubu spolu s termínom „etika solidarity“).

Pojem spolupráca nemožno z etického hľadiska chápať ako jednoznačný (spolupráca recidivistov, vrahov, spolupráca v zbrani, kolaborácia a pod.). Eticky spoluprácu chápeme ako *činnosť zameranú na dobro iných ľudí*. V podstate je to termín vyznačujúci sa viacznačnosťou a neohraničený ani axiologicky, podporený pátosom, ktorý mu pridáva pojem etika – tým zdá sa, že stráca svoju mnohoznačnosť a odsúva do pozadia všetky nejasnosti či úskalia, týkajúca sa zásadnosti selektívneho zhodnocovania určitých oblastí existencie človeka vo svete medziludských relácií. Skúmanie a dotváranie súčasnej etiky cez vyexponovanie hodnoty spolupráce (uvedené spojenie etika spolupráce) zdá sa byť prínosom. Pozornosť je zameraná hlavne na skutočnosť, že *spolupráca nie je vždy realizáciou hodnôt cenných*. Záleží na tom, kto s kým, kedy a s akým cieľom spolupracuje.

V živote je mnoho situácií, v ktorých protiakcia, postavenie sa na odpor nesie v sebe vyššie mravné hodnoty než spolupráca. Všetko závisí od toho (princíp relativizmu), na akom stupni axionormatívnej hierarchie a v akej škále názorov sa pohybuje druh, charakter a oblasť ľudského konania. Súvisí to s kategóriou prispôsobenia. Neprispôsobenie sa tomu, čo práve existuje býva často podmienkou vzniku snahy prispôbiť sa nejakým spôsobom (morálnym či nemorálnym) tomu, čo musí byť.

Ako truizmus vyzerá tvrdenie, že pragmatizmus zachovania či sociotechnický charakter ukazovateľov mravnosti axionormatívnej regulácie chýb široko chápaného spolužitia, ak má byť reálne odvrátené ohrozenie ľudstva musí byť nahradený všeobecnejšie chápanými nepragmaticky orientovanými cieľmi a mravnými ideálmi. Preto sémantické „dobrodienie“, odlievajúce sociotechnické normy do šiat etiky, je vo svojich konzekvenciách prinaajmenšom dvojsečné. Z jednej strany akcentuje váhu tých oblastí súčasného človeka vo svete, ktoré sa doteraz v podstate vymykali morálnemu hodnoteniu, boli traktované ako cudzie jej teritóriu. Z druhej strany, v súčasnosti, keď sa i tzv. globálne problémy (napríklad medzinárodná politika) dostávajú do pozornosti etiky (najmä problém prežitia človeka v kritickej situácii kumulácie ohrozenia), vytvára sa ilúzia, že je to práve etika, ktorá môže výrazne prispieť k ich riešeniu. Tým etika získava novú, z hľadiska postavenia a mož-

ností značne problematickú úlohu terapie súčasnej civilizácie. Zahrňuje perspektívu axiologických hľadanií a poznatkov v oblasti morálky – v oblasti základov, cieľov a túžob orientovaných nie pragmaticky ale filozoficky a psychologicky.

Etika sa v súčasnosti chápe nie ako systém hodnotových noriem, ale *ako prehĺbenie morálnej citlivosti človeka, pomoc v prístupe k zrelosti štruktúr morálneho myslenia a hodnotenia*. Takto formulované chápanie etiky nepredstavuje len nedostatok rezignácie z etiky individualisticky orientovanej, ale jej rozmer sa premiestňuje do skúmania podstaty osobnosti človeka (prírodnej i spoločenskej). Etika sa stáva etikou odvolávajúcou sa na svedomie človeka, artikulujúca morálnu pravdu skôr ako smer túžob a hľadanií, než ako stav faktického poznania, čo môže prebudiť hlbokú morálnu citlivosť – nedovoľuje uzavretosť morálnych regúl a dogiem ani ich bezpodmienečnú záväznosť.

Etické zásady, pravidlá, ukazovatele a princípy predstavujú základné elementy etiky. Najdôležitejšie sú zásady, ktoré spolu s hodnotami tvoria najvyšší stupeň v štruktúre etiky. Zásady predstavujú niečo, čomu každý môže porozumieť, možno o nich viesť dialóg, možno ich podrobiť kritike a na jej základe ich zlepšovať. Ak sú jasne sformulované, sú súčasťou mravného vedomia (individuálneho i skupinového). To, ako postupovať v danej situácii, musí rozhodnúť každý sám – hoci za pomoci etických zásad, čo je *výrazom aktivity mravného vedomia i svedomia*. Tieto zásady predstavujú formu rozumného riešenia, za ktorými stoja túžby a záujmy človeka dôležité pre ľudské bytie.

Zásady delíme na hlavné a doplňujúce. Tým, na čom sa ľudia môžu najskôr dohodnúť, aspoň teoreticky, je proces aktualizácie a trvania ľudského bytostného potenciálu, nadobúdajúceho formu možností, dispozícií a schopností. Prvá zásada teda znie: *aktualizácia možností, dispozícií a schopností každého človeka* (širšie – každej živej bytosti) *má byť čo najplnejšia a najpozitívnejšia*. Hneď sa natíska otázka, či možno aktualizovať všetky možnosti, dispozície a schopnosti. Táto otázka poukazuje na druhú zásadu, ktorá ohraničuje a spresňuje prvú: *aktualizácia sa týka tých možností, dispozícií a schopností, ktoré človeku neškodí – inému ani sebe samému* (alebo aspoň existuje pravdepodobnosť, že nebudú škodiť). Z prvých dvoch zásad v istom slova zmysle vyplýva tretia zásada: *aktualizácia možností, dispozícií a schopností má prebiehať tak, aby nebránila, ale naopak, napomáhala aktualizácii možností, dispozícií a schopností iných ľudí*.

Skráteno to možno formulovať aj nasledovne: Aktualizácia seba aj iných sa má realizovať súčasne. To, o čom hovoria uvedené tri zásady, je *mravné vedomie*. Fakt vedomia je daný antropologicky, ale napriek uznaniu jeho

ohraničenosti možno sformulovať štvrtú zásadu: rozvíjanie, formovanie, udržiavanie na tvorivom základe, tj. *cvičenie zmeny bodu videnia, vcítiť sa do cudzieho polohenia*. Uvedené zásady tvoria základ etiky. Dajú sa od nich odvodiť všetky dodatkové základy.

Prvá zásada nás konfrontuje s následovným problémom: človek má rôzne možnosti, dispozície a schopnosti a je veľmi ťažké ich uskutočniť. Často si vzájomne konkurujú (známe buď – alebo). Mravným základom i výsledkom je *dosiahnuť v sebe*, čo je jedným z najvážnejších (nielen morálnych) problémov ľudského bytia. Dosiahnuť všetky možnosti, dispozície a schopnosti, dokonca nemusí byť ani morálne. Túto zásadu môžeme považovať za *univerzálnu*, pretože poskytuje orientáciu, dáva smer mysleniu i pociťovaniu a prežívaniu morálno-etických fenoménov, pomáha pri najdôležitejších javoch života i konania. To, že človek obetuje (*etika obete*) životy iných živých bytostí pre realizáciu vlastných záujmov, je vec dávno známa a všetkými akceptovaná, ale *čo nebolo morálnym problémom včera, stalo sa ním dnes*.

Z obsahu druhej zásady – všetko je dovolené, čo neškodí iným, vyplýva:

1. *Nespôsobovať telesnú bolesť*. Bezprostredným utrpením (mechanickým, fyzickým, chemickým), ani utrpením sprostredkovaným (tvorba situácií, v ktorých môže dôjsť k utrpeniu, poškodeniu zdravia či už ide o úmysel alebo nie).
2. *Neničiť životné prostredie*. Nemorálnosť spočíva v tom, že ničením životného prostredia ničíme najvyššiu hodnotu – nielen morálnu – život sám.
3. *Nespôsobovať psychicko-duševné utrpenie*. Ním môže byť i napríklad zanedbanie výchovy a vzdelávania, čím sa kultúrne hodnoty stávajú pre subjekt nedostupné. Možno škodiť vyvíjaním psychického nátlaku a násilným sugerovaním niečoho, čo nie je v zhode s duševným stavom subjektu – napríklad cenzúra myslenia a svedomia. Pre život v zmysle morálnom má značný vplyv potláčanie *negatívnych emócií a reakcií* (napríklad nenávisťi).

Treba priznať existenciu nedostatku jasných kritérií rozlišujúcich, čo škodí a čo nie.

Hľadanie spôsobov špecifikovania toho, čo je škodlivé, zostáva trvalou úlohou etiky. Napriek situácii *možného konfliktu* na základe prvej a druhej zásady možno sformulovať všeobecné zadanie: Dbaj o rozvoj života vo všetkých jeho prejavoch. Poslúžiac si tradičnou terminológiou, majú charakter súčasne *apriórny i aposteriórny*. Apriórny preto, lebo vo svojom všeobecnom zmysle sú „samozrozumiteľné“, aposteriórny preto, lebo ich úplné porozumenie možno dosiahnuť len konaním, nakoľko teória a prax tu nie vždy

harmonizujú („myslel som to tak... , a vypálilo to inak“). Tretia zásada sa týka faktu, že človek nie je len bytím „v sebe a pre seba“ (ens per se), ale vďaka vzťahom k iným a s inými musí aktualizáciu seba prispôbovať aktualizácii iných, s ktorými sa v spoločnosti na rôznych stupňoch stretáva (*etika stretnutia* – rôznosť pojmov stretnúť sa – ísť okolo). Treba ju hlavne zdôrazniť, že v uvedenej zásade nejde o jednostranné zasvätenie seba iným (ako to často býva vsugerované konfesijnými etikami), ale o *harmonickú aktualizáciu seba i s pomáháním iným*. Vzťahuje sa nielen na konanie jednotlivých ľudí medzi sebou, ale i na spoločné skupiny, národy, štáty i na biosféru vcelku. Nedovoľuje „uzamknúť sa“ v individualizme, familiárnosti, nacionalizme a pod., či v situácii označovanej termínom *druhový šovinizmus homo sapiens*.

Štvrtá zásada prekračuje hranice etiky smerom k epistemológii a jednoznačne sa orientuje proti skostnateniu morálneho vedomia.

Doplňujúce zásady boli sformulované v doterajších etických teóriách. Sú to hlavne:

1. zásada užitočnosti – utilitarizmus,
2. zásada neinštrumentalizmu – najznámejšie je Kantovo vyjadrenie – človek nie ako prostriedok, ale ako cieľ,
3. zásada vcítania sa – najznámejšie je asi Schopenhauerovo chápanie počiňovania bolesti iného ako vlastnej.

Zásady *vyznačujú perspektívu etického myslenia a konania*. Domáhajú sa však konkretizácie. Tomu slúžia pravidlá, ukazovatele a princípy. Na vznik mravných ukazovateľov mali hlavne vplyv záležitosti života danej spoločnosti, formujúce sa v priebehu dlhého sociálneho, ekonomického, politického a náboženského vývoja, v ktorom sa realizovali práve také a nie iné hodnoty, životný štýl. Na dôležitosť mravných ukazovateľov v medziľudských vzťahoch poukazuje kategória *spravodlivosti*. Prioritne ide o kategóriu etiky, ale aj politiky, ekonomiky atď., takže vlastne spravodlivosť ako mravný ukazovateľ stojí v centre hodnôt, a to nielen morálno-etických. Najdôležitejšia kategória etiky – *dobro* – je tiež mravným ukazovateľom, podobne *zlo*, aj keď negatívnym – záleží na tom, čo si daná komunita zvolí v danom období a danom mieste za mravne určujúce. Ukazovatele sa teda menia, jedny eliminujú druhé a tie sú nahradené ďalšími. Spravidla sa odvodzujú z mravných zásad.

Morálne pravidlá a princípy taktiež podliehajú relativizmu. V praxi sú tvorené spontánne, v teórii uvedomene – automatickosť prechodu tu vypadáva, len časť je súčasťou jednej i druhej. Môžu byť vyvodzované z hodnôt alebo zásad, *najdôležitejšie miesto majú vo výchove*, spravidla sú súčasťou didaktického procesu, kde ale je nevyhnutnosťou vyhnúť sa mentorovaniu

v zmysle morálnom. Dôležitejšie sú princípy, niekedy nadobúdajú formu imperatívu, napríklad: Minimalizuj utrpenie ako a kde môžeš! Všetky spôsoby morálno-etického života majú v nejakom stupni charakter povinnosti a normy, tým sú stabilizované.

Povinnosti a sankcie – normatívnosť etiky

Etické myslenie hľadalo riešenie problému (kategórie) povinnosti rôzne. Toto riešenie je reprezentované dvoma krajnými smermi: 1) *deontologickým* a 2) *axiologickým* (zvaným aj *teleologický*).

V prvom sa povinnosť stanovuje ako základný a jediný činiteľ formulujúci morálnosť ľudského konania, a tým aj jeho dobro a hodnotu. Klasickým predstaviteľom tohto smeru je I. Kant. V systémoch z neho vychádzajúcich je viditeľnou *atmosféra prísneho rigorizmu* a forma etických výpovedí nadobúda ustálenie typu normatívnosti a kódexovosti. Ako reprezentanta tohto smeru v súčasnosti možno uviesť *W. D. Rossa*. Napríklad Starú zmluvu a Desatoro s jeho direktívami nahradila novšia orientácia – Kristus ako norma lásky boha i bližneho a z Kanta sa zdôrazňuje iba jedna direktíva, zvaná „kategorický imperatív“.

Axiologické smery sú budované prevažne na kategórii dobra ako najvyššej hodnoty – to a to je dobré, a preto tak treba postupovať. Etické normy v týchto systémoch sú odvodzované od morálnych hodnôt, poukazujúcich ako na cieľ konania, preto sú nazývané aj teleologickými.

Dobro ako údel, cieľ. Etická povinnosť je teda povinnosťou, ktorá smeruje k maximalizácii mravného dobra. Morálny záväzok, či povinnosť je v axiologických smeroch prezentovaná cez dobro a v deontologických obrátene – dobro cez povinnosť (známy Kantov výrok: „Nie je povinnosťou konať mravné dobro, ale je mravným dobrom konať povinnosť.“).

História etických teórií nás však pouča o tom, že dobro v rôznych etapách ľudského spolužitia bolo chápané rôzne. V systémoch perfekcionistačných je za dobro považované *dokonalosť*, v hedonistických *príjemnosť*, v eudamonicistických *šťastie*, utilitaristických *užitočnosť* atď.

V súčasných etických teóriách do typu axiologických patria hlavne koncepcie vytvárané v rámci fenomenologickej filozofie napríklad Maxa Schelera a N. Hartmana, v ktorých morálnym dobrom sú individuálne chápané hodnoty.

Z uvedeného vyplýva, že nemôže existovať žiadna „automatická povinnosť“ pevne zviazaná s morálnym dobrom, ktorá by plne konštituovala morálny postup v konaní človeka. Povinnosť nie je len jedným z najdôležitejších elementov morálky, ale tiež jednou z najčastejšie sa vyskytujúcich

životných situácii človeka. Môže byť spontánnym reflexom alebo výrazom dlhšieho psychického procesu. *Je faktom psychickým*, nerozlučne spojeným s bytím človeka, jedným z jeho základným aspektov – *absolútnosť činu je vlastnosťou ľudského bytia*.

Problém povinnosti vykazuje dvojakošť: 1. zahrňuje v sebe *fakt povinnosti* – že je niekto povinný a 2. od neho neoddeliteľný *fakt podstaty tejto povinnosti* – či je povinný.

Nemožno hovoriť o formálnej „čistej povinnosti“, vždy je to povinnosť „obsažná“, tj. povinnosť niečoho. Vyplýva z poznania, že sám fakt povinnosti plynie z faktu poznania dobra. To však neznamená, že povinnosť je len intelektuálnej povahy, k intelektuálnemu aktu pristupuje ešte akt vôľový. Intelektuálnosť zahrňuje poznanie hodnoty, vôľa realizovať ju. Morálna povinnosť v odlišení od iných druhov povinností je vždy povinnosťou absolútnou, nezávislou od takých, či onakých podmienok, len druh (typ) povinnosti je vždy na nejaký spôsob niečím podmienený (hypotetická povinnosť).

Dobro nemôže sprevádzať naše konanie, ak v ňom niet miesta pre povinnosť. Z druhej strany pojem povinnosti je pojmom *korelatívnym*. Nemožno hovoriť o povinnosti, ak sa zároveň nestanoví, čoho sa týka (hodnota). Nejde o hodnotu vôbec, ale o takú, ktorá je „osobe svojej či osobe iného“ prospešná smerom k dobru, o hodnotu ako bezprostredný zdroj morálnej povinnosti. V štruktúre povinnosti sa dajú vymedziť dva základné elementy: 1) bezpodmienečná absolútnosť konania (si povinný pomáhať iným, nesmieš klamať a podobne.), 2) zameranie absolútnosti k dobru na základe zodpovedajúcej mravnej hodnoty (pomáhanie iným je činom dobrým, klamstvo je vec zlá a podobne).

V týchto dvoch elementoch *autentického zmyslu* morálnej povinnosti spočíva jej *intencionálny charakter*. (Protirečivosť týchto tvrdení postrehli už antickí filozofi, napríklad milosrdná lož ako čiastočné dobro.) *Povinnosť* možno pociťovať ako *vonkajšiu* (zadanú, nesie v sebe akcent práva–nepráva i morálnosti–nemorálnosti zadania) a *vnútornú* (zodpovedajúcu príčinu bytia, podriadenú chcieť konať mravné dobro v zmysle axiologickom).

Na ľudský čin vplýva *normujúco*, je zviazaná: 1) s koncepciou ako morálneho bytia, 2) s uvedením si dôsledkov vlastných činov, 3) s vôľovým akcentom a svedomím. Nemôže sa prejavíť ako mimoracionálna inklinácia, ale iba v rovine uvedomelého prežívania. Nedostatok možnosti uvedomeleho prežívania robí povinnosť niečím tragickým, nezmyselným. Príkladom tohto typu povinnosti je mýtus o Syzifovi prejavujúci sa u A. Camusa ako absurdná povinnosť neužitočného úsilia. Okrem už uvedeného mravná povinnosť súvisí i s kategóriu slobody, je výrazom spôsobu existencie určitého typu bytia: človeka obdareného vedomím a slobodou. (Vzťah povinnosť –

sloboda je skôr problémom filozofickým než etickým.) Často sa tu zdôrazňujú elementy *autonómne i heteronómne* – sloboda konania „dosiahnutá“ pod nátlakom.

Pocit povinnosti sa v človeku formuje spolu s rozvojom jeho mravného pociťovania, s rozvojom svedomia. V prvom prípade (autonómnosť) sú to tie systémy, ktoré tvrdia, že človek sám pre seba je základom i zdrojom morálneho práva i povinnosti (napríklad Hartmann). Druhé, heteronómne systémy tvrdia, že zdroj morálnych povinností je mimo subjektu a morálne právo vyplýva z inej vôle, zvonka (napríklad náboženské systémy). Každý čin nesie v sebe určité dôsledky, ktoré harmonizujú, alebo kolidujú s daným mravným poriadkom spoločnosti. Reakcie zo strany spoločnosti voči subjektu postupujúcemu zhodne, alebo nezhodne s ukladanými mu povinnosťami nazývajú sa *sankcie*.

Genézu morálnych sankcií treba hľadať v dejinách vývoja človeka, kedy život bol determinovaný prevažne biologicky. V súvisle s činiteľmi antropogenézy objavujú sa smernice postupu zaisťujúce prežitie spoločenstva. Vznikajú prvé prostriedky spoločenskej kontroly – konanie individua začína podliehať reakciám zo strany spoločenstva. Právo a morálka sa stali prostriedkami tejto kontroly (aj keď nie jedinými).

Morálne sankcie nemožno chápať len v zmysle negatívnom ako tresty, keď nadobúdajú formu fyzického alebo psychického zla za prekročenia normy, ale aj pozitívne, keď vyjadrujú možnosť odčiniť krivdu. Podobne ako povinnosti môžu byť *vonkajšie a vnútorné*. Právna sankcia je vždy vonkajšia. Vonkajšie sankcie sa prejavujú vo forme dobra a zla, nameraného za zachovanie, alebo prekročenie morálnych noriem zo strany iných ľudí či spoločnosti.

Vnútorné spočívajú na psychickej zhode či kolízii v závislosti od toho, ako subjekt postupuje v mravnom zmysle (radosť, nepokoj, žiaľ, smútok, ale najmä výčitky svedomia). Z *uznania mravného ideálu vyplýva aj morálna sankcia*, ktorá robí nátlak na splnenie morálnej povinnosti. Etické systémy zviazané s náboženstvom sa spravidla odvolávajú na sankcie v zmysle transcendentnosti – boha a prostriedkov, ktorými disponuje.

KLIMEKOVÁ, A. K niektorým filozofickým problémom etiky a morálky. *Pedagogická orientace* 1999, č. 2, s. 59–68. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Doc. PhDr. Anna Klimeková, CSc., Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita, Prešov

Patologické závislosti u dětí a mladistvých

I. část

Pavel Mühlpachr

O závislosti se v minulosti hovořilo jen v souvislosti s alkoholem a drogami. Fenomémem současné postmoderní doby je závislostní chování jako součást životního stylu zvláště dětí, mladistvých a mladých dospělých. Kvalitativně jinou, postmoderní společnost, mnozí filozofové a sociologové charakterizují jako společnost, v níž na místo normativní regulace občana nastoupilo svádění konzumenta a na místo legitimizace moc masmédií. Atributy, které postmoderní společnosti dále charakterizují:

- *společnost ludická* (tj. společnost, která si ráda hraje, společnost, kdy společenská hodnota práce je jakoby oslabena a kdy roste hodnota hry),
- *společnost permissivní* (tj. společnost, která dovoluje více, než dovozovaly společnosti tradiční),
- *společnost sekularizovaná* (absolutní většina aktivit je nenáboženského charakteru),
- *společnost postmoralistní*,
- *společnost postheroistická* (společnost, která nepotřebuje hrdiny),
- *společnost alibistická* (Hodnoty... , 1997).

Závislostní chování se intenzivně šíří do oblastí hracích automatů, sexuálního chování, sledování televize, pracovní činnosti, setkáváme se s ním se závislostí na jídle, hubnutí, známe závislost na sektách a kultech. Rostou rovněž počty „klasicky“ závislých, tj. na alkoholu, drogách, cigaretách, kávě, čaji apod. Zdá se, že nabídka „identifikace“ je víc než dostatečná. Hrozí nebezpečí, že v dnešním světě padne každý za oběť nějaké závislosti.

I když existují různé klasifikace závislostního chování, uvedená klasifikace reprezentuje obecně uznávaný přehled v odborných kruzích.

Nezbytně nutné je vymezení kategorií dětí, mladistvých a dospělých. I v této otázce existuje názorová nejednotnost. Na klasifikaci těchto věkových kategorií je možno pohlížet z psychologického, sociologického, biologického či právního hlediska. Každá klasifikace se opírá o specifika vědy, ze které vychází. Přesto je nutné si tyto kategorie vymežit. Dítě je v tomto

pojetí chápáno jako jedinec do 15 let věku, mladistvý reprezentuje věkové rozložení od 15 do 18 let věku a dospělý nad 18 let věku. Tato klasifikace odpovídá nejbližší právnímu vymezení. Statistiky ve vykazování kategorie „mladistvý“ často zahrnují věkové rozpětí 15 až 19 let věku (hygienické stanice apod.). Sociologicky pojímaná kategorie mladí dospělí se vymezuje v rozpětí 18 až 22–24 let věku, i zde se sociologická klasifikace různí s odvoláním na různé autory.

Závislostní chování se jeví stále jako jednooborový problém, medicínský. Rozbor tohoto jevu naznačuje možnosti intervencí v jednotlivých stádiích závislosti, a to nejen pro sektor zdravotnický. Závislostní chování má dimenzi sociálně pedagogickou a zřejmě i možnosti řešení budou nalezeny v této oblasti.

Pro toto téma je velice podnětný článek „Psychopatologie závislosti“, který vyšel německy v roce 1948. Jeho autor Viktor E. von Gebstel v něm razí výstižnou tezi, že každý lidský zájem, ať je směřován kamkoliv, může vyústit v závislost.

Biologické, psychologické a sociální charakteristiky se objevují při zneužívání návykových látek stejně jako u jiných pravidelně se opakujících konzumních zvyklostí. Nejdůležitější kritérium závislosti je neschopnost kontrolovat chování. (Schmeichel, 1995)

V následujícím typologickém přehledu se zaměříme pouze na závislostní chování, které dominuje u věkových kategorií výzkumem sledovaných, tj. u dětí a mladistvých. Bude to: *závislost drogová*, jako nejrozšířenější závislost, *závislost na alkoholu a tabáku* a *závislost na hracích automatech*, která zaznamenává v posledních dvou letech ve zkoumané populaci nejprudší nárůst.

Drogová závislost

Od dávných časů lidé používali drogy k tomu, aby změnili stav svého vědomí, aby se stimulovali nebo uvolnili, usnuli nebo spánku zabránili, aby zlepšili schopnost svého vnímání, nebo aby si vyvolali halucinace. Drogy jsou známé a užívané od dob prvních lidských civilizací a vždy se také objevovalo nadměrné užívání těchto látek až závislost na nich. Rozšíření drog je spojena s industrializací. Štablová (1994) konstatuje, že spektrum látek využívaných legálně k léčbě i nelegálně k toxikomanickým účelům se postupně rozšiřovalo v souladu s trendy rozvoje společenské výroby, především chemické a farmaceutické, s rozvojem mezinárodního obchodu a vztahů mezi zeměmi a státy.

Fáze vývoje drogové závislosti

Vývoj drogové závislosti ve vztahu jedinec–droga rozdělil Waldmann (1971) do 4 etap:

1. etapa se vyznačuje hledajícím vztahem mladistvého, který prožívá své generační problémy a konflikty;
2. etapa je spojená s vytvářením a stabilizací skupin (part) mladistvých, kde se konzumují drogy;
3. etapa je vyjádřena vznikem vlastní závislosti jedince na droze, kterou potřebuje bez ohledu na partu;
4. etapa znamená fyzickou závislost na droze se stálou starostí o její opatření, neboť hrozí dramatické abstinenční projevy. Toxikoman neprožívá pravý efekt drogového opojení, ale úlevu od nepříjemných prožitků po aplikaci a nutnost udržovat v organismu stálou hladinu.

Zvláště u adolescentů není přesně vymezena hranice mezi návykem a závislostí. Je obtížné rozhodnout, co je a co není možné diagnostikovat jako závislost. V odborné literatuře se lze setkat s termíny jako jsou experimentální, rekreační, habituální a jiné požívání drog mladistvými.

Klasifikace abúzu drog obvykle vychází z teoretických hypotéz čtyř kategorií (Heller a Pecinová, 1996):

1. biologické – podmíněnost biologickými poruchami;
2. psychodynamické – nerozřešení psychického traumatu a neuspokojení potřeb s následným rozvojem následných konfliktů;
3. sociální – na úrovni mikrostruktur i makrostruktur, jako výsledek sociálního učení;
4. sociologické – teorie o sociálních deviacích.

Klasifikace drogových závislostí

Psychoaktivní látky jsou podle Světové zdravotnické organizace rozděleny do čtyř skupin:

1. Látky nepoužívané v lékařství a potenciálně velmi nebezpečné ve smyslu závislosti (tetrahydrocannabinol, psylocibin, LSD).
2. Látky v lékařství užívané a potenciálně nebezpečné pro možnost vzniku závislosti (fenmetrazin, amfetamin, diazepam).
3. Látky v lékařství používané, ale s menším rizikem pro vznik závislosti (chlordiazepoxid).
4. Látky ostatní, které mohou závislost vyvolat (látky používané v průmyslu, těkavá rozpouštědla, lepidla aj.).

Zvolský (1996) podává ucelený klasifikační přehled typů závislostí na návykových látkách:

- a) alkoholo-barbiturátový typ (alkohol, hypnotika, trankvilizéry, anxiolytika)
- b) amfetaminový typ (psychoton, anorektika, antidepresiva, látky obsahující efedrin – bronchodilatancia, antitusika)
- c) cannabisový typ (látky obsažené v konopí – *Cannabis*, hašiš, marihuana)
- d) halucinogenový typ (LSD, meskalin, psylocybin)
- e) kathyový typ (látky obsažené v listech rostliny *Catha edulis*)
- f) opiátový-morfinový typ (papaverin, morfin, heroin, diolan, dolsin)
- g) solvenciový typ (toluen, benzin, inhalační narkotika)
- h) tabákový typ
- i) kofeinový typ
- j) antipyretiko-analgetikový typ
- k) neuroleptikový typ
- l) antidepresivový typ

Motivace abúzu drog

Důležitou součástí a podmínkou pro vznik a vývoj závislostního chování jsou důvody vedoucí k abúzu drog. Pokusíme se prezentovat nejčastější motivace, které jsou analyzovány v odborné literatuře. Jsou jimi:

- *motivace interpersonální* – přání proniknout interpersonálními bariérami a získat uznání vrstevníků, komunikovat s nimi, neboť v patologické rovině se nachází interpersonální komunikace rodinná, vzdorovat autoritám,
- *motivace sociální* – potřeba prosadit si sociální změny, identifikovat se s určitou subkulturou, unikat z obtížných nesnesitelných podmínek prostředí, měnit společenské vědomí vrstevníků. Současná společnost způsobuje sociální frustraci, působí chaoticky na děti a mládež. Uplatňují se v první linii rysy postmoderní společnosti,
- *motivace fyzická* – přání fyzického uspokojení, fyzického uvolnění, odstranění fyzických obtíží, přání získat více energie, udržet si fyzickou kondici,
- *motivace senzorická* – přání stimulovat zrak, sluch, hmat, chuť, potřeba smyslové sexuální stimulace,
- *motivace emocionální* – uvolnění od psychické bolesti, pokus řešit osobní komplikace, snížení úzkosti, uvolnění od špatné nálady, emocionální relaxace,

- *motivace politická* – identifikovat se se skupinami protestujícími proti establishmentu, měnit drogovou legislativu, nedodržovat společenská pravidla,
- *motivace intelektuální* – uniknout nudě, dosáhnout intelektuální kuriozity, řešit umělé problémy, produkovat originální ideje, zkoumat své vlastní vědomí a podvědomí,
- *motivace kreativně estetická* – vylepšit uměleckou tvorbu, zvýšit požitek z umění, ovlivnit a rozšířit představivost,
- *motivace filozofická* – objevovat významné hodnoty, hledat smysl života, nalézat osobní identifikaci, objevovat nové pohledy na svět,
- *motivace antifilozofická* – nespokojení hledání sebe sama v učeních filozofů, zklamání při hledání smyslu života, nenalezení východiska ve filozofii Východu,
- *motivace spirituálně mystická* – vyznávat ortodoxní víru, prosazovat a vázat se na spirituální náhled, získávat boží vize, komunikovat s Bohem, získávat spirituální moc,
- *motivace specifická* – osobní potřeba prožít dobrodružství, jinak nevyjádřitelné prožitky, získat ocenění u určitých osob.

Rizikové skupiny

Nejrizikovější skupinou v oblasti abúzu drog se jeví populace dětí a mladistvých. Při formování životního stylu hraje prvořadou úlohu rodina. Pozornost je potřeba věnovat aspektům demografickým, sociálnímu postavení rodiny, povahovým vlastnostem rodičů, funkci rodiny jako celku, úrovni a druhu výchovných přístupů rodičů, vztahu a přístupu k dítěti a k adolescentovi a opačně.

Rodina je ve svých přístupech k dětem charakterizována přístupem pólovým. Na jedné straně nadměrná protektivnost, pečlivost, autoritativnost a dominantnost rodičů, na straně druhé malá důslednost, nedostatečný kontakt a kontrola se sníženým zájmem o dítě. Dysfunkční rodina je vedle patologické komunikace a hledání sociální identity jedna z nejdůležitějších příčin vzniku abúzu drog.

Skupiny mládeže, kamarádi, vrstevníci, se kterými se biologicky, psychologicky a sociálně oslabený jedinec stýká, mají nesporný vliv na to, že adolescent experimentuje s návykovými látkami.

Závislost na alkoholu

Alkohol je jednoduchá chemická látka, která snadno proniká k různým orgánům, včetně mozku. Její obsah v alkoholických nápojích kolísá zhruba

v rozmezí od 2–3 % asi do 40 %. Alkohol je droga s tisíciletou tradicí, droga, která je přehlížena, podceňována, schvalována. Společnost akceptuje alkohol, společenské cítění je proalkoholní. Konzumace alkoholu je zabudována do většiny lidských rituálů, které provázejí člověka od narození po smrt. Odmítnutí konzumace alkoholu vzbuzuje pozornost a neadekvátní reakce. Člověk, který odmítá konzumaci alkoholu, je považován za „patologického“. Právě rituály spojené s konzumací alkoholu mají svou vysokou nebezpečnost pro oslovení mládeže a dětí. Rituál ťukání na zdraví je symbolem dospělosti a účasti v dospělém životě. Odklad účasti v této aktivitě vytváří napětí a snahu tuto bariéru odstranit a být již nositelem dospělosti – tedy moci pít alkohol. Pokud se dítě nedostane k jiným projevům dospělosti a nevytvoří si jiné rituály vedoucí k projevu dospělosti, pak rituál pití je velmi snadno dosažitelný. Pouhá napodobenina rituálu je nebezpečím především pro děti do šesti let a tato nápodoba pro ně může končit smrtí, neboť jejich játra nejsou schopna odbourávat alkohol v takové míře jako u dospělých a mají menší tělesnou hmotnost.

Alkohol, podobně jako tabák, je průchozí drogou. Znamená to, že část dětí jeho prostřednictvím přechází k látkám nebezpečnějším. Podle amerických výzkumů je riziko škodlivého užívání drog vyšší u dětí, které začaly pít alkohol nebo kouřit v mladším věku (Nešpor a Csémy, 1995).

Alkohol patří do skupiny hypnosedativ s krátkodobým účinkem. Schuckit (1989) vymezuje léta, kdy jedinec nejvíce pije mezi 16. a 25. rokem života a konstatuje, že alkoholik zemře pravděpodobně o 15 let dříve, než je očekávaná délka života pro celkovou populaci.

Diagnostická kritéria

Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí je chápán syndrom závislosti na alkoholu jako skupina jevů fyziologických (tělesných), behaviorálních (týkajících se chování) a kognitivních (týkajících se duševního života, zejména poznávání), v nichž přijímání alkoholu má u jedince mnohem větší přednost než jiné jednání, kterého si kdysi cenil více. Centrální popisnou charakteristikou syndromu závislosti na alkoholu je touha (často silná, někdy přemáhající) přijímat alkohol. Pití alkoholu po období abstinence vede k rychlejšímu znovuobjevení jiných rysů syndromu závislosti, než je tomu u jedince, u kterého se závislost nevyskytuje.

Definitivní diagnóza by se měla obvykle stanovit tehdy, jestliže během posledního roku došlo ke třem nebo více z následujících jevů (Nešpor, 1996):

- a) silná touha nebo potřeba přijímat alkohol,
- b) potíže v kontrole přijímání alkoholu, a to pokud jde o začátek a ukončení nebo množství pití alkoholu,

- c) tělesný odvykací stav, jestliže je alkohol přijímán s úmyslem zmenšit jeho příznaky nebo jestliže je přijímána příbuzná látka se záměrem zmenšit nebo odstranit odvykací příznaky,
- d) průkaz tolerance jako vyžadování vyšších dávek látek, aby se dosáhlo účinku původně vyvolanými nižšími dávkami alkoholu,
- e) postupné zanedbávání jiných potěšení nebo zájmů ve prospěch přijímání alkoholu a zvýšení množství času k získání nebo přijímání alkoholu nebo zotavení se z jeho účinků,
- f) pokračování v užívání přes jasný důkaz zjevně škodlivých následků jako poškození jater nadměrným pitím, depresivní stavy, vyplývající z nadměrného pití nebo poškození myšlení alkoholem. Je třeba snažit se určit, zda pacient byl nebo mohl být vyšetřen a zda mohly být zjištěny příčiny a rozsah poškození.

Podstatnou charakteristikou syndromu závislosti na alkoholu je přijímání alkoholu nebo touha po jeho přijímání. Jedinec si uvědomuje, že má pouze přijímat alkohol, což se běžně projevuje během pokusů zastavit nebo kontrolovat pití.

Fáze závislosti na alkoholu

Vývojová stádia závislosti vypracoval kanadský psychiatr Jellinek (1960), jehož klasifikace je obecně přijímána našimi i zahraničními odborníky.

1. *Stadium iniciální, počáteční*

Pacient se neliší od svého okolí, pije kvůli psychotropním účinkům alkoholu. V intoxikaci překonává stresové a neřešitelné situace. Zvyšuje konzumaci, jeho tolerance roste.

2. *Stadium prodromální, varovné*

Rostoucí tolerance způsobuje stále vyšší hladinu alkoholu v krvi. Preferuje tajné pití, pití s předstihem a konzumuje alkohol rychleji než okolí. Je citlivý na verbální i nonverbální komunikaci s tematikou alkoholu. Objevují se palimpsesty, nepamatuje si průběh intoxikace. Prohlubuje se jeho pocit viny, zvyšuje se snaha ovládnout účinky alkoholu.

Druhé stadium je hranicí možnosti řešit situaci kontrolovaným pitím a vyřešením původních problémů.

1. a 2. stadium se řadí do předchorobí.

3. *Stadium kruciólní, rozhodné*

Stále roste tolerance. Dochází ke změně kontroly pití. Alkohol se stal součástí metabolických dějů. Rostoucí frekvence zjevných opilostí vede k narůstání konfliktů s okolím. Postižený buduje racionalizační systém – systém zdůvodnění, jímž svému okolí i sobě vysvětluje a omlouvá své pití. Jellinek hovoří o alkoholocentrickém chování, upadají jeho zájmy,

koníčky a povinnosti. Tlak okolí může donutit i k dlouhodobé abstinenci. Uvolněním tlaku končí i období abstinence. V tomto stadiu se objevují zdravotní poruchy.

4. *Stadium terminální, konečné*

Charakteristickým znakem je nepříjemný stav po vystřízlivění, nastupují tzv. ranní doušky, které přecházejí v několikadenní konzumaci – vzniká tah. Klient konzumuje vedle alkoholických nápojů i technické prostředky. Nastupuje degradace osobnosti, celkový úpadek.

Ve 3. a 4. stádiu může kdykoliv dojít k chronifikaci choroby, kdy se následky abúzu stanou trvalými, neodstranitelnými, vzniká chronické stádium závislosti na alkoholu.

Klasifikace abúzu alkoholu

Heller (1996) klasifikuje nadužívání alkoholu následovně:

1. *Symptomatický abúzus* je ve svém vývoji a průběhu určován strukturou osobnosti, chorobou, odchylkou. Vede k závislosti s psychogenním podkladem. Charakteristické je samotářské pití. Alkohol je prostředkem k navázání komunikace, změny nálady. Doba vývoje závislosti trvá řádově pět let, dle individuálních zdravotních podmínek. Tento typ abúzu je typický pro ženy.
2. *Systematický abúzus* je založen na stereotypu pití alkoholu s rozvíjejícím se pijáckým chováním a s významným fenoménem časovým. Závislost vzniká na podkladě společensko-sociálních. Tento typ abúzu reprezentuje mužskou populaci.
V praxi se čisté formy symptomatického a systematického abúzu nevy-skytují. Vyskytují se ve vzájemné kombinaci.
3. *Juvenilní etylismus* má brzký začátek, často v dětství. Později spontánně ustává. Z této larvované formy se často aktivuje okolo třicátého roku věku do závislosti. Tento typ je vázán na etnické faktory, jeho výskyt je regionální a vzácný.

Klasifikace typů závislosti

Jellinek (1960) ilustruje v následující klasifikaci nejčastější integrace do závislostního chování:

1. *typ alfa*: typické občasná excesy s následnými problémy. Represivní opatření stačí k dočasné absenci, nejedná se o závislost v pravém slova smyslu, může se však vyvinout v závislost typu gama.
2. *typ beta*: pravidelná konzumace alkoholu, kterou není pacient ochoten přerušit ani za nevýhodných podmínek (dovolená, onemocnění). Jedná

se o předstupeň závislosti, který se za příznivých podmínek rozvine v závislost typu delta.

3. *typ gama (anglosaský typ)*: charakteristická je poruchová kontrola, která vede k ebrietě a následným konfliktům s okolím, v mezidobí je zachována schopnost abstinence, při pokusu o pití s kontrolou však následují další problematické opilosti, jejichž frekvence stoupá, až se stanou každodenními.
4. *typ delta (románský typ)*: charakteristický pro vinařské oblasti, kde pravidelná každodenní konzumace alkoholu patří k životnímu stylu, postižený si udržuje hladinu alkoholu v krvi, nedochází zpravidla k sociálním selháním. K manifestaci závislosti dochází často při náhlém odnětí pravidelných dávek alkoholu, které může vyústit v delirium tremens. Kontrola zde bývá dlouho zachována, problematická je schopnost abstinence. Roste i denní dávka a každodenní opilosti se stávají manifestními.
5. *typ epsilon*: typická je koincidence abúzu alkoholu s psychickým onemocněním, nejčastěji při afektivní poruše, časově jde o kvartální typ pití.

Rizikové skupiny

Děti a mladiství

Je-li u této populační skupiny významná skupina vrstevníků u nealkoholových drog, pak u alkoholu je dominantní pozice přisuzována životnímu stylu rodiny a způsobu konzumu alkoholu u rodičů. Heller (1996) předpokládá nepříznivý vliv na děti v případě závislosti na alkoholu u jejich rodičů či vychovatelů. Nevhodné utváření základních sociálních vztahů v rodině se závislostí, nedostatečné vytváření základní potřeby životní jistoty, nedostatek vhodných identifikačních vzorů a posunutý model rodinného soužití jsou poruchy způsobené konzumem alkoholu a vedou k vážným důsledkům ve vývoji osobnosti dítěte. Sekundární pozici zaujímá primární skupina vrstevnická.

Johnston, O'Malley, Bachman (1960) se domnívají, že požívání alkoholu je značně rozšířeno právě mezi jedinci mladšími 21 let. Autor spolu s kolektivem uvádí, že nejintenzivnější abúzus alkoholu lze zaznamenat mezi vysokoškolskou mládeží.

Alkohol ohrožuje i vyvíjející se plod v období prenatalním, autoři pak pojednávají o fetálním alkoholovém syndromu.

Fetální alkoholový syndrom (dále FAS)

Alkohol ohrožuje dítě, resp. plod, již v prenatalním období. Matky, které v průběhu těhotenství pijí, mají dvakrát vyšší pravděpodobnost, že u nich

dojde k abortu, nebo porodí dítě s nízkou porodní váhou, jak konstatují Streissguth, Clarren a Jones (1985). Uvedení autoři se shodují s našimi odborníky, které v otázkách fetálního alkoholového syndromu reprezentuje Mečíř (1989), jenž charakterizuje FAS jako stav duševní zaostalosti s mnohočetnými deformacemi tváře a ústní dutiny. Časté jsou vady vnitřních orgánů, přítomnost hyperkinetického syndromu, nižší porodní hmotnost.

Heller (1989) vedle FAS uvádí další alkoholovou situaci, kterou je akutní intoxikace alkoholem v době porodu. Novorozenec má stejné množství alkoholu v krvi jako matka. Bezprostředně po porodu je dítě ohroženo na životě, neboť nedisponuje k této metabolizační funkci výbavou. Novorozenec prožije první den života situaci podobnou terminálnímu stadiu závislosti. Pokud přežije, je v jeho buňce nesmiázatelně zapsán biochemický stav terminální závislosti.

Tabakismus

Tabák patří mezi návykové drogy, jeho účinky se neprojevují tak rychle a dramaticky, avšak vzhledem k rozšířenosti kouření jsou výrazné. Tabákový kouř obsahuje řadu škodlivin, dehet, kysličník uhelnatý, formaldehyd, arsenid, kyanid aj. Nešpor (1995) konstatuje, že z velkého množství chemikálií v tabákovém kouři je návyková pouze jedna – nikotin. To je v rozporu s tvrzením Duška a Janíka (1990), kteří uvádějí, že při kouření tabáku nejde pouze o závislosti na nikotinu, ale i na některých dalších látkách, které jsou v tabáku obsaženy. Tyto látky však nespecifikují.

Barnum (1994) referoval o tom, že tabák je příčinou 3 milionů úmrtí ročně, a že v roce 2015 počet úmrtí vzroste na 10 milionů. Organizace Spojených národů FAO (Organizace pro výživu a zemědělství) konstatovala, že celková spotřeba tabáku od roku 1975 vzrostla o 50 %.

Světová banka uvádí, že aktivity pro nekouření jsou jednou z nejefektivnějších kampaní z hlediska finančních nákladů při pandemickém rozšíření kuřáctví (podle Smoking Prevention, BASP, Newsletter 26, December 94).

V České republice umírá podle odhadů na následky kouření denně 63 lidí (Nešpor a Csémy, 1995). Stejný zdroj uvádí, že v naší populaci kouří 60 % mužů a 40 % žen. Na rozdíl od alkoholové závislosti je nikotinová závislost v sestupném trendu a zvyšuje se počet nekuřáků. Lze se domnívat, že při stále vzestupné tendenci drogově závislých se právě ti již nepovažují za kuřáky. Sestupný trend kuřáctví ovlivňuje i moderní postoj k fenoménu nekuřáctví a změna životního stylu.

Typologie kuřáků

Schmidt (1982) dělí kuřáky na následující typy:

1. *Příležitostný kuřák*

Kouří občas, na základě kuřáckých zvyklostí, které stimulují. Necítí potřebu, pokud se objeví, uspokojí ji, pokud ne, nezpůsobí žádné komplikace.

2. *Návykový kuřák*

Kouří ze zvyku ve vleku kuřáckých zvyklostí a napodobení. Psychodynamické procesy nejsou tak fixovány, aby se mohla vyvinout psychická závislost. Kouření může ukončit bez větší námahy.

3. *Kuřák s psychickou závislostí*

Do této skupiny patří kuřák z požitku, u něhož stojí v popředí vůně, chuť a kuřácký ceremoniál. Lze sem zařadit i ty, kteří jsou motivováni prožívaným uvolněním, uklidněním, odstraněním dysforie a pocitu prázdnoty.

4. *Kuřák s psychickou a fyzickou závislostí*

Do popředí vystupují farmakodynamické účinky nikotinu, které kuřák vyhledává pro emočně vegetativní prožitky. Na tělesnou závislost upozorňuje bušení srdce, návaly pocení, třes a neklid po absenci kouření.

Rizikové skupiny

Ve školní populaci je kouření ve srovnání s alkoholem ještě výraznějším hromadným jevem. Cigareta si prosazuje postavení symbolu mužnosti a dospělosti. Kuřáctví je spojeno s prospěchem, jak konstatuje Heller (1996), čím horší prospěch, tím více a častěji jsou kouřeny cigarety. Typický silný kuřák je chlapec nejvyšší třídy ZŠ s podprůměrným prospěchem. Mezi děvčaty je zřetelně více nekuřáček než mezi chlapci a mezi chlapci je zřetelně více především slabých kuřáků. Ti vytvářejí základnu pro další vývoj, v němž s postupnými ročníky narůstá množství kuřáků i počet vykouřených cigaret. U chlapců 8. tříd se špatným prospěchem lze najít již návykové kouření.

Dokončení v čísle 3/99

MÜHLPACHR, P. Patologické závislosti u dětí a mladistvých . *Pedagogická orientace* 1999, č. 2, s. 69–79. ISSN 1211-4669.

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

K problematice ekosociálního pohledu na výchovu

Hana Horká

Na prahu nového tisíciletí se zamýšlíme nad směřováním výchovy, jejím obsahem a významem. Je zřejmé, že výchova je vždy historicky podmíněna a že by měla pohotově reagovat na řadu nových skutečností – na volání po změně hodnotové orientace v dnešním světě výkonu a prosperity, na stále zřetelnější potřebu duchovního rozměru v lidském životě, na existenci tzv. globálních problémů lidstva a jejich znepokojivých negativních vlivů atd.

I. Z toho vyplývá naše snaha najít částečnou odpověď na první otázku, *kam dnes výchova směřuje*. Změny, které prožíváme, výrazně ovlivňují tvář pedagogiky dnešní doby. Tu charakterizuje celá řada existujících, rozvíjejících se a nově vznikajících koncepcí, dílčích teorií a praktických snah, většinou spojených jedním cílem – změnit současnou školu a zejména humanizovat proces vzdělání a výchovy. Tendence přiklánět se ke koncepcím humanisticky orientovaným souvisí s tzv. „antropologickým obratem“ v pohledu na svět, na problematiku jedinice a jeho osudu. Jde tu o vědomou opozici k scientismu, tj. jednostrannému způsobu vědeckého poznávání a ovládnání skutečnosti, kterému chybí citlivost pro souvztažnost všech věcí a pro svět člověka a lidských hodnot (Kučerová, 1995, s. 4). A právě tuto citlivost pro souvztažnost očekáváme při proměně našich vztahů k člověku, ke všemu živému, k celé přírodě. Hovoří se o potřebě ekologického vědomí solidarity (Morin, 1989, in Bertrand, 1997, s. 181), o rozvíjení sociálního a ekologického vědomí (Orstein a Ehrlich, 1990, in Bertrand, 1997, s. 195), které mají nahradit kulturu soutěživosti a agrese, převládající ve světových vztazích.

Na výchovu je pohlíženo jako na výrazný fenomén, jenž má a může svou funkcí napomoci k překonání krize lidstva a k realizaci nových potřebných kvalit života. Ožívají tak před námi snahy Komenského o „nápravu věcí lidských“ i jedna z jeho mnoha definic, která ukazuje na to, že výchova je především poznáním sama sebe a řízením sama sebe. Dochází také na slova J. F. Kennedyho z šedesátých let, kdy předvídal, že 21. století bude stoletím pedagogiky a psychologie, neboť člověk bude muset poznat sám sebe, své možnosti a schopnosti, bude muset být vychován, aby dokázal zvládnout to, co sám dosud vytvořil (Pelikán, 1995, s. 5).

Úvahy o pojetí výchovy pro 21. století vedou samozřejmě ke vzniku nových otázek, například: Jak utvářet a kultivovat člověka, jenž má paradoxní statut tvůrce, zachránce a ničitele? Jak si vytvořit jinou (ekologickou)

kulturu? Jak měnit výchovu ve společnosti, v níž působí *systém hodnot založený na principech bezohledné exploatace přírody, konkurence a obecné intolerance, uniformizace lidských hodnot? Jak vychovávat ve společnosti, jež ohrožuje hodnotové systémy, založené na principech úcty k přírodě, spolupráce mezi živými bytostmi a tolerance? Jak ovlivňovat některé projevy jednání a chování v kontextu s měnícími se podmínkami života?*

II. Naše druhá otázka je zaměřena na *problém obsahu výchovy a vzdělávání*.

Zajímá nás tedy nejen stránka procesuální („jak“), ale i obsahová („k čemu“ vést). Návrhy na změnu obsahu výchovy vycházejí obvykle z globálního pohledu na vztahy mezi jedincem, společností a univerzem. Zastánci ekosociální teorie vzdělávání (J. Grand'Maison, J. de Rosnay, E. Morin aj.) prosazují pěstování větší sociální, kulturní a ekologické odpovědnosti jako neodmyslitelné součásti *ekosociální kompetence* (Bertrand, 1998, s. 227). Z pedagogického hlediska ji chápeme jako komplexní připravenost (způsobilost) k řešení sociálních, ekologických, kulturních a politických problémů.¹

1. V rovině *poznávací (kognitivní)* zdůrazňuje poznatky a informace o aktuálním stavu životního prostředí (zejména přírodního), o ekologických trendech a vývoji, o formách myšlení a tradicích, týkajících se otázek životního prostředí.
2. V rovině *hodnotící* má přispět ke stylu uvažování o světě, emocionálnímu vztahu k životnímu prostředí, životní orientaci a hodnotové struktuře (se zvláštním zřetelem na etické a estetické hodnoty) a pohotovost k jednání.
3. V rovině *činnostní (přetvářecí)* akcentuje odpovědné a šetrné jednání v každodenních situacích, které lze hodnotit jako pozitivní, tedy nezatěžující životní prostředí.

Je zřejmé, že komplexní způsobilost řešit problémy životního prostředí předpokládá v obsahu výchovy posílit zřetele sociální a kulturní, ekonomické a technologické. Nové strategie výchovy, přiměřenější globálnímu řešení problémů planety, zahrnují tedy otázky, týkající se nejen životního prostředí, pozitivních i negativních dosahů ekonomického vývoje, ale i multikulturních vztahů a také o principy demokracie. (Grand'Maison, de Rosnay, Jantsch, Toffler in Bertrand, 1998, s. 180–195).

K ekosociální teorii lze obsahově připojit také koncepci *globální výchovy*. S jejím působením a zejména šířením se lze setkat až v posledních letech. Integruje však, zejména ve svých filozofických a obecně pedagogických východiscích, řadu nadčasových prvků a charakteristik klasických i netradičních

¹Můžeme najít určitou paralelu s tzv. ekologickou kulturou osobnosti (Horká, 1994, s. 9), která je prezentována jako souhrn poznatků, přesvědčení a hodnot, umožňujících člověku chovat se a jednat v souladu s požadavky šetrného vztahu k životnímu prostředí.

pedagogických koncepcí, jež rozvádí v souvislostech globálního pojetí světa a dnešního stavu společenského poznání, a to při respektování historické kontinuity.

Globální výchova je podmíněna *společensky a ekologicky*. Svět v ní vystupuje jako celek přírodně-společenský, který je společensky reflektovaný, ohrožený i chráněný. Podstatou globální výchovy je *chápaní souvislostí tohoto celku a komplexní odpovědnost za svět lokální i globální*. Její obsah je úzce spojen nejen s výchovou ekologickou, ale i multikulturní a výchovou k lidským právům, míru i ke zdraví. Důraz je kladen na rozvíjení systémového myšlení, na porozumění celostní povaze světa a vzájemnému propojení přírodního, lidského a lidmi vytvořeného systému, což odpovídá tzv. ekosociálnímu pohledu na výchovu, s nímž se setkáme i v širším pojetí ekologické výchovy.²

Ekologický rozměr globální výchovy odpovídá současným požadavkům transformace společnosti, které zdůrazňují trvalou udržitelnost života na Zemi a žádoucí rozvoj společnosti v souladu s životním prostředím. Multi-dimenzionální charakter *výchovy pro trvale udržitelný rozvoj, vyjádřený ekologickým, ekonomickým, technologickým a společenským rozměrem*³ zcela vyhovuje výchovným strategiím, směřujícím k získání nové ekosociální kompetence.

Ekosociální teorie, jak je zřejmé, nás vede k vymezení nového obsahu. Proto předkládáme několik tematických okruhů souvisejících s interpretací trvale udržitelného rozvoje (TUR), z nichž koncepce globálně pojaté ekologické výchovy vychází (resp. se s nimi ztotožňuje), přináší jejich hlubší

² *Ekologická výchova* zahrnuje vedle aspektů přírodovědných i aspekty etické, sociální, kulturní aj. Ekologické vzdělávání zahrnuje témata a komplexní vazby mezi čerpáním přírodních zdrojů, spotřebou energie, hranicemi průmyslového růstu, životním standardem, hranicemi zátěže přírody, kvalitou života, prostředím vytvořeným lidmi a vztahem kultury a přírody.

³ Moldan (1997, s. 183) charakterizuje nové dimenze rozvoje takto:

1. *Ekologický rozvoj* předpokládá porozumění podstatě biodiverzity, integrity ekosystémů a únosné kapacity planety, chápat diverzitu přírodní, kulturní a etnickou, pochopit závislost hospodářského života na přírodních zdrojích planety Země – půdě, vodě, minerálech a živých organismech.
2. *Ekonomický rozvoj* je spojený s novým pojetím hospodářského rozvoje, národního bohatství a kapitálu (i přírodního), což v praxi znamená neopomíjet vyčerpatelnost přírodních zdrojů, dodržovat princip předběžné opatrnosti při zásazích do přírody, uznávat hodnotu přírody.
3. *Technologický rozvoj* má prosazovat snížení ekologické náročnosti ekonomického a technologického systému, snížení energetické a materiálové náročnosti, tzn. vývoj šetrných technologií, zamezování znečištění apod.
4. *Společenský rozvoj* zdůrazňuje respekt k lidským právům, k rozvoji lidské osobnosti, k základům sociální spravedlnosti, ke kulturní odlišnosti.

poznání, uplatnění a řešení do života člověka (srov. Horká, 1996, s. 41; Rynda, 1997, s. 13–15). Nový obsah je třeba zaměřit na:

1. Odpovědnost vůči přírodě a kultuře, odpovědnost vůči příštím generacím, nový rozměr lidskosti

Základním *etickým principem* TUR je odpovědnost vůči příštím generacím, jimž je třeba předat životní prostředí celistvé a neporušené. *Svoboda s sebou přináší odpovědnost a u každého jedince končí nejen tam, kde začíná svoboda druhého, ale také tam, kde dochází k ničení přírody* (Vavroušek, 1993, s. 93). Lidská odpovědnost za osud planety i všech jejích živých obyvatel je dána novou lidskou „všemocností“. Dnešní Země je planetou lidí, je především lidským světem. Příroda se stává součástí lidského světa, a proto její osud závisí na lidech a jejich činech, nikoliv naopak. Jde tak podle Moldana (1998, s. 4) o nový rozměr lidskosti.

2. Překonání primitivního, omezeného antropocentrismu

Je pravda, že lidé mají zvláštní *etické povinnosti ke svému druhu, tzn. celému lidstvu*, z nichž vyplývá, že jejich *základní neboli vitální potřeby vyžadují určitou prioritu*. To ovšem *neznamená absenci povinností k ostatním „přírodním jsoucům a ekosystémům, k celé planetě Zemi“* (Naess, 1991).

3. Znalosti a porozumění životnímu prostředí, včetně vlivů lidské činnosti, odhalování souvislostí, vzájemných vztahů, podmínečnosti

Znalost o tom, jak to v přírodě funguje, a úroveň *ekologického myšlení* by se měly promítnout především ve *způsobu hospodaření* (Rynda, 1997, s. 13). Z hlediska trvale udržitelného rozvoje jde o takový způsob, který respektuje fakt, že je *Země jediným, a to přirozeně konečným zdrojem veškerých surovin, a také jediným a konečným úložištěm odpadů* a všech druhů znečištění, vznikajících v důsledku lidské činnosti.

4. Změnu hodnotové orientace

Rostoucí odpovědnost člověka na tomto světě souvisí s jeho kvalitami a možnostmi. Předpokládá to řídit se ve své činnosti jinými životními hodnotami než jsou ty, které převládají v současné spotřební společnosti. Velikost lidských nároků je především dána stupnicí hodnot, tím, co lidé považují za své legitimní, tj. právně uznávané potřeby, čemu jsou rozhodnutí věnovat

svůj zájem, peníze a úsilí. Stupnice hodnot je determinována *společenským, kulturním a civilizačním klimatem*. Pedagogika by měla brát v úvahu vliv obecných tendencí doby či současné dopady reality na společenské a individuální systémy hodnot.⁴ Ukazuje se, že je třeba vedle rozvíjení tradičních hodnot utvářet i hodnoty nové, spjaté se současnou globální situací lidstva a rozpory současné civilizace. Je to především *vědomí globálnosti centrálních problémů, potřeba zachování zdravého životního prostředí, oceňování významu zdravého životního prostředí a hodnoty přírody, včetně její vnitřní hodnoty, zachování kulturní rozmanitosti*. Dále se mezi humanistickými hodnotami zdůrazňuje *lidská důstojnost, schopnost lidské participace, konstruktivní chování a odpovědnost, tvořivost a iniciativa, tolerance, kritické myšlení a empatie* (Skalková, 1993, s. 56). Jak již upozorňovali teoretikové Římského klubu, musí se lidé, zvláště mládež, také naučit *kriticky přistupovat k možným negativním důsledkům této civilizace, anticipovat je*.

V souvislosti s trvalou udržitelností se hovoří o *hodnotách postmateriálních*, mezi něž patří například kvalita prostředí, ve kterém člověk žije spolu s lidmi a ostatními živými tvory. Jak uvádí Moldan (1998, s. 3), takové hodnoty se uplatňují zřejmě až poté, kdy jsou uspokojeny potřeby materiální, k nimž se řadí potrava, obydlí, pocit bezpečí a další „méně hmotné“ potřeby, k nimž patří harmonie, mír, spravedlnost, pravda, tolerance, pluralismus, spolupráce. Pro pedagogiku je důležité autorovo tvrzení, že „žádná výchova, vzdělání, osvěta a přesvědčování ani dobré příklady neudělají opravdového a účinného ochránce přírody z hladového rolníka či z člověka, který žije v relativní chudobě nebo nejistotě uprostřed bohaté společnosti“.

5. Kvalitu života – nový životní styl

Hodnotová orientace se promítá v životním stylu člověka, který, jak známo, ubližuje sám sobě především svým nepřírozeným a nemoudrým způsobem života. Jedná se například o tyto rozpory: *pobyt v málo prodyšných stavbách, způsob pohybu a stravování, odcizování se vlastnímu životu*, oslabování pudu sebezáchovy a zpětných vazeb, umožňujících korigovat nesprávné nebo neúspěšné jednání – člověk vědomě a dlouhodobě vykonává činnosti, o kterých spolehlivě ví, že vedou k destrukci životního prostředí, k ohrožení vlastního života i života jeho bližních, například ničí lesy, půdu, vypouští jedovaté odpady, hazarduje s přírodními zdroji, kouří, zneužívá alkohol a drogy (srov. Vavroušek, 1994, s. 290), *rytmus dne a života, zrychlení každé činnosti, včetně mluvy, spěch, netrpělivost, povrchnost, nervozita, odcizenost*.

⁴ Doporučuji publikaci Lorenze (1990, s. 14–72) nebo přehledný souhrn v práci Pelikána (1995, s. 24–31).

Je jisté, že prudká reorientace lidského chování má svá úskalí – člověk se těžko vzdá vymožeností civilizace, byť se podílejí na ničení životního prostředí. Je však třeba omezovat spotřebu, nežádat stále víc a stále nové věci, učit se znovu skromnosti, šetrnosti, nenáročnosti ve všem. „Vracet se ke starým praktikám, přirozeným zvyklostem a hodnotám není zpátečnictví“, nýbrž podle Ruska (1996, s. 9–10) je tento návrat „cestou sebezáchovné nutnosti“.

6. Novou kulturu (globální multikulturu)

V globální výchově nejde o vytrhávání jedince z lokální kultury, o pouhé přestování „světobčana“. Jde o *rozvíjení vztahu k místní kultuře*, spojeného s laskavým respektováním a tolerancí ke kulturám jiným, s hledáním společného. Je třeba *poznávat hodnoty domácí kultury* k tomu, abychom dokázali respektovat i jiné kultury. Je známo, že člověk vnímá obecné (globální) prostřednictvím jedinečného, zvláštního, tzn., že porozumět zeměkouli v celku může nejlépe prostřednictvím „svého“ místního. V žádném případě nejde o „obětování národního“, o smazání rozdílů mezi kulturami, neboť to by znamenalo ve svých důsledcích zánik kultury.

V souhlase s Ryndou (1997, s. 15) nejde tedy o utváření unifikované planetární pankultury, ale naopak jde o soubor kultur, „*globální multikulturu*“, jež by měla, jak je uvedeno výše, pečovat podle možností o nejvyšší možné *uchování místních kulturních tradic a paměti, původní kulturní identity*.

Vraťme se však k problematice *nové (aktualizované) ekologické kultury osobnosti* či ekosociální kompetence, představující syntézu kvalit v rovině poznávací, hodnotící a přetvářecí. Tyto kompetence by se měly projevovat ve způsobu *chování*, ve schopnostech kooperace, péče o přírodu, kulturu, sebe samého, v dodržování základních etických pravidel apod.

Jejich základní obsahovou náplň by měly tvořit hodnoty slučitelné s trvale udržitelným rozvojem (srov. Vavroušek, 1993, s. 97–99). Patří k nim:

- Vědomí sounáležitosti s přírodou, *úcta k životu* ve všech jeho formách i k přírodě jako celku.
- Vědomí *negativních důsledků* činnosti člověka. Vyvarování se všech činností, jejichž případné negativní důsledky nemůžeme s vysokou pravděpodobností posoudit, dodržování *principu předběžné opatrnosti*, doplnění racionálního přístupu intuicí, citem. *Odpovědnost* vůči budoucím generacím.
- *Kvalita života*, změna hodnotové orientace, uvědomělá *skromnost*, odříkání si věcí zbytečných, odmítání konzumního způsobu života a růstu založeného na ofenzivní adaptaci přírody a maximalizaci zisku.

- *Kvalitativní rozvoj*, zaměřený především na duchovní a intelektuální život a rozvíjení schopností člověka za předpokladu uspokojení základních materiálních potřeb.
- Vzájemná *tolerance*, snaha o *vcítění*, řešení problémů jednáním (nikoliv silou).
- Rozvoj lidských *práv a svobod* při podstatném zvýšení vědomí *spoluzodpovědnosti* za vývoj lidské společnosti i za stav přírody (při respektování toho, že svoboda je sociální hodnotou, nejen individuálním vědomím).
- *Sebevědomí* každého jednotlivce založené na možnosti *svobodného rozhodování*, spojené s vědomím *sounáležitosti* každého člověka s lidskou společností jako celkem, důraz na *solidaritu*, *altruismus* (vyvarování se lhostejnosti, sobectví, nezájmu o druhé, extrémního kolektivismu a individualismu).
- Doplnění soutěživosti *kooperací* v zájmu dosažení vyšších společných cílů.
- Rozvoj samosprávné *demokracie*, tvořivá *aktivita* (oproti rezignaci na spolurozhodování o věcech společných, pasivitě, bezduchému přejímání cizích vzorů).

III. Jestliže docházíme na základě uvedených skutečností k názoru, že z krize lidstva vede cesta prostřednictvím nově koncipované výchovy a vzdělávání, pak je třeba v závěru připomenout, že je nutné nově koncipovat v těchto intencích profesionální přípravu učitelů, neboť učitel bude zcela jistě sehrávat v tomto úsilí buď pozitivní, nebo negativní roli. Na druhé straně je také zapotřebí poznání osobnosti žáka – studenta dnešní doby, abychom neměli ve svých představách vzdušné zámky, které nelze postavit. Ukazuje se, tedy, že existuje řada otázek, na něž pedagogika hledá odpovědi a řešení. I když je zřejmé, že při každém pokusu o průnik do oblasti teorie (např. výchovy) se projevuje subjektivní moment – úhel pohledu, vlastní interpretace i osobní inklinace, přece jen se domníváme, že je nezbytná výměna názorů, společné hledání způsobů efektivního výchovného působení. Vždyť i nadále platí, že jen kultivovaný člověk, vychovaný ke skromnosti, úctě k jiným lidem, k respektování zásad obecné lidské slušnosti se může přiměřeně a rozumně podílet na společenských problémech, přijmout odpovědnost a zajišťovat důstojný život sobě i jiným.

Literatura

- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.
 HORKÁ, H. *Teorie a metodika ekologické výchovy*. Brno: Paido, 1996.
 HORKÁ, H., HRDLÍČKOVÁ, A. *Výchova pro 21. století. Globální výchova v podmínkách české školy*. Brno: Paido, 1998.

- KUČEROVÁ, S. K novému paradigmatu výchovy. *Pedagogická orientace*, 1995, č. 14, s. 1–8.
- LIBROVÁ, H. *Pestří a zelení*. Brno: Veronika a Hnutí Duha, 1994.
- LORENZ, K. *8 smrtelných hříchů*. Praha: Pyramida, 1990.
- MOLDAN, B. K otázce souladu ochrany životního prostředí a hospodářského rozvoje. *Sociologický časopis*, 1996, č. 3, s. 254.
- NAESS, A. Materiály z konference „Prostředí pro Evropu“ v Dobříši. 1991.
- Naše společná budoucnost*. Praha: Academia, 1991.
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995.
- PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. Praha: ISV-nakladatelství, 1997.
- Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy?* (Pregraduální a postgraduální příprava učitelů). Sborník z konference. Olomouc: Univerzita Palackého, 1998.
- RUSEK, L. Lesní moudrost. *Inspirovat ekologické výchovy*, 1996, č. 6, s. 7–11.
- RYNDA, I. *Globální a regionální problematika vztahu člověka k jeho životnímu prostředí*. Příloha zpravodaje ekologické výchovy. Sisyfos, 1997, č. 4.
- SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitou vyučování*. Brno: Paido, 1995.
- VAVROUŠEK, J. Hledání lidských hodnot slučitelných s trvale udržitelným způsobem života. *Životné prostredie*, 1994, č. 6, s. 288–291
- VAVROUŠEK, J. Lidské hodnoty slučitelné s trvale udržitelným způsobem života. In *Sborník Lidské hodnoty a trvale udržitelný způsob života*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1993, s. 91–100.

HORKÁ, H. K problematice ekosociálního pohledu na výchovu. *Pedagogická orientace* 1999, č. 2, s. 80–87. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: PaedDr. Hana Horká, CSc., Pedagogická fakulta MU, Katedra pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno

Z praxe škol

Co důležitého pro praxi jsem ve školách postřehl

Jaroslav Kozlík

Reformní snažení osvědčených učitelů mě svými ideami a praxí tak zaujalo, že jsem se z dlouhodobého soukromí v důchodu s chutí vrátil do pedagogického dění. Pronikl jsem do myšlení a snažení Nezávislé mezioborové skupiny pro vzdělání (NEMES), Přátel alternativního učení (PAU), bezprostředně jsem poznal záslušnou novátorskou praxi učitelů v tzv. alternativních základních školách. To vše na mne tak zapůsobilo, že jsem na základě celoživotních pedagogických zkušeností, studia, učení od druhých, ale i fantazie a intuice nastínil koncepci základní školy 21. století (Kozlík, 1998a).

Yvstal problém, jak tuto koncepci uvést v život za situace, kdy není po ruce oficiální zpráva o stavu a úrovni praxe na školách, kdy není soubor moderních vzdělávacích principů (Kozlík, v tisku – a) a nejsou vytvořeny podmínky a předpoklady k revolučním změnám ve školách (Kozlík, 1998a).

To mě přinutilo, abych navštívil také řadu běžných nealternativních škol v několika krajích, abych v nich bezprostředně poznal zájem a postoj učitelů k revolučním změnám ve výuce, úroveň změn, potřeby, možnosti a potíže škol jako výchozí situaci pro změnu:

školy normativní ve školu svobodnou, školy pasivní ve školu tvořivou a produktivní, školy nezajímavé ve školu přitažlivou.
--

Co jsem ve školách postřehl

a prožil, bylo bolestným a neočekávaným zklamáním. Prožité skutečnosti byly zároveň rozhodnou výzvou *příspět k nápravě*.

Transformační hnutí po sedmileté existenci jako by do základních škol, které jsem navštívil, vůbec nedošlo. *Učí se tradičním plošným nediferencovaným způsobem* postaru v zajetí přežití normativní pasivní školy. Jen výjimečně a nahodile, tedy neorganicky, využívají učitelé-jedinci některé dílčí metody aktivní výuky nesystémově asi proto, že se dosud neseznámili s pojetím a funkcí moderní výuky a jejími prostředky jako celku.

Předpokládal jsem jistý profesionální zájem většiny učitelů o přebudování školy. Předpokládal jsem komplexní přípravu a jistou způsobilost ředitelů škol a učitelů k tomu, jak změnit dosavadní nepřitažlivou školu v dílnu lidskosti a produktivity. Vyslovuji názor, že stav a úroveň výuky v navštívených školách je – až na výjimky – špatný, neomluvitelný a nepřijatelný. Je hlasitou výzvou k naléhavé pomoci naší základní škole. Většina učitelů pomoc potřebuje a čeká ji.

Současný neuspokojivý stav výuky neodpovídá revolučním změnám a potřebám společnosti, neodpovídá schopnostem a předpokladům žáků. *Je způsoben:*

- oprávněnou nespokojeností učitelstva z jeho nedůstojného a demobilizujícího platového zařazení,
- nedostatečnou oficiální didaktickou přípravou učitelů (údajně žádnou) na zásadní změny ve výuce,
- pasivitou většiny učitelů; nestudují, nespolupracují,
- vinou pedagogického tisku, který je málo přitažlivý, málo instrukčně metodický, je akademický (Kozlík, v tisku – b),
- dohlédacími pracovníky, kteří by se měli mnohem více podílet na instrukčně metodické pomoci učitelstvu.

Potvrzuje se, že bez řádu, vědecky založeného a soustavně kontrolovaného plánu rozvoje školské soustavy, bez výzkumu, bez dělby práce a spolupráce, bez koordinace a kontroly není pokroku ani ve společnosti ani ve škole (Kozlík, 1995). Ukazuje se, že *škola trpí, strádá a upadá* stejně jako naše nespokojená společnost, uvedená do chorobného stavu neviditelnou a nekontrolovatelnou rukou trhu.

Začít s nápravou není nikdy pozdě

Je nutné objektivně zjistit skutečný stav a úroveň výuky na základních školách, přiznat chyby a nedostatky, překonat nadbytečné teoretizování, spekulování bez spolehlivých podkladů. Je třeba citlivě převzít, co bylo ověřeno a osvědčilo se, přizpůsobit to dnešním a perspektivním potřebám, naší historii, novým směrům, zkušenostem a poznatkům ze zahraničí (Kozlík, 1998a).

Pro dnešek je příznačné, jak se povážlivě a pro mne nepochopitelně prodlužuje doba od zrodu myšlenky, návrhu, projektu k jejich realizaci (v době supertechiky). Realizace se komplikuje a dojde-li k ní vůbec, pak se velmi prodražuje. Kolik užitečného se např. přijalo a realizovalo z doporučení ze zprávy administrátorů o vzdělávacím systému v České republice (Zpráva... , 1996)?

Zaujat ideou transformace promýšlím a předkládám náměty, jak na základních školách vytvářet zdravé, bezpečné a podnětné prostředí, jak dospět k ovzduší vzájemné důvěry, solidarity a spolupráce, jak nastolit a rozvíjet výuku žáků spolučením a sebečením (Kozlík, 1997a).

Návrh aktivit k ozdravení základní školy

Vycházejí ze své praxe na normálních školách všech stupňů, na Pokusné škole měšťanské ve Zlíně (Kozlík, 1996), z vedení laboratorních škol (Kozlík, 1971), z výzkumné, koncepční a instrukčně metodické činnosti při doškolení učitelů (VÚP od r. 1945 do r. 1972) předkládám tyto reálné náměty k posouzení, zpracování a realizaci:

1. Budovat síť reformních základních škol jako školících zařízení v okrese (Kozlík, v tisku – b; Kozlík, 1999).
2. Dodat školám metodického rádce v textu, napsaném stručně, věcně srozumitelně a podnětně (Kozlík, 1998a; Kozlík, v tisku – b).
3. Poskytnout učiteli soubor vzdělávacích principů (Kozlík, v tisku – a; Kozlík, 1998b).
4. Ukázat, co by mohl podniknout školní inspektor, ředitel školy v oblasti své působnosti (Kozlík, v tisku – b).
5. Vzájemné hospitace učitelů (Kozlík, 1999).
6. Zefektivnění pedagogického tisku (Kozlík, v tisku – b).

Zmocňuje se mě obava až tíseň při pomýšlení, kdo se nápravy ujme, s jakým elánem, jakými prostředky a možnostmi.

Dva extrémní případy z praxe jako výstraha a poučení

Poučení první: Od pasivní k aktivní výuce

Na podzim 1997 jsem hospitoval ve vyučování na základní škole u mladého kolegy, zahajoval druhý rok učitelské praxe. Učil o ploštěncích; v první lekci o ploštěnce mléčné, ve druhé o tasemnici bezbranné. Postupoval podle učebnice přírodopisu pro 6. ročník, využíval nástěnného obrazu o ploštěnce mléčné.

Ustrnul jsem nad neživotným učivem o ploštěnce mléčné i nad plošným způsobem výuky. Zejména však nad tím, jak učitel nejmladší generace může učit tak, jak já byl vyučován v 6. třídě přesně před 80 roky. Patrně jeho učení vycházelo ve všech jím absolvovaných školách, včetně vysoké, při výběru učiva, metod a organizace práce žáků

z vědecké systematiky. Kolega si to neuvědomil, nerespektoval rozdíly mezi svým akademickým osobním vzděláním a didaktikou a technikou výuky na základní škole. Vnucuje se otázka, kdo se „zasloužil“ o to, že učitel učil zcela nekvalifikovaně?

Na rozdíl od tohoto snad výjimečného příkladu žalostné praxe jsme na Pokusné škole měšťanské ve Zlíně už v třicátých letech hledali a ověřovali účelnější a životodárnější výběr učiva a způsob jeho osvojování žáky. Přešli jsme už tehdy (bez zahraniční literatury) *od systémového výběru učiva k situačnímu*, k učivu, které přinášel dětem sám život, jeho potřeby, problémy a perspektivy. Tak např. kolegové přírodopisci A. Grác a A. Bojanovský neprobírali ploštěnku izolovaně, ale možná, že se o ní zmínili v tématu „O životě v tůňce“. Kolegové S. Nemeškal a A. Sosík neučili historii v její vývojové posloupnosti, nýbrž v zajímavých a důležitých „Obrazech z dějin lidstva“ (vydala Tvořivá škola Zlín).

V našem tehdejší experimentování to byla první etapa tématického osnování (plánování) učiva v jednom učebním předmětu. Následovala druhá etapa, a to *témata probíraná propojeně v případných integrujících učebních předmětech*. Zřetelně si pamatují jako příklad dvě mezipředmětová témata.

V přípravě vzdělávacího programu pro školu v přírodě na Hradisku u Zlínských filmových ateliérů jsme se s kolegy dohodli na celotýdenním tématu „Náš les“. K šíři a kvalitě poznávání lesa nám tehdy významně přispěl lesník, skvělý vypravěč pan Bzura.

Vzpomínám na druhé živé a vděčné téma „Chov králíků“. Bylo to za protektorátu v nouzi o maso a angorskou vlnu. Téma navrhli dva žáci mé závěrečné 7. C třídy, inspirovaní chovem, který u nás shlédli na příležitostně návštěvě. Téma jsem uvítal, bylo velmi případné pro závěrečné opakování učiva z matematiky, geometrie a rýsování, které jsem tehdy v té třídě realizoval. S pochopením je přijali kolegové, kteří se mnou ve třídě učili. Dohodli jsme se a uskutečnili program takto (Kozlík, 1996):

„Pro výuku v českém jazyce si žáci mimo vyučování opatřili příručky o chovu králíků. Prostudovali je a v hodině češtiny plánovali, co a kdy by mohli probírat, opakovat, aplikovat v jednotlivých předmětech: v biologii o životě, zrodu, vývoji a zdraví králíků; v rýsování navrhnout a narýsovat kotec nebo celou králíkárnu podle své představy; v matematice podle předem zjištěných cen stavebního materiálu vypočítat hodnotu materiálu pro svůj výrobek, který zhotoví v ručních pracích podle svého nákresu; na závěr se vrátit k tématu slohovou prací.“

Tak jsme novátorsky řešili a plnili už tehdy aktuální požadavek *mezipředmětových souvislostí*, ze kterého i nyní vychází americká pedagožka Susan Kovalíková (1995), u nás první Jitka Kašová, průkopnice *projektové metody*. Mají své následovníky, kteří uveřejňují své projekty například v Moderním vyučování a Učitelských listech.

Vraťme se však k učivu o ploštěnce. V besedě s učitelským sborem oné školy na mou otázku všichni odpověděli, že se v životě nesetkali s ploštěnkou, že o ní nic nevědí, že také např. nikdy neodmocňovali, nevyužili Pythagorovy věty. *Proč se neživým, jalovým učivem na základní škole zabýváme?* Nepatří do odborného studia a vůbec patří i tam?

Tvořivá škola střeží a citlivě vybírá *jen smysluplné učivo*, kterého se žáci samostatně zmocňují ponejvíce v kooperativních skupinkách svou vlastní prací, svým přičiněním. Vzdělávací proces směřuje *k maximálnímu a vyváženému rozvoji osobnosti žáka*, k rozvíjení jeho schopnosti logicky myslet a věcně komunikovat, tvořivě a produktivně pracovat, kulturně *žít s druhými a pro druhé*.

Jaké jsou rozdíly mezi moderní aktivní a tradiční pasivní výukou?

Aktivní výuka v tvořivé škole

1. vychází převážně z vnitřních pohnutek žáka, z jeho biologických, duchovních, mravních a kulturních potřeb a zájmů, tj. z jeho vrozené zvědavosti, touhy po samostatnosti a uplatnění, tedy z *vnitřní motivace*.

2. Žák vnímá, prožívá a zajímá se o svůj vnitřní život a vnější svět, *žák „chce“* vědět, umět a uplatnit se.

3. *Žák klade zvědavé otázky* na problémy a situace, které se ho přímo nebo nepřímo dotýkají. Klade je sobě, druhým.

4. *Žák hledá odpověď* a sám ji formuluje svým myšlením, experimentováním, porovnáváním, zpětnou vazbou (sebekontrolou a spolupokontrolou).

5. Žák procvičuje a zpevňuje získaný poznatek a dovednost tím, že je *jako denní potřeby využívá v praxi*.

6. Žák svým praktickým využíváním *své vědění a umění prohlubuje, zdokonaluje a zušlechťuje*.

Pasivní výuka v tradiční škole

vychází převážně z vnějších podnětů, z úkolů diktovaných podrobnými učebními osnovami a předepsanou učebnicí, z povinnosti úkoly zvládnout, tedy z *vnější motivace*.

Žák z povinnosti přebírá od učitele a z učebnice zkušenosti a poznatky víceméně mechanicky, protože *„musí“*.

Žák neklade otázky, protože učivo a způsob jeho osvojování jsou dány a hotové žáky přebírány.

Žák nehledá odpověď, neboť mu ji poskytuje učitel a učebnice. Nástrojem jeho vzdělání je pozornost a paměť. Žák je pouhým konzumentem učiva, nikoli tvůrcem odpovědi. Zpětnou vazbu nahrazuje zkoušením a známkováním.

Žák procvičuje a zpevňuje hotový převzatý poznatek a dovednost mechanickým opakováním. Tím, že ho nevyužívá, stává se mu naučené jen *krátkodobou výbavou*.

Žák nevyužívá učiva v denní praxi, což mu neposkytuje příležitost je prohlubovat a zdokonalovat se.

Z takto pojaté a realizované aktivní výuky vyplývá zcela nový model učení, který žádá:

1. Důsledný výběr smysluplného učiva, bez kterého se žák v životě neobejde a které vyplývá ze vzdělávacích cílů absolventa školy.
2. Cílevědomě vést žáky k tvorbě a kladení otázek k jevům, událostem, problémům jejich každodenního života.
3. Navykat žáky samostatně hledat a tvořit odpovědi (Kozlík, 1999).
4. Vést žáky k sebekontrolě a spolkontrolě ve spolupráci a sebeučení na principu zpětné vazby, místo dosavadního tradičního zkoušení a známkování (hudba budoucnosti, věcí osvěty) (Kozlík, 1997b).

Poučení druhé: Učme se od druhých!

V poslední době jsem navštívil řadu škol, řadu dnů jsem strávil v okresní nemocnici. Se samozřejmostí jsem v duchu porovnával stav navštívených škol, způsobilost jejich učitelů s úrovní oné nemocnice a profesionalitou jejich lékařů a zdravotních sester. Uvědomoval jsem si, jak *škola a nemocnice jsou pro občana, pro pokrok a vývoj společnosti mimořádně důležité a náročné*. Zatímco škola má vzdělávat a vychovávat mladou generaci a předcházet poruchám ve vývoji každého žáka, má nemocnice léčit ochuravělé občany všeho věku a osvětou předcházet jejich onemocněním a úrazům.

Za pobytu v nemocnici jsem obdivoval:

- s jakou pozorností a péčí přistupují lékaři a zdravotní sestry k osobním potřebám každého pacienta,
- jak profesionálně využívají v léčení pacienta složitou a náročnou supertechniku,
- jak podrobné zápisy o léčení každého pacienta pořizují, jak obsažné zprávy předkládají o pacientovi obvodnímu lékaři,
- s jakou samozřejmostí spolupracují ve svých týmech, jak se vzájemně respektují, učí a doplňují,
- jak lékaři a sestry individuálně a kolektivně na sobě pracují, vzdělávají se; proto nemůže na oddělení obstát lékař, který nestuduje, nesleduje vývoj ve své profesi, není na výši své odbornosti atd.

Uvědomuji si, jak to, oč usilujeme a co proklamujeme, *žije v nemocnici jako samozřejmost*. Jakým příkladem nám lékaři jsou:

- v individuálním přístupu k člověku,
- v používání moderní techniky,
- v evidenci o vývoji léčení,
- v týmové práci a v sebevzdělávání se.

Je prakticky nemožné, *aby se v nemocnici udržel lékař, který nestuduje a nespolupracuje*. Je tomu tak v našich školách?

S pokleslou hrdostí nad naší základní školou jsem si přiznal, jak jsme vzdáleni od lékařů například v individuálním přístupu k žákovi. V navštívených školách jsem nepostřehl, že by učitel diferencoval požadavky na žáky, že by využíval rozšiřující učivo. Nebylo vhodné, abych při hospitacích pátral, zda si učitel systematicky zaznamenává charakteristické projevy a činy jednotlivých žáků, jejich potřeby, potíže, přednosti, pokrok a zájmy. Položil jsem si otázku, zda je v silách učitele a prakticky možné, učí-li například ve více třídách, aby si vedl záznam o vývoji každého žáka; postačuje, aby tak činil jen třídní učitel?

Snad nejmarkantnější rozdíl mezi aktivitou a způsobilostí většiny učitelů a lékařů, které jsem pozoroval, tkívá v tom, že mnozí kolegové ve své pedagogické iniciativě, aktivitě

a odbornosti očividně zaostávají, protože jsou pasivní, nestudují, nespolupracují, nejsou na výši doby, jejich potřeb a perspektiv.

Závěr s odůvodněnou výzvou k aktivitě a spolupráci

Moderně koncipovaná a budovaná svobodná, humánní a tvořivá základní škola má vytvářet podmínky a vést žáky tak, aby:

- mohli projevat a rozvíjet svou přirozenou zvědavost a tvořivost, aby mohli uspokojovat svou touhu po samostatnosti a podnikavosti,
- hledali a vnímali pravdu, dobro a krásu, aby se stali vykladači a šířiteli těchto hodnot,
- aby se naučili věcně a kulturně komunikovat, plodně spolupracovat, vzájemně si důvěřovat, ctít se a pomáhat si,
- aby tak získali základy vzdělanosti, kulturnosti a podnikavosti jako bázi pro další vzdělávání a sebevzdělávání, pro utváření své osobnosti, pro rozvíjení a zušlechťování svých předpokladů a možností (Kozlík, 1998b).

Je na místě *položít si otázku*, jak jako občané, rodiče, učitelé obstojíme při porovnávání s tím, co chceme vstřípit žákům?

- Jak sám jako učitel hledám radu, poučení a pomoc, abych přešel od výuky pasivní k aktivní?
- Jak se snažím poznat, zažít a efektivně aplikovat moderní vzdělávací principy a pravidla ve své praxi?
- Jak spolupracuji s žáky, kolegy, rodiči a veřejností?
- Jak kontroluji a zdokonaluji svou pedagogickou i osvětovou činnost ve škole, v rodině, v obci?

Je-li změna školy naší osobní a společenskou potřebou, ctí a odhodláním, *nemůžeme nezměnit především sami sebe*. Žák velmi záhy vycítí, zda učitel žije podle proklamovaných zásad a pravidel, zda se podle nich projevuje ve třídě, ve škole, v rodině, v obci. Odpovězme si, zda není rozpor mezi tím, co hlásáme, a tím, jak jednáme, jak žijeme.

* * * * *

V současné společenské atmosféře je pro mnohé z nás obtížné vymanit se z pocitu společenské nespravedlnosti, z pocitu podhodnocení. Pokud nepřekonáme v sobě tento demobilizující vliv, pokud setrváme ve škole ve starých nepřijatelných praktikách, pokud nedospějeme k uznání a nápravě chyb, potud nedojdeme k postupnému zlepšování školy, morálky a kultury naší společnosti. Nedostaneme se z nepříjemné situace a nálady naší osobní pasivitou, protesty, ale jen *odhodláním plně se věnovat výchově žáků a převýchově rodičů*. Čerpejme sílu ze zkušeností věků, že dobro se obrátí v dobro

a spravedlnost spíš než v zlo, že *pasivita není cesta ke spravedlnosti, spokojenosti a pokroku*.

S nadějí a očekáváním se obracím ke všem kolegům učitelům, pedagogickým teoretikům, výzkumníkům, školním inspektorům, aby se více angažovali v reformním hnutí, pokud tak neučinili, aby bezprostředněji aktivně pomáhali v oblasti své působnosti.

Prosím především ředitele a učitele alternativních škol a školní inspektory, aby průběžně zveřejňovali slovem, písmem, praktickými ukázkami zkušenosti a poznatky z novátorské praxe. Tím pomáhali méně zkušeným kolegům snadněji aplikovat principy aktivní výuky jako prostředek a nástroj ke změně školy.

Literatura

- KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Přeložila J. Nováčková. Kroměříž: Spirála, 1995.
- KOZLÍK, J. *Laboratorní školy pro tělesnou výchovu. Teorie a praxe tělesné výchovy* 1971, č. 3.
- KOZLÍK, J. Od spontánní aktivity k systémové práci. *Učitelé listy* 1995, č. 4.
- KOZLÍK, J. *Aktuální historie. Kapitoly o zkušenostech pokusných škol ve Zlíně z let 1929 až 1939*. Přerov: Muzeum Komenského, 1996.
- KOZLÍK, J. Pojetí vzdělávacího procesu v základní škole zítřka. *Pedagogická orientace* 1997a, č. 3.
- KOZLÍK, J. Jak dojít poznání sama sebe. *Učitelé listy* 1997b, č. 5.
- KOZLÍK, J. *Směřování k základní škole zítřka*. Praha: Fortuna, 1998a.
- KOZLÍK, J. Pokusme se učit žáky otázkami! *Učitelé listy* 1998b, č. 1.
- KOZLÍK, J. Hospitace – zdroj poučení a inspirace pro praxi i teorii. *Pedagogická orientace* 1999, č. 1.
- KOZLÍK, J. *Pedagogické principy pedagogickými příkázáními*. V tisku – a.
- KOZLÍK, J. *Více pozornosti a péče základním školám!* V tisku – b.

KOZLÍK, J. Co důležitého pro praxi jsem ve školách postřehl. *Pedagogická orientace* 1999, č. 2, s. 88–95. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Doc. dr. Jaroslav Kozlík, CSc., Praha

Obtížnost textů učebnic českého jazyka pro 2. ročník ZŠ

David Greger

Abstrakt: Stať pojednává o problematice obtížnosti didaktických textů a prezentuje konkrétní výsledky výzkumu učebnic českého jazyka pro 2. ročník ZŠ. V jejím závěru jsou uvedena doporučení pro pedagogickou teorii i praxi.

Klíčová slova: Učebnice, obtížnost (složitost) didaktického textu, syntaktický faktor, sémantický faktor.

Úvod

Zatímco některé rozvojové země stále řeší problém, jak zajistit do škol dostatečné množství učebnic, v naší zemi je učebnic takové množství, že nastává zcela jiný problém – jak vybrat „vhodnou“ učebnici. V současnosti jsou u nás vydávány paralelní (alternativní) učebnice, tj. pro stejný stupeň a druh školy, pro týž ročník a předmět. Počet nakladatelství vydávajících učebnice narůstá a zákonitě tak narůstá také nabídka učebnic. V této práci podávám výsledky komparativního srovnání dostupných učebnic českého jazyka pro 2. ročník ZŠ z hlediska obtížnosti jejich textu. Právě obtížnost didaktického textu je jednou z objektivních determinantů úspěšnosti učebnice ve školní praxi.

Vymezení problematiky

Obtížnost textu definuje ve své poslední práci věnované problematice učebnic J. Průcha (1998, s. 56): „Obtížnost je souhrn takových vlastností textu, které existují objektivně v kterémkoli textu a v procesu učení mají vliv na percepci, chápání a zpracování textové informace učícím se subjektem.“ A právě odlišná prezentace téhož obsahu může způsobovat větší či menší přístupnost textu jistě cílové věkové skupině.

Někteří učitelé dokáží do jisté míry na základě svých zkušeností intuitivně posoudit obtížnost jednotlivých textů, ovšem při tvorbě a hodnocení učebnic musíme vycházet z objektivních výsledků vědeckých výzkumů.

V zahraničí byl vytvořen a na učebnicích aplikován velký počet metod určených k měření obtížnosti didaktických textů. Byly vyvinuty pro analýzu

učebnic v různých jazycích – např. pro učebnice anglické a americké (Harrison, 1982; Klare, 1964, 1973), německé (Nestlerová, 1974; Baumann, 1982), ruské a estonské (Mikk, 1981) aj. Tyto metody byly vyvíjeny a aplikovány také u nás (Mistrík, 1969).

Výběr metody

U nás se výzkumem obtížnosti didaktických textů zabýval především Průcha (1984), který vybral jako nejvhodnější metodu Nestlerové a částečně ji upravil pro české učebnice. O další zdokonalení metody se zasloužil Pluskal (1996). Výsledná metoda je tedy prezentována jako *komplexní míra obtížnosti textu* (Nestlerová – Průcha – Pluskal). Právě z důvodu komplexnosti jsem vybral tuto metodu, která již byla dlouhou dobu úspěšně aplikována na řadě českých učebnic.

Komplexnost metody spočívá v tom, že postihuje jak kvantitativní, tak také kvalitativní (sémantické) charakteristiky textu učebnice.

Další přednosti této metody zdůrazňuje Pluskal (1996): „Metoda slouží nejen ke zjišťování stupně obtížnosti učiva, má tedy identifikační schopnost, ale má také schopnost explikativní a predikační, to znamená, že umožňuje výklad či vysvětlení příčin obtížnosti a ukazuje možnosti případných korekcí... Pozitivním znakem této metody je její didaktická reálnost. Výzkumy na německých i českých školách prokázaly, že zjištěné hodnoty obtížnosti textů korelují se skutečnými obtížemi vyvolávanými těmito texty u žáků.“ Bližší popis některých výzkumů potvrzujících validitu této metody popisuje Průcha (1998, s. 70).

Popis metody

Zájemce o podrobný popis metody odkazují na seznam literatury. Zde jen zdůrazním základní charakteristiky. Míra obtížnosti (T) se měří pomocí vzorce

$$T = T_s + T_p,$$

kde T_s (syntaktická obtížnost) a T_p (pojmová, sémanticko-lexikální obtížnost) se vypočítávají podle zvláštních vzorců.

Výpočet syntaktické obtížnosti je založen na dvou parametrech: 1) průměrná délka vět, 2) syntaktická složitost vět. Zdrojem pro výpočet sémantického faktoru jsou proporce: 1) běžných pojmů, 2) odborných pojmů, 3) faktografických pojmů, 4) numerických pojmů a 5) opakovaných pojmů.

Aplikace metody

Analýzou jsem nepoužívanější učebnice českého jazyka pro 2. ročník ZŠ ($N = 7$) podle instrukcí Průchy (1998) k popsané metodě. Ze zkoumaného textu každé učebnice jsem vybral 5 vzorků, každý o rozsahu nejméně 200 slov. Výběr 10 vzorků doporučený Pluskalem (1996) se zde ukázal nefunkční, protože učebnice českého jazyka pro 2. ročník ZŠ obsahují jen malé množství výkladového textu a jsou prokládány literárními ukázkami. Analýza učebnic téhož ročníku a téhož předmětu umožnila výběr vzorků postihujících tytéž tematické celky u všech učebnic. Tím bylo dosaženo větší přesnosti pro srovnání.

Problematické bývá také odlišení odborných pojmů od pojmů běžných. Protože byly vybrány vzorky ze stejných tematických celků, odborné pojmy byly většinou totožné, tudíž ani zde není nedostatek snižující validitu tohoto srovnání učebnic.

Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Výsledky srovnání učebnic ČJ pro 2. ročník ZŠ, které jsou dnes běžně dostupné na trhu, uvádím ve zkrácené podobě v následující tabulce.

Autoři	Nakladatelství	T	T_s	T_p
Nováková, Švejdová	Alter, 1997	18,60	3,41	15,19
Hájková, Pišlová	Jinan A+B, 1995	18,85	3,41	15,44
Zimová	Pansofia, 1994	19,41	3,68	15,73
Svobodová, Klímová	Scientia, 1997	20,40	4,21	16,19
Dvořáková, Styblík	SPN, 1997	26,41	4,89	21,52
Mikulenkova a kol.	Prodos 1+2, 1997	28,15	3,24	24,91
Houžvičkovi	Jinan, 1995	28,45	3,08	25,37

Ačkoliv jsou uvedené učebnice určeny pro stejnou populaci žáků, odlišují se výrazně stupněm obtížnosti textu podle toho, ve kterém nakladatelství jsou vydány. Nelze si nevsimnout, že v nakladatelství Jinan vyšly učebnice se zcela odlišnými hodnotami T . Z toho je zřejmé, že uvedená nakladatelství se nezabývají vyhodnocováním parametrů přístupnosti textů učebnic pro žáky.

Standardizované normy stanovující stupeň obtížnosti textů učebnic u nás nejsou vypracovány. Pro praktické účely Průcha (1998) zkonstruoval doporučené maximální hodnoty (T) v učebnicích pro jednotlivé ročníky ZŠ. Pro 2. ročník je doporučena maximální hodnota $T = 17,8$ bodů, které by neměly učebnice pro tyto ročníky výrazně přesahovat. Ve srovnání s tím

je patrné, že učebnice z nakladatelství SPN, Prodos a Jinan (Houžvičkovi) vysoce překračují optimální stupeň obtížnosti textu. A stejně tak je zřejmé, že ve všech těchto případech je to v důsledku sémantického faktoru (T_p).

Varující také je, že v případě nakladatelství Prodos a SPN se jedná o přepracované vydání učebnic z let dřívějších. Nejenže se nezměnily obsahově, ale především zůstala zachována neúměrně vysoká obtížnost textů.

Doporučení pro pedagogickou praxi a pedagogický výzkum

Doporučuji vyhnout se používání těch učebnic, které vysoce přesahují doporučenou míru obtížnosti textů. Vydavatelé a autoři učebnic by se měli seznámit s metodou měření obtížnosti textu a aplikovat ji na připravované učebnice. Při produkování učebnic je nutno mít stále před očima děti s jejich omezenou kognitivní kapacitou.

Pedagogický výzkum zde stojí před problémem stanovení standardizovaných norem stanovujících stupeň obtížnosti textů učebnic pro příslušný ročník.

Literatura

PLUSKAL, M. Zdokonalení metody pro měření obtížnosti didaktických textů. *Pedagogika*, 46, 1996, č. 1, s. 62–76.

PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998.

GREGER, D. Obtížnost textů učebnic českého jazyka pro 2. ročník ZŠ. *Pedagogická orientace* 1999, č. 2, s. 96–99. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: David Greger, Pedagogická fakulta OU, Ostrava

Diskuse

Chybná východiska a mylné předpoklady antipedagogiky

Stanislava Kučerová

„Chceme, aby k sestavování vševědného díla byli připuštěni všichni, kdo uvažovali o zbožnosti, mravech, vědách a uměních, bez ohledu na to, je-li to křesťan nebo mohamedán, žid nebo pohan, a stejně bez ohledu na to, ke které by se hlásil sektě, ať už je to pytagorejec, akademik, peripatetik, stoik, Essejan, Řek, Říman, starověký nebo současný, doktor nebo rabín, bez ohledu na církev, synodu, koncil, zkrátka všichni, a byli vyslechnuti, co přinášejí dobrého.“

Jan Ámos Komenský, Pansophiae prodromus, 1639

„Moderní člověk má kouzelné heslo humanita, člověčství, člověčenství (lidskost), kterýmžto heslem vystihuje všechny své tužby asi tak, jako člověk středověký všechny své tužby vyjadřoval slovem křesťan.“

Tomáš Garrigue Masaryk, Ideály humanitní, 1901

„Klasická ideologie – liberalismus, konzervatismus nebo socialismus ve věcných aktuálních debatách nedominují. Ale každá z těchto debat potřebuje, aby v ní byla přítomna socialistická starost o ty nejchudší, konzervativní obrana tradice a liberální úvaha o efektivnosti a hospodářském růstu. V demokratické politice je zapotřebí všech těchto hodnot.“

Adam Michnik, Gazeta Wyborcza, leden 1997

Na stránkách našeho časopisu jsme si mohli přečíst bohatě dokumentovanou stať o antipedagogice. V jejím závěru se autor překvapivě ptá, „odkud se bere nepotvrzená teze, že člověk je od přírody *educandus* = mající být vychován.“ (V textu omylem tvar *educatus* = (již) vychovaný, význam v daném kontextu absurdní.)

Otázku lze chápat jen jako řečnický projev módního (postmoderního?) zpochybňování i evidentních axiomat, které se pěstuje snad jen proto, že jejich platnost byla uznávána v minulosti. Nelze totiž věřit, že by pracovník v oboru pedagogiky neznal příběhy tzv. „vlčích“ dětí, které se octly samy

bez pomoci kdesi v divočině a nezahynuly díky mateřskému pudu a péči volně žijících zvířat. Zůstaly naživu, ale lidmi se mezi zvířaty nestaly a nemohly se jimi stát, ani když byly později nalezeny a vráceny do lidské společnosti. Analogické jsou i osudy dětí deprivovaných v nepříznivých podmínkách rodinných i ústavních. Tyto příběhy, ověřené i vědeckými metodami, dokládají ono *latinské gerundivum* (*educandus, educanda, educandum*, česky *maje, -íc být vychován; ten, kterého je třeba vychovávat*), z hlediska psychologie.

Sociologové a antropologové snesli zase přemnoho dokladů o tom, že lidští rodiče vychovávají své děti v nejrozmanitějších sociálních prostředích, lovecko-sběračským počínaje a vysoce technickým konče. Při hlubším rozboru všech praktik zacházení s dětmi lze zjistit obecný smysl výchovy. Spočívá v přípravě člověka pro život ve společnosti tak, aby mohl přenášet a zmnožovat hodnoty, které tato společnost získala. Kdysi měla funkci výchovnou sama rodina, v níž šlo o předávání poměrně omezeného souboru praktických životních zkušeností, tradovaných z generace na generaci, především profesionálních dovedností z otce na syna a z matky na dceru. Ohromné množství informací i osobnostních nároků, jejichž zvládnutí je předpokladem pro uplatnění v moderní společnosti, vedlo k tomu, že vzdělávací proces dávno přesáhl možnosti individuální rodiny a postupně přešel na odborné veřejné instituce, především na školu. Výchovu, školu, pedagogiku vyvinula společnost v zájmu žádoucí socializace, profesionalizace a enkulturace. Člověk je *educandus – ten, který má být vychován, i z hlediska věd o společnosti a o kultuře*. Ani jedinec, ani společnost a její kultura nemohou existovat bez výchovy. Chodit, mluvit, myslet, číst, psát, počítat, komunikovat s lidmi, přejímat role, zaujímat pozice, ovládat technické prostředky, recipovat a tvořit kulturní hodnoty – nic z toho člověk neumí bez učení a bez záměrného vedení vychovatelů (rodičů, učitelů). Jak vážně lze myslet zničující výpady proti výchově, když bez ní je lidská existence nemožná, lidství jako lidství neexistuje? Jakou chiméru si máme představit, máme-li uvažovat děti a společnost bez výchovy?

Žijeme v komplikované době. Očekává se změna paradigmatu současné společnosti. Ke změně nutí působení krizových faktorů, ekologické, nukleární a další ohrožení lidstva a biosféry celé planety, následky devastace přírody i kultury. Krize současné civilizace se odráží přirozeně i v krizi systémů výchovy a vzdělávání na celém světě. I paradigma výchovy a vzdělávání se změní. Ale to neznamená, že má být odvozeno teprve z nového paradigmatu civilizace. Bude se utvářet spolu s ním, a to nikoli v trpné závislosti, ale s legitimním pedagogickým záměrem pozitivně je svým působením na nastupující generace ovlivnit. Antipedagogové napadají prastarý ideál – přispět vzděláváním, výchovou a osvětou k utváření lepšího světa.

Zbytečně poukazují na nesouměřitelnost moci výchovy a moci vládnoucích společenských sil. Výchova se svého ideálu nemůže vzdát. Každé nové dítě je novým příslibem. Pravda, ani Platon, ani Komenský a řada dalších reformátorů výchovy nedosáhli uskutečnění ideální společnosti prostřednictvím výchovy. Ale mohou antipedagogové říci, jak by vypadal svět bez jejich víry a nápravných snah?

Antipedagogické hlasy, které diskvalifikují výchovu a pedagogiku pro údajnou službu moci a násilí, v jejichž zájmu manipulují dětmi, a „zotročují je“, „vraždíce jejich psychiku a osobnost“, předvádějí halasnou anarchistickou a „třídně“ nenávistnou demagogii. Likvidací výchovy a pedagogiky vlastně navrhují ponechat příští generace na pospas světu – bezmocné, bez pochopení, bez angažované účasti. Oč přiměřenější přítomné situaci se jeví ony pedagogické koncepce, které projektují znalosti a postoje k řešení současných problémů ekologických, sociálních, politických, kulturních. Úkolem dnešních žáků nebude přece žít v jakési nepřátelské izolaci od společnosti, ale v poučených aktivitách a snahách o přiměřenější uspořádání věcí lidských v globálním měřítku.

Je pravda, že totalitní režimy ukázaly zjevně, co v jiných režimech může probíhat i skrytě, totiž zneužívání výchovy k manipulaci v zájmu vládnoucí moci. Avšak zneužití není argument proti užití. Chápat výchovu a pedagogiku jako její teorii v roli pouhé techniky (technologie) zpracování člověka k předem stanoveným cílům, které jsou dány mimo skutečnost výchovy, je pedagogicky nelegitimní, a lze-li vůbec hovořit o pedagogice, je to pedagogika silně pokleslá. Je-li jednání pedagoga řízeno skupinovými představami vládnoucí ideologie a politiky, jde o odsouzeníhodný konformismus. Zřetel k společnosti, v níž a pro níž se vychovává, je přirozeně nutný. Nemělo by přece smysl vychovávat pro svět neexistující utopie. Ale člověk neuvažuje jen o tom, co je, ale i o tom, co by mělo být. Nepřijímá skutečnost nezúčastněně a trpně. Ani učitelé a vychovatelé nemusí přece oportunisticky schvalovat status quo – a mnozí to ani za totalitních režimů nedělali. Pedagogická sféra si může (a má) uchovávat jistou míru kritické nezávislosti, která se opírá o její odpovědnost za stav výchovy i vůči nositelům veřejné moci a měla by usilovat i o vlastní podíl na spoluurčování směru a cíle společenského pohybu. Výchova je nejen faktor podmíněný, ale i podmiňující.

Pedagogika ovšem musí sama formulovat výchovné cíle, nesmí se dát zastupovat ani vládnoucí ideologií ani žádným jiným uzavřeným souborem cílových hodnot a norem, předem hotových, jak je nabízejí některé systémy filosofické nebo náboženské. Pedagogicky legitimní je hledání živé zkušenosti. Vychovatel i vychovávaný jsou oba hledající, oba na cestě, oba ve světě otevřených možností. Ten starší a zkušenější pomáhá nalézt směr, ob-

jevit mnohostranné lidské potence svého svěřence i své vlastní. Ten mladší a méně zkušený jeho pomoc potřebuje, bez ní by mu cesta k vnitřnímu bohatství lidskosti zůstala uzavřena. Orientace svěřence objevováním smyslu, poznání, pravdy, dobra a krásy je pedagogicky autentická a legitimní. (Já také nebudu žákům říkat, co si mají myslet, ale o čem mají přemýšlet, řekl student, když sledoval úvahu o tom, co je a co není pedagogicky legitimní.)

Kde se berou v antipedagogice ty nenávistné invektivy, očerňování výchovy jako „brutality“, „zotročení“, „svět radikálně zlý“, „zničující“, „plný obětí“, „depersonalizací“, „nevolnictví“, „utiskování“ jako „dědičné diskriminace dětí dospělými“, jako „teritoria užití psychického i fyzického násilí“?

Antipedagogika právem odsuzuje momenty nátlaku a násilí, ale neprávem je přisuzuje výchově a pedagogice celé a na základě jednostranně předpojaté redukce na možná dílčí negativa a eliminace všeho pozitivního pedagogického bohatství chce výchovu a pedagogiku likvidovat. Lze chápat, že mezi antipedagogy jsou psychoterapeuti, kteří se u svých pacientů setkávají se syndromem „pomsty za utrpěná příkoří a utrpení v dětství“. Ale to přece není důvod k neomezené generalizaci? Cožpak mezi těmi, kteří psychoterapeutické ordinace nenavštěvují, není mnoho lidí, kteří na rodiče (i učitele) vzpomínají vděčně, s úctou a láskou? Zajisté, i mezi rodiči a vychovateli jsou různé osobnosti, od velkodušných demokratů až po malicherné despoty. I styly, které praktikují, jsou různé: od modelu autokratického, autoritativního, demokratického, dovolovacího, liberálního až k nedbajícimu. Jestliže v patriarchální rodině minulosti byla moc otce neomezená a kázeň – ve shodě s duchem otrokářské nebo feudální doby – velmi tvrdá, v posledních 200 letech se společnost včetně rodiny demokratizuje a v posledních 100–50 letech se postavení dítěte výrazně mění i vlivem vzrůstajícího poznání zákonitostí a potřeb jeho vývoje. Ubylo nátlaku a podrobování v rodině i ve škole, přibýlo empatie, citlivosti a dobrovolnosti na základě citového pouta, vzájemného uspokojování, radosti a štěstí. Ochrana dětských práv je samozřejmou součástí deklarace lidských práv a svobod. Nemá smysl pro extrémní případy týrání dětí ze strany rodičů nebo vychovatelů rušit výchovu nebo školu. Smysluplnější by bylo hledat pravou míru mezi omezováním a svobodou dítěte. Výchova bez omezování, nadměrná shovívavost a povolnost vůči dítěti nemůže být ideálem. Výzkumy ukázaly, že brání vytvoření žádoucí rodičovské (vychovatelské) opory a vzoru. Vyrostl velký počet drzých agresivních dětí, v dospělosti nejistých, zklamaných, frustrovaných, neurotických a násilnických.

Chimérická je i démonizace společnosti v podání antipedagogických autorů jako nějakého homogenního útvaru, který unifikovaně prostřednictvím výchovy a pedagogiky formuje děti a mládež ke své potřebě. Ale v pluralitní

společnosti existuje přece mnoho názorových proudů, ve vládě, ve veřejnosti, mezi učiteli i mezi rodiči. Úkolem vychovatelů je pomoci svěřencům orientovat se v daných nabídkách a volit si tu, která jim bude blízká. Vidíme, že mnohem silnější manipulativní vliv mají masmédiá, reklama, televize. Vyloučí-li antipedagogika intencionální výchovu rodičů a učitelů, necháme děti na pospas masmédiím. Zdá se to antipedagogům přijatelnější?

Na počátku pedagogických úvah v každé době a v každém kulturním okruhu můžeme hledat představu o člověku, kdo je, jaký je, jaké je jeho určení či poslání. Na počátku našeho století byly takovými modely v pedagogice jednak novohumanistický ideál, inspirovaný harmonickým obrazem řecko-římské antiky, jednak pozitivisticko-naturalistické pojetí optimisticky bezproblémové lidské bytosti.

Obrat k radikální změně způsobily jednak nové zkušenosti evropského člověka v období krizi a válek, jednak myšlenky filozofů, které svým způsobem tyto zkušenosti interpretovaly. Pod jejich vlivem se zformovalo i antropologické hledisko ve vědách o člověku a zformovala se i *antropologická pedagogika*. Postulovala syntézu veškerého poznání o člověku jako východisko svých úvah a odmítla formulovat cíle výchovy na základě konjunkturálních módních trendů a hitů společenské objednávky či ideologických preferencí. Chtěla se opřít o trvalé základy lidského bytí, trvalé znaky lidské bytosti a předpoklady jejího rozvoje, které jsou čitelné i v dobových modifikacích, utvářených ve shodě s proměnlivými sociokulturními podmínkami.

Řada antropologických pedagogů v západních zemích vypracovala vlastní koncepty učení o člověku jako bytosti sebe-vědomí a reflexe, vůle k smyslu, svobody, spolubytí, transcendence a potřebnosti výchovy. V jednotlivých koncepcích jsou tyto znaky různě akcentovány. Potřebnost výchovy jako antropologický znak rozvíjel zvláště M. J. Langeveld. Ukázal, že určující tendence člověka je smysluplnost života a že uskutečnit smysl znamená aktualizovat lidské bytí v procesu sebeutváření osobnosti. K tomu potřebuje člověk pomoc druhých lidí. Člověk se stává člověkem jen prostřednictvím výchovy a jen člověk vychovává. Člověk je *animal educandum* (tvor, mající být vychován) a *educabile* (vychovatelný). Pedagogika poskytuje teorii o dětské bytosti a otvírá perspektivy bytí člověka. Životní příběh je příběh konstituování smyslu. Cíl výchovy závisí od (sebe)určení člověka. Člověk je podmíněn situacemi, situace tvoří a sám je podmiňuje. Sám sebe objevuje vždy v nových situacích, otevřených smyslu v procesu života. Výchovou dospívá člověk k sebepoznání a sebenalezení v aktivním vztahu k světu. Kladením smyslu v situačním jednání dosahuje sebeurčení ve světě.

Zde je třetí odpověď na úvodní otázku, „odkud se bere nedoložená teze o tom, že člověk je *ens educandum*“ (*bytost mající být vychovávána a vy-*

chována). *Latinské označení antropologického znaku potřebnosti a schopnosti výchovy popularizovala antropologická pedagogika*. Vedle řady jiných znaků ovšem, na rozdíl od antipedagogiky, která se omezila na liberalisticky absolutizovanou svobodu. Bez určení svobody (od čeho a k čemu) a bez vyvážení dalšími znaky (odpovědnost) vede ve svých důsledcích k propagaci neomezeného individualismu, společenské degradaci, úpadku morálky, vzdělanosti, kultury. Byla-li vyspělá konzumní společnost ještě nedávno „osamělým davem“, mohla by se vlivem antipedagogiky stát davem osamělců, nezařazených, nezačleněných, neschopných lidského života, plných narcistní sebelásky, ukřivděnosti a asociálnosti.

Literatura

- BENEŠ, J. *Člověk*. Praha, 1994.
BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha, 1998.
HAMANN, B. *Pädagogische Anthropologie*. Heilbrunn, 1982.
KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty – výchova*. Prešov, 1996.
MATĚJČEK, Z. *Náhradní rodinná péče*. Praha, 1999.
MOŽNÝ, I. *Moderní rodina*. Brno, 1990.

Recenze

Kohoutek, R.: Osobnost a sebepoznávání studentů

Brno: Akademické nakladatelství CERM, s. r. o., 1998, 99 s.

V knihkupectvích se již před časem objevila další z řady publikací, jejichž autorem či vedoucím autorského kolektivu je doc. PhDr. Rudolf Kohoutek, CSc. I v tomto případě jde o přehledně systematicky uspořádaný materiál zaměřený na problematiku poradenskou.

Autor, zkušený poradenský psycholog a vysokoškolský učitel, v úvodu správně zvýraznil problémy studentů v počátcích vysokoškolského studia, které nejsou pouze problémy výukovými. Změna životního stylu, bydliště, odloučení od rodiny, zátěžová situace prvních zkoušek vede často k takovým osobním obtížím, které student bez odborné podpory může jen těžko zvládnout. Včasná podpora vedoucí k sebepoznání a sebevýchově studentů může pomoci v prevenci těchto obtíží a zbytečného opuštění studia. Za významného činitele této podpory považuje autor psychologické poradenství. V této souvislosti je vhodně zdůrazněna psychologická péče orientovaná na *studijní maladaptaci, maladaptaci sociální (společenskou) a maladaptaci v oblasti rodinných a erotických vztahů*. Za předpokladu, že poradenskou péči potřebuje 20–30 % mládeže, bude nezbytná společná poradenská péče realizovaná pedagogy i psychology v širokém spektru oblastí poradenství, která by se měla postupně rozvíjet v *poradenství biodronální*. Na malé ploše tak úvodní kapitola osvětluje problém řešený v dalších šesti kapitolách knihy, motivuje čtenáře k úvahám o významu poradenského systému pro osobnostní zrání člověka.

Odborně kvalitní a přehledné osvětlení základních pojmů týkajících se poradenství přináší kapitola druhá věnovaná teorii psychologického poradenství. Definuje poradenství a jeho příspěvek k upevnění zdraví (tělesné, duševní i sociální blaho), programovou poradenskou péči, zdůrazňuje pojem „klient“ v poradenství na rozdíl od „pacienta“ v klinické psychologii. S hlubokou znalostí problematiky rozebírá autor otázky komplexnosti vztahu klienta a poradce, zdůrazňuje význam zaujímání *pomáhajícího postoje* při poradenské konzultaci. Její účinek však závisí zejména na pozi-

tivním hodnocení a emociální vřelosti, verbalizaci emociálních zážitkových obsahů, opravdovosti a sebekongruenci. Za významné můžeme spolu s autorem považovat zejména akceptování klienta, zvyšování personální kompetence klientů a mimo jiné i posilování naděje, že u klientů dojde ke změně, kterou bychom měli očekávat. V závěru kapitoly autor charakterizuje znaky současného poradenství dle Košča a vyjadřuje se k současnému vysokoškolskému poradenství.

Ve třetí kapitole doc. Kohoutek od současnosti obrací pozornost k historii poradenství. Jeho pohled na vývoj poradenství vůbec, zejména pak poradenství českého a slovenského, vede k pochopení tendencí v tomto oboru, k čemuž mimo jiné přispívá autorovo kritické stanovisko uplatněné při zkoumání jednotlivých období a okruhů poradenské činnosti. V kapitole je zachycen i vývoj legislativy týkající se pedagogicko-psychologického poradenství až po nejnovější metodický list Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy z dubna 1998.

Nejrozsáhlejší, 4. kapitola analyzuje problematiku *sebe poznání a sebe výchovy studentů*. Autor v ní vychází z řady zahraničních i českých výzkumů, včetně výzkumů vlastních. V této souvislosti doporučuje doc. Kohoutek opírat se vždy o sebepoznání osobnosti, kterého jsou vysokoškolští studenti schopni, pokud byli seznámeni se základními poznatky z oboru psychologie. Za nezanedbatelnou pro sebepoznání a tedy i sebevýchovu považuje autor v první řadě motivaci volby vysokoškolského studia. Za významného činitele motivace v počátcích studia považuje autor ve shodě s jinými odborníky osobnost učitele, jeho schopnost poznat všestranně studenta, respektovat jeho osobnost a taktně se k němu chovat. Zajímavý a zvláště pro začínající učitele důležitý bude jistě výčet *vlastností dobrého učitele*, jak jej uvádějí studenti. Analýzu pojmů výchova, správná výchova, sebevýchova, v níž právě u studentů zaujímají významné místo *spolužáci a přátelé*, završuje autor rozbořením jednotlivých oblastí charakterizujících obsahovou strukturu sebevýchovy. V souvislosti s budováním systému celoživotní sebevýchovy uvádí autor i praktické rady pro kvalitní sebepoznávání a jeho jednotlivé etapy, upozorňuje na chyby, jichž by se měl člověk vyvarovat. Odpovídající pozornost věnuje doc. Kohoutek *sebeúctě a sebedůvěře*, ovlivňované životní zkušeností každého člověka, poznatky získanými v sociální komunikaci, sociálním styku. Osvětluje i souvislost sebedůvěry s prvotními vztahy v rodině, se zkušenostmi z dětství, dospívání, také však výzkumy prokázané *podmíněnosti výkonu sebepojetím*. Deformované sebehodnocení (sebe přecenění a sebezpodcenění) považuje autor za častý předpoklad pro narušenou sociální přizpůsobivost. Autor fundovaně a srozumitelně vysvětluje projevy deformovaného sebehodnocení v chování lidí. Naznačuje formy

zpracování pocitu méněcennosti i vhodná východiska pro jejich podporu. Obdobně je zpracován i druhý pól problému – *zvýšené sebehodnocení* i nejvhodnější typ sebehodnocení – *sebehodnocení přiměřené*. Tato stěžejní kapitola bude podle mého názoru kvalitním podnětem pro čtenáře-studenta i čtenáře-učitele k sebehodnocení, sebevýchově i ke kultivaci vzájemné komunikace.

O stavu sebepoznání vybrané skupiny vysokoškolských studentů, v tomto případě studentů Vysokého učení technického v Brně, vypovídá analýza a diskuse průzkumu realizovaného na pracovišti vedeném autorem v roce 1997. Pátá kapitola věnovaná tomuto průzkumu tak čtenáře seznamuje s jednou z vhodných metod využitelných při poradenské péči o vysokoškoláky. Na tuto kapitolu logicky navazuje 6. kapitola, uvádějící závěry pro teorii a praxi sebepoznání a sebevýchovy, formované ve třinácti částech. Závěry vycházejí z konkrétních zjištění z průzkumu a vyvozují z nich doporučení pro vysokoškolské psychologické poradenství. Za pozornost jistě stojí vyjádření studentů o stimulaci jejich sebepoznání a sebehodnocení při výuce psychologie. Průzkum přinesl vedle kladných podnětů pro sebevýchovu studentů také zjištění, která můžeme považovat za varovná. Jednak jde o nižší předpoklady studentů pro adekvátní sebeprosazování a hlavně zjištění, že studenti nedokážou dostatečně odhadnout svůj sklon k závislosti a mohou být zvýšeně ovlivnitelní i závadovými jednotlivci či skupinami. Další významnou skutečností, na niž autor poukazuje, je malá zaměřenost učitelů, odborníků ve speciálních oborech, na poznání osobnosti a psychiky studentů. Jak správně doc. Kohoutek poznamenává, znalost psychologie studentů a pozitivní ovlivňování jejich sebevýchovy by mělo být obligátní povinností každého učitele. Podobně je tomu s požadavkem zařadit do prvních ročníků vysokých škol semináře, přednášky podněcující sebepoznání studentů, sebevýchovu, seznamující s technikou odborné a vědecké práce, vedoucí k výchově ke zdraví, duševní hygieně. Čtenář si jistě se zájmem přečte další zajímavé podněty a zamyslí se nad jejich realizací. Obecně lze říci, že v každé z třinácti částí najdeme (ať učitelé nebo studenti) pro sebe nějakou významnou myšlenku. Musíme si ovšem klást otázku, kde končí kruh sebepoznání, sebevýchovy, rozvíjení osobnosti, stálého vzájemného ovlivňování učitelů a studentů. Zřejmě musíme jít ještě dále a zamyslet se nad tím, za jakých podmínek vstupovali do vzdělávacích institucí a za jakých podmínek se vzdělávali současní vysokoškolští učitelé i studenti. Jak a kdo jim radil a byl-li to poradce kvalitní. Jaké měli kdysi učitele a jaké měli spolužáky a jací byli žáci. Proto je také na místě zařazení poslední kapitoly analyzující současný systém pedagogicko-psychologického poradenství. Úkoly, o nichž doc. Kohoutek píše, odpovídají současné legislativě, jsou ná-

plní práce poradenských pracovišť ve školství. Některé z úkolů, které jsou významné a měly by být samozřejmé, však v současnosti některá poradenská pracoviště nerealizují. Horší je situace v informovanosti učitelů základních a středních škol, o sebepoznávání vlastním a podnětech k sebepoznání a sebevýchově žáků a studentů ani nemluvě. Pro mnohé by tedy bylo prospěšné, kdyby si tuto knížku přečetli. Co se týče úkolů okresních (městských) pedagogicko-psychologických poraden, zejména zařazování dětí do speciálních škol (nikoliv tedy do škol pro mládež vyžadující zvláštní péči), je legislativně zakotvena ve Vyhlášce MŠMT č. 127 ze 7. 5. 1997, o speciálních školách a speciálních mateřských školách .

O autorově doporučení přičlenit poradenskou péči o vysokoškoláky k pedagogicko-psychologickým poradnám by bylo vhodné ještě diskutovat, jak z hlediska personálních možností těchto pracovišť, z hlediska poznání poradenských pracovníků problematiky vysokoškolského studia různých oborů. Autorovi však dávám plně za pravdu, že „křížení“ role vysokoškolského učitele a poradce studentů není vždy vhodné.

Závěrem lze říci, že publikace doc. PhDr. Rudolfa Kohoutka, CSc., je čtivě napsaným odborným příspěvkem k orientaci pedagogů i studentů v problematice poradenství a hlavně v oblasti sebepoznání a sebevýchovy. Za její významné poselství považuji podněty pro kvalitní sociální komunikaci a kultivaci vztahů mezi pedagogy a studenty či žáky.

Alena Šafrová

Vališová, A.: Asertivita v rodině a ve škole aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli

Jinočany : H & H, Nakladatelství a vydavatelství, 3. vyd., 1998, 181 s.

Pokud vychází určitá kniha v krátké době ve třetím vydání, znamená to vždy, že jde o titul, který na trhu dosud chyběl, že zájem čtenářů je mnohonásobně větší, než mohl nakladatel předem odhadnout, že okruh zájemců se rozšiřuje tak, jak kniha vchází do povědomí čtenářské obce.

Nestává se často, že vyjde v úzkém časovém období třetí vydání knihy s pedagogickým námětem. V případě recenzované monografie to znamená, že kniha promlouvá zodpovědně, věcně a vědecky správně k odborné pedagogické veřejnosti, zajímavě a poutavě k široké veřejnosti laické, kde čtenáři, většinou rodiče školáků a studentů, najdou v knize podněty a příklady ře-

šení problémů výchovy a komunikace v rodině i cesty k přímé, rovnoprávné a účelné komunikace se školou.

Autorka šťastně spojila potřeby odborné pedagogické komunity na straně jedné se zájmy nemalé části rodičů na straně druhé. Kniha v celkovém rozsahu 181 běžných stran je rozčleněna na úvod a šest číslovaných kapitol. V úvodu je naznačen význam asertivity pro rozvoj sociální zdatnosti jako jedné z podmínek rozvoje zdravé, sociálně adaptované a morálně vyspělé osobnosti, jedince s efektivním vyjadřováním vlastních názorů a postojů, s účelnou komunikací, která je založena na sebeúctě a současně i úctě k druhým. Je zde naznačen obsah knihy a pro méně zdatné čtenáře je předložen stručný promyšlený návod, jak s knihou (a literaturou vůbec) užitečně a efektivně pracovat.

První číslovaná kapitola zařazuje asertivitu do komplexu sociálních dovedností, snaží se o vymezení pojmu a v příloze uvádí definice asertivity jedenácti našich autorů s údaji o roku vydání publikace a stránky odkazu. Tato zdánlivá maličkost usnadní a urychlí orientaci čtenáře v literárních pramenech. Sympatické je, že se autorka nezaštiťuje jen jinými autory či autoritami, ale uvádí vlastní definici asertivity, kterou skromně nazývá pracovní a která je platná v celém dalším textu. Na praktických příkladech ze životních situací je ukázáno, kdy asertivita jedinci pomáhá a kdy může způsobit problémy. Popsány jsou varianty členění asertivity a vymezena její poloha mezi agresivitou a pasivitou. Na závěr této části jsou uvedeny metody a prostředky verbální a nonverbální komunikace.

Ve druhé kapitole se autorka zamýšlí nad teoretickými východisky asertivity, naznačuje rozbor kategorií:

- svoboda a odpovědnost, rozhodování a vina,
- opravdová volba a svoboda s pravidly,
- sebeovládání a aktivní překonávání neúspěchu,
- umět, chtít, moci, smět a muset,
- potřeba i nutnost sociální interakce.

Tento strohý výčet názvů jednotlivých úseků dává čtenáři jen omezenou představu o projednávané problematice. Alena Vališová vychází při zpracování z výchovné reality, tu podrobí analýze a konfrontaci s teoretickými podklady a poté hledá vysvětlení, řešení, které doplňuje kasuistikou, náměty a cvičeními pro čtenáře.

Nejvíce pozornosti je věnováno asertivitě v pedagogických podmínkách ve třetí kapitole. Hlavní úlohu asertivity vidí autorka při začlenění žáka do skupiny, při řešení některých nežádoucích jevů školní praxe (šikana, nevhodné projevy solidarity) a při vzájemné komunikaci učitelů, žáků a rodičů.

Je zkoumána dynamika vztahů dospělý–dítě, shrnuty perspektivní linie současné výchovy, zkoumána autorita učitele v návaznosti na sebevědomí žáků a výchovné působení asertivity ve školním prostředí (asertivní model výchovy, asertivní učitel, asertivní kázeň podle L. a M. Canterových) apod.

Kapitola čtvrtá je zamýšlením nad partnerskými vztahy, založenými na vzájemné úctě a respektu. Je předloženo jedenáct přirozených práv lidské osobnosti, z nichž vyjímáme:

- právo sám posuzovat vlastní jednání a odpovídat za ně, nenabízet výmluvy, vysvětlení ani omluvy,
- právo změnit svůj názor,
- právo dělat chyby a být za ně zodpovědný,
- právo říci „vidím to jinak“,
- právo sám se rozhodnout, zda budu jednat asertivně či nikoliv.

Ucelené jedenáctero podle M. J. Smitha a Š. Medzihorského je chápáno jen jako uplatňování vlastních práv. Autorka vidí i druhou stránku věci, tj. respektování práv druhého člověka, ať již dospělého či dítěte a vyjadřuje ji v opozitních příkazech:

- kontrolujme své emoce,
- respektujme a tolerujme osobnost druhého,
- své pocity vyjadřujme upřímně a stručně,
- snažme se vidět sebe i druhého reálně,
- poznávejme stanovisko druhého,
- naslouchejme druhému a vyslyšme ho,
- važme si názorů a přesvědčení druhých,
- nesnažme se zvítězit za každou cenu,
- učme se nacházet kompromis,
- přiznejme omyl a pokusme se jej napravit,
- uvědomme si včas, co vlastně chceme.

Ve shodě s D. Carnegiem je konfrontováno asertivní chování s taktickým přístupem k řešení životních situací.

Pátá část je věnována nácviku asertivity v pedagogické interakci, uvádí dvanáct vybraných asertivních dovedností a deset základních asertivních technik spolu s postupy jejich nácviku. Ty jednak popisuje, jednak dokládá konkrétními příklady a situacemi. Přes elementární dovednosti přechází na otázky prosazení či odmítnutí požadavku, vyrovnání se s kritikou, zvládnání hněvu, vyjádření a přijímání komplimentů apod.

Šestá kapitola se zabývá možnostmi výuky asertivity na školách jak ve společenskovědních předmětech, tak v samostatných krátkodobých kurzech či blocích. Jsou stanoveny cíle, vymezeny předpoklady úspěchu, navržena

vzorová osnova a vhodná cvičení pro žáky i pro učitele a vychovatele. Součástí je popis více než třiceti didaktických her. V navazujících přílohách (mimo již dříve zmíněných) jsou uvedeny základní pravidla sociálního výcviku, mapa asertivity, rozbor obranných reakcí, dotazníky, kresby představy o asertivitě, emoce u pasivního, asertivního a agresivního jednání, modely asertivních dovedností aj.

Autorka přistoupila k tvorbě monografie po rozsáhlé předchozí teoretické přípravě studiem a analýzou literárních pramenů. O hloubce této přípravy svědčí seznam použité a doporučené literatury, obsahující více než 130 titulů, z toho 7 předchozích vlastních prací.

Teoretická příprava je spojena s víceletými zkušenostmi vysokoškolského učitele, kdy jsou pedagogické schopnosti a praktické poznatky přeneseny do formální stránky textu, který je přehledný, opatřený řadou schémat, přehledů, tabulek, grafických zvýraznění i doplňujících ilustrací. To vše usnadňuje orientaci v knize.

Dalším kladem jsou otázky čtenářům formou volných i nabídnutých odpovědí či odpovědí se škálováním.

Alena Vališová našla vlastní přístup k presentaci problematiky, který vychází ze zasvěceného teoretického rozboru a nezapomíná na možnosti praktických aplikací. Toto spojení je vyvážené, inspirující, obohacuje významně dnes již poměrně početnou literaturu zkoumané oblasti, přibližuje ji širokému okruhu čtenářů, aniž by slevilo z vědecké správnosti a zodpovědnosti. Podává poznatky úsporně, uceleně systematicky živým jazykem. Neomezuje se pouze na předávání informací v hotové formě, ale vyzývá čtenáře k vlastním úvahám, aktivní činnosti a hlubšímu zamyšlení.

Kniha je určena jak teoretikům oboru, tak učitelům, žákům i rodičům. Všichni tito čtenáři mají výraznou možnost rozšířit si vlastní vědomosti a seznámit se či získat praktické sociální dovednosti.

Jiří Vacek

Nové přístupy k metodologii empirického výzkumu

Jiří Pelikán, Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha: Karolinum nakladatelství Univerzity Karlovy, 1998, 270 str. Publikace obsahuje bohatou bibliografickou přílohu (téměř 400 titulů), tabulky, grafy a vzorce.

V posledních třech letech se rozrostla řada monografií z pedagogické metodologie a empirického výzkumu. Přispěli do ní renomovaní autoři, například J. Průcha, J. Maňák, P. Gavora a další. S potěšením k nim můžeme přiřadit

i Jiřího Pelikána a jeho monografii „Základy empirického výzkumu pedagogických jevů“. Autor člení svou práci do deseti kapitol, nejrozsáhlejší z nich je osmá kapitola, zabírá téměř polovinu práce (136 stran). Zbývající kapitoly jsou zpracovány podstatně stručněji a otevřeněji. Práce je doplněna úvodní a závěrečnou poznámkou. Každou kapitolu autor začíná citáty významných osobností, které vhodně motivují čtenáře a ve zkratce přibližují problematiku vědeckého myšlení. Recenzovaná monografie pochází z pera vysokoškolského učitele, který disponuje rozsáhlým spektrem vědomostí a informací, ale také zkušeností z empirického výzkumu.

V úvodní kapitole autor zdůvodňuje koncepci práce v širších souvislostech. Na s. 15 připomíná, že ani složitost výzkumné práce by „neměla vést k rezignaci na objektivní poznání pedagogické reality“. A pokračuje ve filozofickém duchu, že „různé možnosti poznávání reality“ lze chápat, „jako případné alternativy poznání“ vědeckého, které se neobejdou bez požadavků na vědeckou objektivitu a vědeckou pravdivost. Dále připomíná, že s těmito atributy úzce souvisejí také možnosti a meze vědy (s. 17, 25 a dále).

Diskusi o vědecké metodologii autor opírá o myšlenky amerického pragmatického filosofa Charlese Peirce, pozitivistického metodologa F. N. Kerlingera a dalších. Zcela logicky dospívá k závěru, že pedagogický výzkum nelze uskutečnit bez znalostí a pochopení interdisciplinárních souvislostí (str. 18 a 20). Na druhé straně kriticky upozorňuje na nebezpečí „scientismu“ v empirickém výzkumu, zvláště pak varuje před jeho zjednodušováním a redukcí. „Seriózní badatel“ píše J. Pelikán se nesnaží překlenout nevědomosti tím, že přistoupí k řešení složitého jevu nebo celé oblasti jevů jen spekulativní metodou (s. 21).

V druhé kapitole „Úvahy o možných vlivech subjektivních záměrů na výsledky“ rozvádí myšlenku, že „vědu dělá konkrétní člověk“. A tedy výsledky výzkumu podléhají vlivu subjektu a jeho přístupů k řešení problému. Subjektivní vlivy pak shrnuje do čtrnácti okruhů. Jejich tématická orientace je vhodná i pro diskuse v metodologických seminářích, proto si je vyjmenujme: 1. Rozpor mezi idejemi a fakty. 2. Kontinuita lidského poznání a procesy hledání pravdy. 3. Práce s negativními (neprokázanými) výsledky. 4. Metodologické postupy a jejich opakovatelnost. 5. Nezávislost uvažování a myšlení. 6. Vlivy očekávání na výsledky výzkumu. 7. Platnost výzkumných závěrů. 8. Zjednodušování při výzkumu složité reality. 9. Řešení problému z více úhlů pohledu. 10. Opatrnost při formulaci výzkumných závěrů. 11. Hledání zákonů a zákonitostí. 12. Interdisciplinární přístupy. 13. Etika pedagogického výzkumu. 14. Zanícení a objektivita.

Třetí kapitola je zaměřena na problematiku „Koncipování vlastního výzkumu“. Autor v ní popisuje základní postup při hledání výzkumného pro-

blému, zvláště z pohledu pedagogické praxe. Připomíná, že koncipování výzkumného problému je náročné na terminologickou preciznost. Zdá se, že s tímto požadavkem zcela nekoresponduje široce pojatý termín „výzkumné pole“ (s. 40). Jeho vymezení činí potíže, když autor k němu řadí operace s hypotézami, dále vztahy mezi základním a výběrovým souborem aj. Jde o zásadní odklon od tradiční terminologie, například od definování pojmů ve statistice.

Čtvrtá kapitola „Validita a reliabilita výzkumných šetření a použitých metod“ přináší zajímavé charakteristiky různých typů validity (platnosti): predikční, souběžné, obsahové a konstruktové, vnější a vnitřní, populační a ekologické. Na výkladové schéma validity pak navazuje objasnění reliability (spolehlivosti). Snad k dokonalému pochopení těchto náročných termínů v publikaci schází konkrétní příklad. V páté kapitole „Strategie výzkumu“ převažují dvě základní výzkumná schémata – ex post factum a experiment. V podkapitole „Základní charakteristiky dobrého výzkumného projektu“ se autor zabývá analýzou přesného popisu výzkumného problému, jeho „pojmovému vyjasnění“, obsahovému zdůvodnění a stanovení východiska vlastního výzkumu (s. 74) atd. Znovu se vrací k termínu „výzkumné pole“. Po něm následují užitečné poznatky o předvýzkumu a o typech oponentur: vstupní, průběžné a závěrečné.

Šestá kapitola „Specifika empirického měření“ pojednává o kvalitativních a kvantitativních procedurách měření pedagogických jevů. Autor v ní zdůrazňuje, že jde o nejsložitější otázky pedagogického výzkumu. Zvláště míra kvantifikace mu umožňuje členit datové soubory na nominální, ordinální, intervalové a poměrové. Znalost míry kvantifikace je velmi důležitá, jak pro analýzu dat, tak pro jejich interpretaci.

V sedmé kapitole „Výzkumné metody a techniky, jejich systém a použití“ autor popisuje rozdíly mezi metodami teoretického a empirického výzkumu a srovnává význam pojmů metoda, technika a procedura. Na s. 97 řadí (netradičně) empirické metody do skupin: explorační metody, rating, Q-třídění, ale také psychosémantické metody, obsahovou analýzu, testy, projektivní metody a techniky, metody měření sociálních vztahů, behaviorální metody, experimentální metody, metody školní etnografie a metody longitudinálního šetření.

Osmá kapitola „Analýza vybraných výzkumných metod a technik“ je zaměřena na podrobnější popis skupiny metod ze sedmé kapitoly, jde především o metody dotazníku, ankety, rozhovoru, ratingu atd. Z méně známých metod jsou zde uvedeny psychosémantické metody, které autor chápe ve smyslu „pochopení individuálního významu slov“, a řadí k nim testy nedokončených vět, asociační experiment, metodu sémantického výběru, re-

pertoárových mřížek apod. (s. 144), metody obsahové analýzy, které autor doporučuje využívat v empirickém výzkumu ke studiu osobní, školské a školní dokumentace a k analýze ukazatelů školní práce apod. Podnětným způsobem jsou v práci prezentovány statistické indexy.

V žádné pedagogické metodologii nemohou chybět metody pozorování. J. Pelikán pozorování řadí mezi behaviorální metody a člení je na „pozorování určitých jevů, situací, chování jednotlivců i skupin a jejich vzájemné interakce“ (s. 208). Podrobněji se pak zmiňuje o čtyřech etapách: cíli pozorování, analýze pozorovaného jevu, strategii záznamu a analýze výsledků. Zdá se, že tzv. formující experiment, jehož cílem je navodit změny, provést zásah do prostředí, životní situace, podmínek apod., zcela překračuje tradiční pojetí přirozeného pedagogického experimentu.

V kapitole „Některé specifické stránky použití výzkumných technik v etnografickém výzkumu“ najdeme poznatky o kvalitativních metodách školní etnografie. Autor chápe etnografii jednak jako metodologický přístup, jednak jako svébytný obor, který zkoumá etnografii školního prostředí nebo jeho části, aspekty, procesy apod. Mezi etnografické metody řadí (s. 234) tzv. design čili etnografickou deskripci, dále vstupní charakteristiku terénu a popis vztahů terénu, zprávy z terénu, analýzu dat a tzv. etnografické psaní. Tyto specifické metody jsou pak rozšířeny o analytickou indukci, konstantní komparaci, typologii, enumeraci a standardní observační protokoly, dále pak o reflexní deník a typologii zpráv: přirozenou historii, chronologii a o metodu střídavého zužování a rozšiřování záběru, vyprávění apod.

Devátá kapitola je zaměřena na „Zpracování výsledků výzkumu“ a poslední desátá kapitola má název „Týmový výzkum jako vyšší forma empirického výzkumu“. Znovu se v obou kapitolách objevují informace o shromažďování a zpracování výzkumných údajů, které jsou rozšířeny o poznatky z tvorby výzkumné databáze. Postup při zpracování dat je rozčleněn do fází: 1. získávání dat, 2. sběr a třídění dat, 3. zpracování utříděných dat, 4. interpretace zjištěných poznatků. V poslední kapitole najdeme užitečné rady, jak zpracovat výzkumnou zprávu, aby měla „patřičnou úroveň“.

Závěrem lze konstatovat, že publikace „Základy empirického výzkumu pedagogických jevů“ řadí doc. PhDr. Jiřího Pelikána, CSc., mezi přední odborníky pedagogické metodologie a empirického výzkumu. Jeho rozsáhlá výzkumná činnost je v práci připomenuta ve výběrové bibliografii. Toto originální metodologické dílo, lze doporučit široké odborné pedagogické veřejnosti i odborníkům, kteří pracují nebo se připravují na empirické bádání ve společenských vědách, zvláště pak postgraduálním studentům. Kniha je vhodná také pro učitele, kteří se zajímají o výzkum empirických jevů a procesů ve vyučování.

Pecha, L: Krutá poéma (Makarenko, jak ho neznáme)

Brno: Doplněk, 1999, 256 s.

1. dubna 1999 jsme si připomněli, že od smrti A. S. Makarenka uplynulo právě 60 let. Téměř ke stejnému datu vychází v brněnském nakladatelství Doplněk monografie emeritního docenta pedagogiky Filozofické fakulty UP v Olomouci Libora Pechy nazvaná *Krutá poéma s podtitulem Makarenko, jak ho neznáme*.

A. S. Makarenko a jeho výchovný systém se stal předmětem celoživotního zájmu L. Pechy. V posledních letech se jeho badatelské úsilí soustředilo především na Makarenkovy životní osudy (připomeňme velmi zajímavou monografii nazvanou *Biografické činitele formování tvořivé pedagogické osobnosti*. Praha: SPN, 1985).

Při koncipování *Kruté poémy* L. Pecha dovedně spojil hledisko časové posloupnosti s výběrem nejdůležitějších životních okolností, který podává ucelený obraz A. S. Makarenka jako člověka, pedagoga a spisovatele.

Velké množství materiálu, z velké části získaného za dlouhá léta bádání v archívech, autor uspořádal do rozsáhlých kapitol chronologicky: *Mládí (1888–1905)*, *Učitelská léta (1905–1920)*, *Léta objevů a dozrávání pedagoga (1920–1935)* a konečně *Léta, kdy všechno bylo jinak (1935–1939)*.

Autor čtenáře provází životem A. S. Makarenka od jeho narození až do předčasné smrti. To vše na pozadí společensko-politických změn, které otřásly nejen Ruskem, ale více než na půl století ovlivnily celý svět. Makarenko byl přitom a uvedené změny jeho život významně ovlivňovaly. Někdy způsobem, že by jiný dávno rezignoval. Boj s lidskou hloupostí a závistí je nekonečný, ale Makarenko se dožil i jisté satisfakce, když se po letech bojů s pedologicky zaměřenými pedagogy dočkal známého usnesení o pedologických úchylnkách. Ovšem šlo spíše o osobní pocit. Vztah oficiální sovětské pedagogiky k Makarenkovi se tímto usnesením nezměnil, a tak zůstává stále uznávaným spisovatelem, nikoliv však uznávaným pedagogem.

V *Kruté poémě* najdeme odpovědi na otázky, které byly dříve z různých důvodů tabuizovány. Např.: Jak to vlastně bylo s *Pedagogickou poémou*? Byl Makarenko lepším pedagogem než spisovatelem? Jaký to byl vlastně člověk? Jaké lidi měl Makarenko kolem sebe? Jak to bylo s tresty v kolonii Gorkého? Jak Makarenkovi „pomohla“ oficiální představitelka pedagogických názorů N. K. Krupská? Platilo vždy, že člověk k realizaci svých plánů potřebuje příznivce? Kdo byli Makarenkovi příznivci a „příznivci“? Jak je to se vztahem pedagogické teorie a pedagogické praxe?

L. Pecha si všímá i intimních sfér Makarenkova života a odpovídá na otázky jeho vztahu k ženám a k manželství.

S napětím sledujeme poslední období Makarenkova života, kdy se stále více orientuje na spisovatelskou práci. Aby materiálně zabezpečil svoji rodinu, přepíná svoje síly tak, že slabé srdce nevydrželo.

Absurdní doba stalinských represí nutí i Makarenka k výrokům, za něž se možná styděl. Vždyť v té době bylo možno existovat v prostoru mezi lágrem a přijetím do strany. A Makarenko, jehož bratr ve dvacátých letech emigroval do Francie, byl hned blíže lágru, hned straně. Když se váhy rozmaru tajemníků vychýlily ke straně (uznávaný spisovatel by se v ní dobře vyjímal), A. S. Makarenko náhle umírá.

Jak tomu již bývá, život a myšlenky velkých lidí mohou dobře posloužit i po smrti jejich autorů. Někdy v podobě zkreslené a z vulgarizované. Právě v takové podobě byl Makarenkův výchovný systém prezentován v oficiální pedagogice. Proto L. Pecha obtížně hledal nakladatele své poslední práce. Prý je Makarenko dosti znám a více nám netřeba.

Krutá poéma je rozsáhlá práce. L. Pecha v ní ovšem prokazuje, že umí napsat vědeckou práci, kterou si může s požitkem přečíst i laik. I když prezentuje vědecká fakta, činí tak s velkým citem pro jazyk i napětí děje. Při četbě se čtenář nemůže nudit, přeskakovat nezajímavé pasáže. V jeho dílech takové totiž nejsou.

Poslední Pechova práce má výrazné rysy literatury faktu a jistě bude dobře přijata všemi, kteří tento žánr upřednostňují.

Samozřejmě Krutá poéma má co říci především pedagogickým pracovníkům a teoretikům výchovy. Obsahuje fakta zcela originální a dosud nepublikovaná.

Makarenkův výchovný systém se ještě nevyčerpal. Není bez zajímavosti, že se jím zabývají Němci i Japonci. Myslím proto, že Krutá poéma může dobře posloužit při přípravě budoucích učitelů a vychovatelů i při jejich celoživotním vzdělávání. Ne k napodobování, ale k přemýšlení o cílech a prostředcích výchovy v dnešní velice proměnlivé době.

Otto Obst

Autorský komentář ke knize

Krutá poéma. Makarenko – jak ho neznáme

Tato kniha je výsledkem třiceti let badatelské práce, méně za psacím stolem, více v terénu: v sovětských archívech, mezi ukrajinskými a ruskými pamětníky (od roku 1965 do roku 1991 po etapách), na mezinárodních kon-

ferencích sovětských, polských, maďarských a hlavně západoněmeckých. Je mou pátou a vrcholnou knižní publikací o Makarenkovi. Teprve čtvrtá z nich: Biografické činitele formování tvořivé pedagogické osobnosti (Olomouc: UP, 1985) byla povahy životopisné. Psána jako disertace k doktorátu věd, leč autoritativní předsedkyně příslušné monopolní komise práci odmítla s jediným odůvodněním, že je příliš čtivá a mám prý si zvolit téma jiné. Nevím, zda víc z neúcty k Makarenkovi nebo ke mně.

Teprve z rozhovorů s četnými pamětníky mi vyvstala Makarenkova postava dost jasně, až do všech životních detailů, nevyjímaje intimní milostné soukromí.

Setkal jsem se u nás také s pokusem vyložit totalitní éru naší předlistopadové pedagogiky jako deformaci způsobenou tím, že jsme nemyslivě kopírovali sovětského Makarenka a sovětskou Krupskou. Tento vpravdě po bolševicku britký odsudek ve snaze získat si jméno revolučně nekompromisního polistopadového bijce má dvě vady na kráse:

Netuší to, že Makarenko a Krupská byli pedagogickými antipody – ona pedologii fandící ortodoxní tolstojovka, jež Makarenka odsoudila z pozic v SSSR nejvyšších, nerozumějící pedagogické praxi ani za mák, on zastánce pedagogiky zdravého rozumu. Na Krupskou se trefně hodí Makarenkův výrok, že jsou takoví, kteří zplodili mnoho pedagogických idejí, ale za celý svůj život nevychovali ani jedno jediné živé dítě.

Druhá vada je v tom, že Krupskou a Makarenka československá pedagogika sice formálně opěvovala, citovala a oslavovala, ale zároveň po švejkovsku bagatelizovala a odsouvala stranou, čehož dokladem byl neuctivý postoj špiček předlistopadové vědecké honorace.

Měl jsem to štěstí sledovat, zkoumat a popsat takového výjimečného donkichotského nadšence, jakým byl Ivan Šráček z brněnského pionýrského domu, který Makarenka znal a aplikoval. Měl s tím praktické úspěchy, jež ale zdaleka nebyly na výsluní komunistických mocných.

Ke studiu Makarenkovy osobnosti jsem přistupoval z praktických pozic, a proto jsem si v knize Krutá poéma, v jejíž úspěch téměř nikdo nevěřil, s výjimkou takového osvíceného přímluvce, jakým byl Ludvík Vaculík, vzal na paškál zejména praktické okolnosti Makarenkova vychovatelského úspěchu a ze všech stran je proklepal. Proto je také nejdelší kapitolou knihy A. Makarenko a ti druzí – „hrdinové sociální výchovy“, na stranách 111–126.

Nakladatelství Doplněk pod vedením manželů Šabatových, s nimiž se mi dobře spolupracovalo, má mé uznání za vzácnou míru tolerance a odvahy. Je s podivem, že při snaze o získání podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, narazilo nakladatelství na stejný nezáměr jako

u předchozích čtyř nakladatelů, s nimiž jsem jednal. Argumentovat názorem, že „Makarenko je u nás dobře znám a je v každé knihovně“, může jen ten, kdo se z převratného vývoje nejbližší předchozích let ani trochu nepoučil. Vždyť právě tento vývoj nejpádněji doložil dávnou hebrejskou moudrost: „Všechno je jinak.“ Je třeba vzít v úvahu, že třetina všech tvrzení, vydávaných v dřívější éře za pravdy, byly deformace, třetina byla zamlčena vůbec a zbylá třetina čisté pravdy již to nespasí. Takže se musíme vracet, osvětlovat znovu a přehodnocovat, abychom nespali sladce na starých tabuizacích, nevědomostech a stranickou stalinskou hierarchií produkovaných podvrzích.

Žel, jak vidno, myšlení bolí po Listopadu '89 úplně stejně jako před ním. A to bez ohledu na stranickou příslušnost.

Libor Pecha

Miroslav Cipro: Pedagogika a společnost

Praha: vlastním nákladem, 1999, 98 s.

Blížící se milénium vede k zamýšlení a bilancování. Podnětnou sondou v tomto směru je publikace Miroslava Cipra „Pedagogika a společnost“ navazující na jeho knihu „Společnost a výchova“ z roku 1998. Obsahuje čtyři relativně samostatné studie k aktuální problematice a chce především přispět k tomu, „aby se výchova a pedagogika vymanily ze svého údělu Popelky“ a sehrály svou nezastupitelnou úlohu v rozvoji jedince i společnosti. Přitom je zapotřebí i na poli výchovy zachovat jednotu práv a povinností, svobody a disciplíny v duchu zásad Komenského: „Vše ať plyne samo, nechť se ničemu neděje násilí“ a současně „Škola bez kázně, mlýn bez vody“.

První studie nazvaná „Učitel a společnost“ vychází z inverze tradiční otázky, jakého učitele potřebuje společnost, a ptá se, „jakou společnost potřebuje učitel“. Takto položený problém vyplývá z komplexní determinace učitelova úspěchu „pedagogickým klimatem společnosti“. Vedle činitelů ekonomických, politických a kulturních se na tomto klimatu podílí vliv „duchovních elit“. Idea otevřené společnosti jako protiváha zdogmatizovaného utopismu otevřela prostor také egoistickým tendencím, zavírajícím oči před budoucností. Tomu může čelit „jen intelektuální, mravní, umělecká a technická elita společnosti, jejíž líhní je vysoké školství v čele s univerzitami, které by měly mít svou pevnou oporu ve filozoficko-pedagogických fakultách“ (s. 18) a měly by se podílet na rozvoji „autoedukativní společnosti“.

Druhá studie nese název „Ke vztahu obecného a odborného vzdělání“. Sleduje historické proměny práce, technologie a vědy a jejich odraz v edukativní rovině. Dospívá k závěru, že „výchovně-vzdělávací funkce každé ci-

vilizované společnosti bude stále vzrůstat s nezadržitelným pokrokem technologie a vědy, jež budou vyžadovat permanentní revizi obsahu školního vzdělávání, ale i jeho metod a organizace“ (s. 30). Cipro odmítá uniformní střední školy. „Co potřebujeme, je harmonie všeobecného a odborného, optimální proporce jejich rozsahu a délky, vhodnou jejich návaznost sukcesivní i simultánní“ (s. 33). Význam všeobecného vzdělání narůstá v době, kdy se stále více odborníků musí přeorientovávat na nové obory. Výběr látky je třeba řídit její instrumentálností, kombinovat přehledná témata s monografickými, spojovat práci ve třídě se skupinovou a individuální (za využití adekvátní techniky). Heslo moderní metodiky „audio-video“ doporučuje rozšířit o motorickou dimenzi na „audio-video-moto“.

Třetí stať nazvaná „Pedagogický pohled na etnickou diferenciaci a integraci“ vychází z obecné analýzy integračních a diferenciacních procesů v přírodě i ve společnosti. Tyto procesy mohou probíhat spontánně, mohou však být i výsledkem nátlaku a pak nabývají deformovaných podob (nacionalismus, rasismus, xenofobie ad.). Zvláštní pozornost pak autor věnuje vzdělávání Romů. „Perspektivní řešení . . . je jednak plná integrace romských dětí do normálních škol při uplatnění vnitřní diferencovanosti výuky, respektující romský jazyk a romskou historii a kulturu, jednak existence samostatných romských škol s vlastními učiteli, ovšem zase recipročně při vnitřní diferenciaci respektující český jazyk a českou historii a kulturu“ (s. 52). V současné době považuje Cipro za vhodné jednak nulté ročníky pro romské děti, jednak ostravský model školy Přemysla Pittera, která se snaží přizpůsobit výuku vlastnostem romských dětí a zapojuje do ní romské rodiče. Kladně hodnotí výsledky 6. konference České pedagogické společnosti na téma „Mravní nemoci mládeže a jejich prevence“, konané 9. října 1997 v Brně.

Závěrečná kapitola má název „Záhady metapedagogiky“. Jde o úvahu reagující na český překlad knihy Yvese Bertranda „Soudobé teorie vzdělání“ (Praha, 1998), která komentuje myšlenky Bertranda spisů a srovnává je s některými jinými klasifikačními pokusy (G. F. Kneller, D. Benner, F. Singule). Cipro ukazuje, že Bertrand je orientován anglo- a frankofonně, takže mu unikají některé přístupy z germanofonní oblasti. Zatím co většina analýz pedagogických směrů vychází z kritérií filozofických, Bertranda klasifikace je více pedagogická: „Není tolik aposteriorní aplikací různých ideologií jako spíše vyvozována z apriorních ryze pedagogických vztahů, jako je vztah mezi učitelem a žákem a mezi výchovným cílem, obsahem a metodami“ (s. 69). Závěrem se autor pokouší nastínit jinou možnost metapedagogické klasifikace, „vycházející na rozdíl od Bertranda nikoli od systémového schématu čtyř základních pojmů (žák, obsah, společnost a jejich interakce), ale od toho, co se jeví pro pedagogiku jako nejtýpější, a to je dialektika (dvoj-

pólovost, dilematicčnost, dichotomičnost, antinomičnost) jejich kardinálních problémů“ (s. 80). Uvádí pak celý soubor takovýchto dichotomií (organismus a prostředí, materiální a spirituální, teorie a praxe, výchova a vzdělání, všeobecné a odborné atd.). Zvláštní pozornost věnuje dilematu endogenních předpokladů jedince a vlivů exogenních. Jejich analýza a zhodnocení vede jedny k pedagogickému optimismu, druhé k pedagogickému pesimismu a některé k pedagogickému realismu.

Není snadné zachytit v několika řádcích bohatství podnětů, které Ciprova kniha poskytuje. Autorova orientace v historii i v aktuálním pedagogickém dění, jeho teoretická fundovanost i praktická empirie, jeho cit pro alternativy i jejich konsekvence a v neposlední řadě i jeho schopnost zaujmout a inspirovat činí z publikace zdroj, který má co říci jak zkušenému odborníkovi, tak adepty pedagogických studií.

Vladimír Jůva st.

Ze života ČPdS

Senior klub ČPdS

V únoru 1999 se konalo setkání členů a zájemců Klubu na Pedagogické fakultě UK v Praze. Setkání bylo zorganizováno svolavatelem Klubu ve spolupráci s předsedou pobočky v Praze PhDr. Jiřím Prokopem, Dr. Na programu setkání byla diskuse k roku Seniorů vyhlášeného UNESCO a k předpokládaným aktivitám Klubu v letech 1999 a 2000.

Setkání se zúčastnilo sedm členů: prof. V. Pařízek, prof. M. Cipro, doc. Ch. Vorlíček, PhDr. F. Štěpánek a PhDr. O. Pospíšil, všichni z Prahy a doc. B. Pazdera z Hradce Králové a doc. V. Krejčí z Ostravy. Pro nemoc se omluvili PhDr. J. Pleva a PhDr. L. Polášek (Olomouc, Nový Jičín).

Úvodem setkání bylo vzpomenu na dva členy Klubu, kteří nás opustili – doc. PhDr. Josef Jedlička z Jablunkova (nekrolog viz Pedagogická orientace č. 4/98) a PhDr. Rudolf Buchta z Brna, který podle sdělení p. A. Buchtové zemřel 19. října 1998.

Připomenuto bylo životní jubileum paní prof. PhDr. Jarmily Skalkové, DrSc. (75. narozeniny). Všichni jí přejeme hodně hraví do dalších let záslužné činnosti ve prospěch české pedagogiky a didaktiky.

Účastníci projednali „Závěry a podněty sjezdu ČPdS“, který se konal v září 1998 v Brně (Pedagogická orientace č. 3/98, s. 119–122), podporují tyto podněty a doporučení, která budou realizovat podle svých schopností a podmínek. Zvláště vítají podnět k založení Junior Klubu z řad mladých adeptů pedagogický věd a jsou připraveni s ním spolupracovat k posílení pedagogické kontinuity a mezigenerační komunikace. Je to důležité ve vztahu k širšímu pedagogickému vědomí a svědomí v širším společenském prostředí našeho života a širší kooperace neformálního charakteru.

Podporujeme dále záměr uspořádat celostátní sjezd učitelů, na kterém by byly projednány klíčové problémy našeho školství v podmínkách sjednocující se Evropy a světa. Potřebovali bychom takový sjezd, jaký byl zorganizován v roce 1920 pod záštitou pana prezidenta T. G. Masaryka, kdy byla vytvořena východiska pro školskou politiku demokratického Československa. Dnes je ve školách velký neklid, společenská krize zasahuje do pedagogické

práce učitelů. Málo podnětů z pedagogických a psychologických věd ovlivňuje práci učitelů, sama pedagogika má nízkou prestiž ve veřejnosti.

Z diskuse byl učiněn závěr o formulování závažných témat k dalším setkáním. Pro nastávající období byla přijata tato dvě témata:

1. Pedagogické řízení škol – námět a zpracování PhDr. František Štěpánek (Hrabákova 1972, 148 00 Praha 4)
2. Pedagogika a výchova v krizovém stavu společnosti, námět a osnova doc. PhDr. Bronislav Pazdera, CSc. (Vachkova 830, 500 09 Hradec Králové).

Vybízíme k diskusi na tato témata. Své příspěvky, náměty a sdělení adresujte na uvedené členy.

Příští setkání, podle předběžné dohody, plánujeme na polovinu září t. r. v Brně. Vybízíme další zájemce seniorského věku o podání přihlášky.

*Zprávu podávají: Doc. PhDr. Vladimír Krejčí, CSc. – Ostrava
PhDr. Oldřich Pospíšil – Praha*

Přihláška za člena Senior klubu ČPdS

Jméno a příjmení Tituly

Datum a místo narození

Členem ČPdS od roku V důchodu od r.

Adresa trvalého bydliště

Telefon

Adresa přechodného pobytu (chata, chalupa) v období od do

Aktivity a zájmy

Poznámky a upozornění

Místo a datum Podpis

Zašlete: Doc. PhDr. V. Krejčí, 708 00 Ostrava-Poruba, Hlavní 893/8

Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., jubilentem

Neúnavný organizátor deseti československých pedeutologických konferencí s mezinárodní účastí (v letech 1977–1995), citlivý režisér těchto kreativních setkání získával pro řešení aktuální problematiky nejen mnoho vysokoškolských učitelů, ale i celou řadu učitelů z dalších škol. V současné době se významně podílí na koordinaci řešení mezinárodního výzkumného projektu „Komparativní profesiografie středoevropského učitele“; závěrečná monografie s pracovním názvem „Středoevropský učitel“ vyjde česky, slovensky a polsky koncem roku 1999.

Hlavním dílem prof. Blížkovského je monografie o celistvém a otevřeném pojetí výchovy a vzdělávání „Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi“ (Ostrava: Amosium 1992, 303 s.; její doplněné druhé vydání vyšlo v r. 1997, 315 s.). Jde o funkční kompendium praktických i duchovních „dílen lidskosti“. Usiluje o společnost hodnototvorného vzdělávání fundovanou komplexní optimalizací výchovně-vzdělávacích předpokladů, procesů i výsledků.

Metodologicky jde o prvý základní přínos k obecné teorii systémů v dimenzi pedagogické, antropogenní i sociálně ekonomické. V duchu univerzálních nápravných snah J. Á. Komenského a T. G. Masaryka a vůči hrozivě silícím krizovým trendům podporuje existenciální lidskou naději koncepcí konkrétní, permanentní, mnohostranné a souvztažné kultivace vnitřního i vnějšího světa člověka a v zájmu jeho vyšších kvalit i trvalé udržitelnosti.

Dosavadní tvorba jubilanta zahrnuje – kromě desítky monografií – více než čtyři stovky odborných titulů a řadu dalších významných iniciativních aktivit. Vzhledem k tomu, že v Pedagogické orientaci, odborném čtvrtletníku a zpravodaji České pedagogické společnosti, 1996, č. 20, s. 165–191, byla podrobně uveřejněna personální bibliografie prof. B. Blížkovského, věnujeme v tomto zamyšlení pozornost pouze jeho vybrané publikační, pedagogické a výzkumné činnosti.

V posledních letech věnuje pan profesor mimořádnou pozornost obnově i širšímu osvětovému využívání a tvůrčímu rozvíjení odkazu T. G. Masaryka ve světě československém, středoevropském i obecném. Výsledkem spolupráce s desítkami předních odborníků od nás, z československého exilu i z ostatního světa jsou tři jedinečné interdisciplinární a mezinárodní publikace vydané k 50. výročí osvobození a k 75. a 80. výročí vzniku Československa: „Idea Československa a střední Evropa“ s přílohou „Tři čtvrti století Československa“, Brno: Doplněk a Konvoj, 1994, 1996, 312 a 68 s., „Českoslovenství – součást evropanství“. O vzájemnosti a svébytnosti střední Evropy. Brno: Konvoj, 1996. 432 s. a „Českoslovenství – středoevropanství

– evropanství.“ 1918–1998. Úvahy, svědectví a fakta. Brno: Konvoj, 1998. 536 s.

Náš jubilant spatřil světlo světa 5. 5. 1929 v Ivančicích. V roce 1947 absolvoval učitelský stav v Praze. Následně vystudoval Pedagogickou fakultu UK v Praze (historii, geografii a občanskou výchovu v r. 1951) a v r. 1957 ukončil studium v Praze na Vysoké škole pedagogické (vystudoval pedagogiku, psychologii a logiku). Absolvoval také nástavbové vědecké studium pedagogiky a psychologie, a to v r. 1952 pod vedením akad. O. Chlupa a prof. V. Tardyho. Kandidátem pedagogických věd je od roku 1963, doktorem filozofie od roku 1966, docentem pedagogiky – habilitace v roce 1968 a univerzitním profesorem byl jmenován v roce 1990.

Z bohaté učitelské praxe našeho jubilanta uvádíme jeho působení na všech stupních škol v různých místech Čech, Moravy i Slovenska; deset roků působil na základních a středních školách (1950–1960). Téměř 14 roků čítá jeho výzkumná a vědeckopedagogická činnost v oblasti životního prostředí a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (Bratislava 1974–1988) a 19 roků věnoval vědeckopedagogické činnosti na vysoké škole. Prof. Blížkovský byl a stále je nepřetržitě zapojen ve státním nebo resortním výzkumu.

V období posrpnové „konsolidace“ byl propuštěn z tehdejší Univerzity J. E. Purkyně v Brně a diskriminován; tento osud postihl i jeho manželku prof. PhDr. Stanislavu Kučerovou, CSc. Po nucené, více než 15leté exkomunikaci byl rehabilitován a 1. 4. 1990 se vrátil na Pedagogickou fakultu MU v Brně. Od 14. 11. 1990 do 4. 7. 1991 vedl Katedru pedagogiky na této fakultě. Podílel se na projektu reformy Katedry pedagogiky a psychologie PdF MU (projekt reformy učitelského vzdělávání na MU v Brně a v ČR z roku 1992; významné bylo působení pana profesora jako expertního člena komise pro vědu a výzkum Parlamentu ČR (jediný zástupce učitelských fakult); ve funkci předsedy České pedagogické společnosti při ČSAV pracoval v letech 1991–1992, AV ČR do 10. 2. 1994. Z významných aktivit pana profesora po listopadu 1989 uveďme alespoň jeho činnosti ve funkci odborného garantu celostátní pedeutologické a školské správní sekce České pedagogické společnosti a jeho členství v Radě vědeckých společností při AV ČR, v Radě pedagogických věd ČR, ve vědecké radě MŠMT ČR do jejího zrušení 31. 12. 1993 a v 8. oborové radě Grantové agentury AV ČR pro sociální vědy. Náš jubilant byl a je stálým členem komise pro obhajoby doktorských disertací v ČR a člen i předseda komisí pro profesorské a docentské habilitace i kandidátské disertace na PdF a FF MU v Brně i jinde.

V roce 1989 obdržel B. Blížkovský stříbrnou medaili UK v Bratislavě za rozvoj učitelského vzdělávání. Pamětní medailí J. Á. Komenského byl

vyznamenan v roce 1992 místopředsedou vlády ČSFR a Evropskou radou ve Štrasburku byl pozván na poradu expertů zemí ER za ČSFR.

Prof. Blížkovský byl naší agenturou „Kdo je kdo“ zařazen k významným osobnostem České republiky na přelomu 20. století. K novému miléniu je v roce 1999 navržen i do mezinárodního adresáře 5000 vynikajících osobností světa vydávaného každých 30 let Americkým biografickým institutem.

Přejeme Vám, pane profesore, hodně elánu a sil na poli vědeckém, těšíme se na další spolupráci s Vámi, přejeme Vám hodně zdraví a pohody v kruhu Vašich nejbližších.

Za tým řešitelů mezinárodního projektu „Komparací ke kooperaci“ a za Českou pedagogickou společnost

Milena Kurelová

Zastavení u pana docenta Kozlíka

Členové Senior klubu hledají živý styk s těmi, kteří stále aktivně přispívají ke zdokonalení našeho života pedagogického a školského. Podporujeme i neformální setkávání našich členů mezi sebou i s těmi „neorganizovanými“, jejichž jména často čteme pod příspěvky v různých časopisech i v denním tisku. Bydlí často blízko, ve stejném městě či jeho nedalekém okolí. Jsme často přístupní telefonicky, ale osobně se neznáme. Proč bychom si nemohli vzájemně darovat často to cenné v našem životě – trochu času. Proto jsem se zastavil u pana docenta Kozlíka.

Oslovení „pan docent“ není jediné možné. Když přišel jako mladý učitel po vojně z Kroměříže do Zlína (1933) do pokusné školy měšťanské, oslovovali ho žáci jen „pane Kozlíku“. Tak se to tenkrát na školách tohoto typu vedlo. Oslovení „pane učiteli“ ze života pana docenta již odešlo, ale učitelská profese zůstala natrvalo a titulů přibývalo! Baťovy školy posílaly do světa jen ty pracovitě. Dnes je mezi námi pan docent doktor Jaroslav Kozlík i se svým osudem – základní školou. Už v ní nevyučuje tělocvik – před časem oslavil 90. narozeniny. Ale je v ní stále, nyní jako publicista, jehož články a stati znali také v zahraničí. Celkem jich bylo – vedle ostatních prací – asi 400. Jen s obtížemi bychom objevili činnost, kterou pro tehdejší reformní školství nestačil udělat. Tělocvik ve škole, všestranná činnost v Sokole, gymnasta, též kapitán sokolského mistrovského volejbalového družstva ČSR. O velkém rozsahu veřejně prospěšné činnosti pro školu i okolí snad ani nelze pořídit soupis. Když přišel pan docent po r. 1945 do Prahy, podílel se jako teoretik a vedoucí pracovník Výzkumného ústavu pedagogického na rozvoji našeho poválečného školství. Narodil se v r. 1907 v Bystřici pod Hostýnem, dnes je

důchodcem – alespoň podle toho, co říkají úřady. Ještě nedávno, v r. 1996, zpracoval s kolektivem a vydal v Přerově (Muzeum Komenského) „Aktuální historii“. Je věnována zkušenostem z pokusných škol ve Zlíně. V loňském roce vydalo pražské nakladatelství Fortuna skupině pana docenta cennou knížku nazvanou „Směřování ke škole zítřka“. Zní to téměř neuvěřitelně – z jeho celoživotního díla mohou čerpat nejen pedagogové, historici, ale také filozofové, ale i studenti učitelství a učitelé sami. V jeho díle najdou i po letech neocenitelná poučení, rady i příklady pro současnost. Ty jsou také v jeho nekompromisních postojích při řešení problémů, jimž se mnozí raději vyhýbali.

Pány Adama, Jaroše, Strunu, Krcha, paní Drástovou a další učitele reformního hnutí pamatuje pan docent jako své vzdálenější pražské kolegy. Podepsaný autor sem alespoň obrazně patří také, neboť i on si mnohé z nich pamatuje – ovšem jako žák z michelské pokusné diferencované měšťanské školy, dnes za Seniorklub ČPdS písíci

Oldřich Pospíšil

Témata panelových diskusí pobočky Brno

pro období od září do prosince 1999

K diskusím se scházíme vždy ve středu (obvykle v 15 hod.) na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně, v budově na Poříčí, č. 7., v 1. posch. (v zasedací místnosti děkanátu)

1. **Umění jako prostředek integrace osobnosti člověka – září 1999**
Doc. PhDr. Vladimír Spousta, CSc. – Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně
2. **Alternativy v pregraduální přípravě učitelů – říjen 1999**
Doc. PhDr. Vlastimil Švec, CSc. – vedoucí Katedry pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně
3. **Práva dítěte ve škole a v rodině – listopad 1999**
Doc. PhDr. Stanislav Střelec, CSc. – Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně
4. **Sociální psychologie v práci učitele – prosinec 1999**
PhDr. Jaroslav Řezáč, CSc. – Katedra psychologie Pedagogické fakulty MU v Brně

Vladimír Spousta

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. 2

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, Veletřní 3, 603 00 Brno
tel. (zázn.), fax: (05) 43 23 27 22,
e-mail: rybicka@mendelu.cz

Internet: www.ped.muni.cz/wcps

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