

PEDAGOGICKÁ

orientace

2/'98



PEDAGOGICKÁ

orientace

2/'98



Obsah

Stati	3
KOZLÍK, J.: Českou základní školu 21. století modeluje sám život . . .	3
CIPRO, M.: Don Bosco (1815–1888)	14
ŠPALEK, V., PAŘÍZEK, V.: Vzdělání jako páteř společnosti	27
RYBIČKA, J.: Kurikulum základů informatiky na vysoké škole	34
POSPÍŠIL, O.: Ke specifiku neformálního vzdělávání	57
Výzkumná sdělení	62
KOTKOVÁ, V., SVATOŠ, T.: Dětská reflexe své rodiny a rodinných vztahů	62
Z praxe škol	72
ŠAFUSOVÁ, J., NOVÁKOVÁ, J.: Prevence sociálně patologických jevů prostřednictvím zájmových činností na Základní církevní škole sester voršilek	72
GREPL, R.: Ke struktuře a vedení cvičení na vysoké škole technické (se zaměřením k předmětu matematika)	80
Ze zahraničí	85
PAŘÍZEK, V., SOLFRONK, J.: Úspěchy a nesnáze portugalského školství	85
Poradenská služba	88
Nedostatečná edukativní role třídní učitelky (<i>Libor Hřebíček</i>)	89
Recenze	93
Úctyhodná bilance nakladatelství Portál (<i>Stanislava Kučerová</i>) . . .	93
Eric Schopler, Gary B. Masibov: Autistické chování (<i>Bohumíra Fabiánková</i>)	93
Anna Kucharská, ed.: Specifické poruchy učení a chování – Sborník 1996 (<i>Dita Janderková</i>)	94
Kasíková, Hana: Kooperativní učení, kooperativní škola. Pedagogická praxe (<i>Stanislav Kodet</i>)	97
Helmwart Hierdeis, Theo Hug (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik. (<i>Vladimír Jůva jr.</i>)	100
Martin Žilínek: Étos a utváranie mravnej identity osobnosti (<i>Stanislav Střelec</i>)	103
Rudolf Kohoutek a kol.: Základy pedagogické psychologie (<i>Jiří Sedláček</i>)	104
Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanovská, E. Obecná pedagogika I. (<i>Petr Koluch</i>)	106

Zprávy	108
Fórum 2000 a jeho význam pro učitelstvo (<i>Miluše Kubičková</i>)	108
Ze života ČPdS	113
Miroslav Cipro osmdesátníkem (<i>Vladimír Krejčí</i>)	113
Výroční členská schůze brněnské pobočky ČPdS (<i>Jaroslav Telec</i>) . .	118
Zpráva o činnosti pobočky Liberec (<i>Josef Horák</i>)	120
Zpráva o činnosti pobočky Olomouc (<i>Antonín Bůžek</i>)	121
Dokumenty	123
Akční plán Rady Evropy	123
Informace	126
Publikace UIV	126
Autorům	127

Stati

Českou základní školu 21. století modeluje sám život

Jaroslav Kozlík

Totalitní školu může změnit toliko činorodá práce vědecky řízená, vyrůstající z dlouholetého etapového plánu rozvoje, založeného na racionalitě, solidaritě a tvořivé spolupráci. Před třemi roky jsem se pokusil o hlubší pohled do chaotické problematiky základního školství (ve statí Od spontánní aktivity k systémové práci. UL 4/95, s. 8 a 9). Vybaven zkušenostmi ze školských reforem uskutečňovaných od r. 1929, naznačil jsem řadu kroků a opatření k ráznému přechodu od záslužné spontánní aktivity učitelů novátorů k systémové práci, řízené a koordinované „Školskou transformační komisí“ s posláním „rozšiřovat, prohlubovat a obohacovat transformační hnutí jako hybnou sílu přeměny školy normativní ve školu svobodnou a tvořivou, prodchnutou duchem demokracie“.

Porovnání obsahu zmíněné statí z r. 1995 s duchem a obsahem této statí ukazuje, kam jsme za více než tři roky pokročili a cí zásluhou. „Ó, jak vzkvétáš, česká školo, stánku vzdělanosti, dílnu lidskosti, příslibu budoucnosti!“

Pohled na současný stav naší základní školy

Při hospitacích na základních školách, realizovaných v poslední době, poznávám mnohé osvícené a zanícené učitele, cílevědomě hledající cestu a způsob, jak školu zlepšit, zkultivovat v ní atmosféru, jak zživotnit učivo, jak rozvíjet, usměrňovat a sytit vrozenou zvědavost a tvořivost žáků, jejich touhu po samostatnosti a společenském uplatnění. Tyto učitele-novátory zdobí cílevědomost, odpovědnost i odvaha. Patří jim uznání a díky za to, že s neutuchajícím entuziasmem a oddaností k inovační práci překonávají nepochopení, zábrany, příkoří a mnohdy i posměch neuvědomělého okolí.

S lítostí však poznávám učitele, kteří zatím nemění svou praxi, neuplatňují ve výuce moderní didaktické principy, i když někteří se o to pokoušejí.

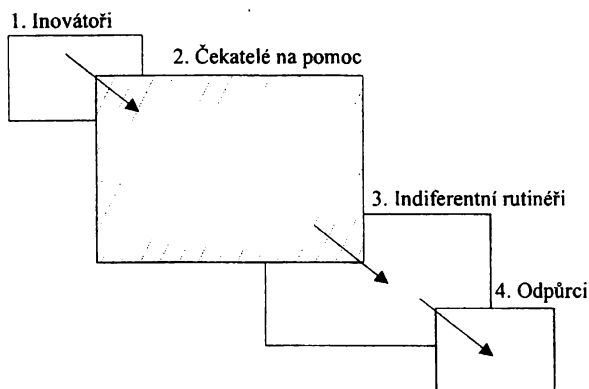
Jejich pokusy nepronikají k jádru problému, neřeší jej a zůstávají jen formálními. Nevím, kolik viny na tomto zaostávání plyne:

- z existenčních starostí učitelů o rodinu, z jejich fyzického a psychického přetížení, zejména učitelek-matek dětí;
- z toho, že nepocítují potřebu a povinnost seznámit se s pojetím a praxí aktivní výuky proto, že dosud nebyli vtaženi do transformačního snažení;
- z pouhé lidské setrvačnosti, či z obav před větší prací, plynoucí z poznávání a zapracovávání se do nové praxe;
- z netečného nebo neschopného společenského a pedagogického prostředí i z dalších příčin.

Na dotazy, v čem a jak učitelům po 90. roce pomohly v nástupu k přeměně školy odbory, školská správa, vysoké školy, VÚP, školy odpovídají, že v ničem, neboť školám a učitelům nebyly až dosud poskytnuty od ústředních institucí materiály, které by jim pomohly přejít od praxe autoritativní, receptivní a reprodukcí školy k praxi svobodné a funkční školy. Toto překvapující smutné zjištění vybavuje r. 1944 a 1945, kdy jsme na půdě odborů za vedení Ladislava Koubka připravovali (za neporovnatelně nebezpečnějších podmínek než byla léta osmdesátá) perspektivní popřevratový školský program, průvodce učitelům, jak školu přebudovat, co, jak a proč změnit.

Z návštěv škol v poslední době, pro mne velmi poučných a inspirujících, vyplynula nová zkušenost, vyjádřená schématem 1.

Schéma 1: *Rozvrstvení učitelů do skupin podle jejich předpokladů*



O první skupině inovátorů jsem se už zmínil.

Největší skupinu „čekatelů na pomoc“ tvoří učitelé, kteří mají podle mého odhadu (z hospitací) osobnostní předpoklady svou praxi změnit.

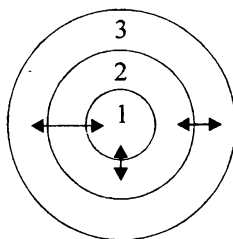
Chybí jim inspirativnější a nátlakovější prostředí, pobídka, pomoc. Jim především je třeba se plně a systematicky věnovat. Budou to právě oni, kteří budou mít pravděpodobně příznivý vliv na třetí skupinu učitelů-rutinérů. Ti stále žijí jen ze své podstaty bez ohledu na společenské změny a potřeby, na pedagogický pokrok s vědomím, že práce, kterou odvádějí, je úměrná jejich příjmům.

Čtvrtá menší skupinka jsou jednotlivci, kteří do školy nepatří. Jsou nezdělavatelni, nepolepšitelní. Je třeba se jich zbavit co nejdříve.

Má-li každé dítě právo na maximální a vyvážený rozvoj své osobnosti, má-li právo na dobrého a odpovědného učitele, pak přestává být nástup změn ve škole osobní záležitostí učitele a věcí jen jeho vůle. Je smutné, že tolik let po osvobození z totality se projevují tak obrovské rozdíly v myšlení a snažení učitelů. Občanskou a profesionální povinností každého učitele je:

1. Důkladně se seznámit s moderními didaktickými principy, které vyplývají ze společenských idejí, z nejnovějších ověřených poznatků o vývoji dítěte a jeho vzdělání. (Čím žiji a oč se snažím. UL 3/96, s. 16 a 17.)
2. Pochopit a uvědomovat si zásadní rozdíly mezi starou a novou technikou výchovy a vyučování, snažit se nové principy a postupy tvořivě aplikovat v každodenní práci s dětmi. (Změny ve školní výuce. Moderní vyučování, 1998/2, s. 12 a 13.)
3. Soustavně prohlubovat své odborné a pedagogické vzdělání.

Tři zdroje k orientaci učitelů a školských pracovníků



1. *Ze sebe sama.* Rozhodujícím činitelem a pilířem budování nové školy je učitel, jeho vztah ke škole, jeho osobní předpoklady a vzdělanost, jeho společenské zařazení a hodnocení, jeho průprava, osobní a profesionální odpovědnost. Učitel je tvůrcem a záštitou změn, jejich kvality, šíře a tempa. Proto je prvořadým úkolem ministerstva, odborů, fakult pro vzdělávání učitelů i sdělovacích prostředků věnovat soustředěnou pozornost, péči a pomoc učitelům, vytvářet podmínky, aby se mohli přeorientovat, bezstarostně a cele se věnovat škole.

2. Druhým, velmi nedoceneným a nevyužívaným zdrojem vzdělávání je bezprostřední *učení od druhých*, a to na vlastní škole, na jiných školách doma i v zahraničí formou besed, hospitací, kurzů, dílen atd. (Hospitace zdrojem poučení a povzbuzení. UL 9/1998.)

Jak efektivním zdrojem vzdělávání učitelů je učení se od druhých, ukazuje aktivita učitelů novátorů. Učit se jeden od druhého, vzájemně si radit a obohacovat se, pomáhat si. Tím vším lidsky a profesně učitelé rostou, neboť vstřícnost a vzájemnost rozvíjí jejich osobnostní předpoklady pro spolupráci s dětmi, pro přechod od autoritářského stylu práce ke stylu demokratickému, od uzavřené školy ke škole otevřené.

Nad otázkou vzájemného učení se jako klíčem k otevřené škole, k rodičům a dítěti by se měli zamyslet především *ředitelé škol* jako ke kouzelnému proutku na cestě ke změnám, jako k prioritnímu úkolu své ředitelské funkce.

3. Třetím zdrojem je *studium časopisecké a knižní literatury*, která přináší učitelům a školským pracovníkům poučení a přehled o vývoji pedagogické teorie doma i v zahraničí. Systematické studium literatury inspiruje, podněcuje k hledání a zároveň ubezpečuje čtenáře, že pracuje na výši doby, že je odpovědným učitelem a občanem.

