

# PEDAGOGICKÁ

*orientace*

1/'99



## Slovo čtenářům

Vážení a milí čtenáři,

prožíváme letos výjimečný rok, rok 1999. Čím je tento rok výjimečný? Tím, že je prahem, který je poznamenán mnoha časovými změnami, je především nejen konce století, ale také konce tisíciletí. Je to rok jednak vhodný pro bilancování událostí, které se zejména v nedávném čase udály a změnily náš život, jednak je to rok plný nových jevů, jež řešíme a s nimiž se vyrovnáváme, je to rovněž rok plný očekávání a budoucích výhledů. Jak je zřejmé, protínají se v něm velmi výrazně tři časové dimenze – minulost, přítomnost a budoucnost, které bychom chtěli spolu s Vámi, s Vaší pomocí sledovat a vybírat z nich události a jevy aktuální povahy, potřebné a zajímavé. Proto bychom se chtěli v letošním významném roce pokusit o hodnocení našeho posledního desetiletého úsilí v celé pedagogické oblasti, neboť tak daleko jsme od nejbližších společenských změn, které naše dění a činnost ovlivnily. Chtěli bychom například připomenout 35. výročí založení Československé pedagogické společnosti, k němuž došlo na ustavujícím valném shromáždění v Praze, neboť se tak postupně začala vytvářet institucionální základna pro spolupráci a lepší koordinaci pedagogické práce teoretické i praktické, chtěli bychom rovněž připomínat řadu významných pedagogických osobností, které spoluurčovaly naše současné směřování. Aby se co nejširší okruh odborníků i laiků mohl vyjádřit k současným problémům, chtěli bychom uspořádat v podzimním termínu konferenci k 10. výročí přijetí Úmluvy o právech dítěte, neboť toto století mělo být „stoletím dítěte“, a nechtěli bychom zapomenout ani na dospělé a seniory, kteří budou v tomto roce rovněž v centru naší pozornosti. A konečně s výhledy do budoucnosti bychom chtěli svolat učitelský sjezd, a navázat tak na tradici, která má své počátky v roce 1870, kdy se první učitelský sjezd konal.

To jsou naše hlavní záměry, které společně s Vámi jistě úspěšně uskutečníme. Vyslovujeme proto přání pro letošní rok, aby se nám práce s Vaší pomocí dařila.

*Redakce*

# Obsah

<b>Stati</b> _____	<b>3</b>
PROKOP, J.: Schoenbeckova postpedagogika . . . . .	3
SYŘIŠTĚ, I.: Potřebuje postmodernismus výchovné ideály? . . . . .	19
ŽILÍNEK, M.: Pedagogicko-axiologická reflexia mravných hodnot a mravný rozvoj osobnosti . . . . .	29
BLÍŽKOVSKÝ, B.: Vzdělanost versus nevzdělanost . . . . .	37
NEZVALOVÁ, D.: Moduly v celoživotním vzdělávání vedoucích pe- dagogických pracovníků . . . . .	42
BROCKMEYEROVÁ-FENCLOVÁ, J., KOTÁSEK, J.: Oprávněnost pří- rodovědné komponenty vzdělání v současném světě . . . . .	58
VÁLKOVÁ, J.: Společenskovední učení v primárním a nižším sekun- dárním vzdělávání – srovnání českého a amerického zamýšle- ného kurikula . . . . .	69
<b>Zkušenosti z praxe</b> _____	<b>86</b>
KOZLÍK, J.: Hospitace – zdroj poučení a inspirace pro praxi i teorii	86
HAVELKA, P.: Asistentická praxe studentů učitelství . . . . .	94
GULOVÁ, L.: Vychovatel v systému vysokoškolského vzdělávání pe- dagogických pracovníků . . . . .	96
KLAPAL, V.: Pedagogická praxe – zpětná vazba pro její přípravu . .	102
<b>Historie a dnešek</b> _____	<b>107</b>
CIPRO, M.: K pedagogickým výročím konce století a tisíciletí . . .	107
<b>Poradenská služba</b> _____	<b>112</b>
ŠAFROVÁ, A.: Jak se žije dyslektikům . . . . .	112
<b>Výročí</b> _____	<b>118</b>
Dobrovolné doznání profesora Josefa Maňáka ( <i>Vladimír Spousta</i> ) .	118
Wincenty Okoň se dožil 85 let ( <i>Miroslav Cipro</i> ) . . . . .	123
<b>Recenze</b> _____	<b>125</b>
Susan Kerrová: Dítě se speciálními potřebami. ( <i>Dita Janderková</i> ) .	125
Vašutová, J. a kol.: Kapitoly z pedagogiky. ( <i>Břetislav Voženilek</i> ) . .	128
Jiří Semrád a kol.: Kapitoly z profesní pedagogiky. ( <i>Věra Cedrychová</i> )	131
Jaroslav Kozlík a kol.: Směřování k základní škole zítřka. ( <i>Jiří Sedlák</i> )	132
Yves Bertrand: Soudobé teorie vzdělávání. ( <i>Josef Cach</i> ) . . . . .	133
<b>Dokumenty</b> _____	<b>136</b>
Česká sekce DCI – Sdružení zastánců dětských práv České republiky se představuje . . . . .	136

# Stati

---

---

## Schoenbeckova postpedagogika

Jiří Prokop

Tento článek volně navazuje na stať otištěnou pod názvem „Černá antipedagogika“ v Pedagogické orientaci č. 3/98 a ukazuje nám jiný rozměr antipedagogiky.

Věnujme se na začátku této stati chvíli Schoenebeckovi, který je ostatně uveden v názvu, i když tato stať nebude pouze o něm. Přesněji – podívejme se nejdříve na jeho učitelské působení, možná nám to vysvětlí jeho postoj k pedagogice. Podívejme se na jeho kritiku školního prostředí, kde je možná více přítomno „černé barvy“, která vyvěrá z jeho praktických zkušeností a která poněkud bledne z pohledu jeho další praxe.

### Schoenebeckův pohled na školu

V pohledu antipedagogiky, podobně jako v názorech známého představitele amerického hnutí odškolnění společnosti Ivana Illicha – škola patří k institucím, které ničí právo člověka na svobodu učení se a svobodu myšlení (Illich, 1976). Škola je nejenom nástrojem plnění vlády svou represivně-selekční funkcí, ale i místem, kde je systematicky ničena lidská přirozenost. S dětmi se v ní nakládá hlavně jako s instinktivními „divochy“, které je potřeba utlumit, podřídit a trénovat.

Ve škole je všudypřítomné násilí a zotročování žáků, učitelů a rodičů dětí, které navštěvují školu skrytým učebním plánem („heimliche Lehrplan“), a to odměňováním, klasifikací, dominancí tradičních vzdělávacích vzorů.

To, že „černá“ pedagogika se zabydlela ve škole, v prostoru každodenního života žáků i učitelů, je do značné míry vinou těch druhých, což prokazuje v mnoha svých pracích Hubertus von Schoenebeck. Když byl učitelem hlavní školy v Everswinklu, rozhodl se zavést do školního života dva základní předpoklady antipedagogiky: mít úctu k žákovi ve shodě s právy lidí a partnerství v kontaktech učitel–žák. Zakončil učitelské studium a chtěl se přesvědčit, zda současná škola je humanistická a zda zaručuje rovnoprávné mezilidské vztahy. Jinými slovy, rozhodl se být učitelem-přítelem

žáků v rámci jím vedených hodin matematiky, biologie a fyziky. K práci přistoupil s velkým zápalem, zcela bez zábrán, a co je nejhlavnější – byl připraven učit se autentickému, bezprostřednímu a na empatii založenému spolužití se svými svěřenci.

**Se svými žáky uzavřel smlouvu založenou na následujících zásadách:**

- Beru Tě vážně. Zajímá mne, kdo jsi, jak myslíš a jak vnímáš svět. Chtěl bych Ti říci, že Tě akceptuji takového, jakým jsi, jakého sám sebe vidíš.
- Pokusím se podívat na svět Tvými očima. Je mi 27 let a je těžké svět vidět stejně, jak ho prožíváš Ty. Ale chci být s Tebou v kontaktu, připraven Ti pomoci, a pokusím se podívat na mnoho věcí z Tvého pohledu. V tom Tě prosím o pomoc.
- Chtěl bych, aby mezi námi vznikly pozitivní vztahy. Z vlastních zkušeností vím, jak důležité je to také pro Tebe. Nechtěl bych to ignorovat. Víím, že to bude mít i určitý vliv na mne, protože se musím pokusit být osobou Tebou akceptovanou nebo akceptovatelnou, zda vůbec mám nárok to prožít. Doufám, že nezneužiješ moji víru a já se pokusím uchopit Tvoji otevřenost a věrohodnost.
- Chtěl bych Ti předat určené vědění. Tak, jako i ostatní učitelé v této škole, jsem k tomu zavázaný. Věřím, že Ti škola pomůže ve vlastním životě. Pokusím se udělat všechno, aby vyučování pro Tebe nebylo pouze bezohledným nátlakem.
- Prosím Tě, abys mne vyslechl. Počítám s tím, že i Ty se se mnou sblížíš, že jsi připraven přijmout mé hodnoty. Považuji to za zásadní problém pro naše vzájemné vztahy. Pokud nejsi připraven, abys mi dovolil se k Tobě přiblížit, tak z toho nic nebude (Schoenebeck, 1980, s. 9).

Čtyři měsíce si vedl deník a registroval v něm podnikané kroky, aby byl učitelem, který je přátelský k dětem a partnerem v pravém slova smyslu. Na konci školního roku provedl mezi žáky sondu jejich názorů na téma spolupráce s nimi. Ukázalo se, že Schoenebeck byl pro své žáky opravdovým přítelem (94 % respondentů), nebyl k nim příliš tvrdý (97 %), nebyl příliš uzavřený (81 %), zajímal se o jejich problémy (88 %), měl pro žáky mnoho času (69 %), nezlobil se na ně příliš často (75 %). To, že žáci mu mohli tykat, akceptovalo 86 %, být samými za sebe zodpovědnými, za své vzdělání, akceptovalo 78 % mezi jeho 250 žáky (Schoenebeck, 1980, s. 214–217).

Bohužel, velmi brzo se ukázalo, že závist jiných učitelů nad jeho postavením, vysokou úroveň akceptace a úctou, jakou měl Schoenebeck mezi svými i jejich žáky, a zároveň strach a pocit ohrožení před nutností změny u sebe ve svém rutinním pedagogickém jednání, měla vliv na převedení Schoenebecka na jinou školu a do jiného místa. I to doprovázelo jeho snažení

i porážky. „Znamenalo to, že jsem neměl chuť jako mladý člověk křičet na žáky, utlačovat je a pokořovat, jak to dělali jiní učitelé pro ‚dobro dítěte‘, ale chtěl jsem ctít jejich důstojnost a respektovat jejich občanská práva. A to pro mne znamenalo další reakce i mé odvolání ze školy.“ (Schoenbeck, 1990, s. 12) Tímto způsobem ukázal, co to znamená být upřímný a otevřený k opravdovým zájmům žáka, ke snaze o autentickou výchovu, zbavenou strachu a stresů. Přesvědčil se, že v tradiční škole, kde panuje třídně hodinový systém se zabudovanými mechanismy selekce, zastrašování a ponižování žáků dospělými, tj. pedagogy, kde se masově porušují lidská práva, ničí vztahy přátelství a pocity ceny vlastního rozvoje – není pro něho místo. Učitel může školu dobrovolně opustit, ale děti? Ne! Ony musí čekat a pokorně snášet pokořování.

Ve svém deníku (11. července) zaregistroval mnoho myšlenek, asociací, které v něm vyvolaly tyto školní události. Jeho reflexe se dotýkají **tří oblastí školního života**:

### *I. Děti*

Prožívám jejich otevřenost, přátelství, samostatnost, individualitu. Pouze jedno dítě (z třídy 7. G) vyjádřilo vůči mě svůj nesouhlas. Jejich vzájemnou solidaritu pociťuji především tehdy, když se chtějí postavit vůči dospělým a také vůči mě. Prožívám mnoho pěkného, i když na mě působí různě a esteticky. Cítím jejich strach vůči dospělým, vůči instituci. *Pouze několik z nich nemá strach*. Prožívám také to, že mají pro mé problémy příliš málo porozumění („my jsme žáci a ty jsi přece učitel“). Informují mne o svých věcech natolik, nakolik mi věří. Neříkají mi sice všechno, ale i tak více než jiným učitelům.

### *II. Kolegové-učitelé*

Vidím je jako osoby poslušné, které se nezajímají o to, co znamená dehumanizace školy. Identifikují se s vymezenou rolí, která je umísťuje „na druhou stranu“. Jsou celkově někde jinde než děti. Tady jsou učitelé – a tam jsou žáci. V době přestávek sedí ve sborovně, a když jdu o přestávkě k dětem, tak říkají, že „ztrácím svůj volný čas“. Vidím také to, že žáci „jim hrají na nervy“. Jsou šťastni, když děti nejsou ve škole, a byli by ještě více spokojeni, kdyby ve škole bylo méně žáků. Zmocňuje se jich vztek, když žáci v době přestávek chodí do sborovny nebo do jejich pracovního zázemí. Na dveře sborovny si dokonce pověsili tabulku, která zakazuje překročit žákům tento práh. V této škole jsem vlastně ze strany kolegů nikdy nezpozoroval

pravou srdečnost vůči žákům, pouze neustálé „odsekávání“ typu: „Co tady ještě chceš?“

Mnohokrát jsem viděl lež, faleš a přetvářku, kterou tak lehce prozrazují jejich tváře. Je na nich vidět, že děti jsou pro ně závažím, ale druhým tvrdí, jak je to pěkné s nimi pracovat. Cítím, že trpí, trápí se ve škole a musí lhát, aby v ní vydrželi. Z jejich strany jsem cítil pokus mne izolovat a diskriminovat, a to pouze proto, že jsem se angažoval a snažil se vytvářet příznivé podmínky pro výchovu žáků. Učitelé nechtějí hledat a tvořit žádná alternativní řešení. V jejich postojích pozoruji autokratismus a diktátorství, a nikoliv přátelství a partnerství.

Přesto mezi učiteli vidím ohromný potenciál. Ze soukromých rozhovorů s nimi vím, že ve škole dělají pouze to, co musí dělat, aby neztratili pracovní místo. Zlom musí teprve nastat, pokud se sami osvobodí od školních tlaků. Někteří o tom vědí, a to je velkou nadějí.

### *III. Škola jako instituce*

Je jako ztvrdlý nezničitelný beton. Osvobození v ní uvězněných dospělých a dětí může přijít pouze zvenčí: z osvobozujícího politického hnutí, z angažování se v nových vzájemných vztazích mezi učiteli a žáky, které budou vycházet z lidských práv.

V čem vidím dehumanizaci školy? Takovou dehumanizační atomovou bombou je: „školní nátlak, vynucování klidu a ticha, závazná přítomnost, nátlak odměňování a známkování, práce jako trest, poznámky v žákovských knížkách, počet žáků ve třídě neumožňující vzájemnou pomoc a navazování přátelství, 45minutové trvání vyučovací hodiny, školní režim, tj. délka přestávek, počet vyučovacích hodin, právo pobytu na určeném patře, prodlužování školního násilí na odpoledne a večer ve formě domácích úkolů – nedostatek alternativ a žádná naděje na jejich objevení se ve škole.“ (Schoenebeck, 1990, s. 196–202)

### **Antipedagogika a humanistická psychologie**

Na tomto místě si můžeme připomenout, že mnozí antipedagogové navazují na jedné straně na tradici osvobozeneckých hnutí z přelomu 18. a 19. století, ztělesňujících především ideály francouzské revoluce (volnost, rovnost, bratrství), na druhé straně však navrhují odvrátit se od romantického pojmání člověka této doby. V námi sledované oblasti dochází k udržení romantické tradice navázáním na práce humanistické psychologie. Idealizující proud antipedagogiky představují již zmíněný Hubertus von Schoenebeck, dále pak především Carl Rogers, Frederic Leboyer a Wolfgang Hinte.

O spojení antipedagogiky s humanistickou psychologií je možno hovořit, jen pokud vezmeme v úvahu práce jejího idealizujícího proudu. Proto se také na tomto místě nezaměříme na kritiku tradiční, direktivní výchovy, protože nevyplývá ze zkušeností společných pro antipedagogiku a humanistickou psychologii. Jejím úspěchem je zahájení výzkumů a činností v oblasti nedirektivní výchovy a terapie v pedagogickém prostředí, díky kterým mají Rogersovy a Maslowovy koncepte místo v pedagogických vědách. Tento nový výchovný proud – podobně jako humanistická psychologie, ale také sociologie, přírodní a exaktní vědy – ustupuje od víry v scientismus a pedagogický pozitivismus, od objektivistického modelu pěstování vědy. Není jediným, který se v současnosti hlásí k humanistické a holistické koncepci vědy jako vědy relativní a podléhající nepřetržitým změnám. Také kvantová mechanika, rozcházející se s deterministickým formulováním světa, uvádí do věd nevyhnutelnou nahodilost a nepředvídatelnost zkoumaných jevů.

Navazujíc na výše uvedené paradigma, antipedagogika předpokládá, že nelze dokázat, která z fungujících teorií výchovy nebo socializace je pravdivá a která ne. Jsou pouze nedokazatelnými hypotézami, spekulacemi, týkajícími se zkoumané reality. Poznání příčinných procesů pouze přehlíží události v jejich objektivizaci a z pozice pochopitelné nutnosti. Tento postoj však není schopen odlišit projevy svobody každého člověka nezávisle na tom, kolikrát se výsledky nějakého experimentu budou shodovat s danou teorií. Není totiž možné mít jistotu, že ji následující výzkumy nepopřou.

Ne z vlastní vůle pedagogika někde „souhlasí“ s výše uvedeným přelomem. Dosud k tomu dochází hlavně v zemích Západní Evropy a v USA. Podobně jako práce Carla Rogerse nebo Abrahama Maslowa, tak i knihy antipedagogů se setkaly u svých čtenářů se silným odporem a nedostatkem porozumění. Oba proudy mají společné zkušenosti v oblasti zápasů s tvrdší a agresivnějšími svými protivníky, kteří, notabene, pocházejí z pedagogických věd. To potvrzují Maslowova a Schoenebeckova slova:

„Musím říci několik slov na téma choulostivého faktu, že ta skutečná revoluce (nový obraz člověka, společnosti, přírody, vědy, základních hodnot, filozofie atd.) je ještě téměř zcela opomíjená značnou částí intelektuálů, zejména těch, na kterých závisí tok informací ke vzdělaným lidem a mládeži (z tohoto důvodu jsem ji nazval Nepostřehnutou revolucí).

Mnoho představitelů tohoto prostředí hájí stanovisko, které je charakterizováno hlubokou nedůvěrou a cynismem, projevujícím se někdy jako ironická jízlivost a krutost. V praxi tito představitelé popírají možnost zdokonalení lidského a společenského charakteru a odhalit vnitřní lidské hodnoty nebo vůbec milosti života.“ (Maslow, 1990, s. 10)

A také slova Schoenebeckova: „... jsou lidé, kteří již během výkladu po-



važují antipedagogiku za tak absurdní, že ani nekladou otázky (kterým je všechno jasné, kteří ale z antipedagogiky nic nepochopili), ... jsou lidé už od samého počátku předpojatí vůči antipedagogice, a pokud kladou otázky, tak jen proto, aby zesměšnili nebo nějakým způsobem zdiskreditovali antipedagogiku.“ (Schoenebeck, 1985, s. 187)

Antipedagogika je – ve shodě s humanistickou psychologií – pro konfrontaci vědomostí o člověku a hloubce jeho charakteru, při respektování preverbálních a subverbálních, mytických, archaických, symbolických, poetických a estetických aspektů jeho charakteru. Její model poznávání reality a transcendence lidské existence ve skutečnosti nepodceňuje experimentální vědu, ale dává přednost vědě taoistické. Podle Abrahama Maslowa onen jednoduchý model taoistické objektivnosti sahá svým původem k fenomenologii nezištné lásky a údivu vůči existenci druhých (láska typu B) (Maslow, 1990, s. 28).

Otevírajíce se vůči pravdě a ne politice – jak to dělá pedagogika – rezignací na postulátní nadšení a normativní předpoklady – antipedagogové hledají jiné metody poznání člověka a zacházení s ním. To potvrzují Schoenebeckovy práce, jejichž filozofickým základem se stala známá zásada nevměšování. Znamená to, že je třeba ustoupit od soustředění se na metodu zkoumání jevu nebo procesu, který nás zajímá, ve prospěch soustředění se na zakoušení teprve odkrývaného problému, díky trpělivému vyčkávání, ne na činnost a pozorování, ale zaposlouchávání se.

Při poznávání dětí a jejich možnosti sebeurčení se Schoenebeck rozhodl vstoupit s nimi do interakce bez jakýchkoli gnozeologických předpokladů, díky duševnímu zvratu v dovednosti koncentrovat se na druhé (umění naslouchat), v učení se a poznávání vlastních pocitů a prožitků („kdo jsem, o čem mě informuje tady a teď můj organismus“). Každé setkání s dětmi se stávalo zároveň dialogem se sebou samým, ve kterém bádající byl sám „instrumentem“, účastníkem se pociťování dětského světa. Tento badatel přijal od Maslowa způsob vnímání vědy, typický pro humanistickou psychologii: „Vědec, který má v sobě také něco z básníka, filozofa, a dokonce i snílka, je téměř jistě cennější, než kolegové s vyššími zájmy.“ (Maslow, 1990, s. 42)

Na tomto místě si můžeme povšimnout, že i Allice Millerová – jedna z nejvýznamnějších tvůrkyň antipedagogiky – odstoupila od své mnohaleté práce v Mezinárodním svazu psychoanalytiků v roce 1973 na protest proti neschopnosti psychologů vystoupit vůči jevu brutalizace života dětí ze strany dospělých. Jako prostředek boje s násilím a útlakem zvolila spisovatelskou činnost a malbu.

Výše uvedeným antipedagogům se připisuje restaurování pedocentrismu, ale s tím nemusíme souhlasit, protože své výzkumy a pojednání adresují pře-

devším dospělým, a rovněž pedagogům. Sami učitelé totiž jsou ještě nějakým způsobem dětmi, stále ještě se vyvíjejí a nestali se hotovými osobnostmi.

„Nový druh interakce – přátelství s dětmi – je záležitostí dospělých. Nejde zde v první řadě o děti, ale o dospělé. Ti se stanou novým způsobem chápání sebe samých – pro své děti sourozenci – a s touto novou rolí přistoupí k dětem. Nemají se měnit kvůli dětem, ale kvůli sobě. Dospělí by neměli vstupovat do interakcí se sebou samými a s jinými jinak, než v plné účtě k sobě, k rovnoprávnosti a k přátelství.“ (Schoenebeck, 1984, s. 17)

Zdroj agrese svých protivníků vidí oba proudy antipedagogiky ve skutečnosti, že jejich nový přístup k poznávání člověka a vstupování do interakce s ním zbavuje pedagogy dosavadní moci a nadvlády. I když pedagogika kvůli různým adresátům svého vědění podlehla atomizaci na řadu subdisciplín (např. pedagogika předškolního věku, školního věku, dospělosti, stáří), antipedagogika neusiluje o podobné rozdělení. Východiskem pro charakteristiku nových forem mezilidských a mezigeneračních vztahů – označovaných antipedagogikou *Beziehung statt Erziehung* (vzájemná interakce místo výchova) – se stal všeobecně filozofický obraz člověka jako lidské bytosti, mající již od narození specifickou schopnost ve vztahu k sobě samému, jako je sebevlastnictví a sebeurčení. Proto neexistuje potřeba vytvářet samostatnou vědu pro výchovné cíle dospělých, neboli tzv. pedagogiku antipedagogiky.

## Nedirektivní pedagogika

Stejně jako není pravdivé tvrzení, že rovněž humanistická psychologie je novou koncepcí výchovy člověka, tak ani antipedagogika není další verzí humanističtější pedagogiky. Kdyby tomu tak bylo, museli bychom nesouhlasit s jejich základními antroposofickými tezemi, poukazujícími na člověka jako na bytost od přírody dobrou, schopnou individuálního, neopakovatelného vývoje, sebeurčení a odpovědnosti za sebe. Vidíme, že „jejich“ myšlenka nevíchy má vztah k dvěma oblastem výchovy: **k oblasti školní**, jejíž legitimizací je *nedirektivní pedagogika* (pro antipedagogiku je učení se přirozeným procesem, které provází celý lidský život, takže ho nelze vztahovat pouze k jeho zinstitutionalizované formě, např. škole), a **k oblasti výchovné**, jejíž alternativu vytváří *postpedagogika* (týká se tradičně pojímaných výchovných situací, pedagogických interakcí v rodině, v mimorodinném a mimoškolním prostředí atd.).

**Nedirektivní pedagogika** je částečně známa pod názvem „neusměřovaná / neřízená výchova“. Autoři se odvolávají na Carla Rogerse jako iniciátora tohoto postoje, i když hledají kořeny i v pedagogice M. Montessoriové, C. Freineta a Decrolyho. V podstatě navrhují upustit od pedagogiky

didaktické a donucovací, aby proces učení se dětí a dospělých byl založen na vzájemné nezávislosti a málu vedení, což by nemělo znamenat nedostatek vzájemného kontaktu. Jejich odvolávání se na negativní pojetí, jakým je usměrňovaná výchova, má za cíl zdůraznit nesouhlas s tradičními výchovnými koncepcemi. Tento negativismus se má projevit: v rezignaci na ovlivňování dítěte osobními vzory a autoritami k napodobování nebo identifikaci ve prospěch samostatného odhalování a asimilování hodnot dítětem; v ustoupení od cílů a výchovných programů stanovených shora ve prospěch bezpodmínečného přijetí dítěte takového, jaké je; v ustoupení od represí a mechanismů utváření chování ve prospěch sebeurčení, sebekontroly a sebehodnocení individuálního chování každého jednotlivce.

Postoj neusměrňovat jedince se projevuje kladným způsobem v takových jeho vlastnostech jako: autentičnost, spontánnost, otevřenost, empatie, pozornost a připravenost k odezvě. K takto chápané pedagogice, která místo výchovy nabízí neusměrňování, se nechce přiznat žádná z antipedagogických alternativ. Antipedagogům nejde v tomto případě o jednoduché, téměř zrcadlové obrácení podstaty výchovy. Antipedagogové se staví jednoznačně za nevychovávání, což způsobuje, že se zdůrazňuje jiný typ angažování se osob ve vzájemných interakcích.

Nejde tu jen o rezignaci na proces usměrňování nebo řízení lidského chování, ale ustoupení od vnímání těchto vztahů v kategoriích stanovených cílů vzdělávání, předpisů sociálních rolí, norem, hodnot a ideálů. Představitelem této verze nedirektivní pedagogiky, která je analogická s rogersovskou nedirektivní terapií a také s Braunmühlovým pojetím antipedagogiky, je Wolfgang Hinte. Ve své knize „Nedirektivní pedagogika. Úvod do předpokladů a praxe sebeurčení při učení se“ (Hinte, 1980) konstatuje autor následující:

„Aby nedošlo k nedorozuměním, pokud jde o pochopení koncepce ‚nedirektivní pedagogiky‘: tato pedagogika neznamená, že se pedagog nepouští do žádných činností, že se neangažuje, že neprojevuje svůj zájem nebo potlačuje své potřeby. ‚Nedirektivní‘ znamená stálou péči o to, ponechat učícímu se partnerovi odpovědnost a (pokud možno) svobodu při rozhodování o tom jak, kdy, s kým, co a za pomoci jakých prostředků se chce naučit. To nebrání tomu, aby se pedagog v tom sám výrazně neangažoval: ale je to chápáno jako nabídka návrhu, která je vyložena otevřeně a v každém okamžiku může být odvolána nebo odmítnuta.“ (Hinte, 1980, s. 91)

Takto chápaná antipedagogika má umožnit každému jedinci probudit jeho skryté, obrovské vývojové potenciály v rámci svobody učení se. V centru jejího zájmu není pedagog se stanovenými cíli výuky a normami vzdělávání, ale učící se subjekt se svými potřebami a obavami. V základě přijatého způsobu chápání vývoje osoby (dítěte) tkví předpoklad – důsledně přijatý

od humanistické psychologie – že dítě osobností „není“, ale osobností „se stává“. Z toho vyplývá přijetí otevřeného modelu osobnosti, který nedovoluje normativní upřesnění – kam, kdy a jakým způsobem je ji možno vyvíjet. Antipedagogika se zde odvolává na uznání osoby zcela odpovědné za sebe a akceptování ji takové, jakou je. Na tomto základě se pak má vstupovat do interakce s ní a odstraňovat bariéry nepřející učení. Odmítá přitom spolu s Rogersem kategorii učení z následujících důvodů: všechno, co je možné někoho naučit, je relativně bezvýznamné a má malý nebo žádný vliv na jeho chování, vliv na chování mají ty jednotlivé obsahy učení, které byly samostatně objevené a osvojené. Takto objevené obsahy učení se nemohou být bezprostředně předávány jiným osobám, a proto nemusí být prostředníkem učitel. Když se lidé chtějí něčemu naučit, tak vstupují do vzájemných interakcí (Hinte, 1980, s. 97).

Nedirektivní pedagogika v oblasti školního vzdělávání znamená současně eliminaci vertikálnosti postojů mezi dospělými a dětmi ve prospěch autentického partnerství a dialogu osvobozeného od nadvlády („herrschaftsfreier Dialog“), neboť vertikální postoje jsou jako další instrument k realizaci žádoucích cílů nebo obsahů učení se. Máme zde co do činění s paradoxní teorií vlivu, protože nikdo se jich přece nezříká při kontaktech s jinými lidmi. Místo toho se ukazuje, že dospělí by měli udržovat odstup od dítěte v takové vzdálenosti, která by neútočila na jeho subjektivnost a plánovitě ho neovlivňovala.

## Postpedagogika

Měli bychom k dětem přistupovat tak, abychom nebyli ani invazní, abychom na ně nenaléhali, nenutili je, ale abychom byli přítomni v takové vzdálenosti, z jaké je možné akceptovat dítě takovým, jakým je „tady a teď“. Může se stát, že ono samo začne hledat nebo nalézat v sobě nebo mimo sebe něco, co bychom si přáli a co bychom mu chtěli předat ze své strany. Tento postoj vůči němu vyžaduje specifický prostor a čas. Je to *prostřední cesta mezi násilím a úplnou rezignací*. Je to konec výchovy a zároveň začátek druhého proudu antipedagogiky v oblasti výchovy, definované jako „postpedagogika“.

Tato specifická definice zdůrazňující konec pedagogiky a výchovy není výrazem jejich všeobecné redukce, ale všeho toho, co musí přijít po nich, co by se mělo spojovat s překonáním bariéry pedagogického myšlení, chápání a konání. Nevíme, jestli je tento termín výstižný, když po předponě *post-* následuje pedagogie tak „nenáviděné“ slovo „pedagogika“. Stejně je to s termínem „antipedagogika“, který sugeruje jakousi „pedagogiku proti pedagogice“, jenže možná trochu jinou, více humanistickou, méně direktivní.

Termín „postpedagogika“ vyvolává asociaci se vznikem nějaké jiné „pedagogiky po pedagogice“. Jak však vyplývá z prací Schoenebecka, není to dilema sémantické, ale ontologicko–antropologické. Jeho tvůrce neuspokojuje fakt, že hlavní oponenti antipedagogiky se soustřeďují při útoku na ni na název a nevcitují se do podstaty změny mentality, postoje člověka vůči sobě a vůči druhým. Postpedagogikou Schoenbeck (1991, s. 1–2) chápe „takovou formu kultury, ve které se proti dosavadním post- a konfigurativním vzorům staví praxe a životní filozofie osvobozená od výchovy“. Může to tvrdit i ve shodě s filozofy-postmodernisty, kteří o vědě prohlašují, že se nachází ve stavu anarchie, když např. Paul Fayerabend si myslí, že jediný metodologický princip, který nebrzdí pokrok vědy, zní „anything goes“, volně: každá metoda je dobrá (Průcha, 1997, s. 36). Je to jedna z možných existenciálních forem zacházení lidí se sebou (bez ohledu na jejich věk) v klimatu rovnosti, volnosti a lásky. Autor nezpochybňuje myšlenku výchovy s úmyslem zdokonalení její úspěšnosti nebo jejího obohacení o nové hodnoty a ideály.

Postpedagogika ustupuje od hledání odpovědi na otázku „zda a proč vychovávat“, což je charakteristické pro všechny dosavadní proudy a směry pedagogiky, ale zamýšlí se nad možností nevychovat, jako ekvivalentu výše uvedené kategorie myšlení a konání. Východiskem se pro ni stává otázka – jaký jiný způsob zacházení s druhým člověkem dovoluje osvobození se od jednostranné nebo vzájemné nutnosti výchovy? Jaká forma mezilidských vztahů dovoluje plné respektování lidské suverenity, subjektivnosti práv, a tím i lidské důstojnosti?

Podle Schoenebecka je třeba rezignovat na instrumentalizaci lidského bytí podřazením jeho vývoje a sebepochopení nadindividuálním zájmům (ideji, státu, společnosti atd.), a tím zbavování ho sebeurčení a pocitu odpovědnosti za vlastní skutky a postoje. Podle takto chápané postpedagogiky, tolik posilované její radikálně emancipační alternativou, je dítě nositelem a učitelem svobody, zná její hodnotu od chvíle, kdy přišlo na svět. Je jen třeba umět odhalit tuto osobní, suverénní strukturu bytí již při jeho narození a umožnit mu „být sebou“, být subjektem rozhodujícím o sobě jak ve sféře individuálního, tak společenského života. Ostatně v tomto bodě se poněkud rozcházejí názory antipedagogů a některých humanistických psychologů, například Maslowa (1990, s. 20–22), který tvrdí, že dítě je lidskou bytostí jen potenciálně, a seberealizace se týká jen dospělých osob. Přiznává sice lidské bytosti neredukovatelnou důstojnost, když ji uznává jako nezávislou bytost a autonomní individuum, ale současně dodává, že pouze dospělá osoba, schopná seberealizace může respektovat dítě jako partnera a akceptovat jeho individualitu. Na rozdíl od Carla Rogerse a Hubertuse von Schoenebecka doporučuje výchovu dětí a sebevýchovu dospělých:

„Přece však může být výchova i zde nápomocná. Ale musí to být jiný druh výchovy, takové, která zaručuje spontánnost a živelnost, přirozenost, schopnost nekritického a pasivního chování v taoistickém stylu, chování snažícího se neusilovat. Za tím účelem je třeba „učit se“ schopnosti skončit se zákazy, sebevědomím, vůlí, kontrolou, akulturací a autoritou.“ (Maslow, 1990, s. 193)

Odtud vznikla nutnost změny důrazu při interpretaci „lidského faktu“, vzniku člověka jako druhu a jako jednotlivce. Proti všeobecně platné vědecké vizi evoluce člověka, podle které je produktem přírodní a společenské evoluce (v tom i výchovy) antipedagogika pohlíží na člověka jako na samostatně existující skutečný, substanciální, sebevědomý, svobodný život, a také osobní život. Stát je „souborem“ občanů, tvořících síť mezilidských vztahů, které usnadňují nebo ztěžují život každého jednotlivce. Přesvědčení, udržované pomocí pedagogických teorií a vlivů, že k lidství vede obtížná a dlouhá cesta od anomie přes heteronomii k autonomii, je snad z uvedeného hlediska oprávněné, ale nepřilíš šťastné.

Existenciální hodnota každé osoby, zejména také dítěte (z titulu nedostatku právní způsobilosti na sebeobranu) nemůže být degradována s ohledem na řadu vlastností člověka, které jsou utilitárními hodnotami, a nemůže se měnit v průběhu života člověka od nízkého stavu (kdy se hlásá, že dítě ještě není zcela člověkem), k vyššímu stavu (kdy se tvrdí, že jakmile dítě dospěje, bude užívat náležitých mu práv). Proti takovému pohledu na přechod člověka od objektivizace k subjektivizaci se staví představitelé soudobé historiozofie, kteří zkoumají růst individuální subjektivnosti ve světě. Domnívají se, že svoboda člověka se stává nutností už v okamžiku jeho narození, že je něčím, co vystupuje zevnitř, z vlastního vývoje a jeho uvědomování si sebe sama.

Také současná vývojová psychologie opouští biologický model vývoje člověka ve prospěch takzvaného „slabého“ modelu, chápajícího vývoj člověka pluralisticky jako vývoj, který má různé mechanismy, různý průběh, a není determinován nutností směřování ke shora stanovenému konečnému stavu.

Výchova dítěte s ohledem na přijetí charakterizovaných vývojových standardů a vzorů osobního růstu je antipedagogy vnímána jako akt násilí, který navzdory záměrům zabraňovat zlu nebo ho eliminovat, zintenzivňuje faktory, které toto zlo plodí. Navzdory výstrahám některých psychologů akceptuje výsledky vědeckých výzkumů dětí jako definitivní a vychází při vzdělávání nebo při výchově shodně s patriarchální mentalitou ze zásady: „Já vím lépe než ty, co je pro tebe dobré.“ Romantická tradice promlouvá z textů těch antipedagogů, kteří kritizují to, že se pedagogové nedostatečně ohlížejí

na ontologickou realitu a psychofyzickou složitost vývoje každého jednotlivce.

Antipedagogika, která navazuje na teorii a praxi humanistické psychologie, v nás probouzí odpovědi na radikálně postavené otázky. Sama je ještě pořád příliš mladým proudem humanistických výzkumů, aby výpovědi učiněné v jeho rámci bylo možno považovat za zcela uspokojující. Přes optimistické antropologické předpoklady je v nich více nejistoty, strachu a obav. K proniknutí do její podstaty je možná zapotřebí určité důvěry a spojení racionality a intuice. Jak tvrdí Maslow (1990, s. 35): „To, co není racionální, není nutně iracionální nebo antiracionální, ale nejčastěji je proracionální.“

### **Příspěvek k desátému výročí Všeobecné deklarace lidských práv**

Na tomto místě uvedeme ještě německý model boje za práva dítěte. Nejenom z toho důvodu, že v tomto roce slavíme přijetí Všeobecné deklarace lidských práv, ale především proto, že hnutí práv dítěte je velmi silně spjato s osobou H. von Schoenebecka a je nedílnou součástí německých antipedagogických či postpedagogických snah.

Schoenebeck – tvůrce první německé organizace hnutí za práva dítěte pod názvem **Přátelství s dětmi** (Freundschaft mit Kindern) – šel značně dál než Američané v oblasti rozšíření práv dětí a mládeže. Společně s dětmi vypracoval **Německý dětský manifest**, který byl oficiálně zveřejněn 3. května 1980 na Náměstí míru v Münsteru. Již v preambuli tohoto dokumentu se potvrzuje, že každý člověk od narození disponuje možností sebeurčení. Přiznání tohoto práva mladým lidem je historickou odpovědností a závazkem dospělých. Každý člověk, bez ohledu na možnosti svého věku, musí získat záruku užívat právo, privilegia a odpovědnosti dospělých osob bez omezení. Právo na sebeurčení a právo na rovnoprávnost jsou práva absolutní.

Manifest dětí zůstal rozdělený do **tří právních kategorií**: obecné právo, sociální právo a individuální právo.

Mezi **obecnými právy** jsou zmiňovány:

*Právo na rovnost* – všeobecně děti mohou dělat všechno, co mohou dělat dospělí v rámci platného práva. Děti nemají méně práv než dospělí.

*Právo na svobodný rozvoj* – děti mohou svobodně rozvíjet svoji osobnost, pokud to nespěčuje proti autonomnímu rozvoji osob jiných.

*Právo na právní odpovědnost za svůj život a činy.*

*Právo na právní ochranu* – děti mohou samy před soudem obvinít jiné osoby a využívat soudní ochrany.

**K právům sociálním** zahrnuli tvůrci Manifestu:

*Právo na právní regulaci vlastní společenské aktivity* – děti se mohou neomezeně účastnit společenského života, pokud to nesměruje proti platnému právnímu stavu daného státu. Například – mohou uzavírat smlouvy, mít vlastní majetek, otevírat své obchody, zakládat strany a společnosti.

*Právo na možnost účastnit se veřejného života* – děti mají právo plnit funkce ve státní správě.

*Právo účastnit se voleb* – děti mají činné i pasivní volební právo.

*Právo na svobodné vyjadřování vlastních názorů* – děti mohou používat prostředky masové komunikace (tisk, rádio a televize).

*Právo na obdržení odměny za práci.*

*Právo na výběr životního partnera* – výběr kolegů, přátel, manžela až po možnost zřeknout se vlastních rodičů.

*Právo na podporu ze strany dospělých v ovlivňování vlastního života.*

*Právo minimálního vlivu na život ve společnosti.*

**K individuálním právům patří:**

*Právo na uspokojivé narození dítěte* – právo na narození bez násilí.

*Právo na neporušitelnou tělesnost.*

*Právo na svobodné přijímání potravy*, možnost jíst totéž, co dospělí nebo odmítnout jídlo nebo dobu jídla.

*Právo na vlastní jméno* – děti si mohou dát jméno, jaké jim odpovídá a ne jejich rodičům nebo poručíkům.

*Právo na soukromý život* – týká se také spoluzití v rodině.

*Právo na sexualitu* – děti si mohou sami určovat svoji sexualitu a zakoušet její následky.

*Právo na sebeurčení o vlastní výchově* – děti si samy rozhodují, co a v jakém rozsahu využijí ze školních povinností, ze státní osvětové nabídky. Nemůže být školní donucení. Stát musí být zavázán k vytváření různých vzdělávacích forem.

*Právo na náboženskou svobodu* – děti mohou samy rozhodovat o příslušnosti k vymezenému náboženství.

*Právo na svobodu* – děti si samy mohou určit místo svého pobytu, stěhovat se. Nepodléhají policejní hodině svých vychovatelů a poručníků.

*Právo na informace v rozsahu všech je zajímavých faktů a událostí.* (Schoenebeck 1981, s. 12–14)

V německém jazyce zdomácněl termín Menschenkind (neologismus) označující, že dítě je člověkem. Antipedagogika se staví proti pedagogizaci práv dítěte spočívající v tom, že jim náleží práva pouze ve sféře teleologické. Právě pedagogové vycházejí z obecných předpokladů, když říkají: „Děti musí být vychovávány a přiměřeně k tomu musíme vytvořit právo.“ Antipedagogové usilují o odpedagogizování takového přístupu k dětem a takového způ-



sobu myšlení o jejich právech a jejich uskutečnění v praxi. Podle nich budou muset být vztahy mezi dospělými a dětmi regulovány následujícím předpokladem: „Děti mají stejná práva jako dospělí. Jenom je třeba uvažovat nad tím, jak by měla být realizována.“ (Braunmühl, Kupffer a Ostermeyer, 1976, s. 114)

Výpovědi představitelů hnutí práv dítěte nesměřují na jejich realizační kompetence, ale na kompetence rozhodovací a poznávací. Jestliže zjišťují, že děti mohou už od narození určovat sebe sama, neznamená to vůbec, že mohou dělat vše, po čem touží, nebo co mohou dělat dospělí. Znamená to, že každý člověk je disponován „vnitřní vědou“, možností prožívat svět celou osobou (pocity, dojmy, smysly, emocemi, tužbami, napětím apod.). Dospělí musí s touto schopností dětí počítat, coby vnitřní a celkovou odpovědností jednotlivce za to, co se děje mezi ním a světem „tady a nyní“, objevující se v dané chvíli a v neustálé proměně vším následujícím.

Realizace všech práv zahrnutých v Německém dětském manifestu – jak tvrdí jeho spoluautor H. von Schoenebeck – není ještě zcela možná vzhledem k platnému právnímu řádu ve státě, a také z důvodu strachu rodičů, jejich zvyků, návyků a záměru udržení si vlády. V prvním případě musí dospělí začít parlamentní politický boj za změnu platného práva. Tak například Schoenebeckem vedená společnost „Přátelství s dětmi“ zahájila na počátku celoněmeckou kampaň za zrušení diskriminace neplnoletých nahrazením ústavního volebního práva (Článek 38.2.) jeho novým zněním, přiznávajícím toto právo všem občanům bez ohledu na věk. Na tomto místě uvedeme Schoenebeckovy argumenty, které nám pomohou lépe porozumět podstatě boje za právní emancipaci dětí od „diktatury dospělých“:

„Za prvé – díky zrovnoprávnění dětí bude s nimi důstojně nakládáno dospělými osobami, a to ne z titulu velkodušnosti nebo aktu milosti, ale díky právní nutnosti. Dospělí budou muset počítat s jejich hlasy v době volebních kampaní.

Za druhé – pro děti nastane průlom v psychologické oblasti, a to jak u nich, tak u dospělých. Zvláště u neplnoletých vzroste pocit vlastní ceny a přesvědčení: „Jsem také důležitý, mohu spolurozhodovat“.

Za třetí – nepodaří se svést děti v průběhu volební kampaně na „špatnou cestu“, ve směru jakési destrukce, šovinistického politického směřování či fašismu. Jejich totalitní a nehumánní charakter lze velmi lehce odkrýt. Pravá demokracie je nejlepší zbraní proti každé diktatuře.

Za čtvrté – děti jsou více než dospělí citliví na poctivost, spravedlnost a pravdu. To vyvrátí politikové se budou muset podrobit sebedisciplíně, ba i přísnosti vůči sobě samým, aby se do jejich jednání nevetřelo lhaní, nepoctivost a manipulace.

Za páté – předvolební vystoupení budou srozumitelná pro všechny. Žádný z politiků, který se uchází o vládu, nebude moci ve svých projevech přehlédnout tak početnou skupinu voličů, aby neztratil jejich podporu.

Za šesté – volební programy budou brát na zřetel zájmy nepnoletých, začínající od omezení rychlosti automobilů v zastavěné obci na 30 km/hod., přes vyloučení školního nábytku, který je zdraví škodlivý, až po záruky volné soboty a neděle rodičům, aby je mohli strávit při rekreaci se svými svěřenci.

Za sedmé – my všichni potřebujeme politickou vládu dětí. Je to možná naše poslední šance, naše poslední naděje, aby děti svou každodenní účastí v politickém životě uchránily svět před záhubou. Ony vyberou strany, které budou nekompromisně bojovat s hladem, ohrožením života apod.

Za osmé – my dospělí budeme zavázáni k výchově nového typu postojů a vzájemných vztahů s dětmi. Toto nebude určovat pedagogika, neboť ona je strážcem diktatury dospělých vůči dětem. Místo výchovy by měly ve skutečnosti platit rovnoprávné interakce (nicht Erziehung, sondern Beziehung).

Za deváté – děti se mohou stejně mezi sebou lišit ve svém volebním rozhodování jako dospělí.

Za desáté – děti rozumí velmi mnoho politickému životu. Ale není to v případě práva na sebeurčení nezbytné, neboť oprávnění nevyplývá z porozumění čemukoliv z politiky, ale z ideje demokracie. Vláda nemůže být výsadou. V demokratickém státě se jí striktně může účastnit každý bez jakéhokoliv omezení. To tedy i děti musí mít právo na činný politický život. Tím více, že disponují pro politiku tak cennými charakterovými vlastnostmi, jako: humanismus, tolerance, tvořivost a citlivost.“ (Schoenebeck 1990, s. 9 až 13)

Avšak v případě odporu rodičů proti zrovnoprávnění dětí má antipedagogika ke splnění stejně důležitou roli o charakteru osvětovém a resocializačním. Její představitelé jsou totiž povinni zaobírat se natolik odpedagogizováním postojů vychovatelů, o kolik oni sami se o to zajímají. Antipedagogy zdůrazňovaná idea zrovnoprávnění dětí a mládeže potvrzuje teze Margarety Meadové o rozpadu postfigurativního systému v některých společnostech. Nepochybně také v České republice se objeví otázka: zda z důvodu probíhajících změn může dojít ke kulturnímu puknutí a hlubokým změnám v mezigeneračních vztazích. Podle mého názoru je to v určité míře možné, když se na politické scéně ukazují různé společnosti, nadace a organizace mající charakter zmíněného „Přátelství s dětmi“, i když ještě ne tak radikálně bojující o emancipaci mladého pokolení.

## Literatura

- BRAUNMÜHL, E. v., KUPFFER, H., OSTERMAYER, H. *Die Gleichberechtigung des Kindes*. Frankfurt a. Mein: Fischer Taschenbuch Verlag, 1976.
- HINTE, W. *Non-direktive Pädagogik*. Eine Einführung in Grundlagen und Praxis des selbstbestimmten Lernens. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1980.
- ILICH, I. *Spoleczeństwo bez szkoly*. Warszawa: PIW, 1976.
- LEBOYER, F. *Pour une Naissance sans Violence*. Paris: Editions du Seuil, 1974.
- MASLOW, A., H. *Motywacja i osobowość*. Warszawa: IW PAX, 1990.
- MILLER, A. *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag, 1980.
- MILLEROVÁ, A.: *Dětství je drama - hledání cesty k pravému já*. Praha: Nakladatelství Lidových novin, 1995.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
- SCHOENEBECK, H. v. *Der Versuch ein kinderfreundlicher Lehrer zu sein. Ein Tagebuch*. Frankfurt a. Mein: Fischer Taschenbuch Verlag, 1980.
- SCHOENEBECK, H. v. *Kinderrechtsbewegung und Deutsches Kindermanifest*. Münster: „Freundschaft mit Kindern“ Förderkreis e. V., 1981.
- SCHOENEBECK, H. v. *Unterstützen statt erziehen*. Die Neue Eltern – Kind – Beziehungen. München: Kösel Verlag, 1984.
- SCHOENEBECK, H. v. *Antipädagogik – Bibliographie*. Kurze kommentiertes Verzeichnis antipädagogischer Literatur für Wissenschaft und Praxis mit 73 Titeln. Münster: Hrsg. vom Freundschaft mit Kindern – Förderkreis e. V., 1985.
- SCHOENEBECK, H. v. *Kinder in der Demokratie*. Wahlrecht und Wählbarkeit für Kinder. Der Grundgesetz. Artikel 38.2. Münster: Hrsg. Von Freundschaft mit Kindern, 1990.
- SCHOENEBECK, H. v. *Stichwort: Antipädagogik*. Münster, Hrsg. Freundschaft mit Kindern, 1991.

PROKOP, J. Schoenbeckova postpedagogika. *Pedagogická orientace* 1999, č. 1, s. 3–18. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** PhDr. Jiří Prokop, Dr., Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha

# Potřebuje postmodernismus výchovné ideály?

Ivo Syříště

V úvodní části se zaměřím na výchovné ideály v historii filozofického i pedagogického myšlení a jejich postupný vývoj. V druhé části se je pokusím konfrontovat se současným postmoderním kontextem a ve třetí části alespoň naznačit některé z možných odpovědí na otázku, zda ideály předchozích kulturně historických údobí a sociálních systémů mohou mít ještě platnost v současné etapě postmoderního světa.

Jelikož se chci zabývat problematikou výchovných ideálů, pokusím se je nejprve obecně charakterizovat z hlediska jejich obsahu, jejich označení (definování) a konečně z hlediska jejich realizace (praktického dosahu).

V historii filozofického a pedagogického myšlení bylo mnoho výchovných směrů, které vždy měly svou teoretickou a procedurální stránku a souvisely s názorem na člověka i na jeho postavení ve světě a jeho možnosti poznání a ovlivňování prostředí a sebe sama.

V podstatě šlo o vybrané vlastnosti nebo jejich kombinaci, směřující k dokonalosti, které byly zvoleny z mnoha možných variant jako podstatné. Máme-li na mysli výchovné ideály, musíme si uvědomit jejich obecný nadindividuální rámec i dosah, který se týká celého lidstva.

Zahrnuje například podstatnou tendenci zachování existence lidstva na zemi, vytvořit společnost, která je obrazem „božského Jeruzaléma“, vytvořit příznivé podmínky pro další rozvoj hospodářství a podobně. Tyto nadindividuální cíle nezávisejí ani na vůli vychovatele, ani vychovávaného, ale jsou výsledkem myšlenkových proudů určité historické epochy. Přesto však mají některé z nich nadčasovou platnost, protože vyslovují většinou podstatné všelidské tužby. Tyto jsou pak formulovány, utříděny a kodifikovány ve formě náboženských nebo filozofických systémů a zároveň postupně zpracovány tak, aby se staly výchovnými ideály pro danou populaci v určité kulturně historické etapě i pro jednotlivce v rámci určitého společenského systému. Obecné ideály tvoří základ, z něhož se odvozují normy pro konkrétní výchovný proces. Na tomto stupni jsou již spojeny i s určitými sankcemi při jejich nedodržování. Tyto osobní ideály (vzory a návody) mohou mít rovněž různou úroveň obecnosti: například vychovat všestranně rozvinutého, civilizovaného a humánně smýšlejícího člověka jsou cíle značně obecné, kdežto vychovat člověka gramotného je cíl velmi konkrétní.

Ideály nejsou jen racionálně vysvětlitelné, protože nemají mnohdy racionální základ. Vyvěrají ze složitých potřeb sebezáchovy a zachovy rodu,

z bázně před nevypočitatelným a neznámým osudem a nepoznanou nebo nepochopitelnou nadvládou přírodních sil. V počátcích kulturního vývoje byly proto vyjadřovány prostřednictvím mýtů, které lze jen velmi obtížně racionálně interpretovat. Čím je společnost kulturnější a složitější, tím složitější je i systém ideálů a požadavků na člověka, který v dané kultuře žije. Objevují se potřeby nové, závislé na biologických potřebách sebezáchovy už jen historicky, nikoliv přímo funkčně (např. potřeba hierarchie moci, společenské prestiže, kulturních hodnot aj.).

Složitá společnost se obává, že právě ty nejobecnější ideály, které si činí nárok na univerzalitu, mohou v praxi zůstat pouhými přáními, a proto se je snaží specifikovat a konkretizovat podle určitých kritérií (kulturních a národních odlišností, věku, vzdělání, profese aj.). Výchovný cíl podle toho nabízí více možností výběru a více cest k jeho dosažení, a není tedy pouze záležitostí poznání, nýbrž i záležitostí individuálního volního rozhodování a zájmu.

Na formulaci novodobých výchovných cílů se podílejí nejvíce (řeceno podle Patočky) následující obory:

1. *filozofie*, která vychází z celkové struktury jsoucna a snaží se odpovědět na otázku po smyslu života a Univerza.
2. *věda* – snaží se pracovat přísně analyticko-syntetickými metodami, získat dílčí poznatky toho kterého oboru a vyslovit na tomto základě soustavu obecných pravidel. V osvícenství došla věda vysokého uznání a snažila se vytvořit model všestranně vzdělaného člověka (encyklopedisty), který není závislý na předsudcích a pověrách a má pevnou víru v nezadržitelnost pokroku a řešitelnost všech problémů.
3. *umění* – otevírá prostor pro obrazotvornost, intuici a symboliku a učí člověka tvořivým způsobem vnímat, vyjádřit nebo i přetvářet jsoucno prostřednictvím specificky lidské imaginace (literární, výtvarné, hudební aj.)
4. *hospodářství* – které nabylo na významu zvláště v industriální společnosti, nese s sebou především orientaci na praxi a utilitárnost. Utilitarismus, tak jak je chápán zejména v dnešní době, se zaměřuje převážně na ekonomická měřítká, hodnotí životní úroveň mírou produktivity, bojuje proti převaze teoretického přístupu (jako neziskového), svět vidí převážně jen jako zásobárnu surovin a lidských sil, které je možno neomezeně exploatovat. Preferován je především výkon, což se promítá často i do výchovných cílů. Preferuje se člověk, který se umí pružně adaptovat na rychle se měnící sociální klima a zařadit se do „otevřené společnosti“. Pozitivní je zdůrazňování lidských práv a demokratického systému, včetně náboženské a rasové tolerance.

5. *náboženství* – snaží se kodifikovat vztah člověk k bohu. Náboženské a filozofické systémy byly v historii často úzce propojeny, jindy si však udržovaly svou autonomii. Určovaly normativní principy, uplatňované i ve výchově, a právě tato jejich normativní činnost výrazně ovlivňovala výchovný proces a celkové chování člověka.
6. *politika* – v širším slova smyslu vzniká v souvislosti s vývojem skupinových sociálních celků: snaží se řešit problematiku lidského spoluzití a je místem, kde se tříbí názory a hledají možná řešení. Mnohé ideály, které se jeví zdánlivě jako nepolitické, jsou ve skutečnosti mnohdy též ideály politickými. (Je to zjevné například již v Platónově Ústavě.)  
Politika vnáší do lidské společnosti právní řád. (Politika může také ideály – již kodifikované – zneužívat ke svým vlastním záměrům: může absolutizovat některý z ideálů a zcela zvrátit jeho význam, aby ho použila ke svým účelům.)

Základní formulace ideálů najdeme již v antice. U Platóna jsou to tři základní ideály: pravda, krása a dobro.

Antický ideál člověka je v presokratovské filozofii naznačen jen nepřímo, není explicitně těžištěm tázání.

Jeho pojetí a formulace dosahuje vrcholu v údobí antické filozofické antropologie, v platonských dialozích a jejich klíčové postavě – Platónova učitele Sokrata. Nejvýrazněji je formulován v „Obraně Sokratově“, kde je v rámci hrdelního soudu konfrontováno dvojí pojetí života (jež se dostalo do zásadního konfliktu), dvojí pojetí hodnot a zejména životního smyslu.

Obžaloba a rozsudek antické polis nad Sokratem není pro něho jen porážkou, ale zároveň vyhocenou příležitostí, aby realizoval nebo spíše zavrcholil své celoživotní „pedagogicko-filozofické“ dílo a pojetí hodnot. Sokrates vystupuje proti jistotám „věděni a odsudkům moci“ jako „hlasatel božské výzvy k lidské skromnosti“ (Patočka, 1947). Sokrates tu prezentuje podstatu lidské moudrosti, která je věděním člověka o vlastních mezích, věděním o nevěděni posledního kladně formulovatelného smyslu. Lidská moudrost se tu její jako „negativní věděni“, jako vědomí absence absolutního věděni. Sokrates vede dialog s mocí, otrásá jistotami žalobců otevíráním podstatných otázek. Božská moudrost promlouvá v parciálním člověku prostřednictvím touhy (lásky) po božském, nadlidském a dokonalém. Je základní a specifickou možností člověka, „dítětem božského“ v člověku, který se svým tázáním a touhou po božském osvobozuje od malorýse sebejistoty a vymaňuje se z vlastních mezí. K výsostné hodnotě této moudrosti o nevěděni a touhy po božství patří i podstata lidského dobra, krásy a ušlechtilosti, charakterizované u Sokrata jako „megalopsychia“ (velkodušnost, velkorysost), která je zároveň nedílnou součástí „starosti o výchovu“, zušlechťování, vzdělávání

(Patočka, 1947), nikoli ve smyslu pouhého neproblematického sledování norm, diktovaných tradicí, nýbrž ve smyslu otázky po umění toho, „kdo vychovává podstatě oné ušlechtilosti...“

Na tomto místě je nutno zpřítomnit Patočkovu poznámku: ...Sokrates je představitelem ryze antického „vysokomyslného“ sebevědomí. Sokratovi je křesťanská myšlenka absolutního pokoření před bohem vzdálena. Člověk není bůh, a musí si proto být vědom své meze. K tomu vyzývá apollonské: „Poznej sebe sama.“ Ale zatímco v židovsko-křesťanské oblasti znamená toto vědomí „před Bohem“ naprostou nicotu, ze které může člověku pomoci jenom boží moc, v řecké oblasti tato konečnost, toto vědomí vlastních mezí před božským je zdrojem lidské specifické možnosti splnit vlastní úlohu a specificky lidskou důstojnost (megalopsychia). Sokrates dává přednost smyslu života před životem. Prohlubuje tím velkou tradici a smysl antického heroismu vůbec. Neboť sama sokratovská otázka spočívá v podstatě v tom, že celý život jako fakt se stává problematickým, jelikož hledá smysl, který ho přesahuje a na který by bylo možno jej vynaložit.

Ve filozoficko-pedagogické literatuře se setkáváme jednak s názory, jež ospravedlňují existenci ideálů, jednak s argumenty zpochybňujícími jejich nutnost. Jako nejsilnější argument pro existenci ideálů se jeví fakt, že člověk se rodí na rozdíl od zvířat „nehotový“, jeho vývoj není beze zbytku determinován zákonitostmi biologického druhu, avšak je odkázán na psychosociální formování prostřednictvím výchovy. Výchova musí nutně mít určitá společenská a morální pravidla a určitý normativní řád, kterým se řídí, aby člověk mohl ve společnosti žít, realizovat se i přežít. Bez ideálů není možno stavět žádné generační dílo, ani koordinovat složitou týmovou práci, bez níž se moderní společnost neobejde. Tyto argumenty v současné době většinou předpokládají, že ideály nejsou člověku dány jako apriorní kategorie, ale jsou vštěpovány a impregnovány prostřednictvím výchovy. Svoboda člověka a jeho svobodná vůle není faktem, který by byl čistě nahodilý, ale má svou vnitřní logiku, je pokračováním předchozího jednání a rozhodování osobnosti a souvisí s její vnitřní pravdivostí. Kant přisuzuje svému kategorickému morálnímu imperativu určitou apriorní hodnotu: „Nečiň druhému to, co by sis nepřál, aby on činil tobě.“ Svoboda je tu podrobení se vnitřnímu zákonu, který je prioritním předpokladem lidského humánního rozhodování. Kantův imperativ je jistě špičkovou formulací morálního zákona v člověku a měl by mít pro demokratické soužití lidí nesporně zásadní význam. Zpronevěříme-li se této vnitřní logice, obdržíme karikaturu svobody – svévoli. Tyto myšlenky byly pak dále v jiném filozofickém kontextu rozváděny u Fichteho, Schellinga, Hegela i Fröbela. Existenci i nutnost ideálů zdůrazňují i někteří současní sociální psychologové (např. Fontana,

Goldberg, Prekopová). Dítě si vyžaduje určení jistých návodů a opěrných bodů v chování, jimiž by se mohlo v průběhu života řídit. Existenci ideálů obhajují též nábožensky orientovaní pedagogové, kteří vycházejí z tvrzení, že zákony jsou nám dány bohem a nejsou naším dílem. Můžeme je jenom respektovat, nebo nerespektovat. Ovšem v případě nerespektování nám hrozí trest. Verifikace těchto zákonů člověkem je v podstatě nemožné. Zůstává otevřená otázka, jakou váhu za těchto okolností má lidská zodpovědnost za svobodné rozhodování.

Námítky proti nutnosti existence ideálů vycházejí z teze, že žádné trvalé předem dané ideály neexistují. Sami si proto můžeme určovat kritéria nebo je měnit. Toto stanovisko zastává převážně levicově orientovaná řada psychologů a sociologů, která mimo jiné tvrdí, že ideály jsou příliš obecné a nepomáhají nám v konkrétní životní situaci. V oblasti výchovy ideály, např. spořádaného a pracovitého občana, vlastenectví, kolektivní odpovědnost aj. zdegenerovaly v pouhé prázdné formulky, které byly vštěpovány často drilem, který u člověka vede spíše k indoktrinaci než k povznesení (Darendorfer, Hohenheimer).

Ideály chápané staticky a dogmaticky nevytvářejí dostatečný prostor pro seberealizaci a neponechávají místo pro vlastní autentický vývoj jedince ve směru jeho vlastních potencialit. Konečně ideály, pokud jsou spojovány s procedurálními mechanismy, např. sankcionováním – vedou nutně k systému vyhledávání chyby a koneckonců negativního principu, tj. jakéhosi antipoda, který nás může i nevhodně emocionálně ovlivňovat (např. představa „věčného zatracení“ vnesla do křesťanství prvek násilí a podílela se značně na „temných dobách“ ve středověku).

Z hlediska historicko-politického vývoje evropského myšlení můžeme zaznamenat (podle Kaisera) zejména tři směry, které ovlivňují do současnosti různé výchovné cíle a ideály:

1. *Křesťansko-konzervativní*, který klade důraz na rodinu, partnerství a menší společenství. Má svůj sociální aspekt (pomáhat nešťastným a chudým ap.). Morálku i výchovné cíle odvozuje z náboženské víry.
2. *Liberální*, který nabývá značně na významu s rozvíjející se industrializací. Klade důraz na svobodu jednotlivce (na rozdíl od křesťanského učení, které jednotlivce podřizuje křesťanskému společenství a boží vůli), na individuální výkon, prospěch a užitek. Snaží se minimalizovat státní administrativní zásahy do života jednotlivce, proklamuje pluralitu názorů, soutěživost a volný trh a ochranu osobního vlastnictví.
3. *Socialistický*, jeho počátek je možno datovat francouzskou revolucí. Zdůrazňuje se společenská a historická podstata osobnosti, historická a třídní podstata ideálů dobra, spravedlnosti, pravdy, krásy, svobody. Hlavním



cílem je odstranění třídních rozporů, a tím osvobození osobnosti. Proklamuje stejná práva na vzdělání, lékařskou a sociální péči. Snaží se oslovit především chudší vrstvy za účelem jejich sjednocení a uvědomění. Zdůrazňuje se kolektivismus a podřízení osobnosti ideologickým cílům, které zasahují všechny sféry společnosti s cílem konečného odstranění třídních rozdílů.

Tyto tradice jsou převážně tradicemi politickými. Koncem 19. století je možno zjistit, že výchovné ideály zbožného, pracovitého a loajálního občana (v podstatě tedy jde o ideály křesťansko-sociální) začínají slábnout a jsou nahrazovány jinými, zpravidla procesuálními (Dewey: přirozený rozvoj, zdatnost ve společnosti a vzdělání).

Původní ideály zbožnosti, pracovitosti, pasivního přijímání sociálních rolí a norem jsou pokládány na statické, životní styl si vyžaduje jiných ideálů – dynamických, které jsou vyjadřovány dějově: umět řešit nestandardní situace, orientovat se na individuální rozvoj, který prakticky není nikdy ukončen.

Současně s tím dochází k rozvoji nových směrů v pedagogickém bádání a myšlení. Kromě tradičních oborů jako náboženská pedagogika, filozofická pedagogika vznikají nové obory, např. sociální pedagogika, experimentální pedagogika, pedopsychologie, pedeutologie, speciální pedagogika aj.

Z časového hlediska i svým ideovým založením spadá rozmach těchto odvětví, směrů a názorů do údobí modernismu. Modernismus byl ve své podstatě nadšenecký, usilovně hledající netradiční řešení, vehementně bojující proti všemu konzervativnímu s usilovnou snahou rozvinout lidské tvůrčí potenciality v oblasti umění i vědy. Toto nadšenečtví je spojeno také s odvahou a důvěrou v technické vymoženosti, zejména však v člověka a jeho takřka neomezené možnosti.

Je otázka, zda ideály 20. století se vytratí v nastupujícím postmoderním klimatu 21. století, podobně jako vybledly ideály 19. století ve století dvacátém (především v důsledku dvou světových válek).

Abychom mohli začít zkoumat tuto otázku, je třeba si ujasnit podstatu a povahu postmodernismu, čím je charakterizován, jak se projevuje a k čemu směřuje.

Postmodernismus je spojen hlavně se jmény francouzských filozofů Lyotarda a Deridy. Někdy se o postmodernismu mluví jako o bližší neurčeném časovém období od zániku moderny (kolem r. 1970). Lyotard však tvrdí, že modernismus skončil v Osvětlení, tj. postmodernismus podle toho vznikl podstatně dříve. Podle mého názoru se však o postmodernismu v pravém slova smyslu může skutečně začít mluvit až v sedmdesátých letech 20. století, tj. po zániku euforie šedesátých let a v údobí počínající ropné a celkové

hospodářské krize. Modernismus radikalizoval myšlenkovou scénu, ale domníval se, že každá z tvůrčích skupin může objevit obecně platné řešení. Tím docházelo ke srážkám jednotlivých názorů, které měly často emocionální podtext.

Postmodernismus rezignuje na možnost hledání určitého cíle, který by byl univerzálně platný a nechává názory a myšlenky paralelně „ležet vedle sebe“, aniž by se podstatněji ovlivňovaly nebo spolu komunikovaly. Může to obrážet i situaci v mezilidských vztazích, kdy lidé komunikují pomocí faxů a mobilních telefonů, chybí však lidský rozměr sdělení, který vytváří prostor pro pochopení a porozumění. Postmodernismus tedy rezignuje na možnost dobrat se poznání trvalejších hodnot a cílů, je vůbec skeptický k potencialitám člověka, které pokládá za omezené. Tak můžeme slyšet sentence o „krachu rozumu, bankrotu subjektu“. Postmodernismus neguje legitimitu velkých cílů – „skončila epocha velkých vyprávění“ (Lyotard), do kterých řadí myšlenky o sociálním blahobytu, pokroku, prosperitě aj. Je značná skepse k možnosti přetvoření člověka výchovou, a proto pedagogika musí čelit vlně tzv. antipedagogiky. Není zcela jasné, zda postmodernismus tyto snahy podporuje, či ne. (Vzhledem k tomu, že J. Derida byl nějakou dobu členem frankfurtské školy, je možné předpokládat, že některé tyto názory přijímal kladně, osobně jsem však nikdy nenarazil na jeho explicitní vyjádření v tomto smyslu.) Podpora antipedagogiky by odpovídala však programu dekonstrukce, kterým se budu dále zabývat. Je-li postmodernismus skutečně skeptickým směrem, měl by řadit antipedagogiku rovněž do oblasti „velkých vyprávění“ a nepřisuzovat jí větší legitimitu než pedagogice, protože prohlášení antipedagogů by se mu jevila příliš mesiánská. Předpokládám, že postmodernismus se bude uplatňovat v pedagogice, podobně jak to činí v jiných oborech, např. již dříve v literatuře, výtvarném umění, psychopatologii nebo i náboženství. Jeho charakteristickým rysem je určitá míra nepůvodnosti a přejímání starších forem vyjádření, které jsou často formami bez původního vnitřního obsahu. Postmodernismus se bude pokoušet formou jakési koláže integrovat do pedagogiky všechny proudy, které v ní kdy byly bez ohledu na jejich chronologii a obsahovou náplň. Alespoň tak se jeví postmodernismus v literatuře, kde dochází k fenoménu prolnutí věků – k jakési nikoliv nadčasové, ale nečasové elipse.

S tímto fenoménem souvisí i popírání kauzality: kauzalitu postmodernismus sice neodmítá zcela, stejně tak jako zcela nepopírá vědu, ale snaží se vyjádřit myšlenku, že staré pojetí kauzality neodráželo ani v minulosti ani nyní podstatu vědění o světě, stejně tak jako nelze na přírodní výtvoř, které nejsou vytvořeny lidskou rukou, aplikovat lidskou logiku. Popírání

důležitosti kauzality je markantní hlavně ve srovnání s moderním myšlením v osvícenství i s přijetím moderních věd.

Na druhé straně bylo ovšem již dříve před postmodernismem a Lyotardem humanitním vědám jasné, že jejich metody zkoumání nelze redukovat na metody přírodních věd a že lidské prožívání i chování nemůžeme vyjádřit například matematickou rovnicí. Filozofická antropologie a fenomenologie jasně stanovily rozdíly v metodologickém přístupu k objektivní realitě a vnitřnímu prožívání subjektu.

Verifikací „správnosti“ poznání i jednání (pokud o to vůbec jde) je pro postmodernismus spíše pocit nežli rozumové zvážení. Myšlenka, že lidé se mohou spoléhat na rozum, byla od počátku považována postmodernismem za pochybenou – byla to katachreze – protože slovo věřit vyjadřuje samo o sobě něco iracionálního. I sebepoznání je v postmodernismu zpochybněno, je spíše nahrazeno sebeironizováním.

Postmodernismus si uvědomuje fakt, že aby něco mohlo mít určitou hodnotu, mělo by obsahovat určitou dimenzi trvalosti. To si již uvědomuje ovšem i modernismus. Postmodernismus tuto trvalost často nahrazuje pózou hypertrofovaného JÁ anebo nepůvodními prvky vytrhanými z historického kontextu. S těmito fenomény souvisí i pojem „dekonstrukce“, který použil J. Derida v lingvistice. Tento termín měl být protiváhou strukturalismu. Dekonstrukce se nedá definovat ani jako analytická, ani kritická metoda, protože se nesnaží o analýzu objektu na poznatelné části, ani se nepokouší vytvořit soustavu pravidel, která by platila obecně, a není ani filozofickou kritikou, protože sám akt kritiky je hlavním předmětem dekonstrukce. Jde v podstatě o rozrušení vnitřních struktur reality – ovšem jako by z vnitřku subjektu, na základě působení vnitřních sil. Postmodernisté předpokládají, že boje idealismu, materialismu, denotátu a konotátu, dobra a zla, pravdy a lži, svobody a násilí vznikají na základě určitých filozoficko-mytických konstrukcí a úkolem postmodernismu je vykročit z tohoto „zakletého kruhu“ a změnit vztahový rámec těchto způsobů filozofického myšlení – i když postmodernisté sami zřejmě nevědí kam vykročit.

(Teorie dekonstrukce se někdy blíží teorii jazykových nebo formálních her, jejíž princip někdy připomíná tradiční čínskou hru I-ting.)

Podle postmodernismu žijeme v jedné z možných variant nekonečných světů. Těžko lze rozhodnout, je-li tento současný svět horší nebo lepší než světové scény minulé, je zde jen pro nás určitý prostor, jak se s tímto světem můžeme vyrovnat nebo jak si ho ztvárnit. Bude v tom ovšem hrát větší roli náhoda než rozum.

Utrpení už nebude chápáno jako důsledek nedostatku vědomostí nebo osvěty, či přestoupení božích přikázání, ale bude to jakási nepřijemná za-

cházka na naši cestř, kterou můžeme, nebo také nemůžeme řástečně ovlivnit. Vzhledem k lidskému paralelismu tu není mnoho místa pro vzájemnou lidskou solidaritu. Komplementárním jevem je vřak mnohdy vřazně ego-centrická asertivita.

Břlohradský charakterizuje postmodernismus jako zpřsob řivota bez nadřje na happy-end: jako situaci lidí, kteřř vypadli z mechanismu společnosti ař už z jakřchkoli dřvodř – nechtějř se podřlet na řádnřm velkřm generačním dře a potulujř se bez urřitřho cíle sem a tam. Za třto situace není mořno uvařovat o nřjakřm ideálu „řřastněho plnohodnotněho řivota“. Ideál pravdy je zpochybnřnř tím, ře vedle logiky pravda – leř je tu přřazeno x dalřřch mořnostř alternativních pravd a lřř.

Co se třká ideálu dobra, postmodernismus si nřkdy uvřdomuje nutnost jakřhosi řřidřřho prvku, kteřř by mřl v sobř dobro obsahovat. Totální uplatnřnř teorie dekonstrukce by vedlo k chaosu ři absolutnímu relativismu, kteřř je v rozporu s nepopiratelnou zřkonitostř vřvoje Univerza. Postmodernistř přřznávajř dobru urřitř akční prostor, ale konstatujř, ře se buď mřže, ale také nemusř rozvinout.

V otázce krásy jsou postmodernistř řasto bezbřřhřmi liberalisty. Neurřujř řádnř kritřria vkusu nebo estetiĉnosti. Vkus nebo estetiĉnost se samo legitimuje tvřřřim aktem svřho tvřřce nebo se objevuje v prořitku adresáta, kterřmu je dře urřeno.

Model postmodernřho řlověka: bez urřitř autentické integrity, mnoho-tvřrnř, řirokř vigility pozornosti, ve vřech situacřch bez nřroku a nadřje na happy-end. Zřkladnřm rysem takovřho „ideálního typu“ je skepse k jakřmkoli ideálu: tito lidé neumřrajř za ideje, jsou schopni pragmaticky akceptovat myřlenky, pokud je to vřhodnř, a zase je opustit, pokud jim to nepřřinese profit. Postmodernismus se vlastně vracř k urřitř formř utilitarismu (transverzální funkcionalismus, kterřmu se dává přednost z dřvodu absence jiných cílř). Třm se dostává vlastně postmodernismus do situace, kterou kritizoval.

Postmodernismus nechce vřak řplně odstranit ideály, které charakterizovaly předchozř epochu, ale mřnř jejich charakter a souřasnř znaĉně zpochybnřje jejich vřznam. Podle mřho mřnřnř se obává, ře by mohl břt obvinřnř z blamáže, kdyby nřjakř ideál explicitně akceptoval. Mohl by se vřak stāt prostorem pro koexistenci přvodně vzdálených nebo nesourodých vřjádřenř.

V oblasti pedagogiky nejsou jeho prohlářenř zamřřena explicitně přřmo proti ideálřm, ale zejmřna proti vřchovř „z pozice síly“. Proto se postmodernismus solidarizuje s hnutřmi proti institucionalizaci vřchovy, obecnřji s vřřkerou antiautoritativnř vřchovou, nevytvřřř vřak vlastnř smřr nebo pojetř, ani řádnř z jřř existujřřich smřřř neradikalizuje. Pokud přřjmeme dřenř

na výchovu normativní a výchovu hledající, zařadí se postmodernismus nepochybně k druhé alternativě. Hledání se však bude dít v prostoru, kde se nepředpokládá nálezy trvalých hodnot ani opěrných bodů. Proto se vše bude odehrávat v ovzduší jakéhosi minimalismu, který se stane zároveň cílem.

Zůstává otázkou, zda uvedený přístup zůstane především v oblasti filozofické spekulace a tázání, či upadne do pragmatického cynismu. Je to aktuální zejména v regionu východně centrální Evropy, která ještě ani v plně rozvinuté formě nestačila prožít modernismus a již je vtahována do současného těžko proniknutelného postmodernismu. Domnívám se, že postmoderní teze zůstanou mnohdy pouze v rovině akademických debat, protože socioekonomické dopady vzdělání a nově se objevující varianty duchovní krize člověka budou vždy živým podhoubím pro vytváření nových ideálů. Postmodernismus zůstane však důležitým podvědomým prvkem v rozhodování, a může tak nepřímo ovlivňovat širší společenské dění.

## Literatura

- BĚLOHRADSKÝ, V. *Přirozený svět jako politický problém*. Praha: Čs. spisovatel, 1991.
- BĚLOHRADSKÝ, V. *Krise eschatologie neosobnosti. Rozmluvy*, 1987, č. 2.
- DEWEY, J. *Demokracie a výchova*. Praha: Baichter, 1932.
- BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996.
- GROSS, P., R., LEVITT, N. *The Flight from Science and Reason*. New York: 1996.
- GUARDINI, R. *Konec novověku*. Praha: Vyšehrad, 1992.
- HESSEN, S. *Filozofické základy pedagogiky*. Praha: G. unie, 1936.
- KAISER, A., KAISEROVÁ, R. *Učebnice pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1993.
- LEARY, T. *Záblesky paměti*. Olomouc: Votobia, 1996.
- LITT, TH. *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderna Arbeitswelt*. Bochum-Verlag, 1996.
- LUHAN, M. M. *Understanding Media*. New York: Penguin, 1965.
- LYOTARD, J. F. *O postmodernismu*. Praha: Filosofia, 1993.
- MARITAIN, J. *Křesťanský humanismus*. Praha: Universum, 1947.
- PAŘÍZEK, V. *Obecná pedagogika*. Praha: UK, 1994.
- PAŘÍZEK, V. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: PedF UK, 1996.
- PATOČKA, J. *Filozofie výchovy*. Praha: PedF UK, 1997, Studia pedagogická 18.
- PECHAR, J. Co je postmodernismus? *Filozofický časopis*, roč. 38, č. 3, s. 362–371.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy v západní Evropě*. Praha: UIV, 1991.
- Příruční slovník pedagogický*. Praha: G. unie, 1938.
- SCHÖNEBECK, H. *Freundschaft mit Kindern*. Münster: 1983.
- SINGULE, F. *Pedagogické směry 20. stol.* Praha: SPN, 1996.
- SKOLIL, M. Modernismus u konce s dechem? *Iniciály*, roč. 1990, č. 10/11, s. 4–11.
- ŮLEHLA, J. *Listy pedagogické*. Brno: 1906.
- ŽILKA, T. Postmoderná a literární text. *Iniciály*, roč. 1990, č. 10/11, s. 41–43.

SYŘIŠTĚ, I. Potřebuje postmodernismus výchovné ideály? *Pedagogická orientace* 1999, č. 1, s. 19–28. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Mgr. Ivo Syřiště, Šluknovská 316, 190 00 Praha-Prosek

# Pedagogicko-axiologická reflexia mravných hodnôt a mravný rozvoj osobnosti

Martin Žilínek

Otázka identity človeka sa stáva centrálnym filozofickým, etickým, pedagogickým problémom súčasnosti. S identitou sa všeobecne spája cieľ ľudského vývoja a snaženia. Je spätá s hľadaním jedinečnosti svojej osoby (Erikson, 1969). Identita osobnosti predstavuje kategóriu základnej antropologickej podstaty. V rovine autentického ľudského bytia, kategória osobnej identity človeka súvisí s vlastným bytím, sebadefinovaním sebarealizáciou, sebautváraním sebahodnotením, s atribúciou hodnotových štruktúr, kvalít a vlastností v procese tvorby svojej integrity.

V antropologicko-integratívnom poňatí osobnosti určujúci fenomén predstavuje morálno-hodnotová dimenzia. Je hlboko spätá s podstatou ľudského bytia a bytostnou štruktúrou ľudskej slobody. Axiologicko-mravná dimenzia v rozvoji identity človeka je veličinou základného metodologického významu.

V predmetovom obsahovo-procesuálnom zameraní v celom systéme vied o výchove človeka, eticko-hodnotový rozmer má svoju dominanciu a teleologicko-stratickú určenosť. Najmä etická výchova a etické učebnice vo svojich axiologicko-hodnotových základoch musí reflektovať konkrétnu realitu svojej doby, to umocňuje jej odborný účinný výchovný status pôsobenia i širokú spoločenskú akceptáciu. Máme na zreteli eticko-axiologický rozmer výchovy vzťahu k etickej hodnotovej evolúcii (Žilínek, 1995).

V axiologicko-etických teóriách a koncepciách sa v súčasnosti stretávame so zdôrazňovaním procesu „posúvania hodnôt“, neexistencie absolútneho kľudu v hodnotovom vedomí, etickej evolúcie, straty i zrodu nových hodnôt. Koexistencia rôznych hodnôt a posuny v hodnotových štruktúrach môžeme pokladať za prirodzený jav, fenomén ľudskej antropogenézy. Diferentnosť a špecifická reálneho sveta má svoj dosah a prejav i v dimenzionálnej rovine antropologicko-etickej.

Nové videnie našej doby znamená i zmeny paradigát, reflexie premien i v rovine etiky, ľudskej morality. Poznáme krajne kritické stanoviská, že doterajšie etické prístupy nie sú schopné uspokojuivo riešiť problémy dnešnej doby. Že etické teórie sklamali v situáciách globálnych problémov. Môžeme pozorovať, že pri tradičných etických prístupoch sa objavuje „náčrt“ utvárania nových paradigiem, alebo sa prejavuje úsilie o modifikáciu paradigiem

starších (Brázda, 1993, s. 6–10). Predmetom nášho záujmu však nie je analyzovať etické koncepcie postmodernej doby, avšak je nevyhnutné v našom predmetnom záujme etickej výchovy a etického učenia reflektovať skutočnosť, ktorá začína byť uznávaná ako radikálne pluralitná a diferentná. Ide o pluralizmus myslenia, spôsobov správania, etických hodnotových systémov. Tieto diferentnosti už nežijú izolovane, ale vzájomne sa ovplyvňujú a preplietajú. Pre eticko-axiologický rozmer výchovy je významné akcentovať paradigmu – prijatie východísk postmoderného myslenia, akceptovať toleranciu, solidaritu, pluralitu, diferentnosť, kooperáciu a koexistenciu. Otvorené potlačovanie odlišností iných kultúr stratilo svoju legitimitu, ale aj efektívnosť. Umocňuje sa potreba porozumenia.

Skutočnosť, že všetky záujmy a preferencie sú v pluralitnej spoločnosti zohľadňované v procese výstavby morálnych noriem spoločenského spolunážívania neznamená, že všetky mysliteľské záujmy, ideály a predstavy o hodnotách môžu byť uznané rovnakou mierou ako legitímne. Existujú ideály a predstavy o hodnotách a s nimi späté preferencie, ktoré sú s ideálom slobodnej spoločnosti nezlučiteľné. Ide o všetky ideály a predstavy o hodnotách, ktoré strácajú svoj základný humanisticko-axiologický rozmer, etickú hodnotu ľudského bytia. Akceptujeme metodologické východiská a teoretické koncepcie, ktoré vychádzajú zo stanovísk, že môžu existovať rôzne a pritom rovnocenné legitímne poňatia dobrého života. Ide o etiku tolerancie voči iným poňatiam hodnôt. Tolerancia v etike má však svoje hranice. Valencia mravnej hodnoty tolerancie, ani iných hodnôt nemôže „opustiť“ svoj základný kultúrno-duchovný rozmer prirodzenosti morality ľudského života v intenciách toho, čo je človeku vlastné, ako nositeľa a realizátora mravného dobra v jeho jedinečnosti, individuálneho a sociálneho ľudského bytia.

Etika sa stáva snom, ak nevidíme integritu a komplexnú realitu človeka. Etické videnie je založené na antropológii (K otázkam etickej výchovy, 1991, s. 9). Návrat k ľudskej autenticite je cestou tvorivého rozvíjania prirodzenosti človeka, jeho potencialít, duchovnej a bytostnej podstaty. Ľudský faktor humanity môžeme ovplyvniť: „Humanitas“ je tým univerzom, ktoré nosí v sebe každý človek a čo utvára bázu, na ktorej sa môžu zhodovať ľudia v globálnom poňatí sveta. Sociokultúrne osobitosti a danosti neuzatvárajú „svet vlastných hodnotových štruktúr“. Kultúra je svetom dynamicky sa vyvíjajúcich ľudských hodnôt. Otvorenosť kultúr bez straty svojej špecifickej identity utvára skutočný priestor pre prirodzený, slobodný rozvoj ľudskej osobnosti. Interkulturálna komunikácia je cestou k zachovaniu duchovno-kultúrnej identity, nie cestou jej zániku. Rozdielne svety žijú vedľa seba,

vzájomne sa rešpektujú a ich „iné videnie“ v hodnotovom vedomí je potrebné plne akceptovať.

Hodnotovosť a hodnototvorná funkčnosť sú určujúcim kritériom pre každý mravný jav. Táto určenosť vyplýva z podstaty etiky ako určitého druhu hodnotovedy. Každý morálny systém obsahuje elementy všeobecnej akceptovateľnosti. O tom nás presvedča živá empiria ľudstva. Čím viac sa odkláňali etické systémy od potrieb života, duchovného sveta človeka a sociálneho spoločenstva, tým menej hodnôt všeobecnej humanistickej akceptovateľnosti obsahovali (Žilínek, 1992). V pluralitnej akceptácii kultúrnej diferentnosti nemožno akceptovať „uzatvorené a fixné“ hierarchizované štruktúry ľudskej morality. Je potrebné však akceptovať etickú hodnotovú valenciu. Sú centrálné axiologicko-etické kategórie, ktoré predstavujú jadro systému „dynamickej stability“ v multikulturálnych dimenziách. V koexistencii s inými tvoriacimi sa hodnotami podliehajú flexibilným preferenčným posunom v etickej evolúcii (Žilínek, 1995). Diferentnosť v hodnotovom poňatí je významná a akceptovateľná. Bez „spoločného menovateľa“ nemožno však operovať s jednotlivými hodnotiacimi „položkami“ a vzájomne ich porovnávať (Dokulil, 1995, s. 77). Akákoľvek diferentnosť bez kategoriálnej unifikovanej základnej bázy je takmer nemožná. Diferentnosť v individuálnom i v sociálno-etickom poňatí je v kultúrno-spoločenskom vývoji v rôznych aspektoch modifikovaná a vždy znova kodifikovaná dedičstvom. To podmieňuje určitú modifikáciu preferencie a štrukturácie hodnôt i dynamiku meniacich sa kontextov pri rozhodovacích procesoch v personálnej rovine človeka.

Svet hodnôt neexistuje sám o sebe, bez človeka. Hodnotovosť do sveta prirodzenej duchovnej a materiálnej podstaty vnáša sám človek. On atribuuje i vo svojej vlastnej podstate elementy ľudskej morality. Konkrétny človek je vždy človek ako autentická bytosť a teda aj „gruntovne“ ľudsky jedinečným. V jeho podstate spočíva schopnosť vlastného sebaurčenia, mravného rozhodovanie, identifikácie sa s mravnými hodnotami a dosiahnutie mravnej identity. Univerzálna ontologická personálna konštitúcia zblížuje i rozdeľuje ľudí. Hodnotová univerzalistická etická valencia ak má byť akceptovaná, musí zodpovedať niečomu reálnemu – personálnemu bytiu v skutočnom ľudskom živote. Univerzálne hodnotovo ľudské môže byť odhaľované a dosaziteľné v autentickom individuálnom žití človeka. Hodnotová akceptácia spôsobom vlastným a jedinečným pre danú osobu je základným a určujúcim realizačným axiologicko-etickým poľom.

Hodnototvorný proces je procesom aktívneho hľadania, objavovania, akceptácie a identifikácie. V životnej teórii a praxi sa otvára poznanie reálneho



mravného života a iba v tejto hodnototvornej vzťahovosti môžeme stanovovať a uskutočňovať i určitú výchovnú reflexiu.

Je významné v etickom výchovnom procese akceptovať väzbu totality a finality človeka k mravným hodnotám. Základom a normou mravnej hodnoty je celý človek. Ako telesná a duchovná, slobodná a osobná bytosť vo svojich rozmanitých vzťahoch. Mravná hodnota v sebe zahŕňa všetky hodnotové oblasti človeka. Preto sa mravná hodnota javí ako zásadne nadradená všetkým ostatným hodnotovým oblastiam. V oblasti nižších hodnôt, ktoré sa vzťahujú bezprostredne k určitému účelu – čo je príjemné, užitočné prakticky, vitálne prospešné – sa snažíme získať hodnotu „pre seba“, aby sme dosiahli jej praktický úžitok. V oblasti vyšších hodnôt (teda i mravných hodnôt) už nejde o to, aby sme hodnotu získali „pre seba“, ale aby sme ju prijali „pre ňu samotnú“, otvorili sa jej, aby sme sa ňou obohatili, aby sme otvorili svoju vlastnú mravnú kreativizáciu a rozvinuli svoj mravný status. Tu už sa otvára zložitá personalizačná rovina mravného sebautvárania osobnosti.

Akceptácia mravných hodnôt je zložitý proces. Etické učenie a etická výchova postavená len na zákonoch, princípoch a normách by mohla viesť k regulatívnej schematičnosti v medziľudských vzťahoch, jednoplošnosti (príkazov, zákazov a sankcionovaníu) a v nedostatočnej miere k rozvoju vlastných duchovno-mravných potencialít a kompetencií každej osobnosti. Voluntaristická imperatívna postupnosť vo vzťahu k normám môže viesť iba k poslušnosti, možno dosiahnuť legitímnosť, ale nie morálnosť vo vzťahu k autenticite osobnosti. Zákony, princípy a normy určujú človeku, čo „musí“ robiť, hodnota však vedie človeka k istej činnosti (K otázkám etickej výchovy, 1991, s. 36). Preto zdôrazňujeme axiologickú určenosť mravných noriem, ich vstup a rozvinutie do hodnototvorného procesu. Aby sa ich potenciálna hodnotovosť stala reálnou mravnou hodnotou.

V etickom výchovnom procese základnú bázu tvorí skúsenostno-zážitková a poznávacia rovina, mravnú skúsenosť chápeme ako zapamätávanie si životného poučenia, ako syntézu zmyslového a emocionálneho, kde vystupuje skúsenosť vo svojom emocionálnom aspekte ako skúsenosť prežívaných citov. Mravný zážitok nepredstavuje odraz života, ale psychologický obsah života samého. V zážitkoch sa prejavuje význam prežitého pre osobnosť. Poznávacia rovina v kognitivistických prístupoch je spätá s mravným poznaním ako východiskovej obsahovo-štrukturálnej súčasťou mravného vedomia osobnosti. Autonómny, mravne kreatívny internalizačný proces u osobnosti integruje v sebe roviny racionality a emocionality. Aj mravné hodnoty nepostihujeme len racionálnym poznaním, ako reálne veci, ale ich „cítíme“, teda aj iracionálnym či emocionálnym spôsobom – „cítением hodnôt“. Sú to

„ideálne entity“, ktoré sú uvádzané do empirickej skutočnosti hodnotiacim úkonom, majú svoj výrazný prežívajúci hodnotiaci rozmer. Tieto stanoviská vo svojej náuke o hodnotách zastávali Max Scheler, Nicolae Hartman, Franz Bretano a iní (Coreth, 1994, s. 106). Vo výchovnej realite, ak nám ide o skutočne integrované poňatie osobnosti, je potrebné obidve roviny racionality a emocionality plne akceptovať i vo vzťahu k mravným hodnotovým kvalitám.

V súlade s Eriksonovou teóriou štádiálneho ľudského vývinu v mravnom kreatívnom procese osobnosti reflektujeme kultúru jej vlastného poznávania, hodnotového prežívania, mravného rozhodovania, sebaurčenia i sebau-skutočnenia. Človek má právo na sebaurčenie. Priznať sa k svojim vlastným potrebám a pocitom, presvedčeniu a hodnotám, prevziať zodpovednosť za seba a za svoje správanie. Nájdenie vzťahu k sebe samému a k iným ľuďom, objavenie a nájdenie hodnôt pre svoj život utvára etickú podstatu vlastného sebaurčenia. Poznanie samo o sebe neuskutočňuje žiadnu mravnú hodnotu. Ak zostáva len teoretickým konštatovaním, je bez hodnoty a je indiferentné, ak nenasleduje za ním slobodné uznanie a zaujatie postoje. Názory a presvedčenie sa nezískavajú iba cestou abstraktnej argumentácie. Je potrebné reflektovať a akcentovať to, čo človeka privádza k vlastnému premýšľaniu, mravnému usudzovaniu, prežívaniu, komparácii a hodnoteniu (Hartman, 1935).

Určitým východiskovým javom v tomto poňatí mravného kreatívneho procesu osobnosti je mravné sebauvedomenie a sebahodnotenie. Sebauvedomovaním otvára sa človeku cesta k slobodnej, autonómnej kreatívnosti, možnosti samostatne usmerňovať svoje činy a mravne sa sebaudokonaľovať. Základ mravného sebauvedomenia osobnosti tvorí presvedčenie chápané ako subjektívna akceptácia a transponácia určitých názorových a štrukturálno-hodnotových elementov. Presvedčenie človeka vo všeobecnom poňatí má svoj racionálny základ. Mravné presvedčenie taktiež vyrastá na tomto základe, avšak v procese svojho vývoja nadobúda popri kognitívnom zreteli výraznú emotívnu dimenziu. Výhradne kognitivistickými prístupmi, v ktorých dominantnou rovinou je rovina rozvoja eticko-poznávacích a eticko-usudzovacích procesov nemožno pochopiť podstatu mravnej kreatívnej autonómnosti človeka. Preto je významné rozvinúť rovinu emotivity, dynamizovať prežívaný vzťah človeka k javom vnútorného a vonkajšieho sveta, v celej sociokultúrnej rovine, v medziľudskej interakcii, k správaniu i konaniu človeka i k proklamovaným eticko-hodnotovým štruktúram. Bez mravného cítenia nemôže vzniknúť mravný hodnotiaci súd a hodnotiaci mienka. Na základe tohto prežívajúceho hodnotiaceho vzťahu sa rozvíja sebauvedomenie v rovine morálky osobnosti. Stabilné a axiologicky významné elementy

utvárajú určitú hodnotovú štruktúru, ktorá sa môže stať i určitou potenciálnou konštantou v personálnej identite osobnosti.

Mravno-kreatívny hodnototvorný proces je hlboko spätý so slobodným rozhodovaním sa osobnosti. To je fenomén ľudského uskutočňovania mravných hodnôt na rozdiel od každého subhumánneho životného diania. Sloboda dosahuje svojho vlastného zmyslu v mravných rozhodovacích procesoch. Sloboda rozhodovania predstavuje podstatu bytia človeka. Ukladá tomuto bytiu záväznú povinnosť mravnosti, slobodného uskutočňovania mravného dobra (Coreth, 1994, s. 104). V tom spočíva hodnotová určenosť slobody, jej predikcia mravného činu, správania a konania osobnosti. Slobodná osobnosť sa môže v každej situácii rozhodovať s mravnou zodpovednosťou. Tvorba mravných hodnotiacich súdov a rozvíjanie rozhodovacích procesov a ich relácia k zodpovednosti tvorí „jadro“ v duchovno-personálnej rovine mravného rozvoja osobnosti. V tomto poňatí mravné rozhodovacie procesy sú vo vzťahovej imanentne štrukturovanej väzbe so svedomím a slobodou človeka. Vo vzájomne podmieňujúcej sa komplementarite týchto fenoménov vystupuje určitá životná projekcia a jej zopovedajúce možnosti správania v praktickej životnej realite.

Mravné rozhodovacie procesy človeka sa uskutočňujú v podmienkach reálnej životnej hodnotovej plurality. Akceptovať a stotožniť sa s faktom existencie iného aj v hodnotovej sfére je prejavom uznania práva každému jedincovi na svoj svet a svoje chápanie sveta. To je prejav duchovno-mravnej kultúry osobnosti. Celková dynamika mravných rozhodovacích procesov, voľba medzi hodnotovými systémami, kritériom hodnotovej merateľnosti a súmerateľnosti, zmocňovania sa a identifikácia i samotná realizácia hodnoty je hlboko individuálnym procesuálnym javom. Človek si utvára vlastný projekt „žitia hodnotovosťou“, v určitých fázach svojho vývinu objavuje, akceptuje a zmocňuje sa hodnôt. Tak, ako nám platí, že morálku nemožno konštruovať „z bodu nula“ (Ricken, 1995), bez akceptovania jej historických kultúrno-antropologických súvislostí a imperatívnych hodnotových vzťahov k ľudskému žitiu, tak aj v procese individuálneho morálneho vývinu je žiadúce akceptovať celý integrálny rozmer osobnosti. V jej jedinečnosti akceptovať vlastný spôsob a vlastnú cestu premýšľania, uvažovania, zmocňovania sa hodnoty svojím vlastným spôsobom a jej žitia v autenticite svojho bytia.

Hodnototvorný proces a mravná dimenzia identity sa nemôže utvárať v uzavretom svete osobnosti, ale v transponovanosti a kongruencii s vonkajším svetom a praktickým životom. Mravnosť vo svojej prakticko-činnostnej podobe sa začína u jednotlivca prejavovať v konkrétnej životnej situácii, keď si uvedomuje a prežíva vnútorné napätie medzi rôznymi variantami svojho vlastného možného správania. Začína si subjektívne klásť otázku „Prečo

sa mám rozhodnúť?“ Kay (1975, s. 332) hovorí: „Problematikou mravnej zodpovednosti je možné sa zaoberať v rámci etickej výchovy. Etická výchova je adekvátna, len ak poskytuje deťom postupy ako vytvárať mravné rozhodnutia.“ Akt voľby a rozhodovania v konkrétnych situáciách vylučuje však konkrétne-činnostnú instrumentalizáciu, pretože človek má schopnosť vlastného sebaurčenia a mravného rozhodovania. Identita v svojom morálnom rozmere u osobnosti je založená na pociťovaní, že moje rozhodnutia sú pre mňa zmysluplné a zároveň konzistentné s hodnotami k vlastnej subjektivite a s očakávaniami v sociálnom okolí. V tomto smere je významné v procese mravného rozvoja osobnosti operacionalizovať takéto stratégie a postupy, ktoré napomáhajú umocňovať zodpovednosť morálneho subjektu za dôsledky vyplývajúce z jeho konania a správania. V tomto smere sú inšpiratívne myšlienky konkvencionalistických koncepcií a ich možná pedagogicko-etická reflexia.

Poznanie týchto skutočností a ich chápanie a videnie v integrálnej štruktúre, v prejave ľudského správania nám umožňuje optimalizovať a operacionalizovať činnosti smerujúce ku skutočnému rozvoju potencialít osobnosti, k prepojenosti na praktický život a na riešenie budúcich možných problémových situácií. Účinnosť možných metodických vplyvov a pôsobení v tomto procese si vyžaduje optimálnu prepojenosť mravného poznávania na praktickú činnosť a život detí a mládeže. Mravné poznávanie i celý hodnototvorný proces je tým efektívnejší, čím viac je prepojený na zážitkovú sféru a na mravnú životnú skúsenosť. Treba utvoriť podmienky a viesť deti, mládež k sebauvedomovaniu, umožniť im pootvoriť svoje vnútro a svoj vnútorný svet, aby ho v tichom a v hlbavom subjektívnom dialógu konfrontovali s vonkajším svetom. Iba takouto vnútornou, subjektívne prežívajúcou mobilizáciou elementov mravného vedomia môžeme dosiahnuť, že mladý človek mravný jav pochopí, utvorí si vlastný hodnoto-mravný úsudok a záver, ku ktorému dospeje vlastnou vnútornou aktívnou účasťou, prijme za svoje.

„Naše vlastné ja sa formuje sociálnou skúsenosťou“ (Mead, 1965, s. 139). Praktická činnosť sama o sebe však nepodmieňuje a neurčuje efektívne rozvinutie procesu mravného formovania osobnosti. Nemôže sa stať neosobným socializačno-reflexívnym činnostným aktom. Tým by proces mravného formovania stratil svoju subjektívnu a sebaregulujúcu podstatu. Eticky relevantne funkčným výchovným poľom sa môže stať len takéto činnosť, ktorá je prameňom jeho vnútornej mobility, podnecuje a „dáva do pohybu“ určujúce hodnototvorné a vzťahotvorné procesy a účinne ovplyvňuje tvorbu mravnej dimenzie identity osobnosti. V tomto poňatí plne akceptujeme funkciu a zástoj sociálneho správania, sociálneho učenia, psychosociálneho výcviku,

sociálno-etických spôsobilostí v realizácii etickej výchovy v celom sociálno-výchovnom poli.

## Literatúra

- BRÁZDA, R. A KOL. *Vybrané problémy soudobé etiky*. Brno, 1993.
- CORETH, E. *Co je člověk?* Praha, 1994.
- DOKULIL, M. Deklarace diferentnosti hodnot a relevance její míry. In *Svobodná společnost – svobodná morálka*. Olomouc, 1995, s. 74–80.
- ERIKSON, H. E. *Identity Youth and Crisis*. New York, 1969.
- HARTMAN, N. *Ethik*. Berlin – Leipzig, 1935.
- HODOVSKÝ, I. *Proměny hodnot?* Olomouc, 1993.
- KAY, V. *Moral Education*. London, 1975.
- K otázkam etickej výchovy*. Bratislava, 1991.
- MEAD, G., H. *Mind, Self and Society*. Chicago: Univ. Chicago Press, 1965.
- RICKEN, F. *Obecná etika*. Praha, 1995.
- ŽILÍNEK, M. Humanistic and Ethic Values of the Universal Sociocultural Nature and the Creation of Personality. (Referát) Medzinárodná vedecká konferencia „Comenius Heritage and Education for 21 st. Century“. Prague, 1992.
- ŽILÍNEK, M. Ethische Evolution und axiologische Grundlage der etischen Erziehung. (Referát) Medzinárodná rakúsko-slovenská vedecká konferencia „Sloboda a etické konanie človeka“, Nitra, 1995.

ŽILÍNEK, M. Pedagogicko-axiologická reflexia mravných hodnôt a mravný rozvoj osobnosti. *Pedagogická orientace* 1999, č. 1, s. 29–36. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Doc. PhDr. Martin Žilínek, CSc., Filozofická fakulta UK Bratislava

## Vzdělanost versus nevzdělanost

Bohumír Blížkovský

Hubme nevědomost, aby nevědomost nezahubila nás.

*J. Á. Komenský*

Poslední šanci zmoudřet má lidstvo zřejmě počátkem příštího tisíciletí. Stupňující se hrozby ekologické i vzrůstající napětí mezi bohatnoucí menšinou a chudnoucí většinou světa varují: „Před sto lety označoval Masaryk moderní dobu za věk titanismu. Dnes se jako vhodnější metafora jeví věk *Titaniku*: parolodi odsouzené k záhubě, na níž však posádka a cestující berou na vědomí jen to, jak rychle a mohutně loď pluje, jakým privilegiem je být mezi cestujícími, jak bojovat o křesla.“ (E. Kohák: Člověk, dobro a zlo.)

Mnozí naši „neodpovědní odpovědní“ si podobné starosti nepřipouštějí. Filipiky proti Misomúsům – známá kázání Jana Blahoslava proti nepřítelům vzdělání – jsou tak znovu svrchovaně aktuální. Za 10 let, která brzy uplynou od Listopadu 1989, se České republice nepodařilo obnovit ani osvětovou roli demokratického státu. Ke zpochybňování lidského rozumu přispěl bohužel nejednou i naši čelní představitelé. Je snad původcem sociálního zla přemíra racionality? Nezpůsobuje rozmáhající se nepořádek spíše nedostatek moudrosti a bezmezná sobectví?

Zrod Československa – jehož 80. výročí právě vzpomínáme – doprovázela nebyvalá osvětová humanitně demokratická ofenzíva. Ne náhodou to byla právě československá reformní pedagogika, která dospěla již před šedesáti lety k demokratickému modelu jednotné vnitřně diferencované školy, který se v podstatě osvědčuje ve většině vyspělých zemí světa dodnes. My však nejsme již déle než půlstoletí schopni na tuto koncepci demokratické školy tvořivě navázat. Po Únoru 1948 se mocensky prosadila jednostranná unifikace, po Listopadu 1989 hrozí zase anachronická, neméně jednostranná segregace. Místo toho, aby se demokratický projekt společně, účelně diferencované školy kontinuálně zdokonaloval, zbavoval dílčích chyb, tak se – k naší škodě – z partikulárních ideologických důvodů jednostranně deformuje i odmítá.

Krátké ozvěny a obrody demokratické osvěty jsme zažili ještě po 2. světové válce, v reformních letech šedesátých a bezprostředně po Listopadu 1989. Česká společnost, zdecimovaná masívní abnormální „normalizací“, naléhavě potřebovala odpovědnou tvorbu odborných všenápravných koncepcí, podporu opravdové vzdělanosti, obnovu osvědčených hodnotových tradic humanitní demokracie a kritického realismu T. G. Masaryka. Místo

toho však brzy převládly tendence protichůdné a antiosvětové. „Plánománii“ vystřídal neméně primitivní „trhománie“ a slepá víra, že „trh vyřeší vše“. Historicky navozenou duchovní bídu tak prohlubuje vulgární materialismus, ultraliberalismus, hamižnost, uživačnost, bulvární zábava, korupce, obskurantismus, apatie, chaos, nihilismus i růst zločinnosti a násilí. Není divu, že v tomto klimatu splaskla i bublina vychvalované ekonomické transformace nemalým poklesem výkonnosti našeho rozděleného hospodářství.

Náprava není a nebude snadná. Mnohé hodnoty mezitím nahodaly pahodnoty, vědu nahrazovala pavěda, kulturu pakultura, osvětlu antiosvěta, pedagogiku antipedagogika. Zábrany zhoubných vlivů i negativního sociálního výběru nejsou dosud dostatečné. Donedávna jsme žili a leckde nadále žijeme v prostředí, v němž:

- chybí náležitá demokratická kontrola, odborná oponentura i nezbytný řád,
- pravda a dobro vítězí jen stěží,
- vedou i bloudící a zavádějící,
- napravují chyby i nekompetentní improvizátoři a pokřivení kazisvěti,
- se mýlí i přední hodnotitelé,
- bezohlední prospěcháři bývají úspěšnější než lidé poctiví a tvořiví,
- zloději křičí „chyťte zloděje“,
- šarlatáni získávají leckdy větší věhlas než lékaři, učitelé a další odborníci,
- vzdělávají i nedovzdělaní,
- učí budoucí učitele i ti, kteří nikdy na příslušných školách ani neučili,
- nachází uplatnění i „lumpenburžoazie“ a „lumpeninteligence“ schopná zlořády i obhajovat.

Nemalou rozkladnou roli plní pokleslá média. Účelové mixáže informací a dezinformací pokračují. Trvá falšování historie. Obhajují se i narkomani. Nejčtenější deník ČR nedávno pod titulkem „Zákaz drog je paradoxem našeho století“ napsal: „Moderní společnost, nechce-li se zpronevěřit sama sobě, nemůže zakázat sebedivnější výstřednost, ba i tu, která vede ke zmaru a smrti.“ Jiný amorální diletant v témže listě před časem vyhlásil, že „každá idea vede do Osvětí“. Etika i logika je opět na indexu. Postmoderní nedovzdělanci, chaoti, prospěcháři i nihilisté odmítnutím všelidských etických i logických norem „zdůvodňují“, že každý si může dělat, co chce. Svobodu zaměňují anarchií. Masarykův odkaz, „tolik svobody, kolik je možno, a tolik řádu, kolik je nutno“, se opět s nesnesitelnou lehkostí ignoruje. Zná jej ostatně málokdo.

Neuspokojivá je i bilance dosavadní oficiální polistopadové vzdělávací politiky ČSFR a ČR. Vzdělanost se neodpovědně podceňuje. Jednotlivé úpravy postrádají odborně fundovanou systémovou koncepci. Chybí

i dostatečná demokratičnost. Přístup k vyššímu vzdělání se stále omezuje na menší část populace. Kvalitativní reforma vnitřní pedagogické práce škol pro potřeby 21. století pořádně ještě nezačala.

Protikladné tendence nejsou ovšem jen u nás. Pronikají k nám i zvenčí. Svět, v němž na přelomu tisíciletí žijeme a do něhož vrůstáme, má řadu nových, donedávna neznámých nadějí i rizik. Vyznačuje se například:

- pronikavou gradací lokálních i globálních souvztažností,
- explozí zprostředkovaných a přejímaných informací. Lidé jsou na tyto mediální informace stále více odkázáni, aniž by je vždy dokázali náležitě kriticky hodnotit a využívat. Na jedno „zrno“ připadá v této záplavě zhusta stále více „plev“,
- mimořádně obtížným osvojováním adekvátní spolehlivé osobní orientace v komplikovaném světě.

Není divu, že *v přemíře nezvládnutých podnětů přibývá i novodobých negramotů*, lidí povrchních, celkově dezorientovaných. V této tvrdší prověrce neobstojí často ani leckteré méně kvalitní školní vzdělání. Absolvování dnešních středních i vysokých škol – zatížených nemalým balastem, verbalismem, formalismem, s nedostatečně náročným důrazem na základní výchovně vzdělávací hodnoty – již bohužel vždy nezaručuje náležitou orientaci v soudobém životě i světě. Neposkytuje vždy ani náležitou imunitu vůči nebezpečným vlivům, dezorientacím a manipulacím.

Podle převládajících prognóz může navíc během 20–25 let na produkci potravin a hmotných statků stačit jen 20 % obyvatelstva. Technologický pokrok tak otevírá možnost nebyvalé koncentrace všech konstruktivních sil na kultivaci vnějšího i vnitřního světa člověka. Bude k tomu však dostatek vůle? Nepovede masová zahálka spíše k masovým neřestem? Nebudou mít lidé zbavení bezprostředního pracovního kontaktu s přírodně hmotným světem chudší osobní životní zkušenosti? Nebudou náchylnější k manipulacím? Nebude tvorbu hodnot vytlačovat jejich pouhá konzumace i destrukce? Nemůže virtuální realita suplovat i zatemňovat svět a život pravý, autentický? Americký futurolog A. Toffler varuje před možnou pandemií novodobé negramotnosti právem: „Budoucí analfabet se nepozná podle toho, zda umí číst a psát, ale podle toho, zda se umí učit, zda se dokáže spolehlivě orientovat v dynamické rozporuplné realitě novodobého světa.“

*Otázky spojené se vzdělaností a hodnotovou orientací lidí v nejširším smyslu nabývají tak strategický, bytostný i existenční lidský význam.* Nároky na pedagogické odborníky tím objektivně enormně vzrůstají. Zejména u nás tomu však dosud jejich odborný výcvik, gradace jejich tvůrčí profesionality, ocenění a organizace jejich práce ani jejich společenské postavení zdaleka neodpovídají. Až dosud ztráceli učitelé peníze i vážnost. Nápravný



a inovační potenciál školství v zemi Komenského leží z velké části ladem. Nemoci společnosti pronikají spíše do škol. Krizi prožívá i pedagogika. Obrat k lepšímu slibuje teprve program soudobé vlády ČR. Konečně snad dojde i na „revoluci hlav a srdcí“.

Máme-li obstát v celosvětové konkurenci, musíme se co nejdříve připojit k těm, kteří pokládají obecné rozvíjení tvůrčího lidského potenciálu za státní prioritu. Počátkem příštího tisíciletí přibude zřejmě výzva ještě náročnější, dalekosáhlejší i naléhavější. *Rýsuje se nový „kategorický imperativ všennápravy“ příliš egocentrických hodnotových orientací lidstva souvztažnou kultivací člověka a celého jeho světa pro život kvalitnější i trvale udržitelný.*

Odvěký zápas mezi lidskou vzdělaností a nevzdělaností, proti lidské omezenosti se zajisté úplně vyhrát nedá, nyní je však nutné vést jej rozhodněji i z důvodů existenčních. Dramatický závod mezi výchovou a úpadkem i možnou globální katastrofou již probíhá v nás i kolem nás. Dokáží lidé této – zřejmě poslední – historické šance konstruktivně využít? Je na tyto grandiózní úkoly připravena škola a pedagogika? Dokážeme probudit antropo-, socio- i ekogenní funkce výchovy patřičně a včas? Příznějme si, že k naznačeným obzorům dohlédne zatím málokdo. Anachronické redukce výchovy na záplavu verbálních informací, na pouhé vnější působení, jen na výchovu dětí a mládeže, jen na přípravu pro povolání nebo na pedocentrické hraní, jen na to, co lze exaktně zkoumat . . . více méně pokračují.

Je evidentní, že nová povaha a vzestupná spojitost problémů, před kterými stojíme, vyžaduje *novou kvalitu pedagogiky*, angažovanější, fundovanější i funkčnější, která krizi soudobé civilizace nepodléhá, ale účinně jí čelí hledáním perspektivních východisek celistvějším a otevřenějším teoretickým i praktickým vzděláváním a výchovou žádoucích hodnot.

Připomenu závěrem jen některé postuláty. Konkrétnější vymezení hlavních strategických směrů dalšího potřebného vývoje našich oborů obsahuje připojená literatura.

Problematika soudobého lidského života světa není dosud teoreticky náležitě zvládnutá, ani reflektovaná. V popředí našeho zájmu by měla být konkrétní analýza podmínek a trendů naší výchovy na prahu 21. století. O budoucím vzdělávání nelze ovšem zaslíbeně uvažovat bez kritické bilance dosavadního vývoje a stavu. Čím spolehlivější budou naše hodnotící kritéria, čím širší bude náš záběr, tím správnější budou naše prognózy.

Pedagogické vědy se nemohou vyčerpávat jen deskripcí a evaluací, musí mít i funkci normativní. Jde o kardinální vymezení perspektivních hodnotových hierarchií, uvážené řešení kurikulárních problémů, především jde o správný výběr i tvořivé rozvíjení základních výchovně vzdělávacích hodnot pro 21. století. Další podceňování minimálních výchovně vzdělávacích

cílů, obsahů a výsledků (tzv. pedagogických standardů) neohrožuje dnes jen řádné fungování školství, ochromuje již i základní funkce a nezbytný řád celého lidského společenství.

Potřebujeme pedagogiku schopnou tvořivě řešit celoživotní výchovu a vzdělávání osobnosti, skupin i společnosti v dimenzi národní, evropské i všelidské, v měřítku lokálním, regionálním i globálním. Měla by to být pedagogika funkčně kooperující s celým spektrem věd o člověku, společnosti i přírodě, včetně kritické filosofie a věd obecných, aby poznávala nezbytné kontexty a souvislosti, aby dokázala zkoumat nejen to, co je, ale i to, co býti má; aby byla vůči pedagogickému i lidskému dění kritičtější a nespokojovala se s dosaženou úrovní. Jde o pedagogiku:

- vycházející z konkrétních potřeb subjektivních i objektivních, respektující potřeby budoucí, soudobé i osvědčené hodnoty a tradice minulosti, lidskou svébytnost i vzájemnost, svobodu i řád;
- spojující tvůrčí teorii s tvůrčí praxí, učící se ze spolehlivých výzkumů i z ověřených zkušeností praktiků; zahrnující dimenze deskriptivní, evaluační, predikční, axiologické, normativní i implementární, propojující zřetelce poznávací, hodnotící i přetvářecí, teoretické i empirické, kauzální i finální, intencionální i funkcionální, exaktní i intuitivní, kvalitativní i kvantitativní, objektivní i subjektivní, dynamické i statické, celistvé i částečné, syntetické, analytické a komparativní, obecné i speciální a jedinečné, integrační i diferenciacní; zkoumající kontexty, vstupy i výstupy, stavy i procesy;
- neustále kultivující člověka a jeho svět, zvenčí i zevnitř.

Směřování k naznačeným metám předpokládá v první řadě podstatné zdokonalení i rozšíření přípravy pedagogických odborníků. Hlubší poznávání a účinnější optimalizace soudobých systémotvorných subjektivně objektových a cílově-prostředkově-podmínkových vztahů výchovy vyžaduje i obnovu kompetentních badatelských a koordinačních center pedagogických věd v národních akademiích.

*Předneseno 14. 10. 1998 v Herlanech na konferenci UPJŠ v Košicích „Výchova a vzdělávání na přelomu tisíciletí“.*

## Literatura

- Blížkovský, B. *Systémová pedagogika*. Celistvější a otevřenější pojetí vzdělávání a výchovy. 2. vyd. Ostrava: Amosium, 1997. 315 s.
- Blížkovský, B. *Demokracie a odbornost; Jde o kontinuitu dobrého*. In *Českoslovenství – středoevropanství – evropanství. Úvahy, svědectví a fakta k 80. výročí vzniku Československa*. 1. vydání. Brno: Konvoj, 1998. 536 s.

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

# Moduly v celoživotním vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků

Danuše Nezvalová

## Úvod

Nacházíme se v období mnoha změn v oblasti vzdělávání. Český vzdělávací systém se dynamicky mění. V blízké budoucnosti lze očekávat řadu výrazných změn. Jak jsou profesionálové v oblasti vzdělávání připraveni na tyto změny? Jaké mají možnosti rozšiřovat své vědomosti a dovednosti? Profesionální kompetence vedoucích pracovníků ve školství mohou dosahovat vyšší úroveň kvalitním dalším vzděláváním. Význam profesionálních studií vedoucích školských pracovníků i učitelů aspirujících na tyto pozice poroste v důsledku mnoha změn v oblasti vzdělávání. Tito pracovníci budou mít potřebu dalšího vzdělávání, které by jim umožnilo připravit se na tyto změny a zvýšit své profesionální kompetence.

Zkušenosti z nedávné doby naznačují, že mnohých nových cílů ve vzdělávání nebylo dosaženo, protože nedílnou součástí prosazované reformy nebylo důkladné a efektivní další vzdělávání učitelů. Jaké nevhodnější úpravy je třeba provést v této oblasti, aby se přizpůsobila co nejlépe měnícím se podmínkám? Jaký typ přípravy bude nevhodnější pro vedoucí pracovníky ve školství? Rámec pro celoživotní vzdělávání bude možno účinně implementovat pouze tehdy, budou-li pedagogové všemi způsoby motivováni k maximalizaci svého profesního vývoje. Je zapotřebí vypracovat a následně uplatňovat novou komplexní politiku, která bude prosazovat profesní zdokonalování a přeškolení nejen učitelů, ale zejména vedoucích pedagogických pracovníků. Cílem této politiky by mělo být, aby každý byl schopen přijímat a podporovat inovace, aby se věnoval svému profesnímu růstu. Hodnotným přínosem vyšších investic do vzdělávání bude rovněž realizace systematického postupu uvádění nových učitelů do prvního místa a dále vytvoření rámce celoživotního vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků, jehož základem bude koncepce budování učitelské kariéry.

## Modulární systém v celoživotním vzdělávání

Pojem *modul* se používá v různých oborech pro označení relativně samostatné jednotky určitého celku. Pojmem *vzdělávací modul* lze pak chápat různě rozsáhlou, relativně ucelenou část vzdělávacího programu, která splňuje následující kritéria:

- umožňuje definovat vzdělávací obsah a určitý soubor učebních činností, situací;
- má jasně definované vzdělávací cíle a specifikovanou funkci;
- je relativně samostatnou jednotkou a je možno jej zapojit do rozmanitých vzdělávacích cest či směrů studia;
- má definované výsledky a jejich hodnocení (evaluaci);
- umožňuje propojení s ostatními moduly.

Jednotlivé moduly tvoří modulární systém. Modulární systém jako celek by měl umožnit:

- reagovat na vzdělávací potřeby klientů na úrovni jednotlivce, fakulty, univerzity, konsorcia, regionu;
- zajistit specifické vzdělávací cesty vzhledem k specifickému profilu absolventa na základě vhodného sestavení modulů (adaptabilita na vstupu);
- pružně reagovat na rychle se měnící podmínky (podmínky společenské, individuální, podmínky na trhu práce), možnost průběžně nahrazovat, obměňovat a modifikovat jednotlivé moduly (adaptibilita průběžná);
- srovnávat výsledky vzdělávání mezi jednotlivými institucemi, propojovat moduly nabízené jednotlivými vzdělávacími institucemi (mobilita).

V modulárních systémech není vždy žádný modul úplně izolován. Buď je základem pro následující moduly, nebo ho předchází jiné moduly, na které navazuje. V systému mohou existovat paralelní moduly. Některé moduly vyžadují předchozí absolvování zcela určitého modulu (nebo modulů).

Každý vzdělávací modul se skládá ze tří částí:

1. vstupního systému, který vyjadřuje funkci a postavení určitého modulu v modulárním systému,
2. jádra modulu, které obsahuje vymezení předpokládaných výsledků studia, kterých má být dosaženo absolvováním modulu,
3. výstupního systému, který obsahuje způsoby hodnocení zvládnutí modulu.

*Vstupní systém* modulu tvoří: název modulu, kód modulu, kódované vstupní informace, charakteristika modulu a požadované vstupní předpoklady. Úkolem vstupního systému je informovat o tom, jakým způsobem, v jakých souvislostech a pro jaký účel lze modul použít. O vstupním systému modulu se předpokládá, že bude součástí katalogu modulů, ve kterém bude sloužit jako určitá forma anotace modulů.

*Jádro modulu* je tvořeno třemi částmi: předpokládanými výsledky studia, obsahem modulu a doporučenými postupy výuky. Předpokládané výsledky studia mají charakter jasně definovaných a kontrolovatelných vzdělávacích cílů. Určují, co by měl být absolvent schopen prokázat jako výsledek svého studia. Definují schopnost provádět stanovené činnosti na určité

úrovni. Obsah modulu zahrnuje výčet doporučených témat, která jsou základem pro dosažení požadovaných výsledků. Doporučené postupy výuky uvádějí takové postupy a metody, které umožňují dosažení předpokládaných výsledků.

*Výstupní systém* vymezuje hodnotící kritéria pro absolvování modulu. Obsahuje také postupy hodnocení.

Na základě těchto předpokladů lze navrhnout strukturu modulu, kterou uvádí Příloha 1.

## Modulární systém pro vzdělávání některých kategorií pedagogických pracovníků

Je přirozené, že modulární systém musí vycházet ze vzdělávacích potřeb těchto pedagogických pracovníků a ze záměrů MŠMT ČR v systému celoživotního vzdělávání učitelů. Pro celoživotní vzdělávání metodiků, uvádějících a vedoucích učitelů lze navrhnout modulární systém s následujícími moduly:

Tabulka 1: Modulární systém

Modul	Kód	Úroveň	Počet kreditů
Organizační management	OMA 1101	1	20
Řízení lidských zdrojů	ŘLZ 1102	1	20
Didaktické inovace	DIN 1103	1	20
Celoživotní vzdělávání učitelů	CVU 1104	1	20
Asertivita a komunikace	AKO 0105	0	20
Marketing ve školství	MAŠ 0106	0	20
Školství v edukačně vyspělých zemích	ŠEV 0107	0	20
Hodnocení a sebehodnocení v práci učitele	HSU 0108	0	20
Moderní technologie ve školství	MTŠ 0109	0	20
Alternativy v pedagogice	ALP 0110	0	20
Antropologie pro učitele	ANU 0200	0	20
Psychohygiena	PSH 0300	0	20
Právní vědomí učitele	PVU 0400	0	20

Tabulka 2: Povinné moduly

Pozice	Povinné moduly		Celkový počet kreditů za povinné moduly	Celkový počet kreditů (povinné + volitelné moduly) za studijní program
metodik	OMA	1101	60	120
	ŘLZ	1102		
	CVU	1104		
uvádějící učitel	ŘLZ	1102	40	60
	DIN	1103		
vedoucí učitel	OMA	1101	60	100
	ŘLZ	1102		
	DIN	1103		

Navržený systém pro celoživotní vzdělávání metodiků, uvádějících a vedoucích učitelů je tvořen 13 moduly. Jsme si vědomi, že tento počet je poměrně velmi malý. Budeme se snažit co nejrychleji nabídku zvětšit. Nevyhýbáme se spolupráci s ostatními fakultami Univerzity Palackého či fakultami jiných univerzit nebo s dalším institucemi, poskytujícími celoživotní vzdělávání.

Jak je z tabulek 1 a 2 patrné, tyto moduly náleží do oblasti pedagogicko-psychologické části dalšího vzdělávání učitelů. Je přirozené, že další vzdělávání pedagogických pracovníků musí být doplněno také moduly odbornými, to znamená moduly z daných aprobačních předmětů vedoucího učitele, uvádějícího učitele či metodika. Celkový počet kreditů, vedoucí k dosažení příslušného kvalifikačního stupně (1–4) by tedy byl daleko vyšší.

Každý modul zahrnuje kreditní stupnici. Celý modul má 20 kreditních bodů. Účastníci si mohou zapsat libovolný počet modulů, ovšem tak, aby celkový počet kreditů v daném semestru byl nejvýše 40 kreditních bodů. Každá kategorie pedagogických pracovníků má předepsané povinné moduly (tab. 2). K získání certifikátu musí jednotlivé kategorie získat předepsaný celkový počet kreditů (viz tab. 2). Tento předepsaný počet kreditů musí dosáhnout v průběhu nejvýše 6 semestrů. Každý účastník tak může postupovat rychlostí, jenž mu nejvíce vyhovuje vzhledem k jeho pracovnímu zatížení. Pokud účastník vzdělávání získá menší počet kreditů, obdrží pouze osvědčení o absolvování modulu. Stejně tak v případě, že kreditní body získá jen studiem volitelných modulů a nebude absolvovat předepsané povinné moduly.

Každý modul o 20 kreditních bodech zahrnuje 10 výukových (kontakt-

ních) hodin a určitý počet hodin samostudia, což je upřesněno v jednotlivých modulech. Každý modul je realizován v jednom dvoudenním cyklu.

Každý modul má dále kód, podle kterého může být identifikován. První číslice zleva označuje náročnost modulu (0, 1). Moduly značené číslicí 0 jsou základní úrovně, nejsou tak obsahově náročné jako moduly úrovně 1. Rozdíly jsou také ve způsobu ukončování modulu a jeho hodnocení. Moduly úrovně 1 jsou ukončovány projektem či seminární prací s rozsahem 5 000 slov a ústní obhajobou této písemné formy práce. Moduly úrovně 0 jsou ukončovány esejí o rozsahu 2 500 slov a nekončí ústní obhajobou. Některé z modulů této úrovně jsou ukončeny písemnou či praktickou zkouškou v závislosti na charakteru předmětu. Tyto skutečnosti uvádí přehledně následující tabulka:

Modul	Kód	Úroveň	Ukončení
Organizační management	OMA 1101	1	projekt 5 000 slov, ústní obhajoba
Řízení lidských zdrojů	ŘLZ 1102	1	projekt 5 000 slov, ústní obhajoba
Didaktické inovace	DIN 1103	1	projekt 5 000 slov, ústní obhajoba
Celoživotní vzdělávání učitelů	CVU 1104	1	projekt 5 000 slov, ústní obhajoba
Asertivita a komunikace	AKO 0105	0	esej 2 500 slov
Marketing ve školství	MAŠ 0106	0	seminární práce 2 500 slov
Školství v edukačně vyspělých zemích	ŠEV 0107	0	esej 2 500 slov
Hodnocení a sebehodnocení v práci učitele	HSU 0108	0	seminární práce 2 500 slov
Moderní technologie ve školství	MTŠ 0109	0	písemná a praktická zkouška (45 min.)
Alternativy v pedagogice	ALP 0110	0	písemná zkouška (30 min.)
Antropologie pro učitele	ANU 0200	0	písemná zkouška (15 min.)
Psychohygiena	PSH 0300	0	písemné řešení problému (1 500 slov)
Právní vědomí učitele	PVU 0400	0	písemné řešení problému (1 500 slov)

Druhá číslice zleva označuje katedru, která je garantem daného modulu. Poslední dvojčíslí označuje pořadové číslo modulu na dané katedře.

Navrhovaný systém modulů je možno rovněž využít v oblasti přípravy učitelů k atestacím 1. a 2. stupně v připravovaném projektu MŠMT Učitel či pro navrhovaný Kariérní růst učitele (stupně 1–4). Tyto moduly tvoří základ pro další vzdělávání učitelů v oblasti pedagogických disciplín. Do

systemu je možno řadit i další moduly. Je zde možná spolupráce i s ostatními fakultami vzdělávajícími učitele nejen v rámci Univerzity Palackého, ale i ostatních univerzit. Nabízí se tak možnost vytvoření konsorcia, které poskytuje celoživotní vzdělávání učitelů v široké nabídce s možností volby nejen obsahu, ale i místa a času.

## Návrh standardů pro jednotlivé kategorie vedoucích pedagogických pracovníků

### Východiska

1. Výzkum prokazuje úzké sepětí mezi kvalitou vyučovacího procesu a výsledky dosaženými žáky, mezi kvalitou vedení a kvalitou vyučovacího procesu. Základem zlepšení kvality školy je profesionalita vedoucích pedagogických pracovníků.
2. Základním cílem standardů je podporovat úspěšný a efektivní profesionální rozvoj vedoucích učitelů, uvádějících učitelů a okresních metodiků, který bude podstatný pro úspěch žáků.
3. Standardy vymezují profesionální vědomosti, porozumění, dovednosti a postoje, které jsou nezbytné pro úspěšné řešení úkolů spojených s jejich profesní pozicí.
4. Standardy pomáhají těmto vedoucím pedagogickým pracovníkům plánovat jejich profesionální rozvoj, získávat vzdělání odpovídající jejich individuálním potřebám.
5. Standardy pomáhají těmto vedoucím pedagogickým pracovníkům identifikovat jejich vzdělávací potřeby a formulovat relevantní vzdělávací cíle, pomáhají vyhodnocovat jejich profesionální rozvoj, potvrzují dosažené úspěchy a identifikují další vzdělávací priority.
6. Na základě standardů jsou formulovány cíle jednotlivých modulů a navržen jejich obsah.
7. Navržené standardy vycházejí ze zjištěných vzdělávacích potřeb vedoucích učitelů, uvádějících učitelů a metodiků, z jejich rolí a kompetencí, které k plnění těchto rolí jsou nezbytné.

### Vedoucí učitel

#### *Role vedoucího učitele*

Vedoucí učitel poskytuje vedení a orientaci skupině vzájemně spolupracujících učitelů zpravidla stejného aprobačního předmětu nebo blízkých aprobačních předmětů. Zajišťuje, aby cíle školy a cíle v jednotlivých předmětech



byly v souladu. Hraje klíčovou roli v podpoře, vedení, motivaci učitelů. Hodnotí výsledky výuky v jednotlivých předmětech, koordinuje vzájemnou spolupráci učitelů tak, aby docházelo ke zlepšení kvality výuky. Identifikuje potřeby učitelů a žáků v jednotlivých předmětech a uvádí je do vzájemného souladu, do souladu s potřebami školy. Monitoruje, jak předměty dané skupiny přispívají ke vzdělávání žáků.

Ředitelé od vedoucího učitele očekávají:

- pomoc neaprobovaným kolegům, pomoc začínajícím učitelům;
- koordinaci práce v rámci své odbornosti, usměrňování požadavků učitelů na kvantitu i kvalitu výuky, sjednocování požadavků na učebnice;
- garanci mezipředmětových vztahů, komunikaci s vedením školy, odbornou pomoc vedení školy, evidenci a půjčování pomůcek, zajišťování pomůcek, tvorbu vlastních pomůcek;
- organizaci soutěží a olympiád, řízení týmové práce při projektovém vyučování, směřování k novým formám práce.

Program Učitel vymezuje odpovědnosti vedoucího učitele následujícím způsobem: „Vedoucí učitel je odpovědný řediteli školy za odbornou úroveň vyučování předmětům sdruženým v školní oborové komisi a případně za zpracování těch částí vzdělávacího programu, které se k těmto předmětům vztahují. Vykonává rovněž organizačně-administrativní práce vztahující se k metodickému obsahu své funkce. Z titulu své funkce spolupracuje s okresním metodikem“. (Příprava učitelů . . . , 1995)

### *Návrh standardů pro vedoucího učitele*

#### Profesionální vědomosti

Vedoucí učitel musí mít vědomosti, které jsou částečně specifické pro dané předměty a částečně obecné pro jeho vedoucí roli. Tyto vědomosti budou vyžadovat neustálé doplňování a inovace, aby odpovídaly posledním trendům jak v daném předmětu, tak i v oblasti výchovy a vzdělávání. Vedoucí učitel musí být schopen aplikovat tyto vědomosti do své každodenní činnosti.

Vedoucí učitel by měl mít následující vědomosti:

- cíle školy, priority, plánování;
- vztah předmětu k celému vzdělávacímu programu;
- znalost kurikula jako celku, znalost učebních osnov pro dané předměty, požadavky pro hodnocení kurikula, hodnocení výsledků výuky, hodnocení žáka;
- charakteristika vyučovacího procesu, metody výuky, výukové strategie, zlepšování kvality výuky, proces učení, možnosti dosahování kvalitních výsledků žáků;

- nové výukové technologie, výsledky relevantních výzkumů, vedoucích ke zkvalitnění výuky;
- současné používání nových informačních a komunikačních technologií ve výuce a ve vedení lidí;
- jak podporovat rozvoj žáka v daných předmětech, jak využívat předmětů k morálnímu, sociálnímu rozvoji žáka;
- znalosti z legislativy, financování školství;
- vztahy mezi lidmi, vedení lidí;
- bezpečnost ve vyučování.

Vedoucí učitel by měl mít následující dovednosti a vlastnosti:

A) *dovednost vést lidi:*

- jasně formulovat cíle a přesvědčit ostatní participovat na plnění cílů, vést lidi k dosažení společných cílů;
- plánovat a organizovat;
- pracovat v týmu;
- jednat citlivě s lidmi, rozeznat individuální potřeby, vytvořit konzistentní tým směřující k dosažení úspěchů žáků v daných předmětech;
- rozeznat a využít zkušeností, rad a práce ostatních;
- rozdělit odpovědnosti a delegovat úkoly;
- podporovat členy týmu;
- poskytovat rady ostatním;

B) *dovednosti rozhodovací:*

- dovést učinit rozhodnutí, rozhodnout, kdy konzultovat s ostatními, obhájit rozhodnutí odlišně od rozhodnutí vedení školy či ostatních;
- analyzovat, porozumět a interpretovat relevantní informace a data;
- myslet tvořivě a s představivostí, řešit problémy, identifikovat příležitosti;

C) *dovednosti komunikativní:*

- komunikovat efektivně, slovně i písemně, s učiteli, žáky, rodiči a sociálními partnery;
- jednat a konzultovat efektivně;
- zajistit dobrou komunikaci s ostatními členy učitelského sboru a mezi členy učitelského sboru;
- vést jednání efektivně;

D) *sebeřídící dovednosti:*

- plánovat a využívat svůj čas efektivně;
- nalézt správně priority a umět rozdělit čas vzhledem k vlastní výuce, vedení skupiny a účasti v řízení školy;
- dosahovat svých profesionálních cílů;

- vzít odpovědnost za profesionální rozvoj ostatních;

#### E) *vlastnosti:*

- adaptibilita na změny a nové myšlenky;
- odpovědnost;
- entuziasmus;
- intelektuální schopnosti;
- spolehlivost a integrita.

## Uvádějící učitel

### *Role uvádějícího učitele*

Uvádějící učitel poskytuje vedení začínajícímu učiteli. Jeho činnosti jsou vymezeny následovně: „Jeho úkolem je pomoci tomuto začínajícímu učiteli jak po stránce metodické, tak po stránce administrativně organizační. Jednou z povinností uvádějícího učitele je zpracování hodnocení začínajícího učitele, které bude sloužit jako důležitý podklad při posuzování učitelské způsobilosti začínajícího učitele.“ (Příprava učitelů . . . , 1995)

Uvádějící učitelé na školách plní nejčastěji následující hlavní povinnosti:

- metodická pomoc při přípravě výuky;
- pomoc při vedení dokumentace;
- hospitace u začínajícího učitele;
- pomoc při sestavování tématických plánů;
- realizace náslechoových hodin pro začínající učitele;
- seznámení s organizačním řádem a plánem školy;
- pomoc při řešení výchovných problémů;
- poradenská a konzultační činnost;
- pomoc při hodnocení a klasifikaci žáků;
- seznámení začínajícího učitele s učebními pomůckami a didaktickou technikou.

### *Návrh standardů pro uvádějícího učitele*

#### Profesionální vědomosti

Uvádějící učitel musí mít především vědomosti z daného aprobačního předmětu a vědomosti, nezbytné pro jeho vedoucí roli. Tyto vědomosti budou vyžadovat neustálé doplňování a inovace, aby odpovídaly posledním trendům jak v daném předmětu, tak i v oblasti výchovy a vzdělávání. Uvádějící učitel musí být schopen aplikovat tyto vědomosti do své každodenní činnosti a být schopen je předávat začínajícímu učiteli.

Uvádějící učitel by měl mít následující vědomosti:

- specificky předmětové vědomosti a vědomosti z didaktiky daného předmětu;
- cíle školy, priority, plánování;
- znalost kurikula jako celku, znalost učebních osnov pro daný předmět, požadavky pro hodnocení kurikula, hodnocení výsledků výuky, hodnocení žáka;
- charakteristika vyučovacího procesu, metody výuky, výukové strategie, zlepšování kvality výuky, proces učení, možnosti dosahování kvalitních výsledků žáků;
- vyučovací metody a jejich aplikace ve výuce;
- vědomosti, jak zkvalitnit a modernizovat používané metody výuky, jak je efektivně využívat, vyhodnocovat je z hlediska novějších výzkumů;
- pozorování vyučovací hodiny;
- reflexe vlastní činnosti;
- konstruktivní zpětná vazba;
- nové výukové technologie, výsledky relevantních výzkumů, vedoucích ke zkvalitnění výuky;
- současné používání nových informačních a komunikačních technologií ve výuce;
- jak podporovat rozvoj žáka v daných předmětech, jak využívat předmětů k morálnímu, sociálnímu rozvoji žáka;
- znalost základní legislativy, bezpečnost ve vyučování.

Uvádějící učitel by měl mít následující dovednost a vlastnosti:

A) *dovednost předávat zkušenosti:*

- jasné formulace cílů
- plánovat a organizovat;
- pracovat v týmu;
- rozeznat a využít zkušeností, rad a práce ostatních;
- poskytovat rady ostatním;
- detailně pozorovat činnost začínajícího učitele;
- dovést pozitivně hodnotit a citlivě poukázat na nedostatky;
- mentorské dovednosti.

B) *dovednosti rozhodovací:*

- dovést se správně rozhodovat ve výuce;
- analyzovat, porozumět a interpretovat relevantní informace a data;
- myslet tvořivě a s představivostí, řešit problémy, identifikovat příležitosti.

C) *dovednosti komunikativní:*

- efektivně komunikovat, slovně i písemně;
- efektivně jednat a konzultovat;
- vést hodnocení vyučovací hodiny efektivně;

#### D) *sebeřídící dovednosti:*

- efektivně plánovat a využívat svůj čas;
- dosahovat svých profesionálních cílů;
- vzít odpovědnost za profesionální rozvoj začínajícího učitele;
- neustále se vzdělávat.

#### E) *vlastnosti:*

- adaptibilita na změny a nové myšlenky;
- odpovědnost;
- entuziasmus;
- intelektuální schopnosti;
- spolehlivost a integrita.

## Metodik

### *Role metodika*

Role metodika je vymezena následujícím způsobem: „Metodik provádí v první řadě metodicko-konzultační a koordinační činnosti. Současně se uplatňuje jako lektor. Poskytuje pomoc především učitelům-čekatelům, významně spolupracuje s vedoucími učiteli dané odbornosti.“ (Příprava učitelů . . . , 1995)

Okresní metodici provádějí nejčastěji následující činnosti:

- organizace seminářů pro vedoucí učitele;
- příprava exkurzí učitelů, soutěží žáků;
- spolupráce se středními školami, ekologickými iniciativami, dalšími vzdělávacími institucemi;
- zajišťování poradenských služeb.

### *Návrh standardů pro metodika*

#### Profesionální vědomosti

Metodik musí mít vědomosti, které jsou částečně specifické pro dané předměty a částečně obecné pro jeho vedoucí roli. Tyto vědomosti budou vyžadovat neustálé doplňování a inovace, aby odpovídaly posledním trendům jak v daném předmětu, tak i v oblasti výchovy a vzdělávání. Proto by měly

být pravidelně revidovány. Metodik musí být schopen aplikovat tyto vědomosti do své každodenní činnosti. Jeho odborné znalosti jsou demonstrovány schopností aplikovat tyto vědomosti.

Metodik by měl mít následující vědomosti:

- kvalita vzdělávání, charakteristika úspěšné školy;
- strategie pro růst efektivity výuky a žákových úspěchů;
- politické, ekonomické a sociální efekty, které mají vliv na vzdělávání;
- vzdělávací politika, role a funkce vzdělávacích institucí;
- současná struktura školství a její důležitost pro klíčové otázky ve vzdělávání;
- cíle a vize školy, priority, plánování;
- znalost kurikula jako celku, znalost učebních osnov pro dané předměty, požadavky pro hodnocení kurikula, hodnocení výsledků výuky, hodnocení žáka;
- charakteristika vyučovacího procesu, metody výuky, výukové strategie, zlepšování kvality výuky, proces učení, možnosti dosahování kvalitních výsledků žáků;
- nové výukové technologie, výsledky relevantních výzkumů, vedoucích ke zkvalitnění výuky;
- současné používání nových informačních a komunikačních technologií ve výuce a ve vedení lidí;
- jak podporovat rozvoj žáka v daných předmětech, jak využívat předmětů k morálnímu, sociálnímu rozvoji žáka;
- znalosti z legislativy, financování školství; Charta dítěte;
- řízení školství na národní a místní úrovni;
- informační a metodické materiály národních institucí a asociací;
- činnost inspekce;
- využití výzkumu pro růst kvality výuky;
- vztahy mezi lidmi, vedení lidí;
- bezpečnost ve vyučování.

Metodik by měl mít následující dovednosti a vlastnosti:

#### A) *dovednost vést lidi:*

- jasné formulace cílů a přesvědčit ostatní participovat na plnění cílů, vést lidi k dosažení společných cílů;
- stanovit priority, plánovat a organizovat;
- iniciovat a řídit změny;
- řídit a koordinovat činnost jiných;
- pracovat v týmu;

- jednat citlivě s lidmi, rozeznat individuální potřeby, vytvořit konzistentní tým směřující k dosažení úspěchů žáků v daných předmětech;
- rozeznat a využít zkušeností, rad a práce ostatních;
- rozdělit odpovědnosti a delegovat úkoly;
- podporovat členy týmu;
- poskytovat rady ostatním;
- lektorské dovednosti.

B) *dovednosti rozhodovací:*

- dovést učinit rozhodnutí, rozhodnout, kdy konzultovat s ostatními, obhájit rozhodnutí odlišné od rozhodnutí ostatních;
- analyzovat, porozumět a interpretovat relevantní informace a data;
- myslet tvořivě a s představivostí, řešit problémy, identifikovat příležitosti;
- demonstrovat dobré posouzení a rozhodnutí.

C) *dovednosti komunikativní:*

- efektivně komunikovat, slovně i písemně, s učiteli žáky, rodiči a sociálními partnery;
- efektivně jednat a konzultovat;
- zajistit dobrou komunikaci s ostatními členy učitelského sboru a mezi členy učitelského sboru;
- efektivně vést jednání;
- rozvíjet kontakty a efektivně je využívat.

D) *sebeřídící dovednosti:*

- efektivně plánovat a využívat svůj čas;
- nalézt správně priority a umět rozdělit čas vzhledem k vlastní výuce, vedení skupiny, týmů;
- dosahovat úspěšných profesionálních cílů;
- mít odpovědnost za svůj profesionální rozvoj a profesionální rozvoj ostatních.

E) *vlastnosti:*

- adaptibilita na změny a nové myšlenky;
- odpovědnost, důvěryhodnost;
- entuziasmus;
- energie, ráznost, vytrvalost;
- intelektuální schopnosti;
- spolehlivost a integrita.

## Základní kompetence jednotlivých kategorií vedoucích pracovníků ve školství

Bohužel samotný pojem kompetence učitele není v české pedagogické teorii přesně definován. O to obtížnější je vymezení kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků – vedoucího učitele, uvádějího učitele a metodika. Z některých prací lze vyvodit, že tento pojem se vykládá jako komplexní soubor určitých dispozic a dovedností učitele, jenž je složen z dílčích či speciálních kompetencí. Je otázkou, zda se do tohoto pojmu nekládají požadavky na tak početné, rozsáhlé a různorodé činnosti a dispozice k činnostem, že je v úplnosti sotva může realizovat daný typ vedoucího pracovníka ve školství. Je pak ještě obtížnější skloubit tyto teoretické představy se stávající edukační realitou ve školské praxi a s přirozenou a psychickou kapacitou těchto pracovníků jako normálních lidských bytostí. Jiným přístupem jsou v této oblasti takové modely učitelovy kompetence, které vycházejí ne tolik z ideálních představ, jaký by tento pracovník měl být, nýbrž z toho, co za daných podmínek opravdu dělá a dělat musí.

Základním cílem studia modulového studijního programu pro vedoucí učitele, uvádějího učitele a metodiky v tomto projektu pro vysokoškolské instituce je připravit kvalifikovaného pracovníka pro výkon jeho profese. Moduly jsou konstruovány tak, aby umožnily účastníkům studia získávat takové znalosti a dovednosti, postoj, jež v celku vytvářejí jejich profesní kompetenci. Ty samozřejmě souvisejí s rolí vedoucího učitele, uvádějího učitele a metodika. Tyto klíčové role a kompetence uvádí následující přehled:

Klíčová role	Element kompetence
Realizace školské politiky	A1 posoudit, rozvíjet a prezentovat cíle školské politiky a cíle školy
	A2 rozvíjet podpůrné vztahy mezi učiteli, žáky, rodiči, sociálními partnery, místními organizacemi
Realizace výuky	B1 hodnotit, rozvíjet a uvádět nové prostředky pro podporu výuky
	B2 využívat nových metod výuky
	B3 monitorovat a vyhodnocovat vzdělávací programy
Vedení lidí	C1 podporovat učitele
	C2 vytvářet týmy
	C3 rozvíjet a posilovat týmovou práci
	C4 zlepšovat svůj výkon
	C5 plánovat, řídit a hodnotit práci týmů
	C6 vytvářet a posilovat efektivní pracovní vztahy
Přenos informací	D1 vyhledávat, vyhodnocovat informace a aktivně je využívat
	D2 získávat a předávat informace pro řešení problémů a přijímání rozhodnutí



Jednotlivé moduly pomáhají vytvářet některé personální kompetence pro gradační funkce vedoucího učitele, uvádějícího učitele a metodika. Přehledně je uvádí následující model personálních kompetencí:

Soubory personálních kompetencí	Dimenze personální kompetence
1. Plánování k dosažení optimálních úspěchů a výsledků	1.1 Demonstrovat schopnost být úspěšným
	1.2 Vybrat prioritní cíle
	1.3 Monitorovat plánovaný proces a reagovat na okamžité potřeby
2. Vedení ostatních k optimalizaci výsledků	2.1 Citlivost k potřebám jiných
	2.2 Pozitivní vztah k ostatním
	2.3 Získat souhlas ostatních
	2.4 Prezentovat se pozitivně ostatním
3. Vedení sebe sama k pozitivním výsledkům	3.1 Prokázat důvěryhodnost a sebeřízení
	3.2 Zvládat personální emoce a stres
	3.3 Demonstrovat sebevzdělávání a osobní rozvoj
4. Používání intelektuálních schopností k optimalizaci výsledků	4.1 Získávání a systematizace informací
	4.2 Identifikace a aplikace konceptů
	4.3 Přijímání rozhodování

## Shrnutí

Porovnáním navrhovaných standardů pro jednotlivé vedoucí pozice ve školství – vedoucí učitel, uvádějící učitel, metodik – lze zjistit mnoho společných standardů. Je to přirozené, neboť odpovídají kariéernímu růstu učitele. Pozice vedoucího učitele a uvádějícího učitele by odpovídaly druhému kvalifikačnímu stupni a pozice metodika čtvrtému kvalifikačnímu stupni (Příprava učitelů . . . , 1995). Základním předpokladem pro kvalifikovanou pedagogickou práci je vysokoškolské vzdělání pedagogického zaměření, které by vycházelo ze standardů kvalifikovaného učitele. Dosažení vyššího kvalifikačního stupně předpokládá absolvování vzdělávacího programu odpovídajícího standardům daného stupně. To vždy vede k získání jistých kompetencí.

Navrhované standardy lze chápat jako pomoc učiteli k objasnění toho, co se od něj očekává pro dosažení určitého kvalifikačního stupně, jakými kompetencemi, které z těchto standardů plynou, by měl disponovat. Tyto standardy vymezují základní oblasti vědomostí, dovedností, vlastností, kterých by měl učitel v průběhu svého dalšího vzdělávání dosáhnout. Na základě těchto standardů si pak pedagogický pracovník vybírá příslušné moduly.

## Literatura

*Příprava učitelů a získávání učitelské způsobilosti. Návrh gradace profesní dráhy učitele. Systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Materiál MŠMT ČR. Praha: MŠMT, 1995.*

## Příloha 1: Struktura modulů

**Název modulu:**

**Kód modulu:**

**Úroveň:**

**Katedra:**

**Určeno:**

**Předpoklad:**

**Organizační formy, čas:**

**(1) Kontaktní hodiny**

přednášky:            semináře:            workshop:            laboratoře:

**(2) Samostudium: týdně:            celkový počet hodin:**

**(3) Celkový počet hodin modulu:**

**Syllabus: (5–10 řádků)**

**Cíle:**

**Vzdělávací výsledky:**

(1) vědomosti:

(2) dovednosti:

**Obsah:**

**Výukové strategie:** (přednáška, práce ve skupině, samostudium, praxe, vedení, prezentace)

**Ukončení modulu:** (projekt, esej, seminární práce, ústní zkouška, písemná zkouška)

**Hodnocení:** (např.: esej 50 %    písemná zkouška: 40 %    prezentace: 10 %)

**Studijní materiály:** (povinná a doporučená literatura, studijní texty, články v časopisech)

NEZVALOVÁ, D. Moduly v celoživotním vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků. *Pedagogická orientace* 1999, č. 1, s. 42–57. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** Doc. RNDr. Danuše Nezvalová, CSc., Pedagogická fakulta UP, tř. 17. listopadu 6, 771 40 Olomouc

# Oprávněnost přírodovědné komponenty vzdělání v současném světě

Jitka Brockmeyerová-Fenclová, Jiří Kotásek

## I. Problém legitimacy při konstituování předmětů výuky

Probíhající polemiky o tom, kým, jakými postupy a v jaké podobě by měly být stanoveny cíle a obsahy všeobecného vzdělání v současné české škole, se vyznačují tím, že tvorbu vzdělávacích programů považují za záležitost individuálního či skupinového návrhu podloženého v podstatě pouze subjektivním názorem představitele státního orgánu, bezprostřední učitelskou zkušeností nebo erudicí odborníka příslušného vědního či uměleckého oboru. Zdá se, že praktická vzdělávací politika, založená na rozhodování „ad hoc“, nevezala ještě na vědomí výsledky mezinárodního vědeckého studia tvorby vzdělávacích programů, tzv. kurikulární teorii a z ní vyrůstající kurikulární výzkum a vývoj. Ačkoliv existují četné monografické i obsáhlé syntetické práce o této oblasti pedagogického poznání, je jejich znalost u nás omezena jen na malý okruh odborníků. U nás jsou zatím k dispozici práce Walterové (1994).

Jedním z důležitých kroků kurikulární tvorby, která má přirozeně mnoho dalších aspektů a fází, je zásadní reflexe o místu, které má určitá oblast poznání či praktických činností zaujmout ve všeobecném vzdělání. Z historického vývoje dosavadních konceptů vzdělání vyplývá, že každé vzdělávací komponentě, skupině předmětů či jednotlivému předmětu se musí dostat zdůvodnění, které je obecně přijato. Jde o oprávnění či „legitimaci“ pro roli, kterou má příslušná poznatková oblast získat ve školní výuce nebo jiné formě vzdělávacího zprostředkování. Jde tedy o didaktickou legitimitu jako vstupní otázku konstituování kterékoli části všeobecného vzdělání.

Uvedená otázka není přirozeně nová. Bylo by jistě zajímavé se ptát, kdy a jak došlo k začlenění toho či onoho předmětu do všeobecného vzdělání, jaké argumenty byly použity, které sociální skupiny se o tento proces přičinily a které byly proti. My však klademe otázku pozměněnou: Jaké je dnešní oprávnění předmětů výuky, čím se dnes mohou legitimovat?

Dnešní svět je charakterizován vzrůstající rychlostí změn ve všech druzích činnosti, v umění, ve vědách, ve výrobě, v životních poměrech. Tradiční vědní obory velice narůstají, dochází v nich i k paradigmatickým změnám a současně stále vznikají obory další, zcela nové nebo hraniční. Mají či nemají mít přístup do škol? Tato otázka souvisí s naší problematikou,

s oprávněním již stávajících předmětů výuky, zvláště předmětů všeobecně vzdělávacích.

Zdá se, že je potřebné a naléhavé, aby představitelé každého všeobecně vzdělávacího předmětu nově formulovali argumenty jeho legitimitnosti a jasně zdůraznili jeho přínos a nezastupitelnost pro vzdělávání v současném světě. Nemělo by chybět vyjádření, zda je předmět výuky přínosem pro všechnu mládež, či pouze pro mládež s určitým vyhraněným nadáním. Jinou důležitou otázkou je například také ostrost hranic mezi předměty výuky a zařazování nových oblastí poznání do předmětů dosavadních.

Kdo však má argumenty pro předmět výuky formulovat? Podle našeho názoru je otázka didaktické legitimitnosti centrální otázkou příslušné oborové didaktiky. Je to dokonce její otázka existenční. Při řešení problému však nemůže oborová didaktika postupovat sama. Její odpověď se musí opírat jak o znalost vědního či uměleckého oboru na straně jedné, tak o znalost výchovné sféry a jejích požadavků na straně druhé. Prostřednictvím těchto dvou oblastí musí oborová didaktika reflektovat i požadavky společnosti jako celku. Je toho schopna právě jen ona. Podle našeho pojetí je oborová didaktika jako věda situována mezi obor poznání či příslušnou vědu a mezi vědy o výchově a vzdělávání (Fenclová a Kotásek, 1979). Oborové didaktiky se jako vědy začaly celosvětově formovat právě pod tlakem probíhajícího procesu přehodnocování legitimitnosti, pojetí a následné přestavby předmětů výuky.

Nesmí však vzniknout představa, že oborové didaktiky mohou přinést konečné rozhodnutí. Ony mohou pouze formulovat smysluplné argumenty a dělat doporučení. Záleží zvláště na školské správě a na učitelích, které z argumentů budou akceptovány jako dostatečně přesvědčivé. Hodnocení argumentů záleží konec konců na nadřazených filozoficko-politických postojích.

V další části příspěvku přinášíme několik příkladů argumentace pro oprávněnost přírodovědné komponenty všeobecného vzdělávání. Máme k tomu aktuální důvod. V podmínkách totalitního státu komunistického typu matematicko-přírodovědná a „polytechnická“ složka všeobecného vzdělání expandovala na úkor složky společenskovední jazykové a esteticko-výchovné. Toto posilování bylo – ať již právem či neprávem – považováno za součást dehumanizující a indoktrinační vzdělávací politiky. Po politickém převratu při oprávněné snaze o vyrovnání disproporcí se váha přírodovědné složky oslabila, zejména v důsledku zvýšeného důrazu na předměty humanitního zaměření a zaostávající výuku cizích jazyků. Přírodní vědy si v české škole za této situace hledají nové místo ve všeobecném vzdělání. K tomu jim mohou přispět argumenty, které se ve vzdělávací diskusi objevily ze dvou

průmyslově vysoce vyspělých zemí – USA a SRN – spolu s připomínkou myšlenek publikovaných u nás v dřívějším období, dnes však v důsledku diskontinuity vývoje téměř zapomenutých.

## 2. Přírodovědné vzdělání v USA

V osmdesátých letech se v odborném i veřejném tisku USA množily alarmující výzkumné zprávy a analytické studie, podle nichž velká část mládeže opouští školu s nedostatečnými základy pro život a práci v technické společnosti. To však může ovlivnit vývoj společnosti a mimo jiné i vedoucí postavení USA v přírodních vědách a jejich technických aplikacích. Světové prvenství je dnes udržováno hlavně tím, že skupina nejlepších žáků škol dosahuje stále lepších výsledků a že věda i průmysl přivádějí do USA vynikající odborníky z celého světa.

Proto se hledaly cesty k řešení této situace, a to jak v rámci státní správy, tak v doporučeních různých nestátních organizací, vědeckých společností a vysokých škol. Jako příklad může sloužit velice citovaná zpráva Komise pro středoškolské vzdělávání, zřízené při výboru Národní přírodovědné nadace (National Science Foundation – NSF). Tato nadace je nejvýznamnější institucí, která se na federální úrovni zabývá vzděláváním v oblasti matematiky a přírodních věd na všech typech škol. Pro úspěšnou práci bylo její výrazné rozšíření (z 2 800 na 8 700 členů) doporučeno již r. 1963 ve známém svolání prezidenta Kennedyho, navrhujícím zákon o zlepšení vzdělávání. NSF je příkladem organizace, pracující za finanční podpory federální vlády, avšak bez její kontroly. Má jen volnou vazbu na ministerstvo školství.

Komise NSF prováděla výzkum jak dosavadních úspěšných vzdělávacích programů, tak mnoha zpráv i návrhů jednotlivců a odborných skupin. V roce 1983 předložila široké veřejnosti, prezidentem USA počínaje, podrobnou zprávu s plánem opatření pro zlepšení matematického, přírodovědného a technického vzdělání všech žáků (National Science . . . , 1983). Kromě série hlavních strategických a finančních akcí doporučuje komise rychlé a radikální změny v pojetí, cílech, obsahu a úrovni vzdělávacích projevů, v metodách a kvalitě výuky, v přípravě učitelů i ve standardech pro dosahované výsledky a jejich měření.

Komise NSF zdůvodňuje a současně doporučuje zařazení matematiky, přírodních věd a techniky do výuky takto:

- Mládež má získat větší porozumění pro biologický a fyzikální svět. Toho lze dosáhnout u všech dětí.
- Všeobecné vzdělání poskytované základními a středními školami dnes zahrnuje i schopnost komunikace, vyšší dovednosti řešení problémů a vě-

deckou a technickou gramotnost, tj. myšlenkové nástroje vhodné k porozumění technickému světu kolem nás. Takové vzdělání má být dosaženo u všech žáků, nejen u těch, pro něž je vynikající vzdělání sociální a ekonomickou tradicí.

- Informační exploze vyžaduje přechod od schopnosti opakovat informace ke schopnosti vymezovat a řešit problémy, což předpokládá shromažďování dat, komunikaci vědomostí a idejí i formulaci a testování řešení a jeho využití. To však právě je povaha přírodovědného zkoumání.
- Matematika je cestou myšlení, otevírající dveře nových znalostí v každé myslitelné oblasti (např. i v umění, hudbě, společenských vědách) a je významná pro porozumění přírodním vědám. Matematické dovednosti tvoří základ pro studium v jiných disciplínách, jsou užívány v technice a jsou významné také pro studium matematiky. Ve výuce má dojít k přesunu těžiště z matematických technik k řešení problémů a k aplikacím v různých oblastech. Je třeba respektovat změny vzniklé pronikáním počítačů.
- Přírodní vědy a technika jsou nedílnou součástí dnešního světa. Technika, vyrostlá na vědeckých objevech, mění a bude měnit společnost. Využívání přírodních věd ústí do sociálních důsledků, které se dotýkají každého občana. Žáci musí být připraveni tak, aby porozuměli technickým inovacím, výrobě, pozitivním i negativním vlivům techniky a aby byli schopni kritického hodnocení.
- Zřejmým nadřazeným cílem tedy je, aby všechna mládež získala vzdělání v matematice, přírodních vědách a technice na vysoké úrovni, měřené vytčenými cíli, výsledky výuky a jinými nesubjektivními kritérii. Přitom má být nejen dosaženo nejlepší kvality na světě, nýbrž i uspokojovány bohaté potřeby amerického lidu.
- Při plnění uvedených záměrů mohou pomáhat i předměty výuky z jiných oblastí, např. anglický jazyk, cizí jazyky, historie, politické vědy, umění apod. I v nich by mělo dojít ke změnám. Užitečné také mohou být nové výsledky psychologie, počítače a nové komunikační a vzdělávací technologie (Shuell, 1986).

Z uvedeného je zřejmé, že hlavní argumenty pro změnu výuky na amerických školách, byly vždy politicko-hospodářské. V r. 1963 to byl tzv. sputnikový šok, v r. 1983 pak obava ze ztráty prvenství ve vědách a v obchodě, podnětená zvláště technickým rozvojem řady států východní Asie. NSF však nehledá řešení pouze u nadaných žáků a vynikajících škol. Usiluje o nové pojetí elementárního vzdělání a o zajištění přírodovědné a technické gramotnosti všech občanů pro jejich život v měnícím se světě (Brockmeyerová a Morávek, 1988).

### 3. Německo: Budoucnost potřebuje fyziku

Také Německo se v devadesátých letech, v době strukturálních změn po svém sjednocení začalo vážně zabývat budoucností a perspektivními požadavky na vzdělání. Jako příklad uvedeme některé základní přístupy zdůrazňující oprávněnost fyziky jako předmětu výuky ve všeobecně vzdělávacím školství.

#### *Didaktika fyziky*

Nejužívanější knihou při přednáškách z didaktiky fyziky je dnes na vysokých školách připravujících učitele „Oborová didaktika – fyzika“ (Bleichroth, 1991). Ta, jako první z odborných didaktických knih pro studenty a učitele, uvažuje také o oprávněnosti výuky fyziky. Autor první kapitoly W. Jung, nazvané Zdůvodnění výuky fyziky a stanovení cílů, uvádí po delším rozboru důvody pro výuku fyziky a zamýšlí se nad důsledky případného oslabení její legitimnosti.

- Fyzika je paradigmatická základní věda, a to jak svými pracovními postupy, tak výsledky. Neumožnit přístup k ní by znamenalo omezit lidskou zkušenost a možnosti vývoje.
- Tím by také byly vyloučeny z lidské společnosti, charakterizované komunikací, oblasti, významné pro život. Většina lidí by neměla žádnou možnost rozumově kontrolovat dění, které hluboce zasahuje do jejich života.
- Byl by také omezen přístup do povolání s přírodovědnými komponentami. Zůstalo by nevyužito mnoho talentů. Také by byla oslabena podpora obyvatelstva pro fyzikální výzkum, který je pro hospodářství nutný.
- Pokud budou existovat konkurenční podniky, bude fyzikálně technická schopnost inovace rozhodovat o hospodářském blahobytu. A nové, velice diskutované a doporučované alternativní a střední technologie vyžadují spíše více než méně fyzikální a technologické kompetence.
- Smysl a obsah fyzikální výuky však nemůže být zdůvodňován pouze bezprostředním využitím. Je nutno vidět i pevný základ vědomostí, který by umožnil další učení. Naštěstí nabízí právě elementární fyzika, která nemůže být přeskočena ani ve vlastní, silně akumulované vědě, mnoho možností k porozumění jevům každodenního života, a tím i k rozšíření možností jednání. Již na této úrovni je možné poznání fyzikálního obrazu světa, který je pro naši kulturu pregnanční.

Uvedené pozitivní přínosy fyziky a negativní důsledky jejího případného zrušení jako předmětu výuky nelze zdůvodnit pouze logicky nebo experimentálně. Jsou však zřejmé a vysoce hodnověrné. Většina osobních nebo kolektivních rozhodnutí také nemá jinou kvalitu. Argumenty jsou nadto tak

rozpracovány, že jsou stále otevřeny přezkoušení, námitkám i protiargumentům, což odpovídá standardům vědecké kultury. Avšak: uvedené argumenty nelegitimují nutně tu výuku fyziky, tak jak dnes mnohde probíhá.

### *Fyzikální věda*

Fyzikové se shromažďují ve společnosti, zvané Deutsche Physikalische Gesellschaft, DPG, která je dnes se svými téměř 29 000 členy největší vědeckou společností Německa. DPG, do níž vstupuje stále i velice mnoho mladých fyziků, si je vědoma své povinnosti účastnit se i diskusí o vzdělávání, o využívání fyzikálních poznatků a o hospodářských a politických otázkách. K těmto problémům zveřejňuje memoranda, v r. 1994 to bylo například „Energetické memorandum“ a „Spis ke studiu fyziky na německých školách“. Pozornost vzbudil také spis „Budoucnost potřebuje fyziku – význam a perspektivy fyzikálního výzkumu“, který byl vypracován jedenáctičlennou komisí. Jeho cílem je zdůraznit význam fyzikálního výzkumu a jeho využití v kultuře a hospodářství Německa a navrhnout opatření pro další rozvoj. Hlavní myšlenky memoranda jsou koncentrovány ve dvanácti tezích (DPG-Memorandum, 1994). Tři z nich se přímo zabývají vzděláváním na vysokých školách a nižších stupních škol. Avšak i z dalších lze odvodit smysl vzdělávání a zdůvodnění legitimitnosti výuky fyziky.

- Výzkum je metodickým hledáním nových spolehlivých poznatků. Fyzikální výzkum a jeho výsledky jsou podstatou části kultury. Pro fyziku specifické myšlení ve strukturách dosahuje metodickým zobecněním interdisciplinární účinnosti.
- Fyzikální výzkum a jeho výsledky tvoří důležitou součást všech přírodovědných a inženýrských disciplín, a jsou proto základem hospodářství, které je postaveno na technice.
- Vysoké postavení Německa v oblasti přírodovědného výzkumu a technologie předpokládá také pro budoucnost dobré vzdělání obyvatelstva. Moderní společnost se nemůže vzdát základních znalostí fyziky, protože bez nich není možná věcná orientace a racionální postoj k technice a životnímu prostředí. Mnoho nefyzikálních disciplín (např. matematika, chemie, biologie, technické a inženýrské vědy, medicína) potřebuje solidní základní vzdělání ve fyzice, avšak i pro oblasti jako filozofie, teorie poznání a hospodářské vědy má význam znalost fyzikálních pracovních postupů a tvoření pojmů. Sama společenská zodpovědnost proto přikazuje podporovat všemi silami kulturu přírodovědného myšlení.

Proto však je nutným předpokladem zařazení žákům přiměřené výuky fyziky do všech stupňů všeobecně vzdělávacích škol. Zvláště pak má být fy-



zika jako závazný předmět výuky na nižších i vyšších sekundárních školách (tj. na 2. stupni základních škol a na školách středních v ČR), a to v přiměřeném rozsahu až k maturitě. Žhavé problémy budoucnosti nelze zvládnout tak, že se zřekneme výzkumu a techniky. Avšak i v tom případě by byla právě fyzika nepostradatelná.

Celé memorandum pak končí apelem: Fyzikální výzkum vedl v minulosti při aplikaci jeho výsledků k technologickému vývoji, který se projevil hospodářským rozmachem. Dnes těžíme ze základů, které vytvořily předchozí generace, a máme morální povinnost vůči přicházejícím generacím připravit také pro ně dlouhodobé předpoklady pro nové zdroje a jejich využití.

### *Politika*

Oslavy 150. výročí Německé fyzikální společnosti DPG, které proběhly v roce 1995, se kromě fyziků a dalších vědců účastnila i celá řada osobností veřejného a politického života. Spolkový prezident Herzog ocenil ve svém pozdravu význam fyzikálního výzkumu. Německý hospodářský rozvoj a současný blahobyt jsou v důsledcích dětmi fyziky, která v posledních sto-padesáti letech náš svět zcela změnila. Dnes je situace taková, že mnoho problémů společnosti i morální zodpovědnosti za její současnost i budoucnost musí společně řešit politika, věda a hospodářství. Prezident proto uvítal spis DPG „Budoucnost potřebuje fyziku“ který se přesvědčivě zabývá komplexním vztahem vědy a hospodářství. V té souvislosti však vyslovil pochybnost, zda je v Německu vědecká kreativita dostatečně podporována. Myšlení nelze nahradit věděním ani sebelepším přístupem k informacím. Vědecké výsledky by však také měly být daleko lépe chráněny než dosud, např. patenty, a současně rychle předváděny do obchodních výrobků. Jen to udrží národní hospodářství při životě a zabrání tomu, aby po vývozu produkce nedošlo také k vývozu výzkumných institucí z Německa.

Uskutečnění transferu vědy do výroby je možné jen konkrétní spoluprací vědců, konstruktérů a znalců trhu. Ta však potřebuje zvýšenou kvalifikaci účastníků, kterou mohou zajistit jen školy. Za vážnou úlohu dnešní doby pokládá prezident diskusi o tom, jaké přinejmenším mají být vědomosti a schopnosti mladého člověka při vstupu do povolání nebo do studia. Současně je nutná propustnost organizačních struktur a osobní ochota ke změně a výměně (Physikalische Blätter, 1995).

## **4. Přínos české didaktiky fyziky**

Jednota československých matematiků a fyziků se poměrně brzy začala zabývat novým pojetím fyzikální výuky. Stalo se to zvláště pod vlivem anglo-

saských kurikulárních projektů, které v šedesátých letech zahájily tzv. modernizaci vzdělávání ve fyzice, usilující nejdříve o překlenutí propasti mezi fyzikou 20. století a výukou, tradující převážně fyziku 19. století. Brzy se však ukázalo, že jde o problém, který nelze řešit bez ohledu na psychologické aspekty a společenské potřeby. Pro didaktickou problematiku bylo pak u Jednoty zřízeno malé pracoviště, které později, po uznání didaktik jako vědeckých oborů, přešlo na Fyzikální ústav Akademie věd se zaměřením na základní výzkum. Tento Kabinet pro modernizaci vyučování fyzice byl také pověřen řízením podúkolů ve státním badatelském plánu. V letech 1976–1980 řešil Kabinet samostatný podúkol „Model perspektivního pojetí výuky fyziky“. K tomuto problému vypracovalo samostatné studie 24 didaktiků fyziky z univerzit a vysokých škol pedagogických. Lze říci, že se v této době dotvořila česká didaktika fyziky jako věda (Fenclová a Kotásek, 1979), která shrnula dosavadní přístupy a přinesla řadu doporučení pro pojetí přírodovědné výuky na konci století (Fenclová a kol., 1984). Některé z nich se týkají i její oprávněnosti.

- Přírodní vědy a technika ovlivnily rozvoj lidstva na celém světě a ve všech oblastech a dimenzích. Způsobené změny jsou ireverzibilní a dalekosáhlé. Lidská společnost se v nejbližší době musí soustředit na nejdůležitější problémy světa jako jsou vlivy průmyslu, zdroje energie a surovin, životní prostředí, potrava a zemědělství, populace a zdravotnictví.

Řešení těchto problémů bude klást zvýšené požadavky na přírodní vědy, na počet vysokoškolsky vzdělaných pracovníků a na vzdělávání v této oblasti, a to i v tom případě, že dojde k omezení výroby i spotřeby a k regulaci populace. Velká většina absolventů středních a vysokých škol bude pracovat v technice a ve výrobě, ve zdravotnictví a ve školství. Porostou i požadavky na kvalifikované dělníky.

- Při vytváření základních představ o přírodě a o světě vůbec zaujímá v současné době ústřední místo právě fyzika, neboť sleduje nejen nejjednodušší, nejlépe známé a nejpřesněji popsané, nýbrž i zároveň nejrozšířenější a nejobecnější jevy.
- Smysl fyziky pro vzdělání je dán jejím významem pro společnost, a to jak pro přírodní vědy, techniku, výrobu a další obory, jako je zdravotnictví a zemědělství, tak pro duchovní kulturu společnosti i pro obecné metody poznávání.
- Ve výchově půjde o to, aby co nejširší vrstvy společnosti byly schopny chápat a aplikovat výsledky fyziky a sledovat rychlé změny věd, techniky a výroby. Jde však o to, aby společnost dostatečně podporovala fyzikální výzkum a jeho pozitivní aplikace a byla schopna zabránit zneužívání fyzikálních výsledků. Problémem je také, aby budoucí člověk nebyl cizincem

cem v racionálním světě, tvořeném vědou a technikou, který ho zbavuje pocitu spolutvůrce i pravěkých jistot, poskytovaných různými mýty.

- Se vzrůstajícími požadavky na vzdělání v oblasti přírodních věd a techniky je v prudkém rozporu skutečnost, že vědci používají vysokých abstrakcí a vlastních, laikovi nesrozumitelných jazyků. Často také zkoumají jevy nepřístupné přímému smyslovému vnímání a pracují v laboratorním prostředí. Současně dochází k explozi poznání a ke vzniku dalších vědních oborů a velkého množství speciálních disciplín.

Po rozboru situace přináší studie (Fenclová a kol., 1984) celou řadu doporučení, např.:

- Řešení rozporu mezi vědou a její sdělitelností hledat i uvnitř věd samých, zabývat se jejich uspořádáním a komunikovatelností. Ve vzdělávání se pak soustředit pouze na základní, nosné, avšak logicky skloubené jevy, zákony a stavební kameny poznání.
- Vzdělávání koncipovat systémově ve velkých celcích. Přistoupit k těsné koordinaci přírodovědných předmětů výuky. V přírodních vědách formulovat přírodovědný obraz světa (klasický i současný) a ten pak v jednodušší či složitější formě promítnout do didaktického systému. Do systému výchovy jako celku zařadit i problémy a výsledky systémových věd, jako je věda o člověku, ekologie, energetika a další.
- Opustit zcela popisné a faktografické pojetí vzdělání a soustředit se zvláště na metody poznání, které jsou, alespoň v přírodních vědách, velice stabilní v čase a umožňují aktivní a tvořivé učení.
- V oblasti přírodních věd zasáhnout kromě rozumové i emocionální stránku osobnosti člověka. Ve vzdělávání využít v přírodních vědách i historických, technických, sociálních, kulturních, filozofických a zábavných dimenzí, a to od nejútlejšího věku. Kromě této humanizace vzdělávání v přírodních vědách, provést i jistý příklon k přírodním vědám v dalších oblastech vzdělávání širokým využitím a zdůvodněním poznávací, metodologické, jazykové a historicko-společenské funkce přírodních věd i jejich významu jako základu techniky a dalších společenských oblastí.
- Do systému výchovy zabudovat i novou soustavu hodnot, hodnocení a pobídek, která by kromě vědomostí postihovala a odlišovala i myšlenkové a manuální dovednosti, schopnosti, zájem, samostatnost, vytrvalost, originalitu, tvořivost i kladné a záporné postoje.

## 5. Dílna lidskosti

Asi před třiceti pěti lety se oborové didaktiky začaly konstituovat a vyrovnávat s převratnými změnami a obtížností svých oborů, s nárůstem poznatků a jejich sdělitelností i s jejich dopadem na společnost. Mnohé z toho se již promítlo do uvedených návrhů na oprávněnost a pojetí oborů jako předmětů výuky. Jen jeden aspekt v těchto návrzích koncipovaných pro příští století ještě není. Není v nich respektována rychlost změn a jejich vliv na osobnost člověka. Tento problém se dotýká všech oborů a jejich výuky bez výjimky, mnohých z nich dokonce více než oborů přírodovědných. Příroda sama totiž zaručuje určitou neměnnou bázi reality a výroků o ní. Nejde pouze o změnu metod ve vědách a ve společnosti, kterou způsobily počítače, ani pouze o nárůst sdělovacích médií, ani o závratný nárůst informací a jejich zpřístupnění pro každého síti Internet. Výrazně jde také o rychlost těchto a dalších změn.

Dnešní dítě vyrůstá v jiném světě, než vyrůstali jeho rodiče a jeho učitelé. A tímto problémem by se, kromě oborů a oborových didaktik, měly zabývat také vědy o výchově, pedagogika, psychologie, příp. další. I ty by nám měly sdělit, co je v dnešním světě z hlediska vzdělávání a výchovy nejdůležitější. Současně si však musíme být vědomi, že jednoznačné řešení tohoto problému neexistuje.

Svoji představu o oprávněnosti a pojetí oboru pro výuku by měli zveřejnit také všichni autoři učebnic a zdůraznit tu trvalou bázi a lidskou a společenskou dimenzi svého oboru. Měli by si ji vytvořit a stále znovu promýšlet i všichni učitelé. Proč vyučuji oboru, v jakém pojetí, co chci sdělit a předávat dál, čím chci mladého člověka vybavit? V tom jim může pomoci oborová didaktika i osnovy, učebnice, pomůcky a celý projekt výuky. Vždycky však to bude pomoc jen částečná. Záleží převážně na učiteli samém, jak bude výuka probíhat a jak bude působit.

Při odmítání oborových didaktik jako vědních oborů bylo v českých zemích před šesti lety často zdůrazňováno, a to i některými vědci, že učitelé k jeho činnosti stačí, aby napodoboval své někdejší učitele. My však bychom chtěli dnešním učitelům poněkud vyhroceně říci: Nenapodobujte své učitele! Nenapodobujte ani své dobré učitele. Oni přece chodili do škol, studovali a pracovali v jiné době. Jistě, o jejich práci můžete přemýšlet a v tom či onom vidět pozitivní či negativní vzor. Nenapodobujte je však, pokud stáli za katedrou a žákům převážně sdělovali verbální a formální informace. Nenapodobujte je ani tehdy, když při tom stavěli mezi sebe a žáky nějaký přístroj. Informace o faktech jsou dnes daleko snáze dostupné. Nenapodobujte své učitele, pokud nejlépe hodnotili pamětní vědomosti a téměř nehodnotili samostatnost a myšlení. Nenapodobujte jejich vševědoucnost a neomylnost.

Nenapodobujte ani ty, kteří, nadšeni svým oborem, ukazovali žákům, jak oni sami jsou v oboru vynikající. Ve výčtu bychom mohli pokračovat.

Naše rada je zatím jen jedna. Dnešní učitel by měl sestoupit ze svého stupínku, vzít žákyni a žáka za ruku, vést je tím měnícím se světem a ukazovat jim, jak se v něm mají orientovat a s ním komunikovat. Měl by s nimi mluvit a naslouchat jim a nezastírat, že ani on zdaleka neví všechno, že v některých situacích je právě takovým začátečníkem jako oni sami, a někdy dokonce uznat jejich předstih. Měl by s žáky pracovat a přemýšlet. V této roli je učitel nezastupitelný. Současně však by měl pevnou rukou situaci řídit a směřovat k rozvíjení rozumové i emocionální stránky mladého člověka. I rozum by měl žákům představit jako jednu z významných pozitivních lidských vlastností. K tomu všemu může učitel maximálně využívat svého předmětu výuky a současně pro žáka vytvořit pevný a pokud možno dlouhodobý základ schopností a vědomostí z oboru a jeho aplikací.

## Literatura

- BLEICHROTH, W. ET AL. *Fachdidaktik Physik*. Köln: Aulis Verlag, 1991.
- BROSKMEYEROVÁ, J., MORÁVEK, P. *Příprava nových projektů výuky matematiky, přírodních věd a techniky v USA*. Praha: Kabinet pro výzkum vzdělávání ve fyzice FzÚ ČSAV, 1988.
- BROCKMEYEROVÁ-FENCLOVÁ, J. Je didaktika fyziky vědeckou disciplínou? *Čs. čas. fyz.* 1991, roč. 41, s. 273.
- DPG-Memorandum. Die Zukunft braucht Physik. *Phys. Blätter* 1994, roč. 50, seš. 6, s. 537.
- FENCLOVÁ, J., KOTÁSEK, J. Příspěvek k vymezení předmětu a problémové struktury didaktiky fyziky jako vědní disciplíny. In *K otázkám vědecké práce v didaktice fyziky*. Praha: MFF UK, 1979.
- FENCLOVÁ, J. A KOL. *K perspektívám fyzikálního vzdělání v didaktickém systému přírodních věd*. Praha: Academia, 1984, studie č. 7.
- National Science Board Commission on Precollege Education in Mathematics, Science and Technology: Education Americans for 21st Century*. Washington: National Science Foundation, 1983.
- Physikalische Blätter* 1995, roč. 51, seš. 7/8, s. 606.
- STRASSENBURG, A. A. Science Teacher Preparation: Neglected and in Need. *The Physics Teacher* 1987, roč. 25, s. 269.
- SHUELL, T. J. Cognitive Conceptions of Learning. In *Review of Educational Research* 1986, roč. 56, s. 411.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1994.

BROCKMEYEROVÁ-FENCLOVÁ, J., KOTÁSEK, J. Oprávněnost přírodovědné komponenty vzdělání v současném světě. *Pedagogická orientace* 1999, č. 1, s. 58–68. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorů:** PhDr. Jitka Brockmeyerová-Fenclová, prof. PhDr. Jiří Kotásek, DrSc., UK – Pedagogická fakulta, Ústav rozvoje školství, Praha

# Společenskovědní učení v primárním a nižším sekundárním vzdělávání – srovnání českého a amerického zamýšleného kurikula

Jana Válková

**Klíčová slova:** společenskovědní vzdělávání, kurikulum, vzdělávací cíle, obsah vzdělávání, občanská výchova, kurikulum plánované (zamýšlené), vzdělávací standard, vzdělávací programy, základní vzdělávání

## I. Úvod

Rozdíly v chápání „učení o společnosti a pro společnost“ jsou v různých zemích – i uvnitř nich – velké a jisté rozdíly by určitě měly být zachovány i v budoucnosti. Také terminologie, obsah a organizace tohoto učení je různá, ale do určité míry existují základní pravidla, která jsou a měla by být univerzální. Cílem článku je pokusit se vidět toto univerzální, a to na základě srovnání dvou v mnoha ohledech velmi rozdílných zemí – České republiky a USA. Článek se také pokouší o formulování některých skutečností, které mohou být vzaty do úvahy jako inspirace při plánování a inovacích vzdělávacích dokumentů a projektů (zamýšleného kurikula).

V různých zemích a při různých příležitostech se užívá rozličných názvů pro „učení o společnosti a pro společnost“. Setkáváme se s pojmy: sociální vědy, společenské vědy, učení o společnosti, humanitní vědy a dalšími názvy, převážně variacemi zmíněných pojmů jako např. základy společenských věd, sociální a společenskovědní učení apod. Jejich obsah bývá velmi rozmanitý.

Pro účely článku autorka vycházela z definice formulované pro příručku vyučování společenským vědám vydanou organizací UNESCO:

„Společenskovědním vzděláváním se rozumí takové vzdělávací programy v primárním a sekundárním vzdělání, které obsahují prvky dějepisu, zeměpisu, ekonomiky a morální a občanské výchovy, jsou popsány a realizované buď jako integrovaná disciplína, nebo jako samostatný předmět s důrazem na mezipředmětové vztahy.“ (UNESCO, 1981)

Práce se soustřeďuje na oblast primárního (u nás první stupeň základních škol, v USA elementary school) a zejména nižšího sekundárního vzdělávání

(u nás 2. stupeň základních škol a příslušné ročníky víceletých gymnázií, v USA junior high school).

První část článku se zabývá *cíli a úkoly* společenskovedního vzdělávání. Na základě obecných mezinárodních trendů a základních charakteristik amerického a českého pojetí se zamýšlí nad možnými inovacemi českého kurikula.

V druhé části je analyzován *obsah* společenskovedního vzdělávání v obou zemích. Na základě rozboru české a americké situace jsou zvažovány výhody a nevýhody českého pojetí.

Cílem této práce není ani popis skutečně realizovaného kurikula (co se opravdu učí) ani kurikulum dosažené (výsledky vyučování). Článek je zaměřen pouze na *oblast plánovanou, zamýšlenou*.

## Úkoly společenskovedního vzdělávání

Ačkoli existují různé názory na definování pojmu a vymezení obsahu společenskovedního vzdělávání, dá se říci, že existuje shoda, co se týče uvědomování si jejich důležitosti. Také úkoly, které mají plnit v rámci povinného vzdělávání jsou v různých zemích podobné. Dají se shrnout do tří oblastí:

1. Významným úkolem společenskovedního vzdělávání je pomoci dětem a mladým lidem uspokojovat jejich současné i budoucí **individuální potřeby** nutné pro úspěšné zařazení do společnosti, učit je tedy efektivně a eticky komunikovat, spolupracovat s jinými lidmi, kriticky myslet a hodnotit, zodpovědně plánovat život, správně hospodařit apod. V mnohých materiálech se v tomto smyslu hovoří o potřebách *participačních a komunikativních*.
2. Dalším úkolem je vybavit žáky potřebnými *společenskovedními znalostmi*, vědomostmi nutnými pro jejich další profesní i lidský rozvoj. Vyučování faktů, konceptů a obecných idejí o společenských jevech je nutné také pro lepší pochopení problémů občanského života.
3. Společenskovední vzdělávání má také pomoci vychovat takové lidské bytosti a občany, kteří se budou aktivně zúčastňovat rozvoje společnosti. Úkolem společenskovedního vzdělávání je tedy v neposlední řadě také *výchova k občanství*. Zvládnutí role občana by mělo být založeno na znalostech různých způsobů života v různých kulturách a vědomí spjitosti globálních a lokálních problémů. Z tohoto důvodu se v poslední době stále více zdůrazňuje nutnost *globální výchovy*, a to nejlépe formou společných činností a projektů.

## *Česká republika*

Závazné cíle a úkoly společenskovedního vzdělávání jsou v České republice formulovány ve Standardu základního vzdělávání (dále jen Standard). Příklady formulací specifických cílů uvádím níže.

Dá se říci, že dosti rovnoměrně jsou zastoupeny cíle týkající se individuálních potřeb žáků, společenskovedních znalostí i výchovy k občanství. Cíle obsahující požadavky vybavení žáků vědními poznatky jsou často formulovány tak, aby byla patrná jejich žádoucí vazba na oblast výchovnou. Zřetel globální výchovy je patrný.

Následující třídění cílů provedla autorka z důvodu přehlednosti textu; v materiálu Standard základního vzdělávání cíle takto tříděny nejsou.

### **1. Individuální potřeby**

např.: „Proces vzdělávání směřuje k tomu, aby žáci...“

- získali orientaci pro volbu povolání,
- získali orientaci v rozmanitých situacích osobního, citového, rodinného, pracovního a občanského života a v základních životních hodnotách, které jim budou oporou při řešení životních situací a při utváření vztahů k druhým lidem a ke společenstvím, v nichž budou prožívat dospělost,
- získali dovednost přiměřené mezilidské komunikace a společenského styku, schopnost vyjadřovat a zdůvodňovat vlastní názory, respektovat práva a názory druhých, být k nim tolerantní, kriticky vnímat a hodnotit veřejné záležitosti, jednání druhých lidí i své vlastní projevy, řešit rozmanité životní situace v souladu s vlastním svědomím. (MŠMT, Standard, s. 22)

### **2. Akademické znalosti**

např.: „Proces vzdělávání směřuje k tomu, aby žáci...“

- získali poznatky z oblasti vlastivědné, státoprávní, sociopolitologické, ekonomické, ekologické a antropologické, které jsou významné pro občanský život a pro formování mravně odpovědného jednání...,
- získali použitelné poznatky z oblasti práva, naučili se orientovat v důležitých právních otázkách a prakticky aplikovat zásady odpovědného rozhodování. (MŠMT, Standard, s. 21)

### **3. Občanská a globální výchova**

např.: „Proces vzdělávání směřuje k tomu, aby žáci...“

- pochopili podstatu demokratické státnosti a hospodářského života společnosti,
- vytvořili si představu o významu lidských práv i občanských práv a povinností a na základě toho pochopili význam dodržování principů demokracie,
- poznali cesty, jak se projevovat jako odpovědný a aktivní občan demokratické společnosti a jak utvářet vlastní mravní profil v souladu s obecně uznávanými mravními hodnotami,
- dovedli posuzovat a srovnávat společenské jevy ve vlastní zemi s obdobnými či odlišnými jevy v evropském a celosvětovém měřítku a vytvořili si představu o lokálních i globálních problémech současné společnosti a o způsobech jejich řešení na lokální, národní i mezinárodní úrovni. (MŠMT, Standard, s. 21)



S cíli uvedenými ve Standardu dále pracují vzdělávací programy. V současné době existují tři ministerstvem schválené vzdělávací programy, ze kterých si každá základní škola (pokud nežádá schválení vlastního programu) musí vybrat: Národní škola, Občanská škola a Základní škola. Programy by měly konkrétněji zpracovat obecné cíle uvedené ve Standardu, a to v rámci cílů jednotlivých předmětů.

Dle názoru autorky si nejlépe závaznost cílů uvedených ve Standardu základního vzdělávání uvědomují autoři Základní školy, kteří z nich vycházejí a na jejich základě formulují, co by měli žáci v jednotlivých ročnících a v rámci jednotlivých předmětů zvládnout, např.:

#### **Co by měl žák umět**

- objasnit, jaké místo má majetek mezi dalšími životními hodnotami;
- správně rozeznat odlišnosti v zacházení s veřejným a soukromým vlastnictvím a ve způsobech jeho využívání;
- na příkladech správně vystihnout, z čeho vzniká rodinný rozpočet a jakým způsobem se příjmy rodiny dále přerozdělují (stálé výdaje, úspory);
- vysvětlit, jak mohou kupní možnosti jedince (rodiny) ovlivnit rozhodování o nakládání s osobním (rodinným) rozpočtem;
- rozpoznat a z hlediska racionálního hospodaření s penězi porovnat vhodné a nevhodné způsoby využívání osobního (rodinného) rozpočtu (kapesné, rodinné příjmy aj.);
- zhodnotit přínos racionálního hospodaření (s časem, vlastními silami, přírodními zdroji apod.) pro svůj vlastní život a pro život ve společnosti.

#### **Příklady rozšiřujícího učiva**

- rodinný rozpočet vícegenerační rodiny,
- bohatství přírodní a kulturní, jeho ochrana. (Vzdělávací program Základní škola, 1996, s. 21)

Nesouvislost cílů Standardu a vzdělávacího programu Občanská škola je pravděpodobně způsobena faktem, že vznik vzdělávacího programu předcházel vydání Standardu.

## *USA*

Cíle společenskovedního vzdělávání jsou v USA formulovány na celospolečenské úrovni, na úrovni jednotlivých států i tzv. distriktů (územně správních celků).

Na celospolečenské úrovni byl vytvořen v roce 1994 Národní standard společenskovedního vzdělávání (National Council for the Social Studies, 1994). Mimoto existuje Národní standard pro občanskou výchovu, pro geografii (Center for Civic Education, 1994) a historii (1996). Tyto národní materiály jsou nezávazné, slouží pouze jako doporučení pro tvůrce standardů a kurikula na úrovni jednotlivých států a distriktů.

Jednotlivé státy se více nebo méně nechávají inspirovat národními standardy při vytváření vlastních (státních) dokumentů. Státní standardy jsou

rozpracovány různou měrou a také cíle vzdělávání jsou více či méně konkrétní. Státní materiály mají obvykle nezávazný charakter a slouží jako doporučení jednotlivým distriktům a školám. V poslední době však mají národní i státní standardy stále větší význam (viz níže).

V USA, zvláště v některých státech, probíhají rozsáhlé aktivity, do nichž je zapojeno mnoho odborníků a stále častěji i rodičů a zástupců různých nevládních neziskových organizací, místních zájmových společenství a jiných osob. Cílem těchto aktivit je zpracování kurikula jednotlivých předmětů či skupin předmětů. Charakteristickým znakem většiny těchto snah je vysoce systematický přístup, propracovaná metodika, snaha dojít ke konsensu, vysoké nasazení zúčastněných. Různé oblasti a organizace mají rozličné preference (mravní výchova, výchova charakteru, občanská výchova, prevence a řešení konfliktů aj.). Výsledky těchto aktivit slouží jako doporučení školám či jako závazný dokument pro danou školu (daný distrikt).

Dle tvrzení mnoha odborníků roste v USA tendence k unifikaci kurikulárních programů a stále více států a distriktů se řídí centrálně vydávanými dokumenty či dokumenty velkých států s rozpracovanou koncepcí a metodikou jednotlivých předmětů. Tuto tendenci lze vysvětlit ekonomickými důvody – nakladatelství vydávající učebnice mají zájem o co největší náklady učebnic a vyvíjejí tedy na školy ekonomický tlak, aby užívaly učebnice vydané podle vzdělávacích dokumentů států s nejvyšším počtem obyvatel.

Další fakt hovořící pro unifikaci kurikulárních dokumentů je vzrůstající tlak odborné i laické veřejnosti na vytvoření srovnávacích testů. Vývoj těchto testů je podporován současnou americkou vládou a jejich tvorba je již dlouhou dobu realizována, přičemž v procesu je zapojeno velké množství odborníků z celých Spojených států amerických i ze zahraničí. Testy jsou vytvářeny na základě centrálních dokumentů.

Ač nejsou srovnávací testy v první fázi povinné, většina států se přihlášila k testování svých žáků, protože mají zájem o evaluaci svých činností. Z velké části je tento zájem podpořen tlakem rodičovské veřejnosti. V roce 1994 bylo provedeno testování výsledků vzdělávání v zeměpise, čtení a historii Spojených států. Výsledky byly publikovány na mnoha místech a slouží učitelům a jiným odborníkům při inovacích kurikula. Rodiče se na jejich základě mohou rozhodnout pro volbu školy či se snaží práci školy zkvalitnit. V roce 1999 mají být testovány děti v oblasti občanské výchovy. Na tvorbě testů se podíleli odborníci z celých USA a výsledkem je velmi oceňovaný konsensus, který bude zpětně ovlivňovat cíle a obsah občanské výchovy, respektive společenskovědního vzdělávání v celých Spojených státech amerických.

V USA lze tedy pozorovat dvě protichůdné tendence – tendenci k vyšší

autonomii jednotlivých států, distriktů a škol na jedné straně a na straně druhé tendenci k unifikaci kurikula v rámci celých USA.

Kalifornie, která podle mínění odborníků patří mezi státy s nejlépe rozpracovanými základními kurikulárními materiály, uvádí tyto cíle vzdělávání v historii a společenských vědách pro základní a střední školu K-12 (třídění cílů je původní) (Department of Education, 1997):

### 1. Individuální potřeby (základní dovednosti a dovednosti sociální participace)

- *dovednosti sociální participace, rozvoj osobních dovedností* (vnímavost k potřebám, problémům a aspiracím druhých, schopnost vyjádřit osobní přesvědčení, rozpoznání osobních zábran a předsudků, chápání lidí jako jednotlivých osobností, schopnost přizpůsobit své chování práci s druhými), *rozvoj interakčních skupinových dovedností* (ochota poslouchat odlišné názory, schopnost podílet se na rozhodování, vytyčování cílů a plánování, podílení se na skupinových aktivitách, umění řídit i ochota podřídit se, dovednosti přesvědčování, kompromisu, diskutování, vyjednávání a řešení konfliktů, schopnost konfrontovat kontroverzní hlediska s cílem nalézt rozumné řešení bez použití agrese), *rozvoj společenských a politických participačních dovedností* (schopnost identifikovat problémy vyžadující společenské řešení, oddanost občanským povinnostem ochota pracovat na podpoře práva, svobody, rovnosti a lidských práv, ochota využít svých schopností a dovedností při politických akcích podporujících základní koncepty demokracie aj.)
- *dovednosti kritického myšlení* (definovat a objasnit problém, získat informace o problému, řešit problém a učinit závěry)
- *základní studijní dovednosti*

### 2. Společenskovední znalosti – gramotnost

- *historická* (vypěstovat hluboký smysl pro historickou empatii, porozumět významu času a chronologie, analyzovat příčiny a význam historických událostí, porozumět důvodům pro kontinuitu dějin a dějinné zvraty, chápat historii jako společnou paměť s politickým významem, rozumět důležitosti náboženství, filosofie a dalších hlavních hodnotových systémů v minulosti)
- *etická* (chápat neporušitelná práva a důstojnost každého člověka, rozumět způsobům, kterými se různá společenství pokoušela řešit etické otázky, pochopit vzájemnou závislost myšlenek a činů, pochopit, že etika a lidská práva jsou záležitostí celosvětovou)
- *kulturní* (rozumět bohatství kultury přírodní i získané, rozeznat vztahy mezi různými oblastmi kulturního života národa, učit se o mytologii, legendách, hodnotách a vírách lidí, rozpoznat, že umění odráží vnitřní život člověka, rozvinout multikulturní perspektivu, která respektuje důstojnost a hodnotu všech lidí)
- *zeměpisná* (rozvinout vědomí místa, rozvinout orientační dovednosti, porozumět lidské vzájemnosti a závislosti jednotlivých životních prostředí, porozumět problematice rozvoje lidských zdrojů, rozumět světovým regionům a jejich historickým, ekonomickým a politickým charakteristikám)
- *ekonomická* (rozumět základním světovým ekonomickým problémům, jednotlivým ekonomickým systémům, základním ekonomickým cílům, prostředkům a problémům společnosti a mezinárodnímu ekonomickému systému)
- *sociopolitická* (rozumět úzkému vztahu mezi sociálními a politickými systémy, úzké závislosti mezi společností a právem, jednotlivým společenským systémům)

### 3. Občanská výchova

- *národní identita* (chápat, že americká společnost vždy byla a je společností pluralitní a multikulturní, založenou na rovnosti a přátelství, chápat v historické perspektivě postavení minorit ve společnosti, pochopit zkušenosti přistěhovalců, chápat specifickou roli Spojených států jako národa imigrantů, chápat význam zdravého patriotismu v Americe)
- *demokracie a ústava* (rozumět základním principům demokracie, historii ústavnosti, dělbě moci, soudnictví)
- *občanské hodnoty, práva a povinnosti*

Jako pozoruhodný počín lze zmínit **Národní standard pro občanskou výchovu v USA** (Center for Civic Education, 1994), který je výsledkem konsensu odborníků z celých USA s využitím mnoha diskusí na lokální, národní i mezinárodní úrovni. Uvedený materiál je podporován americkým ministerstvem školství. Součástí materiálu je obsahový standard definující obsah jednotlivých učebních předmětů. Zaměřuje se na 1. znalosti, 2. intelektuální dovednosti, 3. participační dovednosti. Významnou složkou obsahového standardu jsou konkrétní cíle k jednotlivým tematickým obsahům. V textu jsou užívány termíny zastupující jednotlivé oblasti Bloomovy taxonomie, např.: vyjmenovat, znát, identifikovat, popsat, vysvětlit, zaujmout stanovisko, zhodnotit jev nebo situaci, obhájit své názory aj. Uživateli je jasné při první četbě, co daný obsah a konkrétní cíle znamenají.

Uvádím příklad konkrétní formulace pro stupeň K4 (ekvivalent 4. ročníku ZŠ v ČR):

#### „Jak je možné hodnotit zákony a pravidla.“

Ne všechny zákony jsou optimální. Proto je důležité, aby žáci znali kritéria, podle kterých je možné posuzovat přednosti nebo nedostatky zákonů, tato kritéria jsou pro občana východiskem pro zodpovědné a rozumné hodnocení zákonů existujících i navržených.

Pro porozumění žáků je užitečné, aby se pokusili vypracovat nějaký zákon či pravidlo. Snáze tak pochopí kritéria posuzování existujícího nebo navrhovaného zákona.

Žáci by měli umět vysvětlit a aplikovat kritéria, důležitá a užitečná pro posouzení kvality zákonů a nařízení.

Žáci by měli:

- zhodnotit přednosti nebo nedostatky školního řádu nebo nařízení podle toho, zda:
  - a) jsou dobře navrženy a mají jasný cíl
  - b) ustavují závazky a povinnosti (např. jak se chovat ve škole, platit daně)
  - c) je možné je naplňovat a jednat podle nich
  - d) jsou spravedlivé (tj. nejsou zaměřeny proti nějakému jednotlivci či skupině)
  - e) jsou navrženy tak, aby ochránily práva jednotlivce a sledovaly obecný prospěch
- navrhnout školní řád, který by splňoval tato kritéria.“ (Homerová a Dostálová, 1996)

### Srovnání

Jako pozitivní se jeví, že český Standard základního vzdělávání celkem rovnoměrně definuje cíle týkající se uspokojování individuálních potřeb, zna-

lostí i potřeb výchovy občana a nezapomíná na globální dimenzi vzdělávání. Tato skutečnost je v souladu s mezinárodními vzdělávacími trendy (Kotásek, 1997).

Stále větší význam se v dnešní době na celém světě přikládá učení o společnosti a pro společnost. Prvořadým úkolem je podle materiálů UNESCO začlenit děti, které mají v současnosti tendenci koncentrovat se hlavně na vlastní problémy, do společnosti. Vzhledem k nevídanému rozvoji techniky a poznání, oslabujícím vlivu rodiny a náboženství, globalizaci problémů, oslabení „přitažlivosti“ současného chápání demokracie a dalším novým charakteristikám současného života, stojí před školou značně obtížné a mnohdy nové úkoly, na které by měli co nejpružněji reagovat tvůrci základních kurikulárních materiálů. Složitost současného světa a nevídaný rozvoj poznání klade také důraz na komunikativní a participační dovednosti lidí, jejich kritické myšlení a hodnocení jevů, informací a situací. Obsahují české vzdělávací dokumenty cíle týkající se těchto dovedností? Dá se říci, že obecné formulace cílů uváděných ve Standardu tyto tendence do jisté míry reflektují, podle autorky je však nutné zvážit, zda by poměrně obecné cíle vzdělávacích programů, zvláště programů Občanská a Národní škola, neměly být rozpracovány do formulací, z kterých by byl patrný jasný cíl a obsah jednotlivých částí učiva.

Z hlediska metodologického by jako jedna z inspirací pro dopracování programů mohl sloužit Národní standard občanské výchovy v USA (viz výše). Je samozřejmě nutné vzít v úvahu nebezpečí vytváření norem v oblasti výchovné, kdy je patřičné bát se o svobodu a tvořivost škol (Trna, 1996).

Přílišná obecnost formulací vzdělávacích programů je patrná i z jednoduché analýzy několika učebnic prvouky a vlastivědy pro 3. a 4. ročník ZŠ (Válková, 1998), z které je patrné, že s cíli formulovanými v základních kurikulárních dokumentech se mohou autoři učebnic „vyrovnat“ různě a učebnice pro stejný ročník a stejný předmět se mohou z toho hlediska (jak odpovídají cílům Standardu, respektive vzdělávacího programu) velmi lišit.

Vzdělávací program Základní škola uvádí cíle více konkrétní (viz výše), cíle jsou však vysvětleny slovy: uvést příklady, popsat, objasnit, rozlišovat, méně již: vyjádřit svůj postoj, obhájit své názory apod. I zde je možné vidět inspiraci v americkém standardu OV.

Konečně by Česká republika mohla hledat inspiraci v americké metodologii a technikách tvorby kurikulárních materiálů. Zapojení široké vrstvy americké odborné i neodborné veřejnosti do diskusí a práci na těchto materiálech je obdivuhodné.

Česká republika si samozřejmě musí najít svou vlastní cestu. Zdá se,

že v oblasti kurikula pro základní školu bylo vykonáno mnoho práce a výsledky jsou patrné. Budoucnost ukáže, jak dalece jsme ochotni se poučit ze zkušeností jiných zemí a celosvětových trendů a pružně uzpůsobovat cíle společenskovědního vyučování požadavkům 21. století.

## Obsah společenskovědního učiva

Obsah společenskovědního kurikula je velmi obtížné obecně stanovit, protože je v různých zemích i uvnitř nich různý. Někde je tvořen pouze dějepísem a zeměpisem, jinde obsahuje i občanskou výchovu, ekonomii, antropologii, sociologii, psychologii nebo různé kombinace těchto disciplín. V některých zemích není ani termín společenské vědy užíván, ač kurikulum obsahuje jednotlivé výše zmíněné disciplíny.

Obsah učiva samozřejmě odráží historické, kulturní a vzdělanostní tradice jednotlivých zemí. V ideálním případě by měl odpovídat i společenským potřebám dané země a potřebě vychovat lidi v duchu globálního porozumění a zodpovědnému přístupu k životu pro 21. století.

Obsah společenskovědního kurikula v této práci chápu ve smyslu výše zmíněné definice společenskovědního učiva formulované v příručce UNESCO (1981). Zde je dále vypsáno, co společenskovědní učivo není:

- a) společenskovědní učivo by nemělo zahrnovat čistě individuální problémy;
- b) vyučování společenským vědám se týká přírodovědních a fyzikálních věd pouze v případě, že tyto úzce souvisejí s humanitními;
- c) společenskovědní učivo musí být prosto indoktrinace a nekritického potvrzení víry.

## *Česká republika*

V České republice se v rámci základní školy neužívá pojmu společenské vědy.

Hrubý obsah společenskovědního učiva je dán okruhy kmenového učiva uvedeného ve Standardu základního vzdělávání:

### Okruhy kmenového učiva

Domov – nejbližší horizont života. Naše obec, město. Naše země, vlast. Státní a národní symboly. Dějinná paměť národa – významné události a místa, velké postavy. Projevy národního života, řeč, zvyky, kultura umělecká i technická. Kulturní dědictví. Evropská duchovní tradice.

Stát, ústava, státní zřízení. Základní principy státní moci v demokratické společnosti; moc zákonodárná, výkonná a soudní. Volby, zastupitelské orgány, prezident, vláda, soudy, prokuratura, advokacie, notářství. Práva a povinnosti občanů. Právní odvětví, právní odpovědnost. Spravedlnost, svoboda, autorita. Protiprávní jednání, kriminalita.

Principy tržního hospodářství. Vlastnictví, zacházení s majetkem a způsoby jeho užívání. Volba povolání – osobní schopnosti, vlohy, zájmy. Možnosti a cesty výběru zaměstnání. Zodpovědnost za vykonávanou práci. Sociální zabezpečení. Práce a volný čas.

Člověk jako individuum; tělesný a duchovní život. Člověk v mezilidských vztazích, dialog, komunikace. Národnostní a rasové problémy, schopnost soužití. Muž a žena – láska, manželství, rodina, sexualita. Nadosobní hodnoty, mravní rozhodování, svědomí. Smysl lidského života, dobro, zlo, pravda, tolerance.

Člověk a příroda, devastace – ochrana přírody. Dějinná odpovědnost za osud Země, lidstva.

Současné pojetí demokracie – důstojnost lidské osoby, rovnost před zákonem, svoboda svědomí.

Lidská práva; Všeobecná deklarace lidských práv, Ústavní listina práv a svobod. Současné problémy v oblasti lidských práv a svobod. Mezinárodní společenství, jejich orgány. Mezinárodní spolupráce, interkulturní vztahy. Evropské procesy. (UNESCO, 1981)

Obsah učiva je více rozpracován ve vzdělávacích programech Občanská škola, Základní škola a Národní škola, které musí Standard základního vzdělávání reflektovat.

Na **1. stupni základních škol** je kromě mateřského jazyka, matematiky, estetické a tělesné výchovy stabilním prvkem obsahu vzdělávání také tzv. prvouka (1.–3. ročník) a přírodověda a vlastivěda (4. a 5. ročník), které mají plnit funkci společenskovedního učiva ve smyslu zmíněné definice.

Nejrozšířenější vzdělávací program Základní škola v rámci *prvouky* 1.–3. ročníku stanovuje učivo týkající se společenskovední problematiky. Užívá obecných pojmů, např.: „osvojování vhodného života ke spolužákům, učitelům, jiným osobám...“, úcta k práci, odměna za práci – mzda, plat, ocenění...“, základní společenská pravidla chování mezi lidmi – ve škole, doma, na veřejnosti; negativní projevy chování, jejich příčiny, předcházení, usměrňování“. V rámci jiných předmětů, tj. ve 4. a 5. ročníku ZŠ se téměř neobjevuje učivo týkající se přímo společenskovední tematiky v rámci výše zmíněné definice. Výjimku tvoří pouze *vlastivěda*, která je však koncipována jako učení převážně zeměpisných, přírodovědných, historických a politologických faktů o ČR a má výrazně propedeutický charakter.

Vzdělávací program Občanská škola obsahuje prvky společenskovedního vzdělávání v několika předmětech. Například v osnovách českého jazyka se děti mají učit kritickému vnímání a hodnocení nejen svých činností a svého chování, ale i činností a chování druhých, respektu k vyjádření druhých, pozornému naslouchání a pochopení žádosti, instrukce, zmírnění nebo řešení jednoduchého konfliktu, zdvořilému a účelnému jednání na veřejnosti apod. V prvouce, přírodovědě a vlastivědě se postupně učí pravidlům soužití ve společnosti (dobře je zpracována problematika pravidel školního a rodinného soužití). Dítě se postupně učí návykům systematické práce, srovnává své výkony a výkony spolužáků, učí se spolupracovat, domluvit se, podří-

dit se nebo se prosadit. Dramatická výchova vede děti také k pochopení základních pravidel života v demokratické společnosti jako dodržování pravidel, důležitost vzájemné spolupráce, základy společenského chování a sociálních dovedností, rozlišování mezi dobrým a špatným, spoléhání se jeden na druhého, zaujmutí stanoviska aj. Dá se říci, že pokud by učitelé a tvůrci učebnic pochopili záměry autorů tohoto vzdělávacího programu, k programu se přihlásili a systematicky ho rozpracovávali (což je velmi časově náročné), požadavek žádoucího seznámení dětí se základními pravidly života ve společnosti by byl víceméně splněn. Situace však může být poněkud jiná.

Vzdělávací program Národní škola zahrnuje v rámci prvouky cíle vybudovat pozitivní vztah ke vzdělání, spolužákům, učitelům a škole jako instituci, negativní vztah k nežádoucím formám chování (podlost, lež, krádež, násilí), nutnost chránit a všimát si slabších, nemocných a handicapovaných, přírodověda rozvíjí pozitivní vztah k přírodě a životnímu prostředí, ve vlastivědě se hovoří implicitně o cíli vybudovat úctu k lidským právům a demokracii.

**Společenskovědní vzdělávání na 2. stupni** je zastoupeno hlavně předměty občanská výchova a dějepis. Zařazení zeměpisu ve Standardu základního vzdělávání do části přírodovědné ukazuje, že obsahem tohoto předmětu nejsou v první řadě témata týkající se společnosti, většinou je učivo prezentováno z přírodovědného, případně fyzikálního hlediska, často si nevšímá souvislostí s humanitními vědami.

Prvky společenskovědní problematiky lze samozřejmě vysledovat i v jiných vyučovacích předmětech, zvláště v českém jazyce – literární výchově, dějepisu, dramatické výchově (volitelný předmět programu Občanská škola), hudební a výtvarné výchově.

*Dějepis* je na většině škol samostatným předmětem a mezipředmětová provázanost s občanskou výchovou, zeměpisem či jinými vyučovacími předměty není většinou ani koncepčně zachycena, ani se v praxi neprovádí. Dějepisné učivo je tradičně náročné a obsáhlé. Žáci získávají mnoho faktických poznatků, mnohdy jim však pro náročnost učiva uniká chápání problémů v širších souvislostech. Také zřetel občanské výchovy a uspokojování individuálních potřeb bývají velmi omezeny.

Předmět *občanská výchova* má v kurikulumu 2. stupně základních škol ojedinelé postavení. Ve smyslu výše zmíněné definice je typickým společenskovědním předmětem. Je to samostatný předmět s minimální povinnou časovou dotací 4 hodiny týdně v 6.–9. ročníku v programu Základní škola a 2 hodiny týdně v programech Občanská a Národní škola.

Autoři jednotlivých vzdělávacích programů v preambulích sekce občanské výchovy zdůrazňují nutnost integračního a interdisciplinárního přístupu.



Velké množství hesel, určujících obsah učiva, a jejich formulace však tento záměr autorů poněkud zpochybňuje. Je pravděpodobné, že učitelé ve snaze probrat veškeré učivo, předkládají žákům často i při hodinách občanské výchovy formou výkladu velkou sumu nesouvisejících faktů.

Nejzávažnější ideou koncepce předmětu OV v Občanské škole je důraz na mravní výchovu a pouze v závislosti na ní také na výchovu občanů. Etika postupuje veškerým učivem, ačkoli to nebývá explicitně vyjádřeno. V ostatních vzdělávacích programech je mravní výchova omezena. Vzdělávací program Základní škola podle formulací upřednostňuje, aby žák uměl popsat (uvést, na příkladech popsat) žádoucí chování v určitých situacích, problémy adolescentů, osobní kázeň apod. místo toho, aby uměl své znalosti v tomto směru aplikovat, analyzovat a vyřešit problém, porovnat a rozhodnout. Se zjednodušením je možné říci, že program Základní škola učí žáky o mravním a odpovědném chování, aniž by je učila mravně a odpovědně se chovat.

Snahou autorů vzdělávacích programů bylo, aby základní pojmy občanství byly dětem nejprve předvedeny na jejich vlastní zkušenosti domova (rodiny) a poté bylo učivo postupně rozšiřováno na úrovni obce, regionu, státu, nadnárodních a nadstátních celků, celosvětového společenství. Autoři přihlíželi k psychickému zrání dětí a snažili se respektovat dynamiku poznání. Tento záměr se dle mínění autorky článku nejlépe podařil autorům Občanské školy, kde je patrný systematický přístup v rozšiřování učiva od známé a obrazné představy domova (6. ročník) k syntetizaci látky na úrovni společenství (9. ročník). Jak je zmíněno dříve, tento program však klade velké nároky na učitele.

Učivo OV můžeme rozčlenit do šesti vzájemně se prolínajících položek:

1. vlastivědné
2. právní
3. ekonomické
4. antropologické
5. ekologické
6. politologické

Učební osnovy jsou koncipovány jako soubor hesel. Kladou si za cíl učitele inspirovat. Závisí však zcela na něm, která hesla si vybere, jak látku rozvrhne, jak ji bude prezentovat apod.

Setkáváme se často s tím, že učitelé ve snaze probrat všechna hesla učebních osnov předkládají žákům mnoho faktických informací (mnohdy značně neuspořádaných a nesystematických) a malou pozornost věnují například formování postojů, hodnot, vlastností. Autoři učebnic občanské výchovy se

také většinou nevyrovnali se skutečností, že hesla mají inspirovat, a připravili často materiály přetížené fakty a nedostatečně systematicky uspořádané.

Vzdělávací program Základní škola se praktičtějším zaměřením snaží pomoci učitelům orientovat se v tom, co má být výsledkem jejich práce. Kromě heslovitého vymezení obsahu jsou uvedeny i obsahové cíle předmětu. V porovnání s osnovami pro Občanskou školu je posílena právní složka.

## USA

Analýza obsahu učiva v USA je obtížná z důvodu značné kurikulární volnosti. Nicméně existují výzkumné práce amerických odborníků, kteří se soustavně zabývají analýzami zamýšleného kurikula. Z těchto sekundárních zdrojů čerpala autorka v této části práce.

Obsah společenskovedního učiva v USA je velmi různorodý, a to na úrovni států, distriktů, jednotlivých škol a dokonce i uvnitř nich. Školy vytvářejí vlastní kurikula – někde k tvorbě přistupují s velkou tvořivostí a nasazením učitelského sboru, jinde pouze přejímají kurikula doporučená patřičným státem či distriktem. V minulosti neprobíhala rozsáhlá evaluace výsledků vzdělávání v oblasti společenských věd, v současnosti je patrná tendence k centrálnímu hodnocení, a tedy i unifikaci obsahu kurikula (viz výše).

Superka, Hawke a Morrisset (1980) uvádějí, že v prvním, druhém a třetím ročníku se žáci v rámci celých USA učí o rodině, okolí a obci, přičemž důraz je kladen na výchovu k občanství na místní úrovni. V pátém a osmém (a jedenáctém) ročníku žáci studují historii USA, do devátého ročníku je obvykle zařazován kurz občanské výchovy. Ekonomie a kurz o způsobu řízení státu (Government course) jsou zařazovány většinou až ve dvanáctém ročníku, a to často jako kurzy volitelné.

Výsledkem celoamerické studie z roku 1983 (IEA, 1996) je tento seznam priorit společenskovedního učiva (názory představitelů jednotlivých distriktů):

1. občanská výchova
2. ekonomie
3. kritické myšlení a řešení problémů
4. právní vzdělávání
5. globální vyučování
6. dovednosti práce s mapou
7. porozumění aktuálním problémům
8. profesní výchova
9. studium etnické problematiky

Lze předpokládat, že od roku 1980 byly provedeny určité změny v oblasti obsahu společenskovedního učiva. Novější celoamerické srovnávací studie však pravděpodobně provedeny nebyly. Z rozhovorů s americkými odborníky je patrné, že výrazně větší důraz je v poslední době kladen na právní a ekonomické vzdělávání.

Obsah společenského vzdělávání je stále více určován kurikulárními materiály a učebnicemi největších států (o důvodech a důsledcích se zmiňuji výše). Tento trend je podporován celostátním testováním výsledků vzdělávání. Celoplošné státní hodnocení výsledků vzdělávání po 4. až 5., 8. a 10. ročníku je plánováno na rok 1999.

Na druhé straně existuje vysoká autonomie škol a distriktů, takže se obsah učiva na mnohých školách značně liší.

Jako jedna z nejlepších koncepcí obsahu společenskovedního vyučování je hodnocena státní koncepce státu Kalifornie. Je to koncepce doporučená všem distriktům a školám v Kalifornii. Ačkoliv není závazná, řídí se jí stále větší část škol v samotné Kalifornii i dalších státech USA. V této koncepci je prováděn v posledním ročníku mateřské školy kurz „Žití a práce nyní a v minulosti“, v 1. ročníku ZŠ „Postavení dítěte ve společnosti, faktor času“, v 2. ročníku „Významní lidé“, dále 3. ročník „Souvislost a změna“, 4. ročník „Kalifornie – měnící se stát“, 5. ročník „Historie a geografie USA – vznik nového národa“, 6. ročník „Světová historie a geografie – antika“, 7. ročník „Světová historie a geografie – středověk a časný novověk“, 8. ročník „Historie a geografie USA – budování státu a válečný konflikt“, 9. ročník Volitelné kurzy, 10. ročník „Světová historie a geografie – moderní doba“, 11. ročník „Historie a geografie USA – souvislost a změny ve 20. století“, 12. ročník „Principy americké demokracie“ a „Ekonomie“.

Velice brzy by mělo být vydáno 13 publikací pro učitele s příklady různých zdrojů a vyučovacích strategií pro vyučování společenských věd jako integrované disciplíny. Tento soubor publikací byl mnoho let dopředu plánován a koncipován a podpořen vládním grantem USA.

### *Srovnání*

Existence předmětu občanská výchova ve všech třech vzdělávacích programech pro základní vzdělávání v ČR je skutečností, která se v mnoha zemích nedaří prosadit, ačkoliv výzkumníci a vědci se v poslední době shodují, že nejlepší je koncipovat výchovu k občanství jednak jako integrovanou disciplínu zahrnující několik školních předmětů, jednak jako disciplínu samostatnou. Navíc autoři všech vzdělávacích programů v preambulích zdůrazňují specifikum tohoto předmětu jako předmětu integrujícího poznatky z různých

ných vědeckých disciplín (viz výše) a současně zmiňují, že některé učivo je naopak doménou tohoto předmětu a žáci se s ním v jiných předmětech nesetkávají. Máme tedy v tomto ohledu vymezen obsah učiva v základních dokumentech tak, že by nám to mohli v USA závidět? Pravděpodobně ne.

Navzdory proklamacím autorů vzdělávacích dokumentů je zřejmé, že světový trend vyučovat společenské vědy v rámci základního vzdělávání interdisciplinárně je v českém kurikulu obecně málo reflektován.

1. Obsah učiva je dán velkým množstvím hesel. V heslech je obtížné se orientovat. Ve snaze „probrat“ všechna, učitelé nestihnou vždy vzít hledisko interdisciplinárního přístupu v úvahu. O tom, jak k heslu přistupovat, rozhoduje učitel.

Například heslo „vztah generací“ v rámci programu Občanská škola může učitel s dětmi diskutovat o problémech soužití různých generací, žáci mohou hrát scénky, které demonstrují každodenní generační konflikty, mohou si povídat o sociální politice ČR i zemí ostatních, mohou si domluvit návštěvu v domově důchodců, kde potěší staré spoluobčany předvedením nějakého programu (drama, zpěv aj.), mohou si s příslušníky starší generace popovídat o životě před několika lety či desetiletími, nebo je může zcela vynechat.

Poněkud lepší v tomto ohledu je situace v rámci programu Základní škola, kde jsou učitelé nápomocné formulace: „co by měl žák umět“. Autoři Národní školy zase připravují katalog forem a metod práce, který by měl učitelům pomoci.

2. Ve vzdělávacích programech není podle názoru autorky jasná provázanost učiva jednotlivých předmětů. Tato situace samozřejmě poněkud stěžuje požadavek integrovaného přístupu. Z tohoto hlediska je naopak možné vyzdvihnout program Občanská škola.
3. Dějepisné učivo je tradičně náročné a obsáhlé, mezipředmětová provázanost je nedostatečná a je často chápána jako „zdržení“ při učení faktických informací.
4. Zeměpis byl zařazen ve Standardu základního vzdělávání do oblasti přírodovědné.
5. Pojetí společenskovedního učiva v primární škole je velmi nesystematické (zvl. 4. a 5. ročník). Předměty vlastivěda a přírodověda mají výrazně propedeutický charakter, nenavazují vhodně na učivo prvouky v 1.–3. ročníku.

Záležitost obsahu společenskovedního učiva v USA se zdá být poněkud chaotická. Je pro nás nepředstavitelné, že žák, který se přestěhuje do jiného státu či distriktu, nemusí „mít za sebou“ kurzy podobného obsahu. Tato skutečnost je kritizována i v USA a je patrné, že zesiluje tendence k unifikaci obsahu učiva a evaluaci výsledků vzdělávání.

Na druhé straně nemusí být situace v USA tak tragická, jak se nám na první pohled zdá, protože je tam ve velkém množství škol samozřejmě dotváření kurikula na místní úrovni a požadavek interdisciplinárního přístupu je již dlouho zažitý. Stejně tak velké množství výukových materiálů včetně projektových manuálů s propracovanou metodikou velmi usnadňuje učitelům práci.

Zamýšlet se nad zkvalitněním společenskovedního učiva cestou vzdělávání učitelů není úkolem této práce, i když je patrné, že je to cesta velmi důležitá. Úkolem článku bylo pokusit se formulovat klady a nedostatky českého pojetí zamýšleného kurikula v kontextu světové, a hlavně americké zkušenosti. Tady je tedy možné shrnout, že základní filosofie vzdělávacích dokumentů a kurikulárních programů odpovídá světovým trendům – klade formálně požadavek integrovaného přístupu, zavádí samostatný předmět občanská výchova, dává školám velkou kurikulární volnost, vyžaduje, aby programy odpovídaly normativnímu Standardu základního vzdělávání. Poněkud horší situace je v rozpracování těchto proklamací – heslovité vyjádření obsahu vzdělávání, jednotka vyučování v podobě 45minutové hodiny, nedostatečné zapojení širší skupiny odborníků do tvorby vzdělávacích programů a materiálů, nekoncepční přístup v oblasti společenskovedního vyučování jako celku, neexistence systematické evaluace vzdělávacích programů a učebnic apod. Tyto nedostatky pravděpodobně způsobují problémy ve vlastním vzdělávacím procesu, v oblasti realizovaného kurikula. Zda tyto problémy existují a jak jsou závažné, by nám mohl zodpovědět výzkum této oblasti kurikula.

## Literatura

- CENTER FOR CIVIC EDUCATION. *National Standards for Civics and Government*. Calabasas: CCE, 1994.
- COUNCIL OF STATE SOCIAL STUDIES SPECIALISTS. *National Survey of State Requirements, Course Offerings and Assessment in Social Studies 1996–97*. CSS, 1997.
- DEPARTMENT OF EDUCATION. *History-Social Science Framework for California Public Schools*. California: DE, 1997.
- HOMEROVÁ M., DOSTÁLOVÁ R. *Národní standardy pro občanskou výchovu v USA*. První doslovný překlad. Praha: ÚVRŠ, 1996.
- IEA. *CES IEA Literature Review – the USA*. IEA, 1996.
- KOTÁSEK J. *Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.
- MŠMT Standard základního vzdělávání. In *Věstník MŠMT ČR*, LI, 1995.
- MŠMT *Vzdělávací program Národní škola*. Praha: SPN, 1998.
- MŠMT *Vzdělávací program Občanská škola*. Pojetí občanské školy. Učební osnovy občanské školy. Praha: Portál, 1996.
- MŠMT *Vzdělávací program Obecná škola*. Pojetí obecné školy. Učební osnovy obecné školy. Praha: Portál, 1996.

MŠMT. *Vzdělávací program Základní škola*. Praha: Fortuna, 1996.

NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES. *Curriculum Standards for Social Studies*. Washington, D. C.: 1994.

SUPERKA, D. P., HAWKE, S., MORRISETT, I. The Current and Future Status of the Social Studies. In *Social Education*, 1980, 44, p. 362–369.

TRNA, J. Vzdělávací standardy pro základní a střední školy. In *Pedagogika*, roč. XLVI, 1996, s. 349–353

UNESCO *Educational Innovation and Information*, No. 90, March 1997, p. 1.

UNESCO *Handbook for the Teaching of Social Studies*. UNESCO, 1981.

VÁLKOVÁ, J. Občanská výchova v primární škole jako výchova k základním pravidlům života v demokratické společnosti. In *Sborník ke konferenci Výchova k evropskému demokratickému občanství*. Praha: 1998.

VÁLKOVÁ, J. Společenskovědní učení v primárním a nižším sekundárním vzdělávání – srovnání českého a amerického zamýšleného kurikula. *Pedagogická orientace* 1999, č. 1, s. 69–85. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** PhDr. Jana Válková, UK – Pedagogická fakulta, M. D. Rettigové 4, 118 39 Praha 1

# Zkušenosti z praxe

## Hospitace – zdroj poučení a inspirace pro praxi i teorii

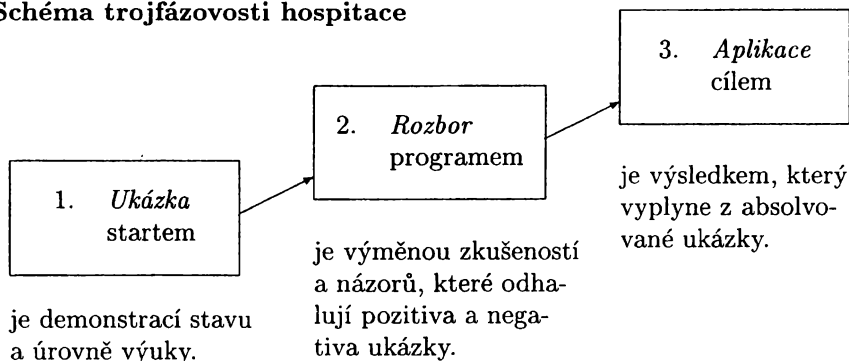
Jaroslav Kozlík

Hospitace má dodnes v mé pedagogické profesi důležitý a nezastupitelný úkol. Inspiruje mě, abych *na konkrétních případech vyjádřil její místo a hodnotu* v mé celoživotní pedagogické činnosti.

Hospitace probíhá v těchto třech fázích:

1. *Ukázka* vyučovací lekce, kdy demonstrátor předvádí, jak žáky vyučuje, zatímco hospitant pozoruje, jak demonstrátor učí.
2. *Rozbor* vyučovací lekce, kdy demonstrátor stručně zhodnotí svůj výkon, hospitant sdílí svůj názor na program a provedení lekce.
3. *Aplikace* tkví v praktické nebo teoretické odezvě účastníka v jeho vlastní pedagogické činnosti.

### Schéma trojfázovosti hospitace



Hospitace mají tehdy smysl, postoupí-li až do třetí fáze a projeví-li se pozitivně ve zvýšené kvalitě práce jejího účastníka.

V současnosti směřují hospitace učitelů (ale i jejich modifikace pro studenty, ředitele, inspektory, tvůrce pedagogických koncepcí a programů) především *ke změně pasivní výuky ve výuku aktivní*.

V běžné hospitaci vystupuje učitel buď v roli demonstrátora, nebo hospitanta. Nepoměrně náročnější je úloha demonstrátora zneklidněného pocitem, že „jde s kůží na trh“. Osvědčuje se, když tuto úlohu převezme dobrý a zkušený učitel.

Rozbor by měl být otevřený, vstřícný, věcný, podnětný a ohleduplný.

Dobře připravené ukázky, zejména takticky a taktně vedené rozboru mohou *pomoci řediteli školy* v jeho snažení o vyšší odbornou způsobilost učitelů, o jejich aktivitu, vstřícnost, ohleduplnost, vzájemné dobré vztahy v učitelském sboru. Mohou změnit názory a postoje i učitelů liknavých, individualistů, destruktérů.

Není snad žádných vážných námitek a překážek proti tomu, aby hospitace byly zavedeny v zájmu učitelů, žáků i rodičů na všech základních školách.

## Víceúčelové využití hospitací

Pokusím se zaznamenat úlohu hospitací a jejich modalit ze svého kantorského života od studentských let dodneška. Chci tím názorně ukázat *nezastupitelnost hospitací* nejen jako zdroje poučení a inspirace, ale i jako *příležitost k sebepoznání, sebekontrolé a sebezdokonalování*.

### Učňovská léta

1. První hospitace jsem absolvoval v učitelském ústavu v Kroměříži, když jsme my, studující ve třetím ročníku chodili na „náslechy“ do cvičné školy a později sami konali „výstupy“, učili se učit za mistrovského umění a vedení cvičnými učiteli.
2. Při nástupu na své první místo výpomocného učitele v r. 1926 v Kroměříži mě okresní školní inspektor Jan Berák sdělil, že domluvil s tehdy nejlepším místním učitelem Aloisem Řezníčkem pravidelné hospitace u něho, aby mi pomohl lépe vplout do praxe.
3. Občas zavítala do mého vyučování ředitelka Hedvika Brablcová, aby zjistila mou učitelskou způsobilost, eventuálně mně poradila, co a jak zlepšit.



*Léta dozrávání na Pokusné škole měšťanské ve Zlíně (1933–45)*

4. Vděčně vzpomínám na vzájemné hospitace kolegů a kolegyně v tělesné výchově, abychom poznávali, jak kdo učí, abychom si vyměňovali zkušenosti, vzájemně se obohacovali a společně pak koncipovali program a metodiku tělesné výchovy na naší škole. (Od r. 1933 do 1972 jsem se převážně zabýval praxí a teorií tělesné výchovy. Od r. 1994 se soustřeďuji na koncepci a realizaci základní školy.)
5. Nově nastoupivší učitel, aby se rychleji vpravil do reformní výuky, první rok povinně hospitoval u vedoucího odborné sekce.
6. Ředitel Stanislav Vrána pravidelně hospitoval u všech členů učitelského sboru. Vyžadoval poctivou písemnou přípravu na každou vyučovací hodinu. Co viděl, podrobně s každým rozebral a zhodnotil.
7. V režimu „otevřených dveří školy“ rodiče nás kdykoli navštěvovali ve vyučování, aby viděli, jak jejich děti prospívají. Později jsme hospitace rodičů omezili jen na půlden v týdnu.
8. Pátek byl dnem otevřených dveří školy pro návštěvy učitelů z jiných škol, dojížděli k nám z celé republiky. V odpolední besedě jsme si s hosty vyměňovali názory a zkušenosti. Později jsme také zavedli týdenní až měsíční stáže jednotlivců.
9. Od r. 1935 jsme pořádali odborné konference a kurzy pro učitele, v jejichž programu nikdy nechyběly ukázky praxe a jejich rozborů.

*Léta zralosti ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze (1945–72)*

10. V prvních letech jsem se soustřeďoval na instrukčně metodickou pomoc učitelstvu, čerpaje z experimentální a školitelské praxe ve Zlíně. V celostátních, oblastních a okresních kurzech tělesné výchovy, v praktické části programu jsme využívali hospitací v tomto systému:
  - ukázky s posluchači kurzu, vedené nejdříve instruktorem, potom některým z posluchačů,
  - ukázky s žáky, vedené instruktorem ve vybaveném a nevybaveném tělovýchovném prostředí,
  - ukázky s žáky, vedené posluchači, opět ve vybaveném a nevybaveném zařízení.
11. V dalším období vědecko-výzkumné činnosti jsme na ministerstvu školství přímo „vydupalí“ tzv.:
  - laboratorní školy* pro tělesnou výchovu, v nichž jsme každou „novotu“ před zavedením do praxe experimentálně ověřili;
  - vzorové školy* pro tělesnou výchovu, v nichž učitelé aplikovali v normálních podmínkách programy, ověřené v laboratorních školách.

12. V této etapě jsme pořádali každoročně celostátní semináře, ve kterých jsme seznamovali inspektory, metodiky a vedoucí kateder tělesné výchovy PF s výsledky našeho bádání, a to vždy s bohatým využíváním hospitací.
13. V působnosti ústředního metodika pro školní tělesnou výchovu jsem systematicky hospitoval v základních školách v celé republice, abych získal přehled o úrovni tělesné výchovy na školách a mohl radit učitelům, co a jak dělat lépe.
14. Na svých měsíčních stážích v zahraničí (Berlín, Varšava, Budapešť, Sarajevo) byly hospitace na tamních školách nejpodstatnějším programem mého studia.

### *Pedagogická činnost v důchodu (od r. 1972)*

15. Po dvacetileté odmlce v pedagogické činnosti mě transformační hnutí devadesátých let natolik zaujalo, že jsem znovu začal navštěvovat školy,
  - abych hospitacemi získal reálnou základnu pro tvorbu koncepce základní školy,
  - abych hledal způsob, jak přejít od pasivního způsobu výuky k výuce aktivní,
  - abych mohl seznamovat učitele teoreticky i prakticky s principy svobodné, humánní a tvořivé základní školy a naznačil, jak přechod realizovat.

Moje pedagogická zkušenost ukazuje, že hospitace byly a jsou nezastupitelným východiskem, pilířem, kontrolou a usměrňovatelem jak učitele, tak metodika a teoretika.

### **Poznatky a zkušenosti z hospitací**

Zkušenosti z mých hospitací ve vyučování realizovaných v poslední době a z následných rozborů s ředitelem školy a vyučujícím ukazují:

1. že principy aktivní výuky nepronikly do vědomí a praxe některých učitelů, že dosud nepocítují naléhavou potřebu poznat principy transformace vnitřní práce ve škole a tvořivě je aplikovat ve své praxi;
2. že chybí systém pedagogické osvěty, který by srozumitelně informoval učitele i širší veřejnost o podstatě a požadavcích aktivní výuky;
3. že je třeba oficiálně podporovat návštěvy a hospitace učitelů v kvalitních alternativních školách.

Mnozí učitelé žijí ze své podstaty, ze své zastaralé pedagogické výbavy a z ní vyplývajících zkušeností. Nečtou, nestudují. Neúčastňují se celostátních a ani regionálních konferencí, seminářů, dílen, aby si uvědomili spole-

čenské a pedagogické potřeby doby, aby rozšířili svůj obzor, zvyšovali svou učitelskou odbornost. Ani na pedagogických konferencích se nevěnuje patřičná pozornost a čas dominantnímu tématu „Jak měníme školu, kdo a co nám v tom brání?“

## Čeho se ve výuce vyvarovat – jak nastartovat aktivní výuku

*K výběru učiva.* Učitel nevolí učivo podle jeho životnosti, smyslu a praktického významu, podle vyspělosti žáků, nýbrž závisle na učebnici. Například v přírodopise v učivu o cizopasnících učitel podrobně postaru probírá pro život celkem bezvýznamnou ploštěnku, méně podrobně tasemnici, načež se jen jednou větou zmíní o klíštěti.

Ve fyzice věnuje učitel celou hodinu délkovým veličinám, když v téže lekci může odpovědně probrat všechny fyzikální veličiny – globálně. Na dotaz, co se žákyně dověděla v hodině nového, odpověděla, že definici metru.

*K osvojení učiva.* Učitel přírodopisu „přednáší“ třídě o hlemýždi zahradním s dotazy, co je žákům o hlemýždi známo. Příští hodinu žáci píší o hlemýždi test na otázky učitelem položené. Daleko zajímavější a účelnější by pro žáky bylo, kdyby si sami vyhledali a vytvořili odpovědi na uložené otázky, a to nejen podle učebnice, ale i z jiných pramenů.

Podobně v dějepise nepřednášet o manufaktuře, nýbrž dát žákům několik vyčerpávajících otázek, aby sami vyhledali odpovědi.

Pokládám tyto příklady „bez přednášení“ za zcela bezproblémový a příkladný přechod od hromadného způsobu výuky k aktivnímu učení – sebeučení spoluučení.

*K procvičování učiva a rozvíjení komunikace žáků.* Učitel procvičuje učivo postaru tak, že v sledu, jak učivo přednášel, tak znovu klade třídě otázky, na které jednotlivci odpovídají většinou jedním slovem. Žáci by asi procvičili učivo daleko lépe a trvaleji, kdyby je procvičovali ve dvojicích, ve skupinkách, kdyby si otázky a odpovědi sami tvořili, pak je doplňovali, vzájemně diskutovali, až by dospěli k tomu, co si je třeba zapamatovat. Samostatné procvičování učiva vede žáky k aktivitě, ke spolupráci, ke komunikaci, k trvalému osvojení učiva.

Referáty jednotlivců z probíraného učiva dopadají i tak, že žák přečte třídě text vystřižený z časopisu. Učitel ani žáci k tomu nepronosou ani slovo, ač vhodně volený referát je vynikající příležitostí k rozvíjení logických a vyjadřovacích schopností jak referujícího, tak všech naslouchajících.

Z příkladů vysvítá, že se žáci stále ještě vyučují nasloucháním (s desetiprocentním zapamatováním), přebírajíce víceméně neživotné učivo na-

sloucháním výkladu učitele a doučováním doma z učebnice – ne vždy dost kvalitní – a pak je na známky písemně nebo ústně reprodukuje.

Neoplývá-li učitel zvědavostí, hledáním, tvořivostí, nelze očekávat, že bude tyto kvality rozvíjet u svých žáků. Osvícený dobrý učitel hledá, zatímco indiferentní učitel čeká. Co chceme od žáků, vyžadujeme především sami od sebe! Vytvářejme prostor pro aktivitu a samostatnost žáků! Promyšlejte a veďte výuku tak, aby se žáci učili sami, aby hledali, objevovali, porovnávali, tvořili, kontrolovali se a hodnotili, aby se zmocňovali základních poznatků a dovedností svou vlastní prací, svým vlastním přičiněním! Sestupme dolů z katedry, přiblížme se žákům fyzicky a psychicky, usměřujme, radme jim a společně s nejvyspělejšími žáky pomáhejme slabším žákům třídy!

Tato výzva k nové práci mě přímo vybízí stručně připomenout, o jaké změny v základní škole usilujeme.

### **Oč se snažíme?**

Chceme vést žáky k občanské společnosti, vychovat svobodné bytosti, těšící se z tvořivé práce a kulturního života – vychovat demokraty. Budujeme školu, která směřuje k tomu, aby rozvinula nadání s vitalitou každého žáka do jeho osobního maxima aktivní metodou, která přebuduje direktivní, autoritářskou, receptivní a reprodukční školu včerejška ve svobodnou, humánní a tvořivou základní školu pro 21. století.

### **V čem tkví podstata a hodnota aktivní výuky?**

- v prožívání a uspokojování vrozené zvědavosti a tvořivosti žáka, jeho touhy po samostatnosti a uplatnění za promyšleného a partnerského vedení kvalifikovaných učitelů,
- v hygienickém, bezpečném a estetickém prostředí, nikým a ničím ohroženém,
- v atmosféře prodchnuté a sycené otevřeností, důvěrou, vzájemnou úctou a vstřícností mezi učitelem a žákem, mezi žáky navzájem,
- což je předpokladem a podmínkou k tomu, aby se žáci zmocňovali základních poznatků a dovedností učením ve dvojicích, v kooperativních skupinkách nebo individuálně.

K pochopení aktivní výuky a k rozboru ukázky výuky měl by přispět následující soubor otázek:

## Soubor otázek k rozboru ukázky

vede k tomu, čeho je třeba si všimnout z hlediska požadavků aktivní výuky. Je téměř vyčerpávající, a to proto, aby vyjádřil podstatu až do všech podrobností, šíří a hloubku změn, které sahají až do samých základů pedagogické praxe.

### *Podmínky*

1. Konala se lekce ve zdravém, bezpečném, esteticky vyhovujícím a podnětném prostředí?
2. Poskytl učitel žákům přiměřenou volnost v pohybu těla a ducha?
3. Připravil učitel podmínky a pomůcky tak, aby výuka mohla probíhat v optimálním tempu a byla přitom produktivní a úsporná?
4. Projevoval se učitel jako zprostředkovatel, rádce, usměrňovatel, manažer, partner žáků a nikoli jako suverén, autoritář?

### *Volba učiva*

5. Má probírané učivo smysl a význam pro přítomnost a pravděpodobnou budoucnost žáka? Vychází z jeho života, potřeb a zálib, z jeho práv a povinností k sobě, k druhým, k přírodě?
6. Byl zvolen za reprezentanta učiva (za pedagogický prostředek) nejvýraznější a nepotřebnější typ pro žáka?
7. Bylo učivo globálně v patřičné šíři a souvislostech?
8. Je základem pro další vzdělávání a sebe vzdělávání žáka? Je upotřebitelnou přípravou k přijímací zkoušce na školu 3. stupně?
9. Odpovídá použitá učebnice požadavkům aktivní výuky? Čerpají žáci také z jiných pramenů?

### *Přiměřenost učiva*

5. Odpovídalo učivo vyspělosti žáků? Nebylo nad nebo pod jejich vyspělost?
6. Bylo učivo odstupňováno podle způsobilosti žáků s ohledem na žáky nejslabší a nejvyspělejší?
7. Bylo učivo voleno i s ohledem na roční dobu, na obec a region?

### *Metody a organizace*

5. Podporoval učitel aktivitu žáků skladbou lekce, střídáním postupů, metod a organizace výuky?
6. Bylo patrné, že se žáci zapracovávají (vpravují) do skupinového a individuálního způsobu práce?

7. Bylo v přiměřeném poměru využito hromadného, skupinového i individuálního způsobu výuky?
8. Byli žáci vedeni k sebekontrolě a spolupontrolě a měli k tomu pro každý dílčí úsek učiva k dispozici kontrolní výsledky?
9. Pokud žáci pracovali skupinově nebo individuálně, radili se a pomáhali navzájem?
10. Kolik času v lekci asi zabrala mluva učitele a kolik jednotlivých žáků?
11. Vyžadoval učitel, aby se žáci vyjadřovali v logických celcích a ve větách?
12. Opakovali žáci důležité poznatky společně nahlas i potichu, zejména ve výuce jazyků?
13. Jak učitel kontroloval a hodnotil výkon jednotlivých žáků?
14. Vyžadoval učitel, aby žáci opravovali své chyby bezprostředně v ústním i písemném projevu?
15. Uplatnila se nějaká opatření s ohledem na osobní tempo žáků?
16. Projevil učitel přiměřenou pohotovost, pružnost a přizpůsobivost při eventuálně nepředvídané situaci ve třídě?
17. Bylo učení na konci lekce shrnuto? Bylo zaznamenáno na tabuli, v sešitě?

Výběr otázek k ukázce se bude řídit vyspělostí žáků, jejich způsobilostí samostatně pracovat. Bude závislý na předmětu, tématu; poněkud jiný bude k ukázce ze základních předmětů (jazyka, matematiky), poněkud jiný k ukázce z reálií a jiný k ukázce z výchov.

## Závěr

Až nyní při psaní této stati jsem si plně uvědomil, jak významnou úlohu měla hospitace v mé učitelské, instrukčně metodické, experimentální, výzkumné, koncepční a školitelské činnosti. V hospitacích se prolíná stav a úroveň pedagogické teorie a praxe, vzájemně se inspirují a obohacují. Uvědomuji si, jakým přirozeným, účinným a dosažitelným zdrojem, nástrojem a pomocníkem se hospitace mohou stát v procesu transformace naší základní školy. Vyslovuji k tomu tato přání:

1. Nechť se hospitace stanou univerzálním instrumentem a pomocníkem v úsilí o včasné a úspěšné přebudování školy!
2. Nechť jsou vždy pečlivě připraveny, důkladně a ohleduplně rozebrány a výsledky všemi účastníky tvořivě aplikovány!
3. Nechť jsou výsledky z hospitací podnětně zpracovány, publikovány a využity v pedagogických poradách a konferencích jako poučení a inspirace k povznesení učitelské způsobilosti!

**Adresa autora:** Doc. PaedDr. Jaroslav Kozlík, CSc., Nedvědovo nám. 4, 147 00 Praha 4.

## Asistentská praxe studentů učitelství

Petr Havelka

Záměrem příspěvku je poukázat na možnosti spolupráce s učiteli základních škol. V současné době, kdy na základních školách došlo ke zvýšení přímé vyučovací povinnosti učitelů, je třeba hledat takové formy spolupráce, které by byly pro učitele přijatelné. Ze zkušenosti mohu uvést, že učitelé se ke spolupráci na realizaci výzkumných úkolů nebo ke spolupráci, zaměřené na přípravu hospitace nad rámec povinností, stavějí značně negativně. Ke spolupráci většinou svolí pod podmínkou, že se tím nezvýší jejich časové zatížení.

Řešením, které může rozvíjet spolupráci fakulty se základní školou, která není cvičnou školou, je asistentská praxe studentů, kteří mají už v nižších ročnících zájem o praktické využití didaktické teorie. Jedná se o praxi, která vychází ze zájmu studentů a je uskutečňována způsobem, který vyhovuje učitelům ZŠ. Posluchači po několika hodinách hospitací participují ve výuce jako asistenti učitele. Pomáhají při procvičování učiva v roli atypického učitele, při kontrole domácích úkolů, přípravě samostatných prací a podobně. Zkušenosti z praxe využívají v seminářích obecné didaktiky, kde je jim příležitostně dán prostor k jejich uvedení. Například návaznost vyučovacích metod v hodině, organizace skupinové práce žáků a podobně. Pokud se této činnosti věnují dále, později spolupracují i na didaktických výzkumech a tímto způsobem získávají praktické zkušenosti a podklady pro řešení diplomového úkolu.

Zvláště ve vyšších ročnících, kdy jsou vedeni oborovými didaktiky a mají určité zkušenosti z řízení a přípravy na výuku, jsou často významnými spolupracovníky učitele pedagogické fakulty při pokusné výuce, zaměřené na některé výzkumné cíle, např. ověřování nových metod a forem práce se žáky, nebo při pořizování videonahrávek pro výuku pedagogických disciplín.

Asistentská praxe studentů vznikla na základě zájmu studentů, jejich činnost je vnitřně motivovaná a dobrovolná. V počátečním období jsou vedeni učitelem ZŠ, po získání základních didaktických dovedností a zkušeností jejich praxe končí, nebo se podílejí na realizaci pokusné výuky pro potřeby učitele pedagogické fakulty. Dalším pozitivním rysem je, že studenti mohou uplatnit vlastní tvořivý přístup při řešení výzkumných záměrů. Ve své činnosti jsou vedeni řešitelem výzkumného úkolu.

Spolupráce se studenty je výhodná také proto, že jsou ochotni experimentovat. Učitele základní školy lze lépe využít jako pozorovatele pokusné

výuky, protože jeho zkušenosti jsou významné při jejím hodnocení. Myšlenka asistentské praxe studentů byla ovlivněna zkušenostmi z klinického semestru, zavedeného na PdF UK v Praze. Na základě jejího posouzení s oborovými didaktiky by mohla být zařazena do kreditního systému studia.



## Vychovatel v systému vysokoškolského vzdělávání pedagogických pracovníků

Lenka Gulová

V nedávné době, zhruba v 70. až 80. letech, bylo vychovatelům nabídnuto vysokoškolské vzdělání na některých československých univerzitách. Obsah studia se na jednotlivých pedagogických fakultách poněkud odlišoval, ale podstata zůstala shodná – připravit pedagogické odborníky pro oblast mimoškolního působení, pro výchovu v době mimo vyučování a také pro oblast volného času dětí, mládeže a dospělých. O studium tohoto typu projevilo velký zájem nejen mnoho absolventů různých středních škol i odborných učilišť s maturitou, ale i řada lidí z praxe, kteří uvítali možnost získat vysokoškolské vzdělání v humanitních disciplínách a rozšířit kvalifikaci pedagogického pracovníka. Dnes již můžeme konstatovat, že pedagogické fakulty při zakládání tohoto pedagogického neučitelského oboru vycházely jednak z představ jednotlivých pedagogů kateder pedagogiky a jednak z jistých omezených možností těchto kateder (finančních a jiných). Hledání ideálního modelu tohoto druhu studia vedlo až k experimentování s tak citlivým tématem, jako je právě vychovatelství, což bohužel na některých školách směřovalo k postupnému zanikání nového oboru. Zatím na žádné škole nebyl nalezen alespoň základní obsah studia, který by řešil otázky výchovy, vychovatelství a zároveň by dokázal přežít období kritického hledání a obstát tak vedle oborů učitelských. Ovšem chyba neleží pouze na vzdělávacích institucích, ale především na společnosti, která není schopna vznést požadavky na kvalitní vzdělané odborníky pro širokou oblast volného času, chybí instituce zaštiťující neučitelské pedagogické obory, která by současně upřesnila postavení těchto pedagogů v hierarchii všech pedagogických pracovníků a vymohla pro ně celorepublikově platné ohodnocení. Chybí i přesný profesiogram vychovatelů, sociálních pedagogů a pedagogů pro oblast volného času. V době, kdy se potýkáme s narůstající kriminalitou dětí a mládeže, se ztrátou hodnotové orientace mladých, s negativním využíváním volného času všech věkových skupin, nejsme schopni vytvořit pracovní místa na všech školách pro odborníky, kteří by nabídli mladým hodnotnější využití volného času, nabídli pomoc v dnešních nelehkých situacích dětí a mladistvých, ochránili je před nástrahami dnešního světa atp. Klasická škola s vytíženými a unavenými učiteli není schopna suplovat úlohu vychovatele, výchovného poradce, odborníka na volný čas atd. Jistě lze namítnout, že v současnosti vznikají zařízení různého typu, která nabízejí využití volného

času dětí a mládeže, ale jejich kapacita je omezená a kvalitnější nabídka se týká spíše větších měst. Nezapomínejme na další instituce, které požadují pedagogické vzdělání vychovatelů, jako např. internátní školy, dětské domovy, domy sociální péče, ale i jejich kapacita se snižuje z mnoha důvodů, opět zejména finančních, a těmto zařízením, bohužel, dostačují pouze středoškolsky vzdělání pedagogové. Je zřejmé, že tyto instituce slouží jen určité skupině dětí a mládeže v jistém úseku jejich života. Prozatím lze říci, že místo hledání linie spojující: 1. požadavky a potřeby dětí a mládeže, 2. požadavek společnosti, 3. požadavek trhu práce pro oblast pedagogického působení, 4. nabídku pedagogických fakult a vytvoření vhodného profesio-gramu pro tento druh činnosti, vznikají a zanikají na vysokých školách různé typy studia určené pro vychovatele, popř. pedagogy volného času, sociální pedagogy, a tak zastupují odbornou pedagogickou práci lidé bez hlubší kvalifikace a mezitím se pohybuje spousta dětí a mladých lidí „na ulicích“, kterým by různé aktivity ulehčily složité dospívání a nabídly hodnotné využití volného času. Pokud stát ponechá péči o budoucí generace v rukou masmédií a světa komerčních hodnot, následky mohou být nedozírné.

Obecné požadavky na kvalitu osobnosti vychovatele lze nalézt v rozmanitých studijních materiálech. Píše se v nich o pedagogickém pracovníkovi jako o čestném, statečném a moudrém člověku, který je obdařen kvalitními vlastnostmi, neustále pozitivně naladěm a připraven radovat se s dětmi a mládeží. Málokde však najdeme přesný návod, jak takové vlastnosti získávat, většinou se předpoklady pro ně formují v útlém mládí každého jednotlivce, jsou záležitostí dědičnou a ovlivňuje je právě výchova a prostředí. Podle mých poznatků, jedna z nejdůležitějších předností vychovatele, kterou může ovlivnit odborné studium připravující pedagogického pracovníka pro praxi, je jeho neustálá touha po vzdělávání a sebevzdělávání, touha neustále postupovat dopředu, osvojovat si nové dovednosti, nahlížet do různých oblastí lidského života atd. Tuto chuť po širokém a neustalém růstu by pak měl umět (samozřejmě za použití široké škály výchovných prostředků, které by mu opět měla poskytnout odborná příprava) každý pedagog převést na své žáky, studenty a svěřené osoby.

O významu vychovatelské profese byla napsána a experimentálně ověřena řada studií, jejichž význam byl potvrzen a oceněn staletími; v podstatě každý, kdo chce pozměnit společnost, ví, že musí začít od mladé generace. Ale snad nikdy nebyla mládež jako konkrétní skupina tak ohrožena jako v současnosti. Svět komerce pro ni vytváří zakřivený obraz skutečnosti, kriminalita dětí a mladistvých je načasovaná bomba blízké budoucnosti, nemluvě o drogách, zneužívání, týrání, nárůstu nezaměstnanosti právě mladých lidí.

Z tohoto stručného náčrtu je zřetelné, že máme čím dál více zapotřebí kvalitních, vzdělaných, pedagogických pracovníků, připravených zasáhnout ve prospěch dětí a mládeže, pomoci jim zorientovat se v pluralitní společnosti plné neřešených a mnohdy neřešitelných problémů. Samozřejmě těmto pedagogům, ať je nazveme vychovateli, sociálními pedagogy, pedagogy pro volný čas, nepostačí jen laické nadšení (i když ho nelze podceňovat), ale zdá se být čím dál nezbytnější vyzbrojit je pro tuto nelehkou práci, kterou můžeme nazvat posláním, kvalitním vzděláním, míněno vysokoškolským, nabídnout jim doživotní možnosti dalšího růstu, což jim může pomoci získat i jistou společenskou prestiž v postavení všech pedagogů. Záleží samozřejmě i na každém jednotlivci, kam je schopen posunout vychovatelskou pozici.

### **Pedagogická příprava vychovatele (pedagoga pro volný čas, sociálního pedagoga)**

Podle vlastních zkušeností probíhá vzdělávání těchto pedagogů v několika rovinách. Vedle odborné pedagogické přípravy, která zahrnuje zvládnutí a pochopení dějin pedagogiky, pedagogiku jako teoretickou disciplínu se všemi odbornými pojmy, metodologií, didaktiku pedagogiky, speciální pedagogiku, všechny příbuzné disciplíny, tzn. pedagogickou psychologii, základy sociologie, nezbytnou filozofii výchovy čerpající z odkazů a životopisných údajů významných filozofů a pedagogů, kteří postavili pedagogiku jako vědní obor, neměly by chybět základy estetiky, etiky a axiologie. Další rovina se týká psychologie, která tvoří spolu s pedagogikou páteř tohoto vzdělání. Zahrnuje jak vývojovou, tak sociální psychologii, propedeutiku, přinejmenším základy psychoterapie atd. Důležitá je i biologie, andragogika, ekonomika a politologie podaná alespoň v základech.

Vedle těchto vědních oborů je velmi důležitá (pro praktické zaměření pedagogického pracovníka) celá škála zájmových činností, různých dovedností, které pak bude pedagog schopen použít ve vlastní práci. Právě tyto činnosti jsou nesmírně důležité pro kontakt se svěřenou osobou (žákem, studentem), během něhož se vytváří vztah mezi osobou vychovatele a žáka, vzniká prostor pro neformální výchovu a vedení, pro zprostředkování hodnot, tak nezbytných pro lidský život, pro řešení řady nejrůznějších situací, pro přátelský rozhovor nebo příjemně strávený okamžik, který zůstane ve vzpomínce všech zúčastněných a může mít vliv na řadu situací, které přináší život a které je nutné řešit.

#### **Příklady:**

Vychovatel zvládá základy tělesné výchovy, může uspořádat jednodenní i vícedenní výlet na kolech (lyžích), turistický výlet, tábor s nejrůznějším zaměřením, sportovní kurz

apod., pak se zde nabízí široký prostor pro neomezené pedagogické působení. Totéž platí pro všechny sportovní kroužky a další sportovní činnosti. Je zde možnost vypěstovat v zúčastněných řadu vlastností, od houževnatosti, statečnosti, vytrvalosti, ohleduplnosti, tolerance, sportovní zdatnosti, vztahu k pohybu, ke zdravé životosprávě, pracovním návykům, pokoře, ovládnutí se atd. Je to čas pro uzavírání přátelství na celý život apod.

Vychovatel zvládá základy hudební výchovy, vedení amatérských hudebních kroužků, je schopen různých hudebních přehrávek, může provést zajímavý výběr hudebních divadelních představení, je schopen propagovat zpěv, vést pěvecký kroužek, ve spojení s tělesnou výchovou taneční soubor, případně nacvičit taneční vystoupení, vybrat hudbu a vytvořit choreografii. Tyto činnosti mají opět velký vliv na formování řady vlastností, probouzení estetických pocitů, navození příjemných situací, včetně vyhledávání talentů. I zde vzniká široký prostor pro výchovné působení. Všichni, včetně pedagoga, si přenášejí do života zážitky z těchto činností, které jim pak mohou obohacovat i ulehčovat každodenní prožitky.

Vychovatel zvládá základy výtvarné výchovy. Je to barvitý svět plný tvořivé činnosti, která vedle rozvíjení estetických pocitů působí např. i terapeuticky.

Vychovatel zvládá dramatickou výchovu, má vztah k divadlu, to je dnes velmi aktuální téma, zahrnuje nejen výchovu k umění, ale využívá právě prostředků dramatického umění k výchově, vyučování a rozvoji zdravé i zdravotně postižené populace (Müller O.).

Zájmových činností je dnes nepřeberné množství, vychovatel si může zvolit třeba jen jednu, dvě stěžejní, a ty se stanou významným prostředkem jeho práce. Dnes záleží na každém jednotlivci, jak pojme tyto složky výchovy.

Dalším okruhem, také velmi důležitým pro vzdělání vychovatele, je získání komunikativních dovedností, počítá se také s tím, že lidé, kteří se hlásí k vychovatelské činnosti, jsou schopni rozvinout i organizační schopnosti a dovednosti. Měli by mít smysl pro realitu i nadsázku, velkou míru tolerance a asertivity, a také veliké humánní citění. Z toho všeho vyplývá, že vzdělávání pedagogického pracovníka je náročnou a dlouhodobou záležitostí, jejíž výsledky jsou zřetelné až po letech působení v praxi.

(Pozn.: Základní návrh modelu, který se zde předkládá, vychází z obsahu studia vychovatelství na PdF UP v Olomouci, které bohužel v současnosti pouze dobíhá u dálkového studia a studia sociální pedagogiky na PdF MÚ v Brně.)

## **Seminář – úvod do axiologie (určený pro studenty sociální pedagogiky)**

Od začátku 20. století se začíná vážně hovořit o hodnotové výchově, o tzv. zprostředkování lidských hodnot dětem a mládeži, o hodnotové orientaci všech generací. Tímto tématem se dnes zabývá řada pedagogů (např. S. Kučerová „Úvod do axiologie“, W. Brezinka „Základy filozofie výchovy“), na toto téma probíhá i řada konferencí světového významu (např. 16. mezinárodní kolokvium Evropského fóra pro svobodu a vzdělávání, které se uskutečnilo 16. listopadu 1997 v Bochumi), probíhají výzkumy, které sestavují

žebříčky hodnot lidí všech skupin, profesí atd. Tato šetření většinou ukazují, že lidé neztratili pojem o tradičních lidských hodnotách, v dotaznících se přiklánějí k tomu kladnějšímu, co charakterizuje principy humanismu. Dokazuje-li jejich konání a jednání tento výsledek i v reálném životě, je věc druhá, neboť se opravdu spíše setkáváme s negativními projevy, kde je na prvním místě upřednostňován lidský individualismus, sobeckost a zaslepenost místo pochopení, pomoci bližnímu a tolerance. Nejsmutněji vyznívají tyto protiklady u mladé generace. Bude nesmírně těžké napravovat nastávající situaci, kdy materiální hodnoty jasně vítězí nad hodnotami duchovními (a k tomuto zjištění nepotřebujeme žádné velké výzkumy, stačí se jen porozhlédnout kolem sebe). Příčin je mnoho, někdy stačí jejich pouhé označení, abychom mohli hledat nápravu.

Studenti sociální pedagogiky se v předmětu axiologie v první řadě seznamují s dostupnou literaturou, osvětlují si základní otázky této disciplíny, a to na základě studia historie výchovy i současnosti. Dále vstupují do problematiky filozofie výchovy a seznamují se s některými výzkumy z této oblasti.

Vedle tohoto studia teoretických poznatků probíhá praktická část semináře, a to ve dvou formách. Za prvé, každý student přináší do výuky svoji představu hodnoty a předvádí ji svým kolegům. Například: mluví o tom, co pro něho znamenají vzpomínky, přináší různé materiály, deník, dopisy, fotografie, pohlednice, obhajuje nutnost, potřebu vzpomínek, zaznamenávání událostí, hovoří např. o tom, jak je důležité nezapomínat na různé situace, lidi, přátele, a k tomuto poměrně širokému tématu se v závěru vyjadřují ostatní studenti, probíhá diskuse, kterou řídí pedagog, samozřejmě i on se vyjadřuje k tomuto problému. Je velmi důležité, aby i vyučující přinesl mezi ostatní svoji představu hodnoty a dokázal ji náležitě obhájit. K některým tématům probíhá i bouřlivá diskuse (např. hodnota smrti a s ní spojená eutanazie, hodnota služby, pokory atd.), vytváří se postupně jakási hierarchie hodnot přítomných osob. Někdy je diskuse velmi zajímavá, záleží nejen na obsahu, ale i kvalitě zprostředkování, komunikačních schopnostech, na celkovém projevu a osobnosti studenta.

Mimo tyto vstupy jsou v závěru hodiny rozebírána různá společenská témata, která úzce souvisejí s hodnotami běžného života (hodně diskutovaný rasismus, interupce, sektářství, vliv masmédií, ekologie, alternativní hudba, globalizace atd.) Studenti se učí vyjadřovat se k věcem kolem nás, zaujímají stanoviska a vyjadřují své názory, učí se komunikovat a hodnotit. V loňském semináři byly zprostředkovány tyto hodnoty: vztahy k jednotlivým členům rodiny (nejčastější), zdravý život, láska a s ní spojené manželství, přátelství, vztah k přírodě, divadlo, vztah k postiženým lidem, ochrana životního prostředí, rodina, humor, prožitky dítěte a na druhé straně byly označeny

některé antihodnoty – český šovinismus, vztah k romské populaci, jeden student hovořil o drobnostech všedního dne, které nevnímáme. Některá témata vyvolávala rozpory, zejména otázka rasismu, ve většině studentů byl silně zakořeněný negativní vztah k některým projevům romské menšiny, proto byl na seminář přizván odborník, kněz, který se léta zabývá romskou otázkou, a osvětlil některé pohledy na tyto problémy. V letošním semináři byla prozatím zpracována témata – smrt, vzpomínky, talismany, umění, vztah k významné silné osobnosti, přátelství, rodina, příroda, problematika týrání a zneužívání dětí, sport, hudba. Velmi zajímavá byla diskuse na téma masmédiá, která jsou hodnocena studenty spíše negativně, dále studenti vesměs odmítají interrupci a do jisté míry i rasismus.

Dalším doplňkem semináře je seminární práce na různá témata opět se zabývající problémy současnosti. Na závěr semestru každý student zkouší využít své fantazie a osvícenosti, a přinese do výuky svoji představu (v jakékoli formě) „věci“, která by mohla posunout svět k lepší budoucnosti, k nápravě věcí lidských. Opět záleží na každém jednotlivci, jak pojme tento úkol a dokáže ho obhájit v kolektivu budoucích pedagogů. Na závěr semináře bývá exkurze do tří zařízení, která se nejen specializují na práci s dětmi a mládeží, ale která svým zaměřením zpracovávají svá vlastní témata, svoji představu hodnotového nazírání na svět. Je to salesiánské středisko se svým duchovním posláním, Dům ekologické výchovy Lipka a Help me, bojující proti drogové závislosti dětí a mládeže.

Seminář je poměrně náročný, pro mnohé se může stát poutavým a poučným, studenti nejenže proniknou do problematiky axiologie, ale sami si mohou zkoušet a ověřit své hodnoty a hodnoty svých kolegů a vrstevníků.

## Pedagogická praxe – zpětná vazba pro její přípravu

Václav Klapal

Nejprve k samotnému pojmu:

Pedagogický slovník (Průcha a kol., 1995, s. 148) uvádí pod tímto heslem: „Součástí praktické části přípravy učitelů a vychovatelů na pedagogických a jiných fakultách. Hlavní cíle: spojovat teorii a praxe všech složek vysokoškolské přípravy, uvést budoucího učitele do podmínek reálného školního prostředí a zacvičit jej v činnostech učitelské profese. Uskutečňuje se většinou na fakultních školách. Formy: náslechy, samostatné výstupy, jejich rozbor, mimotřídní a mimoškolní práce, aktivní účast na akcích školských zařízení.“

To znamená, že cílem pedagogické praxe je začít prakticky, reálně vytvářet soubor profesních dovedností, tj. výkonů, které pedagog podává při výchově, vzdělávání a výcviku lidí. Zahrnuje to dovednosti stanovit cíle pro žáka i učitele, plánovat průběh výuky, motivovat žáky k učení, vyhodnocovat činnosti a výkony žáků, vytvářet příjemné klima ve třídě, jednat s rodičovskou veřejností apod. Tyto dovednosti jsou výsledkem odborné přípravy pedagoga, jeho schopností a profesních zkušeností. Při jejich vytváření pomáhá studentovi (který je na školách označován jako kandidát) cvičný učitel, dále pak v různé míře ještě ostatní členové učitelského sboru cvičné školy, a také vedení této školy.

Je tedy zřejmé, že autoři hesla otázku pedagogické praxe (dále už jen praxe) nechápou jako formulování otázky praxe samotné, jejího obsahu, organizace, metod a řízení. Poukazují – a já se s nimi plně ztotožňuji – na to, že je jí nutno chápat jako *vztah* teorie a praxe v práci učitele.

Náš posluchač-pedagog musí vstupovat do praxe s úmyslem měnit skutečnost (např. naučit žáka to, co dosud nezná), což má za následek u správného učitele, že mění i sám sebe.

Právě pro tuto „živou“ interakci (na fakultě sice můžeme simulovat pedagogické situace, můžeme ve skupinách provádět mikroteaching, můžeme přečíst, prostudovat hory knih s teorií – odbornou či didaktickou tematikou), stále to bude jen zprostředkování praktické činnosti, jakési suplování praxe samé.

V konečné fázi pak nepovažuji praxi za poslední syntézu teoretických poznatků. Tu musí po ukončení praxe udělat v seminářích studenti a učitelé příslušných předmětů na fakultách v hodinách odborných didaktik.

I z tohoto krátkého pojednání je zřejmé, že je důležité, aby si všichni učitelé i studenti uvědomili (i na základě dávno ověřených filozofických pří-  
stupů) vztah mezi teorií a praxí, promítli ho do chápání pedagogické praxe  
a snažili se o to, aby teorie a praxe na fakultách našly vybalancovaný poměr.  
Tento poměr nebude mít nikdy trvalou podobu, protože jak teoretické ná-  
zory, tak potřeby praxe se vyvíjejí, je na ně nutno reagovat, ale kontinuita  
mezi nimi zůstává.

Na fakultách musíme studenty pro praxi (řízenou i samostatnou) připra-  
vit takovým způsobem, abychom od ředitelů škol a školských úřadů neslyšeli  
nářky nad úrovní jejich připravenosti pro praxi i výkon učitelského povolání  
– domnívám se, že ne vždy nařikají právem.

Přípravu samotnou můžeme rozdělit do tří celků:

1. všeobecná pedagogicko-psychologická příprava,
2. odborná příprava v aprobačních předmětech,
3. didaktická příprava v aprobačních předmětech.

Je naprosto nepopiratelné, že se v řízené pedagogické praxi integrují  
všechny části. Jak na svou připravenost pohlíželi studenti učitelských fakult  
UP po své první řízené pedagogické praxi, bylo již uvedeno (Klupal, 1997a).

Jak však pohlíželi na jejich praxi cviční učitelé, jichž jsme se zeptali  
pomocí dotazníku? Kterou složku přípravy podle jejich názoru naši studenti  
ovládli, a především ukázali, že ji zvládli nejlépe?

Nejlépe student zvládl:

- odbornou stránku předmětu,
- didaktiku odborného předmětu,
- upotřebení všeobecných pedagogických a psychologických poznatků.

Cviční učitelé (počet respondentů –  $n = 118$ ) odpověděli takto: v 9 pří-  
padech je jako nejlepší hodnocena pedagogicko-psychologická příprava, tj.  
7,6 %, ve 13 případech student prokázal nejlepší dovednost v didaktice od-  
borného předmětu, tj. 11,0 % a v 96 případech se nejvíce prezentoval jako  
odborník, tj. 81,4 %.

Procentuálně je tedy zřejmé, že nejlépe ovládají studenti odbornou  
stránku svých předmětů. Mohli bychom z toho vyvodit závěr, že učitelé  
v předmětech teoretické přípravy pracují na mnohem vyšší úrovni, než di-  
daktici těchto předmětů a daleko vyšší úrovni oproti učitelům předmětů  
pedagogika a psychologie. (Výraz „mohli bychom vyvodit závěr“ je plně na  
místě, neboť poměřovat můžeme pouze ty veličiny, které jsou souměřitelné  
– např. výsledky těch předmětů, které mají stejnou hodinovou dotaci, jsou  
z nich ve stejném časovém údobí zkoušky atd.)

Dále jsme položili otázku skoro totožnou, formulovanou ovšem nega-  
tivně:



Student zvládl nejhůře:

- odbornou stránku předmětu,
- didaktiku odborného předmětu,
- upotřebení všeobecných pedagogických a psychologických poznatků.

Zajímavá je skutečnost, že nezanedbatelný počet cvičných učitelů se zdráhá vyslovit fakt, že by studentovi šlo něco nejhůře. (A přitom je normální, že když například tři rovnocenní lidé mají projít dveřmi, vždy půjde někdo první a někdo poslední, tedy analogicky, když mu to jde ze tří vyjmenovaných možností nejhůře, nemusí to znamenat, že uvedené poznatky vůbec neovládá. Pouze v poměru k ostatním dovednostem jsou tyto horší.) 8 učitelů, tj. 6,8 % na tuto otázku odmítlo odpovědět, 2 cvičným učitelům se zdálo, že nejhůře si jejich kandidáti vedou v odborných znalostech svého předmětu, tj. 1,7 % 36 cvičných učitelů usoudilo, že nejhůře jejich studenti zvládli didaktickou stránku vyučování svým předmětů (tento počet odpovídá 30,5 %) a 72 cvičných učitelů soudí, že jejich kandidáti ze tří uvedených a zkoumaných složek učitelské přípravy se nejhůře projeví v upotřebení všeobecných pedagogických a psychologických poznatků, tj. 61,0 %.

### *Závěry*

Jako nejlépe zvládnuté se jeví teoretické znalosti jednotlivých odborných předmětů. Hůře dopadají dovednosti předat teoretické poznatky odpovídajícím způsobem studentům a žákům. Nejhůře je na tom upotřebení pedagogických a psychologických poznatků (podrobněji Klapal, 1997b).

### *Shrnutí za obě položky:*

Dovednost	Nejlépe zvládl (počet odpovědí)	Nejhůře zvládl (počet odpovědí)
Teoretické poznatky aprobačních předmětů	96	2
Didaktické dovednosti aprobačních předmětů	13	36
Znalosti a využití vědomostí z pedagogiky a psychologie	9	72

Jednoznačně lze tedy konstatovat:

1. Všichni studenti jsou kvalitně teoreticky připraveni po odborné stránce. Školy souhlasí jak s rozsahem vědomostí posluchače, tak i s jejich kvalitou.

2. Cviční učitelé ve značné míře přičítají nedostatky, které se projevily ve výuce našich posluchačů, špatným didaktickým návykům.
3. Cviční učitelé poukázali prokazatelným způsobem na to, že posluchačům hodně chybí jak znalosti pedagogiky a psychologie, ze kterých by mohli vybírat například vyučovací či didaktické metody, diagnostické metody aj., tak i dovednost upotřebit vědomosti, které mají. Toto se zase odráží v kvalitě výuky.

Po tomto závěru by se mohlo zdát, že by bylo nejlepší (a také nejjednodušší), doporučit na fakultách více hodin (možná i zkoušek) pedagogiky, psychologie a odborné didaktiky. Dále pak – a to už tak jednoduché není – bych doporučoval realizovat výuku předmětů společného základu podobným integrujícím stylem, jak to ukazuje praxe. Včetně ukázek řešení modelových situací. O nutnosti zvýšení hodinové dotace pro praxi jsme bytostně přesvědčeni. Jisté je, že by zde určitý posun pro kvalitnější připravenost budoucích učitelů nastal.

Ale zdá se mi, že nářky vedoucích školských pracovníků mají svůj původ za hranicí možností přípravy studentů pro jejich učitelskou profesi. Tento problém se podle mne nazývá „neskutečná realita“. Ta je (a vždy tomu tak bylo) odrazem a součástí společenské reality. V ní – a všichni o tom víme, všichni o tom mluví, jen to nikdo nechce řešit – je na tom momentálně mnohdy lépe zloděj a lump než poctivý člověk, neboť zákon neumožňuje potrestat zloděje tak, aby poctivý nabyl zpět svůj majetek. A ve škole? Student je námi připraven na to, že bude učit různé typy žáků. Ti mají v různé míře zájem o své vzdělávání, jsou spíše disciplinovaní, nebo v krajní podobě ukáznitelní dostupnými a doporučenými prostředky. Ale někdy nastávají i případy (extrémní), na které studenty nepřipravíme. Přiznám se, že ani já sám nedovedu poradit studentovi, který při rozboru průběhu praxe uvede:

„Žák s poměrně slušným IQ, projevuje naprostý nezájem o vyučování, při hodinách píská, prochází se, skáče učiteli do řeči při výkladu. Byl v pedagogicko-psychologické poradně, ta zjistila, že je naprosto normální a patří do ‚normální‘ školy. Rodiče se školou odmítají spolupracovat, zdá se, že ještě žáka v jeho chování podporují.“

Jiný příklad z Učitelských novin:

„Průměrný žák vyrušoval v hodině stálým pojídáním buráček. Ty mu byly na vyučovací jednotku zabaveny, po ní vráceny. Kvůli stálému nepřezouvání se vyústily domluvy od všech učitelů nakonec v pohovor s ředitelem školy. Výsledek – do třídy vtrhla matka a s výkřikem: ‚Já ti naflákám, krávo jedna!‘ inzultovala před dětmi paní učitelku.“

Jsou to extrémní příklady, kterých je sice zanedbatelný zlomek, ale v méně extrémních polohách je jich už mnohem více. Otázka pro mne zní, jestli umíme, nebo vůbec můžeme naše posluchače připravit i pro řešení

těchto situací, nebo jestli se jim taktně vyhýbáme a doufáme, že naši posluchači je nebudou muset řešit. (Naprosto odmítám případné námitky typu: dobrý učitel nikdy takovou situaci nedopustí. Takový pedagog je podle mne odtržený od reality, neuznává dítě jako svéprávný subjekt. Koneckonců ho o jeho omylu může přesvědčit i tisk, který se zabývá učiteli nejvíce tehdy, když dojde k nejhoršímu.)

Našly by se jistě i další pohledy do reality, které posluchačům sdělujeme jen neradi, nebo vůbec ne. (Proč je třeba tak velký útek těch jen trochu nadanějších žáků ze ZŠ na nižší gymnázia a na ZŠ pak zbývají už jen ti s horším průměrem, proč je všeobecně vzdělání podceňováno, proč rodiče se školou málo spolupracují nebo škoře podkopávají její autoritu.)

Je mi jasné, že někdo právem namítne: příklady byly marginální, není třeba na ně posluchače připravovat. Já sice tvrdím, že již tak marginální nejsou, že se situace nadále zhoršuje, ale sám nevím, co bych studentům jako řešení doporučil. Na naší fakultě zkoušíme zařazení právní výchovy, která seznamuje studenty s platnými právními normami, jež alespoň částečně umožňují některé výjimečné situace řešit.

## Literatura

- KLAPAL, V. Co nám ukázala studentská sebereflexe po praxi. *Pedagogická orientace*, 1997a, č. 4, s. 64–68.
- KLAPAL, V. *Pedagogická praxe jako důležitá součást pregraduální přípravy učitelů*. Olomouc: PdF UP, 1997b, 138 s. (Disertační práce.)
- KRÁL, J. Facka. *Učitelské noviny*, 3. 12. 1996, roč. 99, č. 45, s. 12.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. 1. vydání Praha: Portál, 1995. 292 s.
- ŠVEC, V. Význam sebereflexe v učitelské přípravě. *Pedagogická orientace*, 1995, č. 15, s. 15–22.

**Adresa autora:** PhDr. Václav Klapal, Pedagogická fakulta UP, Katedra pedagogiky, tř. 17. listopadu 6, 771 40 Olomouc

# Historie a dnešek

---

---

## K pedagogickým výročím konce století a tisíciletí

Miroslav Cipro

Lidstvo dospělo opět do času zvaného „fin de siècle“ (konec století) a nejen to: jsme i v čase „fin de millénaire“. Je to příležitost vzpomínat na dobu secese před 100 lety i na dobu sv. Vojtěcha a zakládání prvních klášterů v Čechách před 1000 lety. Velká výročí jsou jako komety, které se vrací jen zřídka, aby se připomněly jako povzbuzující (nebo i varovné) memento a zase zmizely z obzoru, ponořily se do hloubky času a přenechaly místo současnému dění, když aspoň na chvíli se staly jeho součástí, a trochu tak přece jen ovlivnily jeho směr podle zákona „Historia est magistra vitae“. Ostatně proč bychom si taková výročí připomínali, ne-li proto, abychom si osvěžovali nebo zdokonalovali znalost vlastní minulosti a poučovali se z ní pro přítomnost a budoucnost. Kdyby lidský život byl mnohem delší, než je, a kdyby tedy simultánně existovaly vedle sebe ne tři generace, ale mnohem více generací (jako je tomu údajně u delfinů), byla by lidská historie patrně méně bouřlivá a klikatá, zato více plynulá, tedy bezkonfliktnější. Paměť lidstva by byla dokonalejší a jednou získané zkušenosti trvalejší. Jejich přenos z generace na generaci by byl snazší. Ale za daného stavu je vývoj přetržitější. I když každá generace přejímá mnoho z dědictví svých otců, přece jen v mnohém začíná znova, a tak opět riskuje (často v pyšné sebedůvěře ve vlastní mladé síly) opakování starých chyb nebo prostě jen objevování objeveného. Aby se toto riziko přece jen minimalizovalo, k tomu musí přispívat historie a její lekce, nejen systematické, jaké poskytuje škola, ale i příležitostné, k nimž nás nabádají kulatá výročí, jež se stala již samozřejmým rituálem našeho kulturního života. Proto v každém vědním a kulturním oboru se stalo nebo aspoň stává sledování a kritické (nikoli pouze formálně oslavné) připomínání takových výročí přímo součástí jeho metodologie, a pokud není omezováno jen na úzce odborné kruhy, ale dostává se mu i širší publicity, plní také funkci všeobecně osvětovou a masově popularizační. Leccos z takto připomenutých historických událostí nebo významných osobností se pak dostává do obecného povědomí a objevuje se na obrazovkách televize například

i v oblíbených kvízech, soutěžích a testech jako potvrzení toho, že historická paměť národa existuje a funguje.

Svou historickou paměť musí mít a stále oživovat i pedagogika, která také chce a má být učitelkou života především skrze svou armádu profesionálních učitelů a vychovatelů, ale i prostřednictvím všech, kteří považují otázky výchovy za předmět svého rodičovského i profesionálního zájmu. Takový profesionální zájem jistě pociťují i žurnalisté a vůbec každý, kdo ve svém povolání působí na vědomí a chování lidí.

Vrátíme-li se aspoň na chvíli o 1000 let zpět do časů českého knížectví a panování Svyatopluka I., nemůžeme opominout událost z kulturně pedagogického hlediska vpravdě historickou: počátky vzdělávacího působení prvních (benediktinských) klášterů v Čechách. Při tak velké časové vzdálenosti nejde zajisté o přesné letopočty, ale prostě o to, co bylo charakteristické pro tehdejší „konec tisíciletí“. Zatímco arabský svět islámu dosahoval tehdy pozoruhodných výšin své vědy a kultury a v jeho lůně vyrůstal velký lékař, filozof a pedagog Avicenna, ve střední Evropě se šířila vzdělanost ve jménu křesťanství prostřednictvím klášterů a klášterních škol nejvýznamnějšího tehdy řádu benediktinského. Ten pronikl zásluhou sv. Vojtěcha do Čech, kde byl v Praze založen mužský klášter v Břevnově a ženský klášter Svatojirský. A tak kláštery, které se dnes většinou považují za relikty dávné minulosti, tehdy plnily průkopnickou úlohu středisek a nositelů vzdělanosti a líhně nejen budoucích mnichů a kněží, ale i mladých šlechticů a budoucích úředníků. Byly to první kořínky, které v následujících staletích dále sílily a v nových podobách z nich vyrůstaly stále košatější koruny ne už jen někdejších sedmera svobodných umění, ale dalších věd a dovedností technických i uměleckých, které představují základ dnešní civilizace. Máme právo být na ni hrdí, ale současně i povinnost nezapomínat, že kdesi hluboko v jejích základech tkví i historie našich prvních klášterů a že leccos z jejich organizovanosti, zápalu pro vědění, úcty k práci a respektu k morálním příkázáním představuje vitamíny, které potřebovala a potřebuje zdravě řízená výchova za všech časů.

Přeneseme-li se do doby o pouhých sto let zpět, naskýtá se nám ovšem již zcela jiný obraz. Islámská kultura už dávno ztratila své někdejší postavení, země islámu jsou většinou ještě koloniemi evropských mocností, jež díky svému vědeckému a technickému rozvoji zaujaly vedoucí místo ve světě. Amerika sílí, ale teprve čeká na převzetí budoucího vedení světa. Její učenci i psychologové a pedagogové se ještě jezdí učit do Evropy, kde se, zvláště v Německu, ale i u nás, ve Francii i jinde přednáší pedagogika na univerzitách již jako relativně samostatná disciplína. Je sice ještě úzce spjata

s filozofií (která se sama dávno emancipovala od teologie), ale proces jejího osamostatňování sílí.

Právě v posledním roce minulého století začíná vydávat T. G. Masaryk svůj cyklus přednášek nazvaný „Některé problémy pedagogické a didaktické“, který je autentickým průřezem pedagogického myšlení té doby. Je ovšem prosycen osobitou filozofií autora-myslitele, kterého je nesnadné zařadit jednoznačně do některého vyhraněného filozofického směru. Na to byl Masaryk příliš všestranně orientovaným učencem, než aby podlehl nějaké určité „škole“ a jejímu idolu, na jaký přísahají jeho zpravidla málo kritičtí epigoni. Takovými úzce orientovanými filozofy a pedagogy byli například ortodoxní epigoni Herbartovi, kteří ještě v té době měli i u nás dosti silné pozice. Masarykova nezávislost na podobných jednostranných koncepcích a schopnost rozpoznávat pozitivní i negativní rysy různých filozofických a pedagogických přístupů byla neprávem někdy vykládána jako eklekticismus v pejorativním smyslu tohoto slova, připomínajícím jakési nesourodé vybírání rozeinek z různých koncepcí. Každý odpovědný vědec má ovšem právo, ba povinnost studovat různé koncepce a inspirovat se některými jejich myšlenkami. To zajisté není onen pohrdaný eklekticismus, ale přístup, který je neodmyslitelný od jakékoli zodpovědné vědecké činnosti. V Masarykově filozofii jsou prvky platonismu, comteovského pozitivismu, kantovského kriticismu, Jamesova pragmatismu, křesťanského humanismu, sociálně orientovaného demokratismu, racionálního i prožívaného teismu a snad i dalších „ismů“. Ve svých neopakovatelných filozofických a lidských „zповědích“ s Emilem Ludwigem (Duch a čin) a Karlem Čapkem (Hovory s TGM) nejednou odpovídá na jejich otázky podle schématu „ano, ale . . .“ Přiznává různé vlivy na svůj myšlenkový vývoj, ale zpravidla vyslovuje vždy své výhrady k pozitivismu, pragmatismu či jinému směru a hledá vlastní, výstižnější pojmy. Nalézá je nejčastěji v termínech realismus, konkretismus, synergismus. Svůj realismus staví proti mlhavému romantismu, konkretismem rozumí faktickou účast celé osobnosti člověka na jeho poznání (ne pouze rozumu, nebo smyslů, nebo citu). Synergismem (principem spolupráce) řeší svou hlavní filozofickou otázku, kterou vidí ve vztahu mezi subjektem a objektem, ale také mezi člověkem a bohem, jehož neosobní existenci postuluje rozumem i citem.

Kdybychom měli najít v české historii osobnost jemu myšlenkově příbuznou, byl by to nepochybně Komenský, k němuž choval hlubokou úctu i porozumění pro jeho leckdy neprávem vytýkaný rozpor mezi praktickým realismem a náboženským idealismem. Ve své přednášce k 200. výročí úmrtí Komenského vyzdvihl Masaryk na jedné straně jeho ideální, vznešené až blouznivé úsilí, na druhé straně praktický realismus. Vědom si toho, že i on

sám je mužem praktického činu a současně i člověkem hluboce nábožensky založeným, přičítal souběh těchto zdánlivě protikladných vlastností typičností české a vůbec slovanské mentality. Postihl tím však i nesmírně závažný problém všelidský: věčnou rozpornost rozumového a citového vztahu člověka ke světu a společnosti. Rozdíl mezi různými mysliteli je snad jen v tom, že jedni tuto rozpornost neskrývají – a k těm patřil nejen Komenský a Masaryk, ale i mnozí jiní: už někteří církevní otcové jako Basileios nebo Augustinus a vůbec všichni, kteří chtěli smiřovat rozum a víru, antiku a křesťanství, vědu a umění, logiku a intuici, realistické a romantické vidění světa. Druzí naopak hledají tvrdošíjně jediné správnou alternativu podobných dilemat a staví se jednoznačně na tu nebo onu stranu. Je přitom s podivem, zvláště hlásí-li se k dialektice, že trvají na absolutní nesmiřitelnosti protikladů, ačkoli klasická dialektika, od Aristotela po Hegela zdůrazňuje moment jejich syntézy či splynutí do vyšší kvality, i když třeba jen ve formě rovnováhy nebo vzájemné osmózy koexistujících pólů. Ostře černobílé vidění je zřejmě spíše dáno subjektivní formou vnímání a myšlení, jakými si „brýlemi máme“ jež rozdělují realitu do dvou jakoby neslučitelně oddělených, vzájemně se vylučujících přihrádek, než bohatým spektrem mnohobarevné a nuancované reality. Tu ovšem vidí jen ten, kdo sňal ony brýle, umožňující vidět jen dvojí alternativní kvalitu: sic et non (ano a ne). Masarykovo: ano, ale... je přirozenější, upřímnější a i vědecky a pedagogicky plodnější.

Z tohoto hlediska lze dobře porozumět i Masarykovým zmíněným úvahám „O některých problémech pedagogických a didaktických“. Když například označuje „sebevzdělání jako negativní charakteristikon školy moderní“, nemyslí tím její absolutní odstranění a nahrazení pouhým sebevzděláváním, jak to hlásají někteří současní „antipedagogové“ (Rogers, Goodman, Illich aj.), ale má na mysli školu, která má vést žáka k stále samostatnějšímu sebevzdělávání a připravit jej na období, kdy se již bez ní obejde. To je stará osvědčená idea, že dobrý učitel vychovává žáka tak, aby se tento postupně postavil na vlastní nohy a učitele již přestal nevyhnutelně potřebovat.

Masaryk znal dobře Rousseaua i Pestalozziho, jejichž pedagogické ideje byly i v jeho době ještě ve vysokém kursu. Přesto je nepřijímal bez svého „ale“. Odmítal například Rousseauovu periodizaci dětského věku a jí odpovídající výchovné působení (postupně na smysly – tělo – rozum – city). Sám byl přesvědčen, že „na každém stupni všechny duchovní síly musí být pěstěny stejně. Rozdíl je jen kvantitativní.“ U Pestalozziho mu vadilo, že jeho škola užívala sokratovské metody dotazování dětí učitelem. Zdálo se mu, že s malými dětmi hrát si na Sokrata je „hloupé“. Sám doporučoval jako psychologičtější více užívat metody „obráceně sokratické“, tedy takové, která umožňuje především dětem, aby se učitele ptaly, co je zajímavá.

Úkolem pedagogiky je podle Masaryka uplatňovat ne jeden, ale všechny výchovné principy. Sázku na jeden hlavní princip považoval za „simplismus“, zjednodušování.

Masaryk-pedagog nebyl příznivcem myšlenky „ulehčovat“ učení jeho přeměnou v hru. V tom ohledu patřil k pedagogům typu Francouze Alaina, který rovněž považoval učení vždy za vážnou práci, vyžadující přiměřené úsilí vůle. Hra a zábava mají svůj čas v době volna, ale ve škole žák musí vědět, že učení je jeho práce, na kterou se má vážně soustředit.

Otázce jak pracovat, věnoval Masaryk zvláštní cyklus přednášek, které vyšly poprvé v časopise „Hlas“ v letech 1898–1899. Vysvětluje tu mimo jiné, co je a co není všeobecné vzdělání. Není jím pouhá encyklopedická suma vědomostí, nýbrž je to organismus, něco živého, co je vzájemně propojeno jedno s druhým, a zároveň něco vyššího, než je jednotlivá věda.

Masaryk sám byl příkladem takového typu vzdělání a také si vysoko vážil podobně vzdělaných lidí. Když se v roce 1932 vzpomínalo 100. výročí úmrtí německého básníka J. W. v. Goetha, hluboce se mu poklonil. Protože shodou okolností i letos vzpomínáme kulatého – 250. výročí Goethova narození, bude vhodné ocitovat tehdejší Masarykova slova o něm: „Goethe mně byl učitelem svou všestranností a světovostí, kultura všech věků a národů ho poutala, všechny obory lidského myšlení a konání ho zajímaly. Goethe je svou podstatou Němec, ale snažil se chápat všechny národy a jejich umění a učit se od nich. Byl prost všeho vlastenčení, které se v Německu v jeho době již provádělo; nebál se to vlastenčení odmítnout. Ovšem že dnes uvědomění národní, ale i mezinárodní je bohatší a intenzivnější, ale Goethe dobře určil směr: harmonické spojení nacionalismu a internacionalismu. Goethe byl mezi prvými Evropany.“ (Viz Goethův sborník, Praha 1932, s. 11)

Také Masaryk byl mezi prvými Evropany. Už za jeho prezidentsví se ve dvacátých letech přetřásala otázka sjednocení Evropy v pomyslnou „Paneuropu“. A když byl jednou slavný irský dramatik G. B. Shaw dotázán, koho by si představoval v jejím čele, řekl jednoznačně: „Je tu přece Masaryk“.

V letošním roce si budeme připomínat ještě jiná významná výročí. Kromě Goethova, o němž byla už zmínka, je tu například 300. výročí vydání Fénelova výchovného románu „Příběhy Telemachovy“ (ve své době nejrozšířenější knihy po bibli) a 200. výročí narození A. S. Puškina, geniálního ruského básníka, který byl jako všichni vskutku velcí básníci a spisovatelé vychovatelem celých generací.



# Poradenská služba

---

---

## Jak se žije dyslektikům

Alena Šafrová

Na začátku nového roku si někteří lidé dávají různá předsevzetí, jiní se zamýšlejí nad tím, co udělali dobře a co méně dobře a co udělat pro to, aby se jim v životě lépe dařilo, nebo dokonce nad tím, co udělat pro druhé. To je koneckonců významná součást lidského života. Ve vánočním čase vyjadřujeme svou podporu opuštěným a týraným dětem, lidem se zdravotním postižením. Ti si právem zaslouží naši pozornost a nebude jí nikdy dost. Já jsem si však nemohla nevzpomenout na lidi, jejichž trampoty a obtíže nejsou na první pohled patrné, kteří se často setkávají s nepochopením svého okolí a sami nechápou, co se s nimi děje. Mám na mysli osoby se specifickými poruchami učení, o kterých se hodně hovoří jako o dyslekticích a o nichž se díky osvětě ví, že jsou to žáci či studenti se specifickými vzdělávacími potřebami. Více než patnáct let jsem se pokoušela poskytnout podporu těmto dětem a jejich rodičům v pedagogicko-psychologické poradně. Často se stávalo, že přiváděli postupně sourozence, příbuzné či kamarády s obdobnými obtížemi. Zajímavé však je, že se na mne obracejí s dotazy a žádostmi o vedení své závěrečné či diplomové práce studenti pedagogické fakulty, kteří sami trpěli v počátcích školní docházky obtížemi ve čtení, psaní případně mají dosud potíže s gramaticky správným psaním, čitelností písma či studiem cizího jazyka. Je zajímavé, že jde vesměs o cílevědomé, inteligentní mladé lidi, tedy žádné „špatné“ studenty, kteří měli v dětství plnou podporu svých rodičů, ve škole se naučili hledat náhradní řešení a vyvrát na své problémy. Ještě nyní se však rozpomínají na to, jaké napětí a strach ve škole prožívali. Všichni se však snažili v době svého vysokoškolského studia získat co nejvíce poznatků o svém problému, aby mohli prospět žákům s obdobnými obtížemi. Zcela výjimečným příkladem je studentka, která po zdárném ukončení studia se zaměřením na český jazyk a občanskou nauku usoudila, že v žádném případě

nemůže být učitelkou českého jazyka. Rozhodla se pro rozšíření kvalifikace v oboru speciální a sociální pedagogiky a využití svých jazykových znalostí při prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže, mezi nimiž jsou i jedinci se specifickými poruchami učení. Její závěrečná práce v rozšiřujícím studiu speciální pedagogiky na téma sociálních a emočních problémů ve vztahu k dyslexii by mohla, podle mého názoru, být kvalitním odrazovým můstkem pro rigorózní práci. Postupně a víceméně náhodně dostávám zprávy o svých úspěšných klientech, kteří absolvovali střední školu, studují na vysoké škole, jsou úspěšní ve svém povolání. Někteří se na mne obracejí s žádostí o radu ohledně dalšího studia, řešení studijních problémů nebo mne jen tak navštíví. Je to potěšitelné, ale někdy si vzpomenu na jméno a velmi by mne zajímalo, jak se ten chlapec nebo ta dívka postavili do života. Je pravda, že v současné době je vzdělávání žáků a studentů se specifickými poruchami učení dáno příslušnou legislativou, organizačně je zabezpečena diagnostika i reedukační péče, prosazuje se prevence obtíží včasným vyhledáváním dětí s deficitem dílčích funkcí v předškolním věku. Pomalu se však stále mění postoje lidí (pedagogů i rodičů) k těmto dětem. Přestože vyšla řada odborných publikací (Matějček, Pokorná, Zelinková atd.), veřejnost je informována v rozhlasu, televizi, tisku (i v tak zvaných ženských časopisech), mnoho lidí ještě nechápe, že podpora těchto dětí není jen v doučování či nepravidelných záchvatech rodičovské pozornosti či nesmyslné každodenní několikahodinové „přípravě“ na vyučování. Jedinou možnou cestou je systémový přístup k řešení problému – chápat dítě, žáka, studenta ve všech jeho sociálních vztazích s jeho osobnostními zvláštnostmi, jeho emocionalitou, prožíváním neúspěchů i úspěchů (Pokorová, 1997). Záleží na tom, zda se najde v okolí takového člověka někdo, kdo mu poskytne podporu, pomůže mu zažít úspěch, pomůže mu, aby se naučil vyrovnávat se s problémy při učení. Řadu cenných rad v tomto směru poskytuje prof. Zdeněk Matějček. Ryan (1997) upozorňuje mimo jiné na to, že máme „naslouchat pocitům dítěte, úzkost, zlost a deprese jsou častými společníky dyslektiků“. Zdůrazňuje také, „že kromě takových faktorů, jako je inteligence a společenské postavení, jsou ještě další, které mají vliv na to, jaké má dyslektik šance na úspěch:

1. V raném dětství měly tyto děti někoho, kdo je dokázal silně podpořit a povzbudit.
2. Dyslektici, ještě jako malí, našli oblast, kde byli úspěšní.
3. Zdá se, že úspěšní dyslektici se snaží pomoci také druhým.“

Připomíná dokonce, že se mnoho úspěšných dyslektiků vyrovnalo se svou bolestí tím, že se snaží pomáhat druhým.

A nyní jeden příklad dyslektika, který jak se zdá, má šanci stát se dyslektikem úspěšným.

Petrovi je v současné době 23 roků, je studentem vysoké školy. Jeho rodiče i o devět let starší bratr jsou vysokoškolsky vzdělání. Z hlediska rodinné anamnézy lze považovat za významný výskyt leváctví v rodinách obou rodičů, otec je přecvičený levák, matka s projevy nevyhraněné laterality, bratr pravák. U strýce z matčiny strany výukové obtíže snad vyplývají z přecvičeného leváctví (nyní lékař), výukové obtíže jsou u jeho dcery (nyní studentka vysoké školy). Matka měla potíže se psaním.

V osobní anamnéze je možno považovat za významné virové onemocnění matky v počátku 5. měsíce těhotenství. Porod v normě, poporodní komplikace neuvádí. Chlapec neprodělal v raném věku žádné závažné onemocnění, po 3. roce (nástup do mateřské školy) časté angíny, kolem 4. roku nosí mandle (adenotomie), po 5. roce hospitalizován při operaci krčních mandlí (tonzilektomii).

Raný psychomotorický vývoj v normě, chůze ve třinácti měsících, předřecový vývoj v normě, první slova ve čtrnácti měsících.

V předškolním věku nesprávná výslovnost sykavek (interdentální sigmatismus), upraveno v logopedické péči před nástupem školní docházky.

Lehká šilhavost upravena cvičením na očním oddělení.

Do mateřské školy začal chodit ve třech letech, do té doby byl v péči matky. Zpočátku plakával, nechtěl se od matky odloučit. Když si zvykl, chodil do mateřské školy rád. Vždy ale těžce nesl odloučení od rodiny (pobyt u babičky). Rád si hrál se stavebnicemi, byl považován až za velmi hodné dítě. Nerad kreslil, kresby byly neobratné. Lehce si zapamatoval básničky, ptal se na význam slov. Byl méně tělesně obratný, proto ho rodiče přihlásili do dětské gymnastiky. Jak nyní říká, bylo to někdy dost náročné, ale jeho pohybová koordinace se zlepšila. Když se zjistilo, že z něho „gymnasta“ nebude, neměli v oddíle zájem, aby pokračoval.

Do první třídy začal chodit téměř v sedmi letech (narodil se v podzimním měsíci), do školy se těšil. Pamatuje si na laskavou paní učitelku. Před nástupem do školy se o čtení nezajímal, ale velmi rád poslouchal předčítání, rád zpíval. Zpíval ve školním pěveckém kroužku, byl vybrán do přípravné třídy lidové školy umění a začal hrát na violoncello. Pokud hrál podle sluchu, vše bylo dobré. Kamenem úrazu se stalo čtení not. Snažil se pokračovat kvůli hodné paní učitelce, ale před každou hodinou se začalo dostávat bolení břicha, napětí. Ve stejné době začal mít i potíže ve škole. V předčítankovém období vše probíhalo hladce, „čtení“ podle obrázků, vyprávění, počáteční počty, prvouka, byly bez problémů. První potíže se dostavily při cvicích pro psaní. Chlapec se začal ptát, proč mu to nejde a cvičit nechtěl. Při vyvozování písmen nastaly potíže. Nedaly se však zprvu ve škole odhalit. Stránku ve slabikáři uměl po druhém čtení z paměti, občas udělal „chybu

z nepozornosti“ v koncovce. Matka uvedla, že bylo těžké syna přesvědčit, že je zbytečně číst stránku vícekrát, chtěl být paní učitelkou pochválen. Matka se s ním snažila číst jiné texty, to však šlo těžce a chlapec odmítal. Stále mu četla pro poslech. Šokujícím zážitkem pro chlapce bylo čtení neznámého textu, které si učitelka nahrávala. Stejně šokující byl pro matku poslech nahrávky při rodičovském sdružení. Typický průběh snah rodičů o zlepšení pomocí cvičení čtení a psaní, odmítání dítěte včetně úhybných manévrů (jíst, pít, schovat se na záchod, zalézt pod stůl a nechtít ven, ztratit sešit), strachu dítěte, že něco do školy nesplnilo, a zapomínání na uložené úkoly, neobratnost v tělocviku, nevzhledné výrobky v pracovním vyučování vyvrcholil žádostí matky o vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Ve škole však jinak problémy nebyly, chlapec byl hodný, jevil se jako bystrý, a tak otec z počátku považoval za vhodnější vyčkat a chlapci pomáhat. Ve druhé třídě se začaly objevovat i obtíže v matematice, chlapec nechápal slovní příklady. Při psychologickém vyšetření se zjistilo, že chlapcovy rozumové schopnosti jsou nadprůměrné, trpí však dyslektickými, dysgrafickými a dysortografickými obtížemi, byla zjištěna zkřížená lateralita (vedoucí oko levé), nevyhraněná pravorukost. Řešení chlapcových obtíží vyžaduje specializovanou péči, ale vzhledem k úrovni rozumového nadání, motivaci a podpoře rodiny bylo vhodné ponechat ho v běžné třídě. Chlapec nechtěl mimo jiné opustit své spolužáky. A tak pokračovala každodenní rodinná práce s dohledem nad úkoly, trénováním obratnosti rukou (velmi se osvědčila stavebnice LEGO), cvičení analýzy a syntézy (rozstříhané obrázky, puzzle), čtení pro poslech a vyhledávání krátkých zajímavých textů pro cvičení čtení, předčítání vlastivědy a přírodovědy, opravy diktátů. Chlapec byl stále nesamostatný, choval se jako mladší dítě, potřeboval se ujišťovat, že je milován. K tomu ještě rozpory se starším bratrem, který žárlil na pozornost rodičů věnovanou mladšímu, kterého považoval za rozmazlené dítě. O svých starostech chlapec spíše mlčel, rodiče se těžko dovídali, co se přihodilo, když byl smutný. Velký pokrok ve čtení nastal, když chtěl následovat staršího bratra v jeho zájmu o letadla. Začal číst nejprve popisy pod obrázky, potom články v časopisech a instrukce pro stavbu modelů letadel. Začal chodit do modelářského kroužku a také do turistického oddílu vedeného výborným manželským párem, který se nejen dobře vyznal v historii a přírodě, ale hlavně v jednání s dětmi. Tam se chlapec velmi osamostatnil, začal se chovat dospěleji, učil se vytrvalosti a překonávání překážek a také se poprvé setkal s počítačovým zpracováním informací z výzkumných výprav. Čtení se zlepšovalo, začal číst i dobrodružnou literaturu a dokonce rozuměl tomu, co čte. Přetrvávaly potíže se psaním, hlavně s diktáty, na druhém stupni základní školy potom potíže s poučkami a vzorci. Velkým problémem byly

chemické značky a vzorce, o ruském jazyce, zvláště psaní azbuky ani nemluvě. Přesto, že byl často nemocný a potom celá rodina dopisovala sešity, měl až na trojku z českého jazyka dvojku a nějakou tu jedničku. Dokázal se postavit i posměváčkům, ale měl i řadu kamarádů, s nimiž se stýká dodnes.

Dalším problémem byla volba vzdělávací cesty. Chlapec projevil přání být kuchařem. Výchovná poradkyně, psycholog, a rodiče si to též přáli, doporučili střední školu. Jako nejvhodnější se jevílo pokračovat ve všeobecném vzdělání, pokusil se tedy o přijímací zkoušku na gymnázium. Přesto, že se vzhopil k velkému výkonu, napsal diktát na trojku a na školu přijat nebyl. Na odvolání se dostal na střední průmyslovou školu strojní. Dohodl se s otcem, strojním inženýrem, že to bude vynikající. Stroje ho zajímaly, chtěl být jako otec, kterého obdivoval. Otec mu bude také pomáhat, bude-li třeba. S pomocí to nebylo tak jednoduché, protože otec byl velmi pracovně zaneprázdněn a často na cestách, matce byla technika cizí, a tak se student musel se vším potýkat samostatně. Nebyl to jen český jazyk, ale i rýsování, popisy rysů a další problémy, cizí jazyk. Dařila se mu však velmi práce s výpočetní technikou, začal se zdokonalovat ve znalostech o konstrukci počítačů, studoval odbornou literaturu a na domácím stále sestavovaném a přestavovaném počítači získal dovednosti nutné při opravách. Získal řidičský průkaz. Nebyl sice vynikající student, maturitu však složil, dokonce maturitní práci z českého jazyka napsal kvalitní, dosti čitelně a s málo chybami. Maturant i jeho rodiče uvažovali, co dál. Rodiče si byli vědomi, že potřebuje ještě čas pro vyvrání a chtěli mu poskytnout možnost uceleného vzdělání. Petr přišel s informacemi o nástavbovém studiu na soukromé obchodní škole. Program ho zaujal. Byly v něm samozřejmě počítače, psychologie, sociologie, marketing, ale také němčina a angličtina. Ke studiu byl přijat na základě výsledků psychologických zkoušek. V době studia se s podporou kurzů naučil základy němčiny, schopnost komunikovat anglicky podpořil pobyt v zahraničí. Přivydělával si opravami počítačů, prací na výstavišti. Studium a učitelé, režim školy včetně zájezdů do zahraničí a řady kulturních a společenských akcí skutečně přispěly i k jeho osobnostnímu zrání a hlavně velmi podpořily jeho sebehodnocení. Po velmi úspěšné maturitě nastoupil základní vojenskou službu. Před jejím ukončením se však při výcviku zranil. Hodně času potom strávil na ošetrovně a v nemocnici a začal si uvědomovat ještě více existenci lidí, kteří potřebují pomoc, podporu. Často o tom s rodiči i bratrem mluvil a začal uvažovat o svém dalším zaměření, o tom, jak získat potřebné znalosti. Zaujala ho možnost studia speciální pedagogiky v kombinaci s technickou výchovou. V současnosti dobře tento obor studuje, chtěl by se orientovat na výchovu a vzdělávání dětí s poruchami emocí a chování, tedy etopedii. Ve svém volném čase pracuje v ústavu sociální péče

pro tělesně postižené děti a mládež jako vychovatel, čte literaturu faktu, zajímá se o sportovní střelbu, usiluje o zdokonalení v anglickém jazyce. Ze svých „dyslektických“ potíží stále pociťuje určité problémy v psaní, které se projevují zvláště při poklesu pozornosti. Pro lepší čitelnost píše tiskacím písmem nebo na počítači. Při verbálním projevu je spíše stručný. Při písemném i ústním zkoušení trpí trémou, ale po dvou letech studia zaznamenává určité zlepšení.

Ke svým školním problémům se nerad vrací, nerad o nich mluví, nechce si je připomínat přesto, že si nevzpomíná, že by mu snad někdo z jeho učitelů ubližoval nebo ho zesměšňoval. Při studiu však nyní nachází odpovědi na otázky, které kladl rodičům: „Proč to nepřečtu, když chci a proč mě ta ruka neposlouchá, když to chci napsat hezky?“ Je proto možné, že tento budoucí učitel bude mít pochopení pro zvláštnosti svých žáků a bude vědět, jak uspokojit jejich speciální vzdělávací potřeby.

\* \* \*

Jak se tedy u nás žije dyslektikům? Některým slušně, jiným hůř. Záleží na mnoha okolnostech. Samozřejmě hodně i na nich samých. I na jejich okolí, zvláště pak na lidech, kteří je vzdělávají.

## Literatura

- POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997.
- RYAN, M. Dyslexie a sociální a emoční problémy in *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál, 1997.

# Výročí

---



---

## Dobrovolné doznání profesora Josefa Maňáka

**Doc. Vladimír Spousta** (za redakční radu **Pedagogické orientace**): *Milý Jožko, dožíváš se „půlkulatého“ výročí svého curriculum vitae. Po pětasedmdesátce jsi už získal nejen široký osobní nadhled, ale i vlastní, osobitě vidění světa. To Ti umožňuje vnímat současné společenské dění nejen v širším filozoficko-historickém kontextu, ale i ve vztahu ke svému vlastnímu bytí. Budeš ochoten tlumočit své nazírání našim čtenářům a podělit se tak s nimi o své životní zkušenosti?*

**Prof. Josef Maňák:** Bojím se, že ty nejnvtirnější prožitky a zkušenosti jsou nepřenosné a často i nesdělitelné. Lze sice o nich dlouze povídat, ale pro posluchače jsou většinou málo sdělné – chybí adekvátní zkušenost. Každý z nás totiž prochází vlastním, neopakovatelným, originálním osudem a z cizích zážitků se jen málokdo dovede poučit. Přesto je životní cesta každého člověka zdrojem důležitého poznání pro toho, kdo je vnímavý k otázkám lidské existence a smyslu života. Já sám se velmi zajímám o to, jak sledovaná osobnost vyrávala, co na ni působilo, jak řešila své problémy a životní situace, jaké faktory ji ovlivňovaly a co z toho má obecnější platnost. Možná, že už je to jakási profesionální deformovanost, ale na druhé straně pedagog by se měl snažit pochopit člověka a získané poznatky by měl umět využít při podpoře a vedení jiných vychovávaných subjektů. Život mě naučil respektu k druhým lidem, optimismu, ale také houževnatosti a pracovitosti. Hlavně se snažím nerozmnožovat zlo.

**V. Spousta:** *Máš pocit, že Tě nějakým způsobem ovlivnilo Tvé rodné Hornácko, jeho pohnutá historie, drsná povaha Hornáků či tamního klimatu?*

**J. Maňák:** Pocházím z hornácké dědiny (Louka), můj rodný jazyk byl blízký staročestíně (teprve ve škole jsem se učil vyslovovat „ř“). Čím dál víc si uvědomuji zvláštní duchovní klima svého rodiště. Stará „úcká“ (tj. loucká) tvrz na panství pánů z Kunovic, později přestavěná v renesanční zámeček, byla v 16. a 17. století útočištěm lidí pronásledovaných pro víru, z nichž mnozí zde zřejmě natrvalo zakotvili a zanechali zde své stopy. Byli to napří-

klad profesori pražské univerzity, italský antiunitář Occhino nebo „kacíř“ Jakub Palaitologos, posléze upálený v Římě. Kladný vztah ke vzdělání se i dnes mimořádně živě projevuje u některých i zcela prostých občanů – ač bez vyššího vzdělání jsou to písmáci, kronikáři, lidoví filozofové, nebo aspoň náruživí čtenáři.

**V. Spousta:** *V roce 1963 jsi vstoupil do KSČ, při prověrkách roku 1970 jsi byl „z lůna rodné strany“ vyloučen a jako ideologicky nekonformní a nespolehlivý z řad vysokoškolských učitelů exkomunikován, i když Ti bylo od roku 1975 dovoleno podílet se v tehdejšímu Audiovizuálním centru bývalé Univerzity J. E. Purkyně v Brně na tvorbě výukových videopořadů. Jak jsi prožíval toto období komunistické svévole a bezpráví? Jak dnes – s odstupem téměř celého čtvrtstoletí – nahlížíš na své působení v AVC?*

**J. Maňák:** Má nedobrovolná práce v Audiovizuálním centru univerzity by se mi nakonec zalíbila, nebýt funkčního zařazení jako referenta (s mizerným platem nedosahujícím ani celostátního průměru) a zákazu publikování, což jsem prožíval obzvláště bolestně. Velmi si dosud vážím poskytnutých pomocných rukou a odvahy kolegů, kteří mi umožnili publikovat pod svým jménem. Získal jsem zde vlastně novou profesi – režisér pedagogických pořadů. Iniciativně jsem pomáhal organizovat celostátní semináře VIDEODI-DAKTA, při natáčení jsem poznal četná univerzitní pracoviště jaksi zevnitř. K mnohým jsem získal úctu a respekt a vážím si jich dodnes.

**V. Spousta:** *V prvních svobodných akademických volbách na Pedagogické fakultě v roce 1990 jsi byl povolán do vedení této fakulty jako proděkan. Co zůstalo v Tvém povědomí v souvislosti s výkonem této funkce?*

**J. Maňák:** Ve funkci proděkana a později vedoucího katedry jsem se necítil příliš dobře. Neuměl jsem to, méně jsem řídil, víc jsem dělal sám, nikdy jsem totiž neměl příležitost zastávat nějaké významnější postavení. V popřevratové době bylo mnoho problémů, potíží, nejasností, chybělo zásadovější řešení, což se negativně projevuje v různých oblastech života i dnes. Přesto jsem se snažil pracovat podle svého nejlepšího vědomí a svědomí. Nakonec jsem získal jistotu a potřebný nadhled, dnes už bych si věděl rady. Svou snahu zvládnout všechny úkoly jsem zřejmě poněkud přehnal, protože o Vánocích 1994 mě s houkačkou odvezli do špitálu.

**V. Spousta:** *Podstatná část Tvých prací – monografií či sborníkových statí – je věnována teoretickým otázkám výuky a vyučování (a jejich praxi). Chci-li připomenout jen nejvýznamnější z nich, pak budu jmenovat Vyučovací*



*metody (1967), Nárýs didaktiky (1990), Problém domácích úkolů na základní škole (1992) a Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků (1998), kterou završuješ svoje dlouholeté bádání v této oblasti. Nejen pro citovaná díla, ale i svou graduální vysokoškolskou erudicí (pedagogika + psychologie) jsi povolán k tomu, abys mohl s plnou zodpovědností ukázat na ty vlastnosti, které podle Tvého mínění zakládají kvalitní učitelskou osobnost.*

**J. Maňák:** Vždy jsem měl ctizádost být dobrým učitelem. Domnívám se, že hlavní věcí v této profesi je vztah, úcta k dětem, k mládeži, všechno ostatní se při dobré vůli již zvládne. Dnes je učitelství, a to na všech úrovních, mnohem náročnější než dříve, ovšem hlavní předpoklad platí stejně, snad ještě naléhavěji. Kromě solidní nezbytné základní výbavy v oborech apróbace vystupují do popředí nároky na filozofický a obecně kulturní rozhled, ale zejména požadavky na důkladné vzdělání v pedagogice a psychologii, nikoli ovšem v akademickém smyslu. Důsledky informační exploze se projevují i v učitelském vzdělávání, v učebním plánu stále přibývá další učivo, takže jasná orientace na pedagogickou profesi se postupně vytrácí. Pro takového absolventa, který pamětně zvládl mnoho různorodých informací, jsem vymyslel název „sešívavý“. Částečné řešení vidím v tom, že některé oblasti poznatků a dovedností se vrátí na střední školu, kam patří (např. práce s literaturou a vůbec s informacemi, základní obecné jazykové vybavení apod.).

**V. Spousta:** *Otázky žákovy aktivity, samostatnosti a tvořivosti Tě zaujaly natolik, že lze hovořit o celoživotním vědeckém zanícení, které přineslo nejzralejší plody v podobě (zatím) poslední Tvé monografie Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků. V tomto úctyhodném díle se Ti podařilo postihnout to nejpodstatnější, co dává výukovému procesu plný smysl a opravňuje učitelovu motivující a inspirující funkci v tomto procesu. Které faktory bys označil za rozhodující pro období příprav a myšlenkového zrání tohoto problému?*

**J. Maňák:** Já bych význam publikace o aktivitě, samostatnosti a tvořivosti nepřeceňoval, protože ve světové literatuře, hlavně ovšem v psychologické, se těmto otázkám věnovala značná pozornost, nakonec i u nás. Je však také pravda, že naše pedagogika se k problematice tvořivosti dopracovala s určitým zpožděním. Mne aktivní škola přitahovala vždy, bral jsem ji jako samozřejmost, protože jsem dva roky navštěvoval měšťanskou školu, kterou založil Josef Úlehla a kterou orientoval na školu činnou a svobodnou. Snad i proto jsem se těmito otázkami začal zabývat i vědecky. No a logika věci mě dovedla až k problematice tvořivosti jako k vyvrcholení tohoto vzestupného vývojového procesu člověka. Je to však záležitost nadmíru složitá, ani mnozí

pedagogové v ní nemají jasno. Snad moje publikace aspoň trochu přispěje k osvětlení některých otázek tohoto významného fenoménu.

**V. Spousta:** *Omnia sponte fluant, absit violentia rebus - toť pedagogické „moudro“, které se stalo jedním z klíčů k pochopení Komenského pedagogického myšlení. V čem a proč cítíš myšlenkové spříznění s Komenského filozofickým nazíráním - a to nejen v souvislosti s citovanou sentencí?*

**J. Maňák:** J. Á. Komenský mně byl vždy blízký jako krajan (v katastru mé rodné obce prý měl dokonce vinohrad), ale čím víc jeho dílo poznávám, tím víc oceňuji jeho genialitu. Dojímá mě také jeho lidská statečnost, vlastenectví a úžasná pracovitost. Měl by být vzorem všem mladým lidem, stačí si jen uvědomit, v jaké situaci žil a za jakých podmínek pracoval. Pokusme se porovnat se s ním! Citovaný princip *Ať všechno volně jen plyne, buď násilí vzdáleno věcem* je pozoruhodný také tím, že v jeho výtvarné podobě, kterou si dal tisknout na všechny pedagogické spisy, lze vidět prototyp moderního symbolického znázorňování. Abstraktní myšlenku se snaží vyjádřit obrazem - to dosud většinou neumíme - není to fantastické? Blízká je mi též Komenského snaha zařadit člověka do kosmických souvislostí i přesvědčení, že v celém vesmíru nutně platí stejné zákonitosti, člověka nevyjímaje.

**V. Spousta:** *Jako dlouholetý předseda oborové rady pedagogiky na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně ses bezprostředně podílel - často jako předseda habilitační komise - na vědecké a pedagogické gradaci svých spolupracovníků a příštích následovníků, a to nejen z řad nejmladší generace. Svěříš nám své zkušenosti získané při výkonu této funkce?*

**J. Maňák:** Zkušeností z habilitačních, doktorandských a jiných obdobných komisí mám skutečně mnoho. Naprosto převažuje pocit obdivu k výrazným osobnostem, i když občas jsem i zklamán malou sebekritičností některých kandidátů, kteří, ačkoliv nemají předpoklady k vědecké práci, snad z ješitnosti usilují o vědecké a akademické hodnosti. Povolané k této činnosti se snažím ze všech svých sil podporovat. Při hodnocení prací prožívám někdy až mučivé chvíle nerozhodnosti, protože si uvědomuji, že hodnotím nevažitelné a neměřitelné.

**V. Spousta:** *Tvoje členství ve vědeckých radách Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a Ostravské univerzity, a zvláště pak ve vědecké radě Masarykovy univerzity zřetelně vypovídají o tom, že jsi vědeckou komunitou vysoce ceněnou a uznávanou osobností. Odpovíš-li: Světská sláva - plní*

tráva, *přiznáme, že máš pravdu, ale spokojeni s tak kusou odpovědí nebudeme.*

**J. Maňák:** Členství ve vědeckých radách je vnímáno (někdy ovšem možná neprávem) jako jisté uznání a ocenění. Nemusím snad zdůrazňovat, že si toho vysoce vážím. Ale podstata účasti v těchto institucích není v udělené poctě, ale v přizvání k velice zodpovědné práci, kdy se rozhoduje o osudech lidí i fakulty nebo univerzity. A současně je to příležitost seznamovat se s úspěchy v různých oborech, poznávat jejich představitele atd. Je to také příležitost naslouchat významným odborníkům, učit se od nich, srovnávat svou práci z jiných perspektiv. A snažit se držet krok.

**V. Spousta:** *Byl bys ochoten přispět radou svému vrstevníku, kterého trápí pomýšlení, že by se z něho jednoho dne mohl stát senex loquax (tlachavý stařec)? A čtenářům později narozeným poradíš, jak jsi dosáhl umění říci mnohé paucis verbis (málo slovy)?*

**J. Maňák:** Výraz „tlachavý stařec“ pochází od Seneky. Už tehdy v určitém věku (obvykle vyzrálejších) se někteří lidé vyznačovali rozvlácnou upovídáností, neustálým opakováním stejných historek především z vlastního života a přeochoťným poskytováním různých rad a zkušeností. Tyto typy lidí přežily až do naší doby a často jsou postrachem pro lidi, kteří se chtějí zabývat smysluplnou činností. Ušetřen této choroby může být ten, kdo se ve svých projevech kontroluje, cvičí se v sebekázní a řídí se osvědčeným starým heslem: *Si tacuisses, philosophus mansisses* (Kdybys mlčel, zůstal bys filozofem). Hlídám se sice dost v tomto směru, ale už jsem se přistihl, že v slabé chvíli důležitě rozdávám své „moudrosti“ jako například nyní.

**V. Spousta:** *Prozrad' nám: Čím se zabýváš ve vzácných chvílích svého osobního volna?*

**J. Maňák:** Nejsem workoholik, ale volného času mám málo. Pracuju na zahradě, trochu cvičím a hodně čtu. V poslední době je to např. Nabokov *Lolita* (ruský), Maugham *Theatre*, Hesse *Hra se skleněnými perlami* aj. Přitahuje mě také filozofická literatura, nyní právě Machovec *Filosophie tváří v tvář zániku*.

**V. Spousta:** *Který pedagogický problém promýšlíš v současné době? Do které oblasti směřuje Tvůj nový vědecký projekt?*

**J. Maňák:** Chtěl bych se ještě vrátit k metodám výuky a snad i shrnout

své poznatky a zkušenosti do praktické didaktiky, chtěl bych ... být o sto let mladší.

*Za všechny členy České pedagogické společnosti Ti děkuji za zajímavé a neformální odpovědi.*

V Brně v lednu 1999.

*Vladimír Spousta*

## **Wincenty Okoń se dožil 85 let**

Přední polský pedagog světové proslulosti, zvláště v oboru obecné didaktiky, Wincenty Okoń, se narodil 22. 1. 1914 v Chojeneci. Doktorát filozofie získal r. 1948 na univerzitě v Łodzi, kde jeho promotorem byl Sergej Hessen. R. 1955 byl jmenován řádným profesorem na univerzitě ve Varšavě. Působil zde až do r. 1984. V letech 1958–60 byl děkanem filozofické fakulty a od r. 1961 do r. 1972 řídil Resortní pedagogický ústav, v letech 1972–74 pak Institut pedagogických věd. Byl též dlouholetým redaktorem „Kwartalnika pedagogicznego“ (1973–84) a předsedou pedagogické komise Polské akademie věd (1974–84). R. 1981 založil Polskou pedagogickou společnost, jejímž se stal r. 1993 čestným předsedou. R. 1985 se stal též čestným předsedou Mezinárodní společnosti pro skupinovou aktivitu ve výchově. Čestné doktoráty mu byly uděleny Vysokou školou pedagogickou v Krakově (1980) a Technickou univerzitou v Braunschweigu (1996).

K hlavním oblastem jeho vědeckého zájmu patří teorie vzdělávacího procesu, teorie problémového vyučování a sebeučení, teorie všestranného vzdělání, analýzy obsahu obecného vzdělání, fungování školy v podmínkách soudobé civilizace, dějiny pedagogického myšlení a psychologické základy učení a hry. Mnohé z jeho četných publikací byly přeloženy díky jasnosti a věcnosti autorových výkladů do cizích jazyků a dočkaly se opakovaných vydání. Zvláště oblíbené a obecně dlouhodobě užívané jsou jeho knihy týkající se pojetí, obsahu a metod procesu výuky. První z nich, „Proces nauczania“ byla vydána v Polsku poprvé r. 1954 a později i v německé, japonské a ruské verzi. Sloužila jako učebnice pro studenty pedagogiky, pro kursy dalšího učitelského vzdělávání jako stimulační východisko pro různé didaktické výzkumy. Svůj didaktický systém autor dále rozvíjel v knihách: „Zarys dydaktyki ogólne“ (1963), „Podstawy kształcenia ogólnego“ aj. Jeví se v těchto knihách jako znalec světové literatury i její analytik, schopný rozlišit silné i slabé stránky různých didaktických koncepcí a naznačit možnosti jejich plodné syntézy. Trvale cenné je například jeho rozlišení čtyř hlavních

historicky vzniklých koncepcí vyučování, jejich rozbor a pokus o syntézu tím, že formuluje čtyři metodické „vrstvy“ vyučovacího procesu. Jsou to: učení osvojováním (propracované zvláště Herbartem), učení objevováním (Dewey), učení prožíváním (např. Schallermann, Gansberg, Rowid) a učení konáním (např. skandinávský typ školy práce). Syntetický talent Okoňův a zájem o vše nové, co přináší světová literatura, se projevil i v jeho „Pedagogickém slovníku“ (Słownik pedagogiczny), který v r. 1998 dosáhl (pod názvem Nowy słownik pedagogiczny) již sedmého vydání. To vše svědčí o šíři jeho pedagogického přehledu i výkonnosti, která neutuchá ani po dosažení věku 85 let.

Spisy: Proces nauczania, 1954. – Zarys dydaktyki ogólnej, 1963. – U podstaw problemowego uczenia się, 1964. – Szkoły eksperymentalne w świecie, red. 1964. – Podstawy wykształcenia ogólnego, 1967. – O postępie pedagogicznym, 1970. – Nauczanie problemowe we współczesnej szkole, 1975. – Szkoła współczesna – przemiany i tendencje rozwojowe, 1977. – Zur Geschichte der fortschrittlichen Pädagogik in Polen, red. 1984. – Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, 1987. – Zabawa i rzeczywistość, 1987. – Rzecz o edukacji nauczycieli, 1991. – Wizerunki sławnych pedagogów polskich, 1993. – Nowy słownik pedagogiczny, 1996. – Dziesięć szkół alternatywnych, 1997. – Dzieła wybrane Sergiusza Hessena. 5 tomów, 1997.

*Miroslav Cipro*

# Recenze

---

---

## **Susan Kerrová: Dítě se speciálními potřebami.**

**Praha: Portál, 1997, 165 s.**

Autorka se ve své knize snaží uvést rady pro rodiče, kteří se musí vyrovnat se skutečností, že jejich děti jsou něčím jiné, liší se. Označuje je jako děti se speciálními potřebami. Není snadné nalézt cestu k takovýmto dětem a mnohdy to trvá velmi dlouho. Na druhé straně může toto hledání být i velmi zajímavé, podněcující a obohacující pro všechny zúčastněné. Susan Kerrová je anglická publicistka, která se věnuje otázkám rodičovství a speciální pedagogiky a sama je matkou postiženého dítěte.

Kniha je určena také učitelům, vychovatelům, sociálním pracovníkům, psychologům, lékařům a vůbec všem, kteří se setkávají s dětmi se zdravotním postižením. Vedle rad odborníků se můžeme podívat na problémy dětí i očima jejich rodičů, kteří o ně pečují. Jejich zkušenosti jsou velmi cenné a výpovědi upřímné.

Termín „dítě se speciálními potřebami“ není často používaný, a proto bude dobré, když připomeneme, že se jedná například o dítě se specifickými poruchami učení (dyslexie a podobně), s alergií, s vadami řeči, se zrakovým, sluchovým nebo tělesným postižením.

Je velmi sympatické, že text je psán čtivou formou a nepřináší jen striktní doporučení, co a jak nejlépe dělat. Ponechává na čtenáři, aby se sám rozhodl a případně i odmítal. Autorka má pochopení pro pocity bezradnosti, skepse, sklíčenosti, které se zákonitě objevují. Připomíná, že se za ně nemáme stydět, že nejsou něčím opovržením hodným, ale přirozenou součástí života s postiženým dítětem. Rodič postiženého dítěte by měl mít, podle jejího názoru, šikovnost žongléra, předvídatavost věštce, vhled psychologa, znalosti lékaře, takt diplomata, a to vše ještě umocněno železnou vůlí.

České vydání publikace vhodně doplnil PhDr. Václav Mertin informacemi o systému vzdělávání dětí s postižením v naší republice. Kapitolu o finančních podporách v našem státě připravila Ing. Anna Červenková. Kniha také obsahuje podrobně zpracovaný seznam organizací a institucí, kde je možné hledat pomoc pro postižené děti.

Kniha je rozdělena na deset kapitol. Každá z nich se věnuje samostatnému problému, ale navzájem se informace vhodně doplňují a podporují.

Po úvodní kapitole si autorka klade otázku „JAK“ se vyrovnat s novou, nečekanou situací, že naše dítě je postižené? Popisuje pocity, které zažíváme, ve kterých se neorientujeme a kterých se obáváme. Seznamujeme se s jednotlivými krizovými fázemi, kterými prochází většina z nás. Nacházíme povzbuzení a rady, jak se v jednotlivých obdobích vyrovnávat se svými vlastními emocemi a také rady k tomu, kdy, jak a co říci o postižení samotnému dítěti, ale i jeho sourozencům, rodině a známým.

Třetí kapitola zdůrazňuje, že v problému jsme nezůstali sami, ztraceni, ale že máme možnost se někam obrátit, kde nám pomohou. Není určité řešení, pokud se uzavřeme se svým problémem. Situaci tak jen zhoršíme a stane se neúnosnou, jak pro nás, tak pro dítě. Informace nám poskytnou lékaři, specialisté ve zdravotnických zařízeních, sociální pracovníci, speciální pedagogové, rehabilitační pracovníci, dětské psychologové, učitelé, pracovníci školského úřadu, organizace zabývající se postižením, které má vaše dítě a podobně. Sami se můžeme dozvědět mnoho nového a užitečného v knihovně z publikací, časopisů, letáků. Dobrým zdrojem kontaktů mohou být například i Zlaté stránky. Další pasáž se věnuje komunikačním strategiím, které bychom si měli osvojit, aby naše jednání byla úspěšná a abychom z nich vždy vytěžili co nejvíce. Závěr kapitoly přináší rady, jak hledat lidi, které trápí podobné problémy, kteří se také potýkají s podobnými nesnázemi. Autorka má na mysli především různá sdružení a organizace. Podle našeho názoru máme na tomto poli stále co dohánět. Ovšem na druhou stranu i u nás se již tato forma kontaktů spolupráce v některých oblastech zdárně rozvíjí.

Čtvrtá kapitola se zabývá diagnózou a zhodnocením stavu dítěte s postižením. Někdy se můžeme setkat s problémem, kdy například nerozumíme všemu, co nám lékař sděluje, nerozumíme tomu. Pak je nezbytné klást otázky a snažit se dozvědět co nejvíce, abychom mohli pomoci svému dítěti. Pro mnoho rodičů, kteří mají špatné zkušenosti s podáváním léků dětem, bude jistě zajímavé přečíst si o taktických „fíglech“ při jejich užívání. Mnohé rady z této kapitoly by mohli uplatnit i rodiče zdravých dětí, pokud jejich dítě krátce onemocní například chřipkou nebo anginou.

Navody k tomu, jak pomáhat dětskému rozvoji, jsou obsahem další kapitoly. Přináší návrhy her, které mohou dětem pomoci a které je možné různě obměňovat. Navíc jsou tyto hry vhodné i pro zdravé děti. Začíná se s činnostmi od nejužšího věku, kdy je dítě ještě v kojeneckém věku. Nejdůležitější místo zaujímá komunikace a její kvalita. Námětem další části jsou projevy a možné příčiny vzteku, agrese a náladovosti u dětí. Podrobněji je

rozebráno období, kdy se dítě už pozvolna připravuje na vstup do mateřské školy a později do základní školy.

Problémy, se kterými se musí vyrovnat celá rodina postiženého dítěte, jsou popsány a rozebrány v následující kapitole. Pokud je v rodině dítě s postižením, vždy je to pro ni zátěž, se kterou se každý vyrovnává po svém. Není to jednorázová, krátkodobá záležitost, ale dlouhodobý proces, se kterým musíme počítat. Rodina by měla pomáhat dítěti nalézt určitou autonomii – samostatnost, samozřejmě s ohledem na charakter postižení. Rodiče by se měli snažit podporovat samostatné rozhodování dítěte například i ve zdánlivých maličkostech (dítě si může vybrat, jakou chce omáčku ke knedlíkům, jaké obrázky si pověsí nad postel apod.). Tato kapitola se snaží upozornit, že se mohou objevit také problémy v soužití manželů. Proto, abychom mohli dítěti poskytnout co nejvíce lásky, energie a síly, musíme ji sami někde načerpat. Proto není nic špatného na tom, pokud si budeme hájit i několik chvil denně pro sebe a budeme se věnovat například svým koníčkům. Dítě může na chvíli pohlídat partner, příbuzní nebo může navštěvovat alespoň krátce nějaké zařízení.

Vzdělání dětí se speciálními potřebami rozebírá sedmá kapitola. Rodiče často stojí před rozhodnutím, jakou zvolit pro dítě školu speciální nebo běžnou. Zde se seznámí s výhodami, které nabízí jak speciální, tak běžné školy. Další část kapitoly se věnuje dítěti ve škole a problémům, kterých si musíme všimnout. Škola neposkytuje dětem pouze znalosti a dovednosti, ale učí je také, jak komunikovat s vrstevníky, jak se podřídit autoritě a jak spolupracovat.

Vztahy k ostatním lidem v okolí jsou obsahem následující části. Za velmi důležité pokládáme upozornění, že děti kterým jejich postižení nedovoluje řadu věcí pochopit a jsou určitým způsobem nápadné, mohou být snadno fyzicky nebo sexuálně zneužívány. Dítě by mělo mít možnost, s ohledem na postižení, se zapojit do různých zájmových aktivit. Pomůže to především jeho psychickému stavu a otevře mu to cestu k poznání jiných lidí, a to buď stejně postižených, nebo i zdravých. Jako přínosné se jeví za určitých okolností dočasné odloučení dítěte od pečující osoby. Autorka má na mysli například výměnné pobyty v rodinách, pobyty u příbuzných a podobně.

Předposlední kapitola se věnuje finančnímu zajištění rodin, které pečují o postižené jedince. Jsou zde shromážděny informace o posuzování zdravotního stavu, o nárokových dávkách a příspěvcích. Kapitola je upravena podle podmínek v České republice.

Poslední kapitola se zamýšlí nad perspektivami do budoucna. Autorka připomíná, že kniha je věnovaná především péči o dítě do deseti let věku, ale že některé problémy mají dlouhodobější dopad. Jedná se například o otázky,



kteří řeší genetické poradny. Určitě si klademe otázku, zda postižení je dědičné, zda se promítne do dalších generací a podobně. Závěr kapitoly se zabývá tématem smrti dítěte. Autorka se pokouší přinést několik rad, které by mohly situaci ulehčit.

Kniha je velmi vítaným pomocníkem a rádcem především pro rodiče, učitele a vychovatele postižených dětí. Ovšem cenné informace z ní mohou získat i rodiče zdravých dětí. Život s postiženým dítětem je složitý, náročný, vysilující, ale má i své pozitivní a nádherné chvíle, o které je nutné se snažit.

*Dita Janderková*

## **Vašutová, J. a kol.: Kapitoly z pedagogiky.**

**Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998.**

Autorský kolektiv, který vedla PaedDr. Jaroslava Vašutová, Dr., odborná asistentka z Ústavu výzkumu a rozvoje školství PedF UK, zpracoval studijní text, který lze využít v pedagogické teorii a praxi. Členění kapitol a podkapitol může čtenář pozitivně hodnotit jak z metodologického hlediska, tak z hlediska praktického využití vybraných částí studijního textu. Při objektivním posouzení rozsáhlého studijního textu (205 stran), je vhodné upozornit čtenáře na obsahové zaměření jednotlivých kapitol jak z užšího, tak širšího pohledu.

V kapitole první „Obecné otázky pedagogiky“ (Vlastimil Pařízek) má čtenář možnost seznámit se s podstatou, pojetím a úlohou výchovy v sociálním životě společnosti. Dále autor věnuje pozornost vztahu výchovy k rozhodujícím sférám života ve společnosti, úloze vzdělávání v ekonomice, trendům ve vzdělávání na konci 20. století.

Ve druhé kapitole „Jan Ámos Komenský“ (Růžena Váňová) se autorce podařilo popsat a zobecnit východiska Komenského díla, vývoj pedagogických názorů na Komenského, ohlas Komenského pedagogiky v evropském kontextu. Na tuto část navazuje kapitola třetí „Vývoj pedagogického myšlení v 19. a 20. století“ (Růžena Váňová). Pro čtenáře jsou podnětné k zamyšlení otázky pedagogického systému J. F. Herbarta, reformní pedagogiky, charakteristiky současných alternativních pedagogických hnutí. Ve čtvrté kapitole „Vývoj českého školství do roku 1939“ (Růžena Váňová) se čtenář seznamuje se změnami v českém školství v poslední třetině 18. století, s pojetím českého školství v 2. polovině 19. století. Autorka se zamýšlí nad pojetím školství v Československu od roku 1918 do roku 1938, popisuje reformní snahy V. Příhody o provedení vnější a vnitřní diferenciaci školského systému.

Je škoda, že na uvedenou kapitolu nenavázal studijní text, který by pojednával o historii českého školství od roku 1939 do roku 1990.

Téma „Socializace ve škole“ je řešeno v páté kapitole. Autor (Jiří Prokop) vymezuje pojem socializace z hlediska pedagogiky, psychologie a sociologie. Pozornost věnuje rodinné socializaci, školní socializaci, socializaci v povolání. V další části kapitoly je vymezena kvalifikační, selekční a integrační funkce školy. Autor se v rozsáhlé kapitole zabývá i vymezením pojmu etiketování, formální a neformální plán, řád školy a školní třídy. Kapitola je zakončena analýzou tajného plánu výuky (tzv. skryté osnovy). Náročné zaměření celé kapitoly může, zejména u studentů, vyvolat po prvním čtení určité nepochopení textu. Při druhém a třetím čtení může čtenář (student) dospět „k porozumění obsahu a naučit se obsah této kapitoly skript“ (viz autor na str. 89).

Na obsah páté kapitoly nepřímo navazuje kapitola šestá „Rizikové skupiny dětí a mládeže“ (Marie Hradečná). V této části se autorka zabývá vymezením pojmů sociální kompetence učitelů, ohrožené děti, rizikové skupiny dětí a mládeže. Pozornost je dále věnována výchově a vzdělávání minoritních skupin a programům preventivní péče.

Pokud chce pedagog dosahovat nejlepší výsledky ve svém pedagogickém působení, potřebuje poznat své žáky. K získání znalostí o žácích slouží pedagogická diagnostika. Čtenář má možnost v sedmé kapitole „Pedagogická diagnostika ve škole“ (Olga Opekarová) seznámit se s vymezením pojmu pedagogická diagnostika v práci učitele, s metodami pedagogické diagnostiky, s diagnostikou školní úspěšnosti žáka (kapitola je účelně doplněna o přílohu „Výzkumný proces“ podle J. Maňáka). Fakt, že nezastupitelné místo ve výchovně vzdělávacím procesu má učitel, byl motivací i pro vedoucí autorského týmu Jaroslavu Vašutovou. V kapitole osmé se zabývá rozbořem profese učitele. Čtenáři je nejdříve poskytnuta podrobná informace o pedagogických a nepedagogických pracovnících v rezortu školství. Dále se autorka věnuje analýze pojmu profese učitele, profesionální činnosti učitele, profesionálním kompetencím učitele a pracovním podmínkám učitele. Přístup, který autorka zvolila při zpracování této kapitoly poskytuje studentům ucelený přehled o profesi učitele a vybízí k hlubšímu zamyšlení, jak lze problematiku profese učitele prosazovat do podvědomí rodičů a laické veřejnosti.

Rozdílné názory pedagogických pracovníků na didaktiku jako pedagogickou disciplínu často vyvolávají protichůdné diskuze. Autorka deváté kapitoly „Základní pojmy didaktiky“ (Jaroslava Vašutová) se rozhodla vymezit pojmy didaktika vyučování, učení, vyučování jako systém. Uvádí současně východiska k projektování vyučování (od přípravy na vyučování) přes realizační etapu až k hodnocení vzdělávacího procesu. V závěru kapitoly autorka seznamuje čtenáře s vymezením pojmu interakce, s funkcemi a druhy pedagogické komunikace.

Na výše uvedenou kapitolu navazuje rozsáhlá a pro čtenáře náročná kapitola „Strategie vyučování“ (Jaroslava Vašutová). S pojmem strategie vyučování se v pedagogické praxi nesetkáváme často. Proto autorka v úvodu kapitoly vymezuje nejvíce používané pojmy: koncepce vyučování, učitelovo pojetí vyučování, styl a strategie vyučování. V přístupech ke strategiím vyučování se čtenář může podrobněji seznámit se základními prvky vyučovacích strategií, s názory na střet vzdělávacích zájmů učitele a žáka, na způsob strukturování učiva a intenzitu žákovy interakce s učivem, na způsob organizování učebních činností žáků. Ovládnutí strategií vyučování je projevem profesionality učitele. Proto se autorka v subkapitole „Kontext vyučování“ zaměřila na podmínky, které ovlivňují změnu a role žáka a učitele ve vyučování, v přístupu k učení, ke stylu učení.

Studijní texty jsou zakončeny kapitolou jedenáctou „Teorie školského systému – Český školský systém“ (Jaroslava Vašutová, Miroslava Váňová). Přesto, že studiem školských systémů se zabývá komparativní pedagogika, je v této části věnována pozornost analýze pojmů, znaků, struktury školského systému, základní charakteristice jednotlivých úrovní vzdělávání a institucí, typologii školských systémů. V části „Diferenciace vzdělávacích cest v modelech školských systémů“ má čtenář možnost seznámit se a pochopit klasický model v Německu, v Belgii, ve Velké Británii. Dále model s oddálenou hlubší diferenciací ve Francii a model s jednotnou školou ve Švédsku. V části „Charakteristika změn školství a vzdělávací politiky v ČR po roce 1989“ je naznačena etapa transformace školství jak po stránce obsahové, tak po stránce legislativní. Kapitolu uzavírá část „Český školský systém“, kde se může čtenář stručně seznámit se základními znaky a strukturou předškolní výchovy, základní, střední a vyšší odborné školy, speciálních škol, vysokých škol, se zařízeními pro výchovu mimo vyučování.

Studijní text „Kapitoly z pedagogiky“ se odlišuje od ostatních textů z pedagogiky také tím, že se na zpracování textu podílelo sedm akademických pracovníků z Pedagogické fakulty UK. Vedoucí autorského kolektivu musela vynaložit značné úsilí, aby kvalitní text byl včas připraven do tisku. Přínosem studijních textů je skutečnost, že každá kapitola má vymezenou svou strukturu, klíčová slova, motivační úvod, kontrolní otázky a bohatý přehled odborné literatury. Oceňuji aktivní přístupy jednotlivých autorů ke zpracování kapitol a lektorské posouzení celého studijního textu profesorem Jiřím Kotáskem. Můžeme předpokládat, že se studijní texty nestanou pouze další odbornou literaturou pro studenty na pedagogických fakultách, ale budou využívány pedagogickými pracovníky na školách a školských zařízeních.

## **Jiří Semrád a kol.: Kapitoly z profesní pedagogiky.**

**Praha: Policejní akademie České republiky (Ústav bezpečnostní vědy a celoživotního vzdělávání), 1997, 146 s.**

V současné době, kdy dochází k uplatnění pedagogiky v různých praktických oborech, v nichž pracovníci přicházejí do kontaktu s lidmi a přímo či nepřímo je svou profesí ovlivňují, ukazuje se důležitost aplikace teoretických pedagogických poznatků do různých profesí – vytváření profesních pedagogik.

Učební text kolektivu autorů pod vedením Jiřího Semráda Kapitoly z profesní pedagogiky představuje významný příspěvek k utváření jedné z profesních pedagogik – pedagogiky pro oblast policejní přípravy. Jedná se o „kapitoly“, a proto lze příznivě hodnotit v úvodu zmíněný záměr autorů text postupně doplňovat dalšími kapitolami.

Publikovaný text zahrnuje celkem sedm kapitol. Počáteční z nich seznamují studenty se základními pedagogickými a pedagogicko-psychologickými pojmy i se složitostí výchovně vzdělávací problematiky. Střední část je orientována na aplikaci pedagogických poznatků na policejní přípravu. Poslední dvě kapitoly jsou věnovány historii systému výchovy a vzdělávání policie u nás a ve vybraných středo- a západoevropských zemích. Text tak zahrnuje důležité oblasti a umožňuje studentům nejen pochopit základní pojmy, ale vytvořit si i členitý obraz o problematice výchovy a vzdělávání pro potřeby policie.

Kapitola Úvod do pedagogiky obsahuje přehled základních pedagogických pojmů. Zde lze zejména ocenit přehledné zpracování a vystižení složitosti problematiky výchovných cílů. Kapitola Úvod do didaktiky policejní přípravy podává výklad základních didaktických pojmů a střídá obecně didaktický přístup s aplikací na policejní přípravu. Za zdařilé lze zde považovat zejména uvedení méně běžných vyučovacích metod. Kapitola Pedagogicko-psychologické aspekty učení přináší stručný přehled teorií učení, druhů učení a zákonů učení a seznamuje tak studenty s potřebnou výbavou pro pochopení fungování vyučovacího procesu. Kapitola Pedagogicko-psychologické aspekty vedení lidí uvádí studenty čtivou a vtipnou formou do základů práce s dospělými, řízení lidí a manageringu. Kapitola Evaluace vzdělávání přináší poznatky a zkušenosti s hodnocením průběhu a výsledků vzdělávání. Velká pozornost je zde věnována systému evaluace ve vysokém školství u nás i ve světě, který lze vztáhnout i na policejní vysoké školy. Kapitola Nástin struktury vzdělávání, výchovy a výcviku četnictva a policejních sborů stráže bezpečnosti v letech 1918–1938 je zajímavým a přehledným popisem zpracovaného systému organizace, školení a výcviku policie

u nás v období 1. republiky. Poslední kapitola Některé policejní vzdělávací systémy v zemích Střední a Západní Evropy pak přináší stručnou charakteristiku školských systémů ve vybraných zemích a ukazuje, jak je do nich začleněno vzdělávání policistů, které dále přehledně a podrobně zachycuje.

Předložený učební text obsahuje řadu zajímavých momentů týkajících se styčných bodů mezi pedagogikou, pedagogickou psychologií a policejním vzděláváním. Přístupným způsobem zprostředkovává studentům základní orientaci v pedagogických a pedagogicko-profesních problémech. Jejich další rozšíření umožňuje bohatá doporučená literatura.

Učební text je určen studentům Policejní akademie. I přes své specifické určení jde o materiál, který si zaslouží širší pozornost.

Věra Cedrychová

## **Jaroslav Kozlík a kol.: Směřování k základní škole zítřka.**

**Praha: Fortuna, 1998, 116 s.**

Doc. PaedDr. J. Kozlík, CSc., (1907) získal základ své pedagogicko-didaktické tvořivosti za svého dvanáctiletého (do 1945) učitelování na Masarykově pokusné diferencované škole měšťanské ve Zlíně, kde realizoval moderní koncepci tělesné výchovy, jež za jeho sedmadvacetiletého (od r. 1945) působení ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze podstatně ovlivnila školní i mimoškolní tělesnou výchovu dětí a mládeže v ČR. Pro nesouhlas se sovětskou okupací musel odejít. Po listopadu 1989, jako už dvaosmdesátiletý, rozšiřuje svůj odborný zájem z reformní tělesné výchovy na reformu základní školy vůbec, a to ve dvou fázích. V první fázi se obrací do minulosti a zpracovává (spolu s jinými) zlínské a jiné zkušenosti z reformního hnutí do knihy *Aktuální historie. Kapitoly o zkušenostech pokusných škol ve Zlíně z let 1929–1939* (1996). V druhé fázi se orientuje na přítomnost a hlavně na budoucnost, o čemž svědčí řada článků a statí, vystoupení v rozhlasu i v televizi, zvláště pak jeho (a kol.) kniha *Směřování k základní škole zítřka*.

Oč Kozlíkovi jde, říká hned v 1. kapitole – Idea společenského pokroku: „Je výzvou doby (...), abychom včerejší školu prosycenou duchem odpuzujících 'ismů, (voluntarismu, normativismu, centralismu, formalismu) proměnili ve školu vybudovanou na požadavcích pokroku, tj. svobody, tvořivosti a lidskosti.“ Na to navazují J. Nováčková a J. Kozlík druhou kapitolou – Východiska pro budování základní školy, kde kombinují pohled na reformní hnutí 30. let s pohledem na nedostatky základní školy včerejška a s pohle-

dem na současné školství v zahraničí; následují podkapitoly pedagogicko-psychologické.

Těžištěm Kozlíkova uvažování o „základní škole zítřka“ jsou pak další tři kapitoly. Ve třetí kapitole – Pojetí základní školy – se zabývá funkcemi a vzdělávacími cíli: „Cílem funkce vzdělávací je odbornost. Cílem funkce výchovné je lidskost. Cílem funkce rozvojové je zdatnost.“ (Zde zaznívá jeho naléhavý apel „Naučme děti chtít!“, s. 42.)

*Jiří Sedlák*

## **Yves Bertrand: Soudobé teorie vzdělávání.**

**Praha: Portál, 1998. 248 s. Překlad Oldřich Selucký.**

Nakladatelství Portál krok za krokem přebírá úlohu Státního pedagogického nakladatelství a přichází při plnění této náročné úlohy s překladem textu, jaký česká pedagogika nemá od vydání publikace S. I. Hessena Filozofické základy pedagogiky v roce 1936. Bertrandův text (autor vystudoval na univerzitě v Montrealu, přednáší teoretické základy vzdělávání a je autorem publikací *Ke škole 2000*, *Organizační kultura*, *Škola a společnost* – s P. Valoisem) nás uvádí do dnešního odborně pedagogického (namnoze i sociologického a psychologického) myšlení v Severní Americe. Jestliže jsme v pojednání o publikaci H. Röhrse o reformní pedagogice a jejím pokračování na prahu třetího milénia poukázali na oblast německé kultury a vědy<sup>1</sup>, potom oblast severní Ameriky je v tomto podání pro mnohé víceméně terra incognita. Takto získáváme komplexnější přístup k tendencím světovým, k nimž by měla přistoupit i ruská oblast apod.

Úvod publikace, a takřka důsledně jednotlivé její kapitoly, hovoří o socio-kulturním významu vzdělávání (pravděpodobně je lépe mluvit o vzdělání, jeho hodnotách a vzdělávání i výchově k nim, když poznámka na s. 11 uvádí možnost překladu termínu *l'education* českým termínem vzdělávání jako proces a vzdělání jako produkt a k této terminologii se vrací na stejné straně autor spisu). Ten toto tvrzení dokládá důrazem na znalost obecné kultury a velkých děl, která tato kultura spoluutvářela. Bez nich podle M. Adlera v USA a J.-M. Domenacha ve Francii „nelze prostě vůbec hovořit o vzdělání“<sup>2</sup>. Jde o pojetí vysoce moderní a všestranně sympatické, pro něž česká věda hledá přesnější vyjádření terminologické i obsahové.

<sup>1</sup> Studie V. Jůvy *Tendence německé pedagogiky v druhé polovině XX. století - Pedagogická orientace 3/97* – toto pojednání doplňuje.

<sup>2</sup>Viz předchozí poznámka.

Klasifikace teorií vzdělávání má v tomto pojetí na zřeteli teorie spiritualistické, personalistické, kognitivně psychologické, technologické, sociokognitivní, sociální a tzv. akademické. Tento model v obecném slova smyslu odpovídá evropské tradici, zejména anglosaské a frankofonní, jež jsou prarodiči a rodiči současné kultury a vědy v severní Americe. Americká teorie má však své specifčnosti, které autor plně respektuje, a přivádí tak čtenáře při malé znalosti řady autorů a jejich publikací do mnoha nepříjemných situací, i když teoreticky příjemných. V tomto kontextu se přesněji dovídáme, že podklady k publikaci jsou čerpány především z 70. a 80. let tohoto století.

Obnova spiritualistických teorií se zajímá o vztah mezi lidským já a světem pod zorným úhlem metafyziky a stále silněji pod vlivem sociokulturního proudu New Age (W. Herman, C. Fotinas, A. Maslow, G. Leonard, M. Gergusonová aj.).<sup>3</sup> Božský princip je přitom doprovodným (nebo převládajícím) faktorem.

Personalistické teorie (C. Rogers aj.) a věda v USA, Québecku i ve Francii jako teorie humanistické, nondirektivní a otevřené mají „dopad“ zejména v didaktice (svoboda žáka, zájmy, vůle překonávat překážky) a v činnosti alternativních škol (integrální rozvoj dítěte).

Kognitivně psychologické teorie se na rozdíl od koncepcí behavioristických (pedagogické prostředí a chování žáka) soustřeďují na úsudek, analýzu, mentální obrazy apod.

Teorie technologické (jde o novum v tomto řazení koncepcí) mají na zřeteli zdokonalování předávání informací, přičemž pojem technologie má stále širší význam (multimediální, kompaktní disky, počítače apod.). Svět školy konce 20. století se mění radikálně, co učitel?

Sociokognitivní teorie plní funkci sociokulturních přístupů (USA, Kanada, Francie), kdy je kladen důraz na sociální a kulturní kontext poznání, a tím i celkového vzdělání.

Sociální teorie (také kontext sociokulturní a kontext životního prostředí) mají v poloze didaktické za cíl přípravu žáka a studenta na řešení problémů (také sociální a kulturní dědičnost, elitářství a výchova elit národa, snížení hodnot života uprostřed nivelizovaného prostředí apod.).

Akademické teorie (tradicionalistické) kladou důraz na obecné hodnoty vzdělání (kritické myšlení, adaptace, tzv. otevřenost ducha apod.) Úcta k tradici a hodnotám demokracie má četné stoupence a je podkladem k výchově smyslu pro občanskou zodpovědnost (srov. s řadou diskusí v českých zemích v posledním desetiletí). Je připomínán klasický výrok španělského filozofa Ortegy y Gassetta o „vzdělancích“, inženýrech, advokátech apod. kteří jsou dobře „vycvičení“, ale v jádru to jsou „nekultivovaní barbaři“.

<sup>3</sup>Viz též Pedagogická orientace 1/98.

Sem náleží také M. Adler a jeho skupina Paideia (The Paideia Program z roku 1984).

Na s. 20–21 jsou přehledně uvedeni představitelé jednotlivých teorií, jejich zdroje a problémy. Přehledné je také uspořádání jednotlivých kapitol (historický přehled, vymezení problematiky, principy, pojetí vzdělávání, např. teorie A. Maslowa a další teorie v komparativním pohledu, závěr kapitoly).

Jedná se o publikaci, k níž se budeme vracet v různých pohledech a v hodnocení často i diferencovaném. Jde o východisko k diskusím, jež již byly podloženy publikacemi J. Průchy a jeho kolektivu, J. Skalkové i statěmi v odborném pedagogickém tisku.

Díky za řadu dobrých podnětů pro 21. století!

*Josef Cach*



# Dokumenty

---

---

## Česká sekce DCI – Sdružení zastánců dětských práv České republiky se představuje

### Co jsme a proč se jmenujeme tak, jak se jmenujeme

Česká sekce DCI – sdružení zastánců dětských práv České republiky je součástí světového hnutí ve prospěch dětí a mládeže a mezinárodní organizace DCI (Defence for Children International), která byla založena v roce 1979. Podílela se na přípravě Úmluvy o právech dítěte, kterou jednomyslně přijalo Generální shromáždění Organizace spojených národů dne 20. listopadu 1989. DCI byla vytvořena, aby pomohla pochopení smyslu Úmluvy a jejímu uvedení do života v zemích celého světa. Hrála významnou úlohu při formulaci Úmluvy.

DCI je mezinárodní nevládní a nekonfesijní organizace s konsultativním statutem spolu s Hospodářskou a sociální radou Spojených Národů (ECOSOC), Dětským fondem Spojených národů (UNICEF) a Radou Evropy (EC). Vyvíjí svoji činnost ve více než 50 zemích světa prostřednictvím jednotlivých sekcí a dále ji rozšiřuje. Její Mezinárodní ústředí a Generální sekretariát sídlí v Ženevě.

DCI je členem Skupiny nevládních organizací pro Úmluvu o právech dítěte (NGO Group for the Convention on the Rights of the Child), která úzce spolupracuje s Výborem OSN pro práva dítěte (UN Committee on the Rights of the Child). Tento Výbor pravidelně zjišťuje, jakého pokroku bylo při uskutečňování Úmluvy dosaženo v účastnických státech Úmluvy; projednává a hodnotí vládní i nevládní zprávy předkládané účastnickými státy a dává jejich vládám vhodná doporučení. Do srpna 1997 ratifikovalo Úmluvu 191 států ze 193 členských států Organizace spojených národů.

DCI usiluje

- o uznání práv dítěte a sjednocení jejich chápání všude ve světě,
- o sledování a hodnocení stavu dětských práv v jednotlivých zemích,
- o využití vhodných prostředků, aby byla zajištěna práva dítěte ve všech konkrétních situacích jeho života.
- o spolupráci a součinnosti lidí, jejich sdružení při zajišťování a prosazování dětských práv na státní i mezinárodní úrovni.

## **Sdružení zastánců dětských práv České republiky – Česká sekce DCI**

Vycházíme ze stejných zásad a usilujeme o dosažení těchto cílů jako Světové hnutí DCI. Jsme plně otevřené a nezávislé, nestátní, nekonfesní a nestranické občanské sdružení. Jsme otevřeni všem, kdo žijí na území České republiky a chtějí podporovat naše cíle. Opíráme se o poznání svébytnosti postavení dětí v dnešní společnosti a usilujeme o to, aby byla v naší zemi zcela samozřejmě a přirozeně práva, potřeby a zájmy dětí respektována, a to jak v legislativě a v rozhodování státních, soudních, regionálních a místních výkonných orgánů, tak v životě naší společnosti a na veřejnosti, a aby tak byl zajištěn zdravý rozvoj všech dětí v naší zemi. Zdůrazňujeme, že dodržování a respektování práv dítěte a jeho vlastní odpovědnost za zdravý růst, vývoj a vzdělání musí být brána ve vztahu k jeho věku. Žádný z obou požadavků – respekt ani vlastní odpovědnost – nesmí být absolutizován, ale s rozumem a citem vnášen do života dítěte, společnosti, školy, rodiny atd.

**Vytvoření takového vztahu k dětem pokládáme za nejlepší záruku budoucnosti demokracie a rozvoje občanské společnosti v naší vlasti.**

Jsme otevřeným občanským sdružením a zveme do svých řad především všechny občany ČR i ty, kteří nejsou občany ČR, ale trvale v ní žijí. Nechceme se uzavírat ani těm, kteří by chtěli naše úsilí podporovat a žijí v jiných zemích světa. Nediskriminujeme nikoho pro jeho původ, sociální postavení, vyznání ani v přístupu k němu ani v jednání s ním. Naopak všechny děti v našem dosahu jsou našim zájmem, a to především ty, které jsou nějakým způsobem znevýhodňovány (tělesně, smyslově, mentálně, rasově, sociálně, rodinně apod.)

### **Co jsme zatím vykonali**

Vznikli jsme jako organizace v září 1991, tedy rok poté, co prezident naší země podepsal Úmluvu o právech dítěte a parlament ji v únoru 1991 ratifikoval. Hlavní úkoly, které jsme před sebou viděli, bylo *šířit znalost a správné pochopení Úmluvy* a dalších dokumentů o dětských právech mezi naší veřejností. Naši členové se podíleli na mezinárodním výzkumu znalosti a chápání významu Úmluvy mezi učiteli i mezi dětmi. Současně jsme vydali dvě publikace s textem Úmluvy a Deklarace o přežití. Brzy nám přibyl další úkol, pomoci při přípravě zprávy o plnění Úmluvy pro Výbor OSN, a to jak zprávy vládní, tak i nutnost zpracovat nevládní zprávu. Převzali jsme odpovědnost za redakci a obhajobu nevládní zprávy. Obě zprávy se týkaly let 1993–94, byly podávány už za Českou republiku. To se úspěšně podařilo splnit teprve v roce 1996. Obě zprávy byly projednány během roku 1997 ve

Výboru OSN pro práva dítěte. Z tohoto jednání vzešla na základě návrhů našich nevládních organizací řada doporučení pro naši vládu zaměřená na to, co je třeba zařídit pro zlepšení plnění Úmluvy v naší zemi. Ke zpracování zprávy jsme organizovali 5 seminářů, kterých se zúčastnili jak zástupci státních orgánů, tak nevládních organizací. Při jejich organizaci nám pomohla řada nevládních organizací jako Český helsinský výbor, Nadace Naše dítě a Linka bezpečí, Fond ohrožených dětí a ze státních orgánů především Ministerstvo zahraničních věcí a komise pro rodinu a děti Poslanecké sněmovny a po svém vzniku i Senát České republiky. Tyto semináře a odborníci, kteří se jich účastnili, velmi pomohli při koncipování zprávy. Další oporou pro nás byla pomoc našich ústředních orgánů ze Ženevy. Finanční zajištění pro sestavení a rozmnožení naší doplňkové zprávy nám poskytla Nadace pro rozvoj občanské společnosti. Kromě toho jsme zřídili vlastní stánek na výstavě „Lidé lidem“ 1996 a akce „Hrad patří dětem“ 1998 v květnu.

Nyní dále šíříme znalost Úmluvy především mezi těmi, kteří pracují s dětmi, publikováním sborníku „Práva dítěte v dokumentech“, který nám pomohlo vydat Ministerstvo vnitra ČR a Fond ohrožených dětí. Současně usilujeme o řádné projednání a realizaci doporučení ženevského výboru z roku 1997 naší vládou, především ve směru k zlepšení spolupráce a koordinace činnosti vládních orgánů – ministerstev – v realizaci dětských práv, tj. v realizaci Úmluvy. Dále se připravujeme na sestavení nové zprávy za léta 1995–1999.

Šíření znalosti a plného pochopení smyslu Úmluvy pokládáme za trvalou a nejpodstatnější součást naší práce. A konečně se snažíme o rozšíření našich řad a o rozšíření počtu organizací spolupracujících při prosazování práv dítěte.

### **Jak vidíme Úmluvu a oč nám jde, co chceme**

Úmluva není podle našeho názoru jen pouhý právní dokument. Představuje pouze dobrý základ, souhrn toho nejnужnějšího, na čem je možné budovat dobrý vztah k dětem. Dobrý vztah k dětem, ať už společnosti jako celku nebo jednotlivců rodičů, učitelů, sousedů aj., znamená především respektování jejich potřeb a práv, respektování jejich specifiky. To ovšem vůbec neznamená vyhovovat všem jejich náladám, neučít je sebeovládání, odpovědnému chování vůči ostatním dětem a dospělým, rodičům, učitelům, sousedům aj.

Tak jako neplatí, že dospělí si mohou dělat, co chtějí bez ohledu na děti, tak ani neplatí, že děti mají právo prosazovat své potřeby, zájmy a práva bez ohledu na ostatní. Proto pokládáme **vzájemný respekt** za nezbytnou podmínku toho, co označujeme za dobrý vztah k dětem. To je přitom pouhý

základ dobrého vztahu. Teprve na něm může vyrůstat dobrý a oboustranně uspokojivý a láskyplný vztah.

Úmluva je přitom celek, který se snaží vymezit ty nezákladnější potřeby dětí. Rádi bychom zdůraznili její charakteristiku jako celku. Je samozřejmě pravda, že v jednotlivých případech nebo v určitém čase a prostředí může vystupovat některé v ní formulované právo jako důležitější. Zdůrazněním celosti Úmluvy zdůrazňujeme požadavek na celkový vztah dětí a dospělých, který má stejnou celoosobnostní charakteristiku. Úmluva není jen právní, ale především vysoce lidský dokument a jako takový je třeba, aby byla chápána a pochopena. Dítě není manipulovatelný človíček, není předmět na hraní, ani na cvičení, ale od narození samostatná a rovnocenná lidská bytost, která má své city, potřeby a otázky a která bez jejich respektování, bez péče a lásky, bez stále se rozšiřujícího prostoru pro vlastní samostatný projev jen těžko vyrůstá ve zdravého, rovného, pevného, samostatného člověka.

**Chceme** dosáhnout toho, aby se v naší zemi mohly cítit a cítily všechny děti šťastny, aby mohly plně a radostně prožívat své dětství i se všemi jeho chvilkovými potížemi, překážkami a žaly, které se naučí překonávat, a budou tak schopny připravovat cestu do života dalším generacím. K dosažení tohoto cíle se ještě v mnohém musí změnit a zlepšit vztah naší společnosti vcelku, některých jejích orgánů i mnoha jednotlivých lidí k dětem. To znamená, že není třeba učit děti odpovědnosti vůči ostatním, s nimiž žijí, nadbíhat jim, vykupovat přepychem svůj nezájem o ně nebo přehnanou péči a starostlivostí je omezovat v možnostech rozvoje jejich vlastní zkušenosti, ale znamená to věnovat se jim, věnovat jim svou péči, pozornost, čas, respektovat jejich potřeby, zájmy a práva, pochopit je a respektovat je jako rovnocenné lidské bytosti.

### **Co chceme a v čem potřebujeme vaši pomoc**

- sledovat stav a vývoj postavení dětí v naší zemi, a tím i stav pochopení a dodržování Úmluvy,
- prosazovat v zákonech i v jejich dodržování respekt k právům a potřebám dětí,
- rozšiřovat v místech podmínky, vhodné prostory pro šťastný život a činnost dětí,
- ochrana dětí před škodlivými vlivy (bezohledným působením) dospělých a jejich světa.

**Chcete-li nám pomoci, přidejte se k nám.**

*Česká sekce DCI,  
sdružení zastánců dětských práv České republiky  
Senovážná ulice 2, 110 00 Praha 1*

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

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

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

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

ISSN 1211-4669