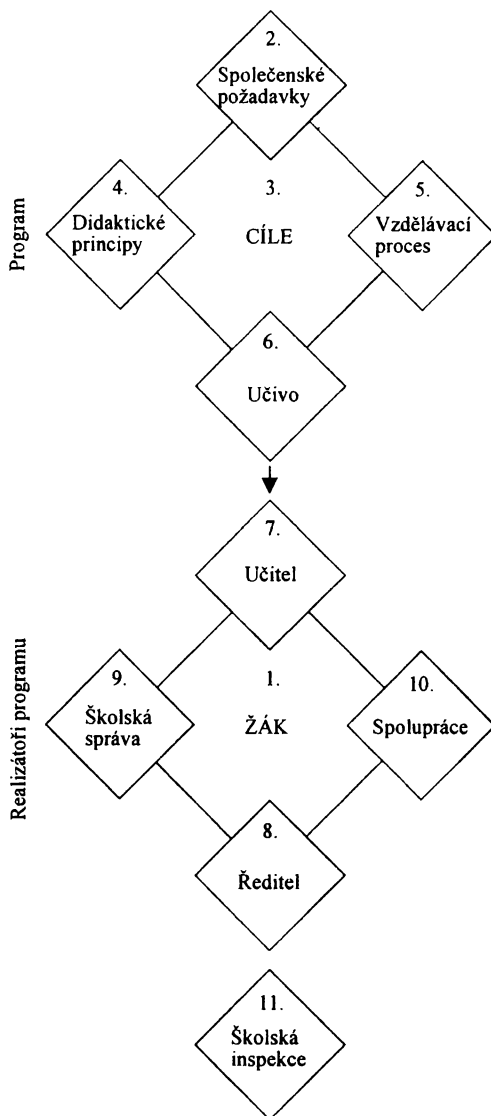
Otázkou je, je-li náš literární trh, který bohatě produkuje i cizí autory, dost funkční, srozumitelný, přitažlivý, inspirativní. Není-li převážně jen reprodukční bez doporučení, jak si s problémem poradit v našich podmínkách. Domnívám se, že je to způsobeno nedostatečnou překladatelovou znalostí situace v našich školách. Proto doporučuji:

1. Přejít od informační a reprodukční literatury k literatuře funkční; analyzovat časopiseckou a knižní literaturu z aspektu její funkčnosti.
2. Vychovávat a podporovat autory z řad učitelů-novátorů, školních inspektorů, vysokoškolských učitelů znalých praxe.
3. Podporovat vstřícnost a spolupráci teoretiků a praktiků.
4. Podporovat konstruktivní diskuse v odborném tisku.

Model základní školy zítřka

(Směrování k základní škole zítřka. Fortuna, Jungmannovo nám. 7, 110 00 Praha 1.)

Na besedách s učiteli pozorují, že mnozí z nich nemají představu o vzdělávacím programu školy, o jeho struktuře, o funkci jeho jednotlivých částí. Následuje pokus o jeho grafické vyjádření:



Model klade důraz:

1. na demokratické klima ve škole, na styl života a práce ve škole (Jak dojít k poznání sebe sama. UL 5/97–98, s. 6–7);

2. na aktivní výuku (Pojetí výchovně vzdělávacího procesu v základní škole zítřka. Pedagogická orientace, 1997, č. 3, s. 25–31).

Legenda k jednotlivým článkům struktury modelu

1. *Žák má právo:*
 - 1.1 na svobodný a nezávislý život,
 - 1.2 na maximum svého rozvoje,
 - 1.3 na dobrého a odpovědného učitele.
2. *Společenské požadavky na školu:*
 - 2.1 škola svobodná statutem a praxí,
 - 2.2 škola humánní – vztahy mezi účastníky školního společenství a vnějším světem,
 - 2.3 škola tvořivá v produkci učitelů a žáků.
3. *Vzdělávací cíle* – směřují k tomu, aby žák na své dosažitelné úrovni:
 - 3.1 pozorně vnímal a prožíval svět a sebe v něm ve vývoji, ve všech souvislostech,
 - 3.2 sociálně cítil a tak i jednal vůči druhým,
 - 3.3 racionálně myslel, konstruktivně se rozhodoval a čestně jednal,
 - 3.4 produktivně pracoval a spolupracoval,
 - 3.5 zdravě a kulturně žil, ze života se uměl radovat.
4. *Didaktické principy* žádají, aby všechna dění, myšlení a snažení ve škole byla prodchnuta humanitou a vedla k aktivitě žáka na principech:

4.1 cílevědomosti,	4.5 přiměřenosti,
4.2 globality,	4.6 finality,
4.3 sociability,	4.7 hospodárnosti,
4.4 aktivity,	4.8 sebekontroly.
5. *Vzdělávací proces* vede žáka k návyku produktivně pracovat s druhými a pro druhé, k návyku kulturně žít s druhými a pro druhé; směřuje:
 - 5.1 k sebevzdělání žáka (zkušenosti, poznatky a dovednosti),
 - 5.2 k sebevýchově žáka (sociální dovednosti a vztahy),
 - 5.3 k seberozvoji žáka (osobnostní vlastnosti).
6. *Učivo*

základní – povinné; vede k uspokojování tělesných, duchovních, mravních a kulturních potřeb žáka,

rozšiřující je rozvedeným učivem základním, které rozšiřuje obohacuje obzor žáka,

zájmové uspokojuje individuální zájmy žáka a je často průpravou k jeho profesi.

Jednotlivé oblasti (bloky) učiva podle jeho zaměření:

4. *oblast didaktická* směřuje k sebevzdělávací aktivitě žáka

3. *oblast výchovná* směřuje k uměleckému prožitku a projevu

slovesnému	hudebnímu	výtvarnému	pohybovému
------------	-----------	------------	------------

2. *oblast reálná* směřuje k poznávání a hodnocení světa

přírody a techniky	sebe sama	společnosti a hospodářství
-----------------------	--------------	-------------------------------

1. *oblast základní* umožňuje žákovi poznávání světa

matematika
jazyky

1. Základní oblasti jsou jazyky a matematika jako nástroje myšlení a poznávání. Jsou prostředkem komunikace, podmínkou soužití a spolupráce.

2. Poznáváním přírody a společnosti si dítě uvědomuje, co mu z těchto oblastí prospívá a co škodí. Získává tak postoj ke světu a k sobě a podle toho pracuje a žije v budoucnu.

3. Třetí oblastí je učivo převážně výchovného charakteru, které posouvá vzdělání z věcného základu do vyšší kulturní roviny, k hlubšímu vnímání a prožívání ve formě spontánního až uměleckého projevu slovesného, hudebního, výtvarného a pohybového.

4. Oblast didaktická vyplývá z požadavku aktivní výuky a soustavného sebevzdělávání.

7. *Učitel* má:

7.1 nastolit a zdokonalovat demokratický styl života, práce a spolupráce,

7.2 nastolit a rozvíjet aktivní výuku,

7.3 soustavně se vzdělávat.

8. *Ředitel* má:

8.1 vybudovat a vychovat dělný učitelský sbor, vyznačující se kolegiálním soužitím a spoluprací,

8.2 vypracovat kurikulum školy v součinnosti s učitelským sborem,

8.3 vytvářet podmínky pro realizaci kurikula,

8.4 hodnotit výsledky kurikul a jednotlivých tříd.

9. *Školská správa* (obec a nadřízené orgány) má zajistit:

9.1 hygienické, estetické a bezpečné školní prostředí,

9.2 vybavení školy vším, čeho je třeba pro dobrou práci učitelů a žáků,

9.3 vytváření podmínek pro soustavné vzdělávání učitelů,

9.4 patřičné hospodářské zabezpečení učitelů.

10. *Spolupráce školy* se má rozvíjet

10.1 se školskou správou a samosprávou

10.2 s rodinou jako s jedním z nejdůležitějších článků,

10.3 s obcí,

10.4 s veřejností.

11. *Školní inspekce* má být:

11.1 nezávislá,

11.2 věcná a ohleduplná,

11.3 poučná a inspirující.

Odpovídá-li tento model a jeho struktura požadavkům a možnostem doby a je-li vstřícný budoucnosti, měl by proniknout do mysli, srdce a počinů učitele a školského pracovníka a měl by jej přijmout za svůj.

Postřehy z vyučování v neinovativních školách

Uspokojivě se jeví meziosobní vztahy mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem. Domnívám se však, že by mohly být ještě lepší, kdyby učitelé systémově využívali aktivního vzdělávacího procesu jako přirozeného a velmi účinného prostředku k formování osobnosti žáka.

Když opouštím po hospitaci třídu, cítím se nesvůj a nespokojen, v rozpacích a s pocitem výčitky za to, že nebylo dost učiněno pro pomoc učitelům. Nedokázali jsme je vysvobodit z krunýře rutiny, srozumitelně jim vysvětlit a zdůvodnit podstatu změn, ukázat novou praxi v dostatečném přesvědčivém množství ukázek, aby mohli o viděném a prožívaném pohovořit, ptát se a přesvědčovat se. Když si uvědomuji, jak převratná, náročná je praxe, kterou nastolujeme, když si uvědomuji, v jaké celistvosti, šíři a hloubce a detailu by měla být učitelům předložena, rozebrána a opět složena, zesmutním, že je necháváme v celé té složité problematice se přímo topit – „Pomoz si sám, jak chceš a jak umíš!“

Schematicky shrnuto: učitelé nežijí ideou, že nejzákladnějším požadavkem výuky je dosažitelný a vyvážený rozvoj osobnosti každého žáka, že k tomu má vědomě směřovat příprava učitele na každou vyučovací hodinu a následné zhodnocení výsledků po hodině.

Z hospitací na většině neinovativních škol není patrné, že by učitelé měnili styl své práce.

Nevzdávají se své tradiční aktivity, nepřesouvají ji na žáky. Ve všech fázích vzdělávacího procesu zůstávají učitelé hlavními aktéry, zatímco žáci jsou stále jen naslouchajícími objekty učitelova monologu, doplňovaného

učitelovými otázkami, na které žáci odpovídají obvykle jediným slovem. Hromadný způsob výuky jednoznačně převládá.

Nevyužívají zvědavosti žáků, jejich touhy po samostatnosti, tvořivosti a uplatnění se. Neposkytují jim k tomu příležitost, prostor, protože nevědí jak.

Nepředkládají žákům smysluplné učivo, které by je oslovovalo a motivovalo. Učitelé se dosud nevymanili ze závislosti na problematických učebnicích.

Nepostřehl jsem případ, že by učitel diferencoval požadavky na žáky různé vyspělosti, nevyužívají rozšiřujícího učiva.

Nevedou výuku tak, aby se žáci mohli v pohodě ponořit do úkolu, problému, který řeší, a přivést vzdělávací proces až do fáze návykové, do životní praxe. Zůstávají stále na půl cesty, jen u poznatků.

Nemyslí na žáka, na jeho rozvoj a kultivaci, sledují především čas, hodiny, aby program stačili realizovat.

Neinspirují žáky, aby aktivní spoluprací ve dvojicích, skupinkách se vzájemně doplňovali, obohacovali, dotazovali jeden druhého, vyjadřovali se k pracovnímu postupu a výsledkům druhých (nerozvíjejí komunikační schopnosti žáků).

Nevedou žáky k sebezpozorování, k sebezpoznání, k sebedůvěře, k sebejistému vystupování a slovnímu projevu.

Nevedou žáky k sebehodnocení a spoluodnocení.

Neučí žáky pozorovat, vnímat, sledovat, prožívat: věci, osoby, myšlenky, umělecká díla, zvířata, přírodu, rozlišovat, co komu nebo čemu slouží, prospívá nebo škodí.

Neukončují vyučovací hodinu neformálním shrnutím i z úst žáků, například co nového se dověděli, co si mají především zapamatovat, v čem a jak pokračovat.

Projekt okresních reformních základních škol

Limitované poznání stavu, jaká neinovací česká škola skutečně je a jak jí účinně pomoci, aby se v optimální době stala školou svobodnou, humánní a tvořivou, směřuje k následujícímu doporučení: *zřídít v každém okrese reformní základní školu* jako kvalifikované ohnisko a středisko pro příklad a školení učitelů.

1. Nemám na mysli školu experimentální k ověřování komplexního programu nebo dílčích problémů vzhledem k tomu, že teoretické základy a didaktické principy již byly ve vyspělém světě vypracovány a prověřeny. Jsou známy a byly již zkoušeny, upraveny a zavedeny v praxi

našich alternativních škol. Novátorské zásady jsou v podstatě shrnuty i v tomto elaborátě, z něhož, jako jednoho z pramenů, je možno vyjít při zpracovávání programů pro navrhované reformní školy.

2. Vedením okresních reformních základních škol (ORZŠ) by měli být pověřeni zájemci, kteří již získali kredit pro místa ředitelů svým úspěšným působením na alternativní škole. Pro tuto funkci by se měli připravit absolvováním instrukčně metodických seminářů, pořádaných Radou pro řízení a koordinaci ORZŠ.
3. Tato rada by měla vzejít z dohody těchto institucí: MŠ, odborů, NEMES, PAU, VŠ, VÚP.
4. ORZŠ by měla být otevřeným školicím zařízením pro učitele i rodiče formou hospitací, besed, diskusí, instrukčně metodických kursů, dílen atd.
5. Charakteristika učitele ORZŠ:
 - Být zaujat ideou reformního hnutí a odhodlán je tvořivě aplikovat v praxi.
 - Být sebekritický ve své pedagogické práci ve škole a v obci.
 - Ochtově předvádět ukázky své praxe hospitujícím.
 - Ochtově předávat a vyměňovat si zkušenosti a poznatky z reformní praxe.
 - Slovně a písemně zveřejňovat výsledky svého pedagogického snažení, propagovat je a šířit mezi učiteli, rodiči a veřejností.
6. Časový plán realizace projektu ORZŠ:
 - Rok 1998:** Ustavit Radu ORZŠ.
Vypracovat program pro školení ředitelů ORZŠ.
Připravit příslušnou legislativu.
 - Rok 1999:** I. pololetí: Uspořádat instrukčně metodický kurs pro potenciální ředitele ORZŠ.
Jmenovat ředitele škol, kteří si vyberou učitelův sbor.
II. pololetí:
od 1. 9. uvést ORZŠ do svých funkcí.
 - Rok 2000:** Otevřít školitelskou aktivitu ORZŠ.

Zdroje předpokládaného projektu

Vlastní hluboké a jednoznačné přesvědčení o nejlepší cestě k urychlení transformace základních škol.

Vlastní praxe:

Z působení na Pokusné škole měšťanské ve Zlíně, 1933–45

(Aktuální historie, kapitoly o zkušenostech pokusných škol ve Zlíně. Muzeum Komenského Přerov 1996, Mezi volností a řádem. Obecná škola. 3/96, s. 12–13).

Z vedení laboratorních škol pro tělesnou výchovu za svého působení ve VÚP v Praze (Laboratorní školy pro tělesnou výchovu. Teorie a praxe tělesné výchovy, 3/1971, s. 137–147.)

Řada zásadních článků a statí ideových a koncepčních v těchto pedagogických časopisech: Učitelské noviny, Učitelské listy, Obecná škola, Rodina a škola, Pedagogická orientace, Moderní vyučování v letech 1994–98.

Závěr

Vyslovuji závěrem prosbu:

- abychom byli k sobě vstřícnější, více o problémech diskutovali a radili se, abychom více spolupracovali, a tím urychlili tempo transformačního procesu na školách;
- aby ředitelé škol se více snažili o soužití a spolupráci ve svých učitelských sborech jako předpokladu k nastolení a aplikaci moderních principů a postupů v aktivní výuce;
- aby redaktori pedagogických časopisů a publikací důsledněji požadovali na autorech patřičnou vyváženost teoretické a praktické části každého díla a jeho srozumitelnost, aby se trpělivě věnovali výchově svých dopisovatelů z řad vynikajících učitelů.

Navrhovanou síť ORZŠ vyvolává dnešní a žádá především budoucí život. Projekt není zábleskem myslí, chimérou, spekulací a ani experimentem, nýbrž plodem zkušenosti a projevem spoluzodpovědnosti za vzdělanost národa. Projekt přinese ovoce, splní své poslání, bude-li realizován především učiteli-novátory, kteří budují svobodnou, humánní a tvořivou českou základní školu v tvrdých podmínkách už téměř 8 let.

Srdečně děkuji prof. dr. Janě Berdychové, CSc., za ochotu a čas ke konzultaci této stati. Děkuji ředitelkám škol, které mi s porozuměním poskytly možnost hospitovat ve vyučování, seznámit se s problémy a úspěchy školy, vhlédnout do života učitelů, vzájemně se obohatit.

KOZLÍK, J. Českou základní školu 21. století modeluje sám život. *Pedagogická orientace* 1998, č. 2, s. 3–13. ISSN 1211-4669.

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

Don Bosco

(1815–1888)

Miroslav Cipro

V paletě pedagogických koncepcí 19. století zaujímá zcela vyhraněné místo dílo italského katolického světce Dona Bosco, který proslul jako bezmezně obětavý vychovatel opuštěné proletářské mládeže z periférií překotně rostoucího piemontského průmyslového města Turína (Torino), a zakladatel kongregace salesiánů, jež se z původně nevelké společnosti Boscových přátel, spolupracovníků a žáků rozrostla v početnou společnost kněží i laiků, šířící katolickou víru a výchovný styl svého zakladatele v mnoha zemích světa, nevyjímaje ani Čechy s Moravou a Slovensko.

Bosco v tomto smyslu připomíná – přes jinak četné rozdíly – zakladatele řádu jezuitů Ignáce z Loyloy. Svou výchovnou metodou, zdůrazňující veselost a pohyb, pak připomíná také slavného renesančního italského pedagoga Vittorina Ramboldini da Feltre, který podobně jako Bosco dopřával svým svěřencům dostatek pohybu a veselí v bujných a hlučných hrách, jak to vyhovovalo chlapecké přirozenosti. Vittorinovi svěřenci pocházeli ovšem převážně ze zámožných rodin, kdežto Boscovi byli většinou dětmi bez domova.

Katolická církev, která od raného středověku měla v západní a střední Evropě prakticky ideologický a výchovný monopol, ztratila tento monopol v 16. století s nástupem protestantismu, ale díky mužům, jako byli Loyloa a příslušníci jeho Tovaryšstva Ježíšova, postavila tomuto reformačnímu hnutí hráz svým úsilím protireformačním a dosáhla po dlouhých sporech teoretických i válečných určité patové situace rovnováhy mezi oběma hnutími. Obdobná situace nastala v 18. století po nástupu osvícenského racionalismu s jeho filozofickou skepsí a ateismem. I když toto hnutí dosáhlo velkého vlivu, přece nevyloučilo zcela vliv církve. Neboť i tentokrát se vyskytli náboženští nadšenci, odchovaní v katolické víře a jí hluboce oddaní. Jedním z nich byl právě Giovanni Bosco, který věnoval celý život výchově mládeže v duchu křesťanské lásky a šíření této lásky ve své vlasti i v ostatním světě. Přispěl tak nemalou měrou k tomu, že katolická církev zůstala i v době průmyslové revoluce a dělnických hnutí jedním ze sociotvorných faktorů, k němuž by se ani moderní věda neměla stavět kriticky jako k čemusi anachronickému, ale spíše chápat jako k lidskému fenoménu. Neboť vědě o člověku a společnosti – máme-li vzít za slovo Karla Marxe, by „nic lidského nemělo být

cizí“, zvláště jde-li o fenomén, který bojuje na straně dobra a jehož cíl je tedy shodný s úkoly vědy a jejího praktického využití k prospěchu lidstva.

Katolická církev se dopustila za svého dlouhého trvání četných omylů ve vztahu k vědě a jen váhavě je koriguje. Avšak důležité je, že přece jen nalézá konečně ve vědě spíše spojence než odpůrce. Rozum a víra se často střetávaly a budou se nepochybně střetávat i nadále. Ale budou také hledat svou syntézu; neboť člověk je tvor stejně „myslící“ jako „cítící“ a mechanická redukce na jednu či druhou stránku nemůže nekončit ve slepé uličce. Každá syntéza je zajisté těhotná novými rozpory. Ale zdá se, že je lépe žít v rozporech s tendencí k syntézám, než si trvale zjednodušovat život na domýšlivý čistý racionalismus nebo nesmiřitelný fideismus. Podle vědy by to bylo proti přírodě a podle náboženství proti Bohu. V každém případě z hlediska praktické pedagogiky je prospěšné uplatňovat především to, co je společné jak vědě, tak víře. Je to jádro humanistické morálky, jež může být základem spravedlivé a prosperující společnosti. Proto i studium odkazu Dona Bosco může být pro pedagoga stejně inspirativní jako např. studium odkazu A. S. Makarenka, J. Korczaka, D. Willse či A. Aichhorna. Objektivní a soudný čtenář si jistě dokáže z nich vybrat to, co jej může inspirovat k vlastní pedagogické aktivitě.

Don Bosco byl zapálený katolík, neochvějný ve své náboženské víře. Ale právě proto nebyl protivníkem dělnického hnutí. Jak o něm napsal Teresio Bosco, „patřil k těm, kterým bylo od počátku jasné, a tisíckrát to řekl naplno, že revoluční hnutí nebyla jen přechodná bouře, nýbrž oprávněné úsilí chudých domoci se lidštějšího života“.¹ Sám však volil cestu milosrdného Samaritána, který pomáhal potřebným jednotlivcům hned a na místě. Jeho metodou nebyl organizovaný politický boj, ale účinná láska, kterou vyzařoval do svého okolí a šířil osobitou formou duchovního boje pomocí svých oddaných salesiánů.

Známý italský socialista Sandro Pertini, který se stal italským prezidentem, navštěvoval salesiánskou školu ve Varazze. Ačkoli zůstal ateistou, napsal později o této škole: „Dnes chápu, že bezmezná láska, kterou cítím ke všem utlačovaným a nuzným, se ve mně probudila proto, že jsem žil u vás. Podivuhodný život vašeho světce mě přivedl k této lásce.“² Zde máme konkrétní náznak toho, jak i na pohled protikladná hnutí mohou konvertovat a vzájemně na sebe působit.

* * *

Don Bosco, křestním jménem Giovanni (Jan), se narodil v roce Napoleonova definitivního pádu, 16. srpna 1815 na samotě Becchi, která se dnes

¹Bosco, T. *Don Bosco*. Praha : Portál, 1993, s. 176.

²Tamtéž, s. 177.

jmenuje Colle Don Bosco (Pahorek Dona Bosco). Pro Itálii tehdy nastala neklidná doba, jejíž peripetie ovlivnily i Boscův život. Prohrané války a politické převraty spolu s nezadržitelně postupující průmyslovou revolucí, jež zvláště v blízkém Turínu plodila mnoho bohatství, ale ještě více chudoby, to byly vnější podmínky, v nichž se formoval Boscův osud. Vnitřní faktor byl dán jeho neobyčejnou tělesnou i duševní zdatností, jarostí a veselostí letory, pevností a vytrvalostí vůle a zvláště intenzívním sociálním citěním, které jej přímo instinktivně pudilo brát pod svou ochranu a výchovnou, duchovní i fyzickou péči chudé, opuštěné a nemocné děti. Připočteme-li důsledně náboženskou výchovu milující matky, která mu stále připomínala, že „Bůh jej vidí“, pochopíme, že tento temperamentní Ital, imponující i svým nevšedním zevnějškem, musel vstoupit do historie.

Básniřka Elisabeth Langgässerová odpověděla na otázku, kdo byl Don Bosco, slovy: „Byl pastýřem krav a vinařem, akrobatem, učitelem a všemělem, pionýrem a skautem, obchodníkem a kazatelem, sociálním pracovníkem a přítelem mládeže, zakladatelem nesčetných domovů pro mládež v Starém i Novém světě, kamarádem a otcem malých zlodějí, lupičů a sirotků, iniciátorem jejich her a utěšitelem jejich bolestí, kajícím a prosebníkem za své dětské houfy, které už nikdo nespočítá, stavitelem, spekulantem a snílkem... Byl zcela prostý, tak prostý jako horský pramen, který s sebou strhává kameny a napájí květiny a zvířata. Byl to prostý člověk našich dní, vychovatel mládeže s neobyčejným vlivem, jeho doktrínou bylo jen dobro a nic než dobro. Byl hrdinou lásky...“³

Když mu byly dva roky, zemřel mu otec a matka jen s obtížemi zvládala starost o tři děti, z nichž Giovanni byl nejmladší. Ale i on byl velmi záhy – již od čtyř let – veden k drobným pracím: klepal konopí, později nosil dříví a vodu, čistil zeleninu, uklízel dům, pásl krávy. Mezi svými vrstevníky vynikal obratností a odvahou, ale také už vyhraněným morálním citěním, jak dokumentuje následující příhoda: Jednou rozbil nechtě láhev s olejem a potřísnil podlahu velkou olejovou skvrnou, kterou čištěním ještě zvětšil. S pocitem viny sám uřízl vrbový prut, a když se matka vrátila z práce, vylíčil jí upřímně svůj poklesek a podal jí prut, aby ho mohla potrestat. Ale matka děti nikdy nebila. Neskrývala sice své rozmrzení, ale kajícímu hříšníkovi ráda odpustila. Matčin odpor k tělesným trestům se přenesl i na chlapce.

Do školy vstoupil až v devíti letech, a třebaže se učilo v té době jen během zimních měsíců, stal se z něho brzy vášnivý čtenář. To mu přitom nebránilo vynikat i ve fyzické zdatnosti. Osvoji si kejkliřské umění, v němž předčil i kejkliře z povolání.

³ *Das große Buch der Heiligen*. München, 1978, s. 78.

Když mu bylo jedenáct let, odešel z domova, aby se vyhnul žárlivosti nejstaršího (nevlastního) bratra, a pracoval na statku jako krmič dobytka. Po čase získal obdiv starého kněze, když dokázal podrobně z paměti reprodukovat celé jeho kázání, jako by je četl z knihy. Kněz (jmenoval se Jan Calosso) se od té chvíle ujal jeho dalšího vzdělávání a Giovanni v něm získal druhého otce. Když stařec zemřel, dávali mu jeho synovci peníze, o nichž věděli, že je strýc chystal pro svého svěřence. Ale protože nebožtík nezanechal závěť, Giovanni peníze nepřijal. Ve svých Pamětech napsal: „Přišli don Calossovi dědici, odevzdal jsem jim klíč a vše, co mi dal.“⁴ Tímto gestem předznamenal svůj životní program: starat se o duše, nikoli o hmotné statky.

Podruhé osiřelý, začal navštěvovat v Castelnovu (nedaleko svého rodiště a asi 20 km od Turínu) veřejnou školu, kde se učil i latině. Brzy nato přešel na studie do Chieri (10 km od Turínu). Přitom nepřestával pracovat fyzicky, aby se uživil. Pomáhal v kovárně, u stolaře i na statku, kde pásl krávy. V 18 letech si vydělával i jako barman. Nestranil se veselé společnosti svých vrstevníků, ale také nepřekračoval křesťanské zásady. Těsně před vstupem do kněžského semináře v Chieri si napsal těchto sedm předsevzetí:

1. Nebudu chodit na zábavy, do divadel, na veřejná představení.
2. Nebudu už závodit, ani kouzlit, ani chodit lovit.
3. Budu se ovládat v jídle, pití a odpočinku.
4. Budu číst jen náboženskou literaturu.
5. Budu bojovat proti myšlenkám, řečem, výrazům, četbě, které budou v rozporu s čistotou.
6. Každý den budu trochu rozjímat a konat duchovní četbu.
7. Každý den budu vyprávět epizody nebo myšlenky, kterými by se pro-sazovalo dobro.⁵

Svou povahou byl ovšem Giovanni veselý mladík a neměl vrozený sklon k asketismu či masochismu. Nepatřil ani k těm, kteří by rádi nastavovali po políčku i druhou tvář. Jeho typickou dominantní vlastností byl soucit s nešťastnými a trpícími. Když jednou jako seminarista vyhrál v kartách a jeho spoluhráč se rozplakal, vrátil mu vše, co vyhrál, karty odložil a více je nevzal do rukou.

Jako bohoslovec dostal první příležitost provést kázání o Vánocích r. 1838. Vyptával se pak faráře, zda mu bylo dobře rozumět. Dostal tuto odpověď: „Zanechte klasického vyjadřování se a hovořte řečí běžného lidu. Lidově. Co nejlidověji. Místo úvah vyprávějte epizody a z nich vyvozujte jed-

⁴Bosco, T. *Don Bosco*. Praha : Portál, 1993, s. 176.

⁵Tamtéž, s. 77.

noduchá a praktická naučení.“⁶ Podle Boscových vzpomínek to byla jedna z nejcennějších rad pro celý jeho život.

Když byl r. 1841 vysvěcen na kněze, odmítl lákavé nabídky stát se domácím učitelem v zámožné rodině nebo ujmout se dobře placených míst na bohatých farách. Rozhodl se pro ústav pro doškolení kněží s možností pracovat mezi městskou chudinou, vypomáhat v nemocnicích, věznicích a charitativních zařízeních. Přesvědčil se, že městské periferie byly ještě bédnější než chudý venkov. V lombardském kraji tehdy překotně vyrůstaly přádelny hedvábí a bavlny, kde byly zaměstnávány tisíce dětí s pracovní dobou 13 až 16 hodin denně. Osmileté až dvanáctileté děti pracovaly i na lešení jako zedničtí pomocníci – bez jakékoli výchovné péče. Není divu, že se opuštěnými a hladovými dětmi plnily věznice. Bosco, který navštěvoval tyto věznice, věděl, že po propuštění bude delikventní mládež znovu vystavena hladu a pokušení krádeží. Rozhodl se proto založit pro ni „oratoř“, útulek podobný těm, jaké se tehdy zřizovaly zvláště v stejně postiženém Miláně. V Brescii dokonce otevřel don Ludvík Pavoni oratoř pro chudé a opuštěné chlapce již v r. 1809. V Turíně vznikla první oratoř r. 1841 zásluhou nadšeného, ale málo vytrvalého dona Cocchi. Souběžně s touto iniciativou působil nenápadně, ale o to vytrvaleji a důsledněji Bosco. Prvým jeho svěřencem a zároveň prostředníkem mezi ním a ostatními mladistvými dělníky se stal B. Garelli, malý zedník z Asti. Kolem něho se postupně seskupili další. Tak vznikla Boscova oratoř, kde opuštěni chlapci našli trvalé zázemí, přátelství a radost. Bosco je naučil nejen navštěvovat kostel, ale také trávit nedělní volný čas hrami na dvoře ústavu pro doškolení kněží. Zakrátko vzrostl počet těchto mladých zedníků, kameníků, fasádníků a dlaždičů na 80, až dosáhl posléze několika stovek.

Bosco během týdne hledal pro chlapce vhodnější zaměstnání a vyjednával pro ně lidštější pracovní podmínky. Řídil se zásadou pomáhat hned, na místě, v konkrétních případech, a nečekat, až někdo vyřeší problémy všeobecně. Podnikal s chlapci vycházky, na nichž je učil veselým i zbožným písničkám. Jednu z nich (Lodate Maria – Chvalte Marii) zpívali s úspěchem i v kostele. Píseň se pak dostala daleko do světa a dodnes se zpívá např. v severní Indii nebo v Brazílii.

Don Bosco nelpěl tak přísně na vnější kázni jako jiní jeho kolegové. Jeho laskavost vůči chlapcům nebyla chladná. Byla živá a veselá. Sám jako někdejší zakladatel „Veselé společnosti“ svých mladých přátel objevil hodnotu hlučné radosti, potřebu jaré uvolněnosti. Říkával: „Hrejte si, skákejte, křičte. Jde mi jen o to, abyste nehřešili.“ Neponechával ovšem chlapce bez dozoru; ale věděl, že vychovatel nesmí být jen dozorcem, nýbrž také účastníkem je-

⁶Tamtéž, s. 90.

jich zábavy, její duši a jejím udržovatelem. Když vážne, musí předcházet sám tomu, co by ji mohlo diskreditovat.

O Boscově působení se vypráví mnoho sugestivních příkladů. Nemůžeme je zde všechny reprodukovat. Zmíňme se tedy aspoň exemplárně o příběhu malého holiče. Bylo to r. 1843. Don Bosco vstoupil do holičské officíny, kde se ho hned ujal jedenáctiletý chlapec a svědomitě jej namydli. Když ho Don Bosco vyzval, aby jej i oholil, chlapec se zalekl a roztrásl se strachem. Ani mistr nechtěl o tom vůbec slyšet. Ale Don Bosco trval na svém a ztrémovaný chlapec se pustil poprvé v životě do práce s břitvou. Neobešlo se to bez škrábanců. Laskavý zákazník však chlapce pochválil a pozval jej k sobě na návštěvu. Když po čase Karlíkovi – tak se jmenoval – zemřela matka, byl přijat do oratoře. Vyrostl zde v muže a zůstal v oratoři až do své smrti r. 1902.

V létě r. 1844, po tříletém pobytu v ústavu pro doškolení kněží, byl Don Bosco doporučen pozornosti markýzy Colbertové, tehdy už šedesátileté bohaté bezdětné vdovy, elegantní, vzdělané a vlivné, která po manželově smrti zasvětila svůj život chudým a stavěla sirotčince a domovy pro pracující dívky. Díky její podpoře mohl shromažďovat ve čtvrti Valdeko své chlapce na prostranství u rozestavěného ústavu pro nemocné děti a v nové budově užívat i dvou místností.

Citlivý Don Bosco byl celý rozechvělý tušením nové nadcházející životní etapy, a jako už častokrát od svých chlapeckých let, měl symbolický sen, v němž se mu zjevilo mnoho vlků v čele s tajemnou pastýřkou. Mnozí z vlků se postupně přeměnili v beránky a někteří z beránků se dokonce změnili v pastýře. Nenapravitelný snílek Bosco si sen vyložil, a možná i dokreslil, jako předpověď svého výchovného díla.

Sny mu byly nejednou inspirací, ale i záměrně používaným prostředkem působení na jeho svěřence, jimž chtěl vlévat do duší naději na krásnější a čistší budoucnost, a živil tak i svou vlastní představu o kongregaci svých odchovanců, kteří se stanou z vlků a oveček též pastýři lidí a budou šířit dobro doma i v dalekém světě. Tehdy přijal pro svou oratoř, přesídlivší do Valdoku, jméno „Oratoř svatého Františka Saleského“ podle obrazu, který markýza umístila u vchodu do budovy. Tak vznikl termín „salesiáni“, jak se začal označovat časem proslulý řád (kongregace), který budoval své misie v mnoha zemích.

Don Bosco, aby opatřil svým svěřencům knihy, tělocvičné nářadí, jídlo, oblečení, boty a další potřeby, přemáhal svou hrdost a ostýchavost a chodil, byť s tvářemi hořícími studem, „po žebrotě“. Hledal, řekli bychom moderně, bohaté sponzory. A kupodivu je nacházel, protože nebyl ani vlezlý ani upejpavý, ale působil na boháče hloubkou svého přesvědčení a snad i jakýmsi

zvláštním fluidem své osobnosti. Říkalo se o něm, že do domu jako by vcházel anděl. I když leccos může být přikrášleno, faktem je, že jeho vznešená žebrota skutečně vynesla tolik prostředků, že mohl realizovat, o čem tolik snil: stavby nových budov a kostelů a vypravovat své salesiány i do dalekého světa.

Velké pracovní vypětí vyvolalo v letech 1845–46 těžké Boscovo onemocnění. Trpěl vysokými horečkami a začal chrlit krev. Markýza jej na kolenou zapřísahala, aby vysadil z práce a začal se léčit. Don Bosco posléze, zcela vyčerpán, se rozloučil, jak se domníval, navždy se svými chlapci a na oslu odjel k matce domů do Becchi, aby tam zemřel. Ale starostlivá matčina péče byla patrně hlavní příčinou příznivého obratu a její Giovanni byl opět zdravý. Zpátky do Turína už se vracel pěšky a šťastně přežil i loupežné přepadení, když v útočnickovi poznal bývalého vězně z turínského vězení. I ten poznal v Boscovi svého dobrodince a upřímně se mu vyzpovídal.

V Turínu se pak Don Bosco přestěhoval s oratoří do nových místností a v budování a vedení nového útulku mu pomáhala i matka, která už trvale zůstala jeho věrnou a oddanou pomocnicí.

Tou měrou, jak se blížil bouřlivý rok 1848, který otrásl celou Evropou, pociťoval Bosco stoupající politické napětí i v Turíně. Zástupy jeho chlapců, když pochodovaly ulicemi města při zvuku trubky, vyvolávaly obavy vystrašených úřadů, které daly činnost Boscovy oratoře sledovat jako potenciálně nebezpečný subjekt. Zdálo se to tím naléhavější, že válečné nálady pronikaly také mezi chlapce, kteří spolu sváděli bitvy – vyzbrojeni noži, klacky a kamením – na blízkých lukách, přičemž jeden z nich dokonce přišel o život.

Don Bosco se však nenechal vtáhnout do politických bojů, třebaže si tím na druhé straně vysloužil nepřízeň nacionalisticky orientovaných kruhů, včetně mnohých kněží. Nebojoval za tu či onu vládu, ale za duše svých svěřenců, přičemž jedinou autoritou mu bylo papežství jako symbol křesťanské víry, obepínající celý svět.

Odmítl účastnit se s chlapci trikolórových manifestací, i když ho začali opouštět přátelé i někteří jeho svěřenci. Jejich počet na čas silně poklesl, ale během padesátých let se opět rozrostl, až převýšil dřívější stav. V padesátých letech dosáhl kolem 600 a později stoupl počet chlapců ubytovaných v oratoři na 800.

Když r. 1851 vypukla v kraji cholera a řádila zvláště v turínské čtvrti Borgo Dora v těsném sousedství s Valdokem, Don Bosco nadchl své chlapce k obětavé pomoci nemocným. Nejstarší sloužili celé dny v lazaretech a domech nemocných, mladší procházeli městem a vyhledávali nově postižené, nejmenší pak tvořili rezervu v oratoři, připraveni nastoupit podle potřeby.

Díky přísnému dodržování hygieny nikdo z nich neonemocněl. Jejich prestiž v okolí tím velmi stoupla.

R. 1853 začal Don Bosco působit na mládež též psaným slovem prostřednictvím Knihovny katolického čtení, série stostránkových brožur, psaných jednoduchým, názorným slohem.

Kromě večerních studijních kursů organizoval Don Bosco práci chlapců v řemeslnických dílnách, které uvedl v činnost, když r. 1853 dostavěl novou budovu. Byly to postupně dílna krejčovská, obuvnická, knihvazačská, stolařská, tiskařská a zámečnická.

Již dříve uzavíral také se zaměstnavateli svých svěřenců učňovské smlouvy. Tak r. 1851 ujednal se sklenářským mistrem následující dohodu:

1. Pan Karel Aimino přijímá za učně sklenářského řemesla hochu Josefa Bordone, narozeného v Bielle. Slibuje a zavazuje se, že ho během tří učebních roků vyučí ve svém řemesle, poskytne mu potřebné znalosti a nejlepší zkušenosti ze svého oboru a zároveň bude bdít nad jeho dobrým chováním, bude ho upozorňovat v případě potřeby na nedostatky pouze slovy, ne jiným způsobem. Zároveň se zavazuje, že nebude přepínat jeho síly, že ho bude zaměstnávat jen pracemi, které mají vztah k jeho oboru, a ne takovými, které s ním nemají nic společného.
2. Dále se mistr zavazuje, že ponechá učni během učební doby volné všechny sváteční dny v roce.
3. Zaměstnavatel se rovněž zavazuje, že bude učni vyplácet denně během prvního roku jednu liru, v druhém roce 1,5 liry a ve třetím 3 liry. Každý rok poskytne učni 15 dní prázdnin.
4. Hoch Josef Bordone slibuje, že během učební doby bude svému zaměstnavateli sloužit pilně, horlivě a pozorně, bude snaživý, ohleduplný a poslušný.
5. Ředitel oratoře slibuje, že bude zodpovědně bdít nad dobrým chováním a dobrými výsledky učně.⁷

Touto dohodou čelil Don Bosco tehdy běžné praxi, že mistři a jejich manželky používali učňů jako pomocníků v domácnosti. V jiné podobné smlouvě se mistr navíc ještě zavazoval, že bude u svého učně „bdít nad jeho rozvojem mravním, společenským i zdravotním, že se k němu bude chovat jako dobrý otec k vlastnímu synu a v případě potřeby jej laskavě napomené. Učiní tak pokaždé jen vhodnými slovy, nikdy ne citelným trestem.“⁸ Podobné smlouvy byly ve své době ojedinělé a svým obsahem daleko předbíhaly svou dobu.

I když chlapci-řemeslníci měli v oratoři početní převahu, Don Bosco nezapomínal ani na výchovu studentů, z nichž se rekrutovali budoucí kněží. Také pro ně zřídil časem při své oratoři gymnázium a v r. 1861 měl v jeho prvních třech ročnících již přes 200 studentů, které vyučovali mladí klerici. Pro rok 1860/61 dal vytisknout tyto přijímací směrnice:

⁷Tamtéž, s. 201.

⁸Tamtéž, s. 202.

Do učení řemeslu smí být přijat: kdo nemá otce a matku, kdo má aspoň 12 roků, ale ne více než 18, kdo je chudý a opuštěný.

Za studenta smí být přijat: kdo ukončil základní vzdělání a chce studovat gymnázium, koho doporučuje nadání a dobré chování, každý je přijímán dva měsíce na zkoušku, měsíčně zaplatí za pobyt 24 lir a teprve potom se upraví další podle zásluh, oblečení si pořizují žáci sami, pokud jim v tom nebrání chudoba.

Denní život řemeslníků a studentů byl společný. Rozdíl byl v tom, že první pracovali v dílně, druzí v tutéž dobu navštěvovali školu a učili se.

Don Bosco vštěpoval všem zásadu, že velkých cílů lze dosáhnout jen přes překážky a obtíže. Připomínal jim jako symbolické memento biblickou moudrost, že do zaslíbené země lze dospět až po přechodu moře a pouště. Stavěl jim před oči i svůj sen o růžové zahradě, skrze níž cesta je vykupována bolestí z trnů, které zraňují.

Rád s nimi podnikal každoročně v říjnu u příležitosti svátku P. Marie Růžencové několikadenní až několikátýdenní výlety do Becchi i jiných míst. Hoši zpívali, koncertovali, hráli divadlo, přátelili se s místními obyvateli a vraceli se plni radostných zážitků.

R. 1857 se setkal Don Bosco s ministrem vnitra Rattazzim, který nezapomněl na statečnou pomoc mladých salesiánů v boji s cholerou, a povzbudil jej, aby pokračoval v budování své salesiánské společnosti do podoby řádné kongregace. Rok na to byl Don Bosco třikrát přijat v audienci u papeže Pia IX., aby si vyžádal souhlas se založením a pravidly kongregace. Souhlasu dosáhl a tím byla cesta k jejímu rozvoji plně otevřena. Ale Don Bosco ani jeho svěřenci nechtěli budovat typický mnišský řád a také v jejich pravidlech nebylo nic z čistě mnišského způsobu života. Jim šlo o společenství kleriků a laiků, kteří se zavazovali sliby, že budou usilovat o dobro chudé mládeže. Před státem byli občany, nikdo z nich se nezříkal žádného občanského práva ani práva na vlastní majetek. Před církví pak byli řádnými řeholníky.

R. 1863 pověřil Don Bosco jednoho ze svých nejschopnějších a nejoddanějších odchovanců, tehdy již 26letého Dona Ruu řízením pobočné oratoře v Mirabello a napsal pro něho při této příležitosti čtyři stránky „Důvěrných rad pro ředitele“. Vyjímáme tu z nich volně aspoň několik tezí:

- Počínej si tak, abys byl milován a ne obáván. Ve tvých rozkazech a napomenutích ať všichni vidí, že hledáš dobro a že nikdy nejde o prosazování osobních rozmarů.
- Pokud jde o učitele: Snaž se s každým často hovořit. Pokud zjistíš, že něco potřebuje, postarej se o to co nejdříve. Ať se varují zvláštních přátelství a nadřzování některým hochům.
- Pokud jde o asistenty: Buď s nimi ve styku a chtěj znát jejich mínění

o chování chlapců. Ať přesně plní své povinnosti. Rekreační ať prožívají s hochy.

- Co se týká studentů: Pokud můžeš, prožij čas rekreace mezi hochy. Snaž se soukromě povzbudit srdečným slůvkem každého, kdo to potřebuje a kdykoliv se ti naskytne příležitost. V tom spočívá velké tajemství, jak ovládat srdce chlapců.
- Pokud jde o lidi mimo ústav: Láska a uctivé chování vůči domácím i vůči lidem mimo ústav ať je vizitkou ředitele. Ve hmotných záležitostech se snaž pokud možno vyhovět i za cenu, že budeš poškozen. Hlavní je zachovat lásku.

Vedle oratorií se množily i koleje. Po první z nich, která byla zřízena v Lanzu (1864), byly založeny další v Allasiu (1870) a ve Varazzo (1871). Pro synky bohatých rodičů byla určena kolej ve Valsalise, ale stala se pro salesiány brzy těžkým břemenem. Museli na ni doplácet a turínský arcibiskup přesto trval na jejím zachování, ačkoli salesiáni nechápali, proč mají chudí doplácet na bohaté. Posléze ji salesiáni vykoupili, aby ji mohli zrušit a na jejím místě zřídit seminář pro zahraniční misie.

S arcibiskupy měl Don Bosco vůbec velké problémy. Příčinou jeho sporů s nimi byl především lokální patriotismus arcibiskupů, kteří žárlili, když Don Bosco překračoval svou činností jejich diecézi. Jeden spor s arcibiskupem Gastaldim však zavinil svou neuvážeností sám Don Bosco, když mu v dopise připomenul, že to byl on – Don Bosco – kdo se přímluvou u papeže zasloužil o jeho jmenování. Arcibiskup, který věřil, že byl jmenován z vůle boží pro své kvality a zásluhy, se tím cítil dotčen a následovala řada let napjatého vztahu a schválností. Patřil k nim např. zákaz zpovídat a jiná omezení, podpořená i Piem IX., která Donu Boscovi ztrpčovala život. Teprve r. 1881, na doporučení nového papeže Lva XIII. se odhodlal Gastaldimu se omluvit a vypít tak kalich hořkosti. Omluva, vynucená disciplínou, jej stála velké sebezapření, cítil se jako ukřižovaný. Tento dobrotivý, ale hrdý Ital, vědomý si své mravní čistoty, nerad nastavoval po políčku i druhou tvář.

Při tom všem vynakládal enormní úsilí, aby dokončil stavbu kostela P. Marie Pomocnice. Této krásné stavbě s kopulí vyslovil svůj obdiv i Edmondo de Amicis, populární a i u nás známý a oblíbený autor dojímavé knihy pro mládež „Srdce“.

Mezitím, r. 1871, Don Bosco podruhé v životě těžce onemocněl, tentokrátě vyrážkou po celém těle, provázenou vysokými horečkami. Průběh nemoci byl tak zlý, že už téměř nikdo nevěřil v jeho uzdravení.

Přesto nemoc opět překonal a pokračoval v organizování misí. Celkem jich za svého života vypravil do světa jedenáct. Účastníkům prvé z nich, vyslané až do daleké Patagonie, napsal – každému zvlášť – vlastnoručně

lístky s dvaceti radami, jak si počínat. Rada číslo jedna zněla: „Hleďte duše, nikdy ne peníze, ani pocty, ani hodnosti.“⁹ Ideje nezištnosti a lásky pronikají i dalšími pokyny.

Don Bosco se projevoval jako obdivuhodný pedagog především svými činy, svou mimořádně úspěšnou výchovnou praxí. Na teoretické traktáty o výchově neměl dostatek času, neboť vždy dělal to, co se mu zdálo v dané chvíli a v dané situaci nejnaléhavější, a to byla bezprostřední pomoc trpícím, nemocným, chudým a opuštěným dětem. Protože byl mnohokrát vyzván, aby napsal knihu o svých výchovných zkušenostech, které by uspořádal v ucelený výchovný systém, pokusil se v roce 1876 aspoň o stručný náčrt výchovného systému, který zavedl v salesiánských ústavech. Je to devítistránkový dodatek k salesiánským stanovám. Je z něho patrné, že autor byl důsledným odpůrcem represivních výchovných metod a stál na optimistických pozicích důvěry k dítěti, která budí i jeho důvěru ve vychovatele. Ocitujme si tu z této pedagogické skici k potvrzení toho, co bylo už naznačeno při líčení Boscových osudů, některé autentické pasáže:

„Při výchově mládeže se vždy používaly dva systémy: preventivní a represivní. Při represivním systému se podřízení seznámí se zákonem a potom se dohlíží, a je-li třeba zjišťuje, jak je třeba potrestat přiměřeně provinilce. Chování představeného má být podle tohoto systému vždy přísné, bez sebemenšího důvěrného vztahu k podřízeným. Podřízený se prakticky setkává s představeným jen tehdy, když má být potrestán nebo napomenut.

Systém preventivní je opačný. Hoši žijí s vychovateli a představeným společně, takže ani nemají možnost dopustit se přestupku.

Celý systém spočívá na rozumu, víře v Boha a na lásce. Vylučuje všechny násilné tresty. Při napomenutí se nenarušuje srdečný vztah mezi vychovatelem a chlapcem. Vychovatel, který si získal důvěru svého svěřence, bude mít na něj trvalý vliv a bude mu moci radit a pomáhat i tehdy, až bude samostatný. Tento systém spočívá v praxi na slovech sv. Pavla: Láska je dobrotivá a trpělivá, všechno snáší, nikdy nad ničím nezoufá a všechno překoná...

Chlapcům je třeba dát širokou volnost běhat, skákat a podle chuti se vydováět. Velmi účinnými prostředky k dosažení kázně, k udržení mravní úrovně a zdraví jsou gymnastika, hudba, recitace, divadlo a vycházky. Svatý Filip Neri říkal: Dělejte, co chcete, stačí mi, že nehrěšíte...

Vychovatel je člověk, který se cele zasvětil dobru svých svěřenců. Proto musí počítat s potížemi a námahami, jestliže má dosáhnout svého cíle, jímž jsou společensky, mravně a intelektuálně vychovaní svěřenci.

⁹Tamtéž, s. 342.

Jestliže si chce získat u hochů respekt, ať se snaží získat si jejich lásku. Tehdy je trestem již to, že se hochovi odepře laskavost. Je to trest, který probouzí závodění, dodává odvalu a nikdy neponižuje.

Chlapci považují za trest to, co se jako trest používá. Pochvala za dobře provedený úkol, pokárání za lajdáctví je odměnou nebo trestem.

Vyjma výjimečných případů ať se nikdy nekárá ani netrestá veřejně, nýbrž vždy soukromě v nepřítomnosti kamarádů, s největší rozvážností a trpělivostí, aby hoši sami přišli na to, že si počínali špatně na základě rozumových a náboženských důvodů.

Jakékoliv bití nebo jiné podobné tresty jsou naprosto nepřijatelné, protože dráždí hochy a pokořují vychovatele.¹⁰

Don Bosco dodává k těmto myšlenkám ještě osobní poznámku: „Pracuji už skoro čtyřicet roků mezi mládeží a nevzpomínám si, že bych byl někdy použil takových trestů. A přece jsem s Boží pomocí vždy dosáhl všeho, co jsem si přál, i u chlapců, kteří nedávali žádnou naději na polepšení.“¹¹

Nové přetěžké břemeno přijal na sebe Don Bosco na přání Lva XIII., když se ujal organizace stavby chrámu Božího srdce v Římě, jinými slovy: obstarávat na ni peníze organizováním sbírek. Podnikl za tím účelem i dvě namáhavé zahraniční cesty: do Francie (1883) a do Španělska (1886). Všude ho vítaly zástupy obdivovatelů jako svatého muže a výnos sbírek byl bohatý. Ale Dona Bosco již opouštěly síly. Stačil se ještě – s velkou námahou – zúčastnit vysvěcení chrámu Božího srdce v Římě, úspěšně dostavěného jeho zásluhou, ale nedlouho poté, 30. ledna 1888, zemřel.

Zanechal po sobě kongregaci se 768 salesiány rozptýlenými v 64 domech v šesti různých zemích. V roce 1934 byl prohlášen za svatého.

Jeho nástupci se starají o to, aby všude, kde jsou salesiáni, byla i oratoř. Přitom nadále pro ně platí zásada Dona Bosco: „Základní a neměnnou náplní salesiánského poslání je chudá mládež, hoši z lidových vrstev. Podle nich musí salesiáni uzpůsobit svou činnost. Pohotově a odvážně musí sledovat znamení a potřeby časů. Jedním slovem: chudá mládež se nesmí přizpůsobovat salesiánům a jejich zájmům, nýbrž salesiáni a jejich díla se musí přizpůsobovat potřebám mládeže lidových vrstev.“¹²

Odkaz Dona Bosco je určen především katolíkům. Ale zaslouží si pro svůj humánní charakter i respekt jiných vyznání stejně jako ateistů, jejichž morálka má s morálkou křesťanskou nejen společné kořeny, ale přes různost filozofických přístupů i obdobný smysl: zušlechťovat člověka.

¹⁰Tamtéž, s. 234–236.

¹¹Tamtéž, s. 236.

¹²Tamtéž, s. 297.

Literatura

- AUFFRAAY, A. *San Giovanni Bosco*. Nuova edizione a cura di V. Messori. Torino, 1970.
- BOSCO, H. *S. Giovanni Bosco*. Torino, 1967.
- Der heilige Johannes Bosco. In *Das große Buch der Heiligen*. München, 1978, s. 78–82.
- DESRAMAUT, F. *Don Bosco e la vita spirituale*. Torino, 1970.
- Giovanni Bosco. Vyšlo ve sbírce: *Scöninghssammlung pädagogischer Schrifte, Quellen zur Geschichte der Pädagogik*. Paderborn.
- GIRAUDI, F. *L'oratorio di don Bosco*. Torino, 1935.
- LEMOYNE, G. B. *Vita di don Bosco*. 2 volumi. Torino, 1911–1913.
- LEMOYNE, AMADEI, CERIA, FOGLIO *Memorie biografiche di don Bosco*. 20 volumi. Torino, 1898–1948.
- MOLINERIS, M. *Don Bosco medito*. Castelnuovo, 1974.
- MOLINERIS, M. *Fioretti di don Bosco*. Torino, 1977.
- SERIE, G. *San Giovanni Bosco nei ricordi e nella vita degli ex-allievi*. Torino, 1953.
- STELLA, P. *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*. Zurigo, 1968, 1969.
- WIRTH, M. *Don Bosco e i salesiani*. Torino, 1970.

CIPRO, M. Don Bosco (1815–1888). *Pedagogická orientace* 1998, č. 2, s. 14 až 26. ISSN 1211-4669.

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

Vzdělání jako páteř společnosti

Vladimír Špalek, Vlastimil Pařízek

Člověk nosí své vzdělání stále s sebou, pořád ho používá, doplňuje a mění, ale málokdy si ho váží a někdy považuje cestu za vzděláním za namáhavou a zbytečnou. Proč se učit o integrálech, sinu a tangentu, když ze mne bude prodavač nebo hudebník? Mám se učit, abych si vydělal peníze nebo pro poznání samo? Studium dinosaurů nebo supernov člověk přece k majetku nepřijde. Vydělá si více člověk, který porozumí autu a umí ho spravit, nebo znalec lidské duše, a který z nich je šťastnější?

Pokusme se rozplést tuto houštinu otázek.

Termín vzdělání

Pojem vzdělání je neustálený u laiků i odborníků. Ve veřejnosti se za vzdělaného člověka považuje ten, kdo prošel školskými stupni, má maturitu nebo vysokoškolský diplom v kapse. Že tato definice nestačí, prokazuje mínění, podle něhož jsou i někteří takoví lidé ne bez důvodu považováni za tupce, byrokraty, omezence nebo šejdíře, a naopak často lidé, kteří neprošli vyššími stupni školy, za moudré a za odborníky třeba ve včelařství. Takže aniž podceňujeme školu, nemůžeme vzdělání na ni vázat.

Mnoho nám nepomohou ani definice filozofů, pedagogů, sociologů a psychologů proto, že vyzdvihují tu či onu stránku člověka, ten či onen cíl vzdělávání a vyjadřují různé představy o smyslu lidského života a cílech společnosti.¹

Z obrovské rozmanitosti definic je přesto možné usoudit na konstituující prvky vzdělání ať získávané ve škole, či mimo ni.

Ještě předtím je třeba se vyrovnat s jednou terminologickou nesnází, a to s rozlišením „výchovy“ a „vzdělání“. Toto rozlišení je frekventované mezi učiteli i v širší veřejnosti. Třeba W. Rein považoval výchovu za úmyslné působení na jednotlivce k vytváření jeho povahy, charakteru, kdežto vzdělání vztahoval hlavně k rozumové činnosti člověka. Dichotomie pojmu „výchova“ na dva zvláštní druhové pojmy „výchova v užším slova smyslu“ a „vzdělání“ se sice objevuje i v jiných jazycích rozlišením „eruditio“ a „educatio“, „Bildung“ a „Erziehung“, „obrazovanije“ a „vospitanije“, ale odtrhuje poznání

¹Například CHLUP, O., KUBÁLEK, J., UHER J. (red.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Novina, 1940, 3. díl, s. 290–291 definuje vzdělání jako „určitý stupeň kulturního vývoje člověka k ideálu humanity“. KUJAL, B., BOHÁČ, A., KOTOČ, J. (red.) *Pedagogický slovník*. Praha : SPN, 1967, 2. díl, s. 434) jako „souhrn poznatků z jednotlivých oborů vědy a společenské praxe, s nimi spojené intelektuální a praktické dovednosti“.

a hodnoty. Kultivace hodnot mimo poznání je pak věcí nátlaku, donucení a drilu a poznání je chápáno mimo dobro a zlo. To vede k terminologickému zmatku, při němž se rozlišuje „výchova v širším slova smyslu“ od „výchovy v užším významu“ a vedle „vzdělání“ a „vzdělanosti“ se mluví o „vychovanosti“. Obojí se pak lépe dohromady pojmem třeba „výchovně vzdělávací proces“. Těmto složitostem se vyhnula angličtina výrazem „education“, založeným na tom, že v anglické tradici významy splývají.

Mnoho důvodů mluví pro to, abychom chápali „vzdělávání“ nebo „výchovu“ jako celek, v němž se propojují různé stránky poznání, činnosti a vlastností člověka a „vzdělání“ jako dosažený a měnící se stupeň, který je jeho dočasný výsledek. Průběh kultivace člověka je vyjadřován také pojmy, jako je „učení“ nebo „vyučování“ podle toho, máme-li na mysli činnost učícího se subjektu nebo činnost učitele ve škole či jiné vzdělávací instituci.

Základní komponenty vzdělávání

V pojmu vzdělání jsou obsaženy čtyři základní prvky, jež jsou navzájem propojeny v každé vzdělávací soustavě přesto, že jejich náplň a váha se v dějinách a různých společnostech a pedagogických teoriích liší.

Jsou to především *poznatky*. Jejich uspořádání a vazby se u vzdělaného člověka liší od polymathie, mnohovědění nebo encyklopedičnosti tím, že jsou utříděny do systému a zařazeny hierarchicky. Nejobecnější poznatky, tj. obecné pojmy, zákony a principy jsou propojeny s poznatky nižší míry obecnosti až s poznatky zvláštními. Jejich osvojení je průvodním znakem tvořivosti poznání a myšlení.

Význam hierarchie poznatků oslabuje skepsi vůči školnímu poznání, která argumentuje tím, že poznatky se mění, jsou dosažitelné v médiích a že až 80 % poznatků si člověk stejně osvojuje mimo školu. Ale systém poznatků, tmelený poznáním vztahů, zejména příčin, je trvalým výsledkem školy. Nedosahuje ho žádná jiná vzdělávací instituce. Televize, rozhlas i časopisy navazují na soustavu poznatků, kterou si člověk odnáší ze školy. Ta umožňuje porozumět novým poznatkům tím, že se zařazují do stávající kognitivní struktury. Je přirozené, že tuto strukturu mění a že se zařazením do ní mění i samy.

Uspořádání poznatků je založeno na rozčlenění oblastí poznání a činnosti člověka (příroda – společnost – člověk) a na dalším členění podle skupin věd, umění a praktických činností. Neustále se přeskupuje podle situací a úkolů a podle kritického hodnocení relevantnosti a pravdivosti poznatků. Jejich systém se stále dotváří nejen přidáváním nových objevů – to by oprávněně vedlo ke skepsi, ale i změnou systému. V něm dominují obecné poznatky proto, že v sobě zahrnují principy pro velké množství informací.

Vzdělaný člověk nejen ví, ale také umí, osvojil si *dovednosti*: senzomotorické, intelektové a sociální. Některé z nich vystupují do popředí pozornosti a jiné jsou podle cílů třeba dočasně skryté, ale jsou přítomné vždy, tvoří soustavu a jsou podstatným výsledkem učení.

Oba dosavadní prvky, tj. vědomosti jako osvojené poznatky a dovednosti jako osvojené činnosti včleněné do působnosti lidské praxe, mohou existovat mimo dobro a zlo. Vždyť i lidé s rozsáhlými vědomostmi a vysoce rozvinutými dovednostmi se dopouštějí zločinů zaměřených k vlastnímu prospěchu a k poškození potřeb a zájmů jiných lidí. Rozkradení bank, cestovních kanceláří, pojišťoven nebo privatizovaných podniků se mohlo podařit jen vysoce inteligentním lidem s rozsáhlými vědomostmi a dovednostmi, vybaveným sobeckými „hodnotami“ a bezohledností.

Každé vzdělávání proto vždy zahrnovalo také tu či onu hodnotovou orientaci člověka. Poznání a jednání propojil Sokrates, Komenský usiloval o to, aby člověk spojoval poznání s moudrým užíváním věcí ve prospěch vlastní i ostatních, do vzdělávacích soustav se včlenilo náboženství nebo laická morálka. *Hodnoty* jsou podstatnou komponentou vzdělání, života člověka a společnosti. Od antiky přijímané hodnoty pravdy, dobra a krásna a nepřehledná řada specifických hodnot společně vyjadřují potřeby a zájmy člověka, jeho vztah k přírodě, ke společnosti a k němu samému.

Hodnotová orientace člověka tak tvoří jednotu s poznáním. To je možné dokumentovat na mravním vývoji člověka od heteronomie, kdy normy chování jsou vnášeny do života dítěte zvnějška, hlavně příkazem a zákazem, až k jeho autonomii, kdy se jako dospělý rozhoduje samostatně, má v sobě zabudovány postoje, tj. hodnotící vztahy, opřené o poznání. Mnoho lidí se sice v dospělosti rozhoduje na úrovni heteronomie podle odměny a trestu, příkazu a zákazu, ale je znakem vzdělanosti člověka, že dokáže analyzovat situaci a rozhodovat se na základě poznání a hodnot, jež přijal.

Ani mravní výchova, ani zdravotní proto nevystačí s příkazy a zákazy, s drilem. Člověk se rozhoduje podle stupně svého vzdělání.

Posledním významným prvkem vzdělání jsou *vlastnosti* člověka, jako je úroveň paměti a myšlení nebo souladný rozvoj těla a duše, citový život, vůle.

V průběhu vzdělávání může dominovat ten či onen prvek (třeba poslušnost) a potlačovat ostatní (jako je kritické myšlení). Uvedený rozbor pojmu vzdělání je formální v tom, že se vyhýbá odpovědi na otázku, které poznatky, dovednosti, hodnoty a vlastnosti dnešní člověk potřebuje, ale prokazuje vázanost všech čtyř prvků, které jsou v kultivaci člověka vždy, byť v různé míře a v rozličném chápání, zastoupeny. Pokud tedy budeme hovořit o vzdělání, budeme mít na mysli tento celek.

Společenský kontext vzdělávání

Vzdělávání, jeho cíle, obsah a prostředky, se vyvíjejí v kontextu společnosti. Přejímají formy, obsahy a trendy společnosti, čelí jejímu ohrožení. Pokusme se proto charakterizovat některé její klíčové problémy ve vztahu ke vzdělávání a položit otázku, kdy je vzdělání užitečné?

Mnohdy uváděný důvod vzdělávání ve zdokonalování technického pokroku a pohodlnějšího života má své subjektivní předpoklady v tom, že považuje technický vývoj a podřízení života tomuto trendu za apriori užitečné. Takto bývá definována užitečnost vzdělání. Ale tento předpoklad není jednoznačný. Technické výsledky, které mají téměř vždy na první pohled podobu zisku, jsou provázeny nebo dokonce vykoupeny nepříznivými důsledky. Například různé technické vymoženosti člověka odvádějí od přirozeného způsobu života. Žádaná přístupnost potravin zase vede často ke zdravotním potížím. Informační boom na jedné straně přináší možnost rychlé a do šířky jdoucí obeznámenosti s řadou problémů, na druhé straně však svádí k povrchnosti, k desinformaci a manipulaci, a to prostřednictvím polopravd, nedoložených podezření, vytrhávání tezí z kontextu, vyprovokování závistivosti apod. Zrychlování pohybu lidí a s ním související cestovní ruch jako svou odvrácenou tvář přináší zase zrychlené rozšiřování chorob nebo negativních sociálních jevů.

Z pohledu na hrozby, jež vyvstávají vůči další existenci člověka, vyplývá, že nelze spoléhat na ekonomická, sociální, politická a vojenská opatření, jež se občas přijímají. Nutná je změna člověka, a tedy jeho intenzivní kultivace, jež vytváří infrastrukturu společnosti. Řada empirických výzkumů prokázala, že vzdělávání může podstatně ovlivnit vztah člověka k přírodě, ke společnosti a k sobě, ale jen za určitých podmínek. Těmi je především souhra s politikou v ostatních sférách života společnosti.

Dnes se opatření společenských institucí v mnohém navzájem blokují. Odporuje si hodnota spolupráce a soutěžení, hodnota zdraví a blahobytného způsobu života, skromnosti, po níž volají nápravná opatření, a plýtvání, kterým žije bohatá společnost. Pokud nepřevládne vzdělávací program, rozhodnutý energicky čelit hrozbám, budou se ve stávajícím protikladném vývoji jen namáhavě prosazovat programy zajišťující kvalitní přežití lidského rodu. Naopak se dá předpokládat, že hrozby, jimž vzdělávací soustava dostatečně nečelí, snadno přerostou v katastrofu, že vývoj na úrovni jednotlivce i společnosti bude nadále probíhat střetáním a vyrovnáváním parciálních potřeb a zájmů. To je cesta, na níž se pro lidi prostředky stávají účely, cesta stále riskantnější a více ohrožující lidskou existenci.

Kultivace člověka jako nutnost

Přes negativní důsledky, které vědeckotechnický pokrok a s ním spojené vzdělání přinášejí, není návrat ke zlatému věku nevědomosti možný. Bez náležité kultivace ve smyslu vzdělání již dnešní člověk není schopen přežít. Globalizací světa, která je současným trendem, se tento jev dostává na makroúroveň státní, kontinentální a světové politiky. To například dokládá existence celosvětových vzdělávacích a vědeckých institucí a koordinačních center.

Dnešní trend obstarávací užitečnosti je v horizontu dohlédnutelné perspektivy trvalý, avšak nemůže si činit nárok na vyčerpání smyslu vzdělání. Argument je v tom, že člověk skrze svou nespokojenost s negativními následky tohoto proklamovaného a realizovaného pokroku zpočátku alespoň tuší jiné cíle, jiný smysl a jiné užitečnosti. Které to jsou, je potřeba zkoumat.

Zdánlivě nerušeně postupující provoz pokroku se v jistých situacích dostává do nesnází a není k určitým jevům schopen cokoli říci. To jsou právě ty nejpalčivější situace lidského života, které můžeme nazvat mezními. Tyto situace prolamují každodennost zdánlivě vždy funkčního provozu. Zaskočený provoz funkční užitečnosti na to, že k těmto fenoménům není s to cokoli říci, reaguje tak, že se je pokouší ovládnout tím, že je zahrne do svého konceptu postupujícího vědeckotechnického obrazu světa. Exploitační přírodních zdrojů a lidských sil činí uvedené jevy komponentou svého programu a svých postupů. Například výrobci kožešinových oděvů se stávají předními ideology ochrany živočichů, producenti nejupadlejší masové kultury se nechávají vidět na recepcích s nositeli Nobelových cen, vytvářejí všelike nadace, které nakonec zvyšují jejich výnosy, vytvářejí falešný image ochránců civilizace a lidskosti, výrobci alkoholu a tabáku sponzorují sport. V tomto smutném výčtu není třeba dále pokračovat. Pokrytectví vnucující konzum tak nachází dobře vypadající fíkový list a nezasvěcený divák je zcela dezorientován.

Tak se dostáváme do situace, že technickoekonomický programový přístup ovládá i ty složky společnosti, které mají snahu odpovídat na podstatné, tj. nikoli jen každodenní problémy života, a tak tyto otázky vlastně zbanalizoval, odsunul na okraj a v důsledku toho učinil nezávažnými. Cestou k tomu není jen naznačené sponzorování kultury apod., ale propracovaný systém agresivní reklamy, prestižních cen, titulů atd., který nutí i lidi činné v kultuře a vědě ke konformitě s hlavním proudem způsobu života a utváření hodnot.

Veškeré naznačené úsilí může palčivé otázky života sice do značné míry

utlumit, ale vzhledem k jejich svébytnosti, která se nedá umlčet, je nemůže nikdy zcela vytěsnit.

V této situaci se artikuluje funkce vzdělání v životě jednotlivce i celé společnosti a vyvstávají hlavní cíle vzdělávání. Vzdělávání se za této situace štěpí na dva hlavní proudy, směry, účely. První je vázán na praktické cíle a vystupuje jako vzdělání odborné. Tento proud dominuje a je podporován tezemi, že člověk se má učit jen tomu, co může prakticky použít. Druhý proud otevírá cestu k pochopení celku, k výkladu a interpretaci života a snaží se vyjádřit smysl života a pro něj získávat žáky. Žák má být přiveden na cestu, na níž je chtít něco vyššího než je každodenní užitečnost, novou přirozeností a potřebou. Momenty tohoto směru můžeme najít v předmětech jako je hudební výchova, výtvarná výchova, literatura, dějepis a další humanitní obory. Oba proudy existují vedle sebe, ale dominuje výběr učiva vázaný na vědeckotechnickou a výkonovou orientaci. To kopíruje v převažující míře současný společenský pragmatickoutilitární směr, a ten, jak jsme viděli, zavírá oči před hlubšími otázkami života. Nebo lépe řečeno, protože na ně není s to odpovědět, otázky důmyslným způsobem umlčuje, tj. začne o nich mluvit sám, ovšem po svém.

Vzdělávání neopomíjející orientaci člověka na hlubší kvalitu života a na cesty k němu, to znamená vzdělávání nezatačující duchovní rozměr na okraj, je tak alternativou k ekonomizujícímu programu dneška vedoucímu k vyčerpání a sebezničení.

Transcendující dimenze vzdělání

Takové vzdělávání, dostojí-li svému pojmu, uvádí, jak jsme již řekli, na cestu, na níž se člověk sám vnitřně mění. Mění se tak, že existuje u cíle, který není pouhým prostředkem k jinému cíli, nebo má alespoň o něm tušení. Žít u cíle se stává požadavkem. Taková tušení přicházejí, když jsou přirozená fungování života rušena a jaksí vykolejována krizovými situacemi. Těch je bezpočet. Patří k nim takové situace člověka, jako je zrození a smrt; střídání generací; závažné onemocnění; ztráta toho, co sugerovalo jistotu a zajištění; zklamaná důvěra; deziluze; láska a přátelství; nenávisť; život představující se v dimenzi boje; úzkost; existence tváří v tvář smrti. S tím vším přichází bezradnost a pocit ohrožení, člověk je v důvěrně známém a nezklamávajícím světě náhle dezorientován a všechny věci a vztahy vykazují charakteristiku, že vše je jinak.

Tušení tohoto druhu vybízí k novému rozvrhu života a ke hledání méně zklamávajících východisek a šťastnějších cest. Není znehodnocující, že tato nová intencionalita sestává více v hledání než v nacházení. Podstatné je to, že shledala domnělé domnělým a život nepřetržitou volbou, na které záleží

v každém kroku, volbou jakožto konstituujícím dějem, který určuje život v jeho smyslu. Podstatné je to, že člověk shledává, že život je takový, jakým se sám udělá, jak se sám děje, že člověk je dějinný. Jen tak má minulé závaznost pro budoucí, závaznost, v níž člověk nachází sebe jako dějinnou volbu. Vzděláváním, které je právo toho jména, je tak původní domnělá jistota otřesena něčím novým. Vše nabývá nový smysl, na světě nepřibyla žádná nová věc, ale všechny věci jsou jiné, všechny věci se ukázaly jako nikoli již neproblematické, ukázaly se jako účastné dějství světa. Přestaly být zásobárnou a skladištěm pro úkony lidské libovůle a svět se zjevuje jako místo, na němž člověk bydlí a nikoli po němž v křečích dupe svůj tanec, jehož posledním jmenovatelem je nemožnost a nemoc strachu.

Vědomí účastenství na dějství světa a jeho věci probouzí k probuzenosti zodpovídání. Lidé jsou zodpovědní za to, co se děje, co se s věcmi i s nimi stane. To, čemu člověk v zodpovědnosti odpovídá, není žádná věc či modla, ale samo dění jako náš smysl. Člověk se ocitá na cestě, která je cíl a stává se bytostí, jíž její smysl je tím, o co jde. Nejde již o to, být alespoň na chvíli činný, k čemuž žádný exces není shledáván příliš nízkým, pokud poslouží máni být viděn, nýbrž o život na ostří, kde každý krok, každé rozhodnutí může smysl potvrdit nebo ztratit. Společnost má svoji páteř v tom ostří, které je obtížné zahlédnout, avšak je zřejmé, že páteř pozbyt je snadné a znamená upadnout, pak snad ještě nějaký čas v upadlé poloze doznívat a posléze zaniknout.

Vzdělávání, uvádějící na cestu odpovědného sebepřesahování, při němž člověk to, co je hodnotnější, nejen poznává, nýbrž se pro ně také rozhoduje, je páteří společnosti.

Závěr

Vzdělání je individuální a rodová zkušenost, neboli dosavadní vývojové formy jsou v dosaženém poznání jednak zachyceny, jednak uchovány, ochraňovány. Vzdělání tak konzervuje minulou zkušenost a zabraňuje excesům přemrštěného a zbrklého novotářství. Současně umožňuje, aby nové formy vůbec vznikaly. Vzdělávání je tedy procesem, který bytostně znamená překonávání.

ŠPALEK, V., PAŘÍZEK, V. Vzdělání jako páteř společnosti. *Pedagogická orientace* 1998, č. 2, s. 27–33. ISSN 1211-4669.

Adresa autorů: Prof. PhDr. Vlastimil Pařízek, DrSc., Pedagogická fakulta UK, Praha, PhDr. Vladimír Špalek, 3. lékařská fakulta UK, Praha

Kurikulum základů informatiky na vysoké škole

Jiří Rybička

1. Úvod

Tak jako lze nazvat 19. století stoletím páry, lze bezesporu končíci 20. století nazvat stoletím počítačů. Jako pára představovala fenomén průmyslové revoluce, jejímž základem bylo nahrazení *fyzické* práce lidí stroji, tak počítače představují fenomén jiný, daleko zásadnější převratné změny, kdy základem je nahrazení monotónní a namáhavé *duševní* práce stroji. Společenské a ekonomické podmínky obou zmiňovaných epoch se však výrazně liší. Zatímco vývoj strojů poháněných párou a jejich uplatňování ve společenském životě trval celé století, než bylo možné konstatovat, že tvoří významnou složku průmyslu, v případě strojů na zpracování informací – počítačů všeho druhu – se tato doba počítá na jednotky, nejvýše dvě až tři desítky let. Na tuto rychlost vývoje nemůže odpovídajícím způsobem stačit reagovat celá navazující společenská a ekonomická struktura. Je tedy přirozené, že technický vývoj je daleko vpředu před vývojem všeobecného povědomí a vzdělanosti v daném oboru. Nová věda zabývající se (strojovým) zpracováním informací – informatika – má v historii všech věd zcela ojedinělé postavení: Nepřeborná řada lidí by potřebovala její znalost ke své práci, avšak pouhý nepatrný zlomek z nich se jí skutečně zabývá a učí se její zákonitosti a principy. Lidé nepoučení o základech informatiky ani netuší, jak pronikavě by zvýšili produktivitu své práce, kdyby byli schopni prakticky tyto základy aplikovat. A co víc, vysoké procento samotných učitelů informatiky nemá v informatice odpovídající vzdělání, neboť zavádění příslušných předmětů do škol všech typů je podstatně rychlejší než kvalifikační růst zainteresovaných osob. Výuka informatiky je tedy na značném počtu škol v rukou samouků pracujících zcela bezkonceptně a heuristicky.

Výlučné postavení předmětů, jejichž obsahem má být informatika, je dále zdůrazněno velmi silným konkurenčním tlakem tržního prostředí, v němž se pohybuje řada subjektů diskutabilních kvalit udávajících ve svém souhrnu směr dalšího vývoje nejen v oblasti strojového a programového vybavení, ale bohužel také v oblasti vzdělávání na základní úrovni. Tato síla spoluvytváří obecné povědomí v oboru informatika, které se pak nutně vyznačuje přemírou nepodstatných, jen parciálně použitelných konkrétních in-

formací a reklamních lží, k nimž zcela chybí integrující celek, obecné zázemí a spolehlivé vodítko.

Výuka každého předmětu vyžaduje nejen odborníky, kteří jsou schopni přímo působit ve výchovně vzdělávacím procesu, ale také řadu odborníků, kteří se podílejí na konstrukci osnov, standardů, testů, na personálním a technickém zajištění škol, na recenzích učebnic, na vývoji vhodných učebních pomůcek a na dalších příbuzných aktivitách. V současné době lze jednoznačně konstatovat, že toto masivní zázemí v oboru informatiky má velké rezervy.

Za nebezpečné lze označit tendence, hlásající samospásu v podobě univerzální inteligence zabudované do nejnovějších počítačů, jejichž ovládnutí není třeba se učit. Jedná se většinou o záměrné reklamní fráze, nabádající ke koupi nového modelu počítače nebo nové verze programu. Lze však snadno dokázat, že sebevýkonnější počítač třeba i ovládaný lidským hlasem je pouze stroj, schopný vykonat jakýkoliv nesmysl nařízený obsluhou. Člověk, který si neví rady s formulací svého problému, nemůže ani očekávat jeho snadné řešení ze strany stroje. A právě schopnost formulace problémů, nikoliv jejich mechanické řešení, je z tohoto důvodu nejdůležitějším prvkem, doposud zhusta absentujícím v příslušné výuce.

Roztříštěné, různorodé a tápající obsahy předmětů se zaměřením na informatiku na různých školách jasně dokazují naprostou absenci povědomí o struktuře a obsahu daného oboru, což nemá v jiných oborech obdoby. Zatímco množství poznatků v informatice se přibližně každé čtyři roky zdvojnásobuje, jsou známy případy, kdy se hodinové dotace pro informatiku na středních školách vyplývají na neužitečné hraní počítačových her.

V současné době je tedy naprosto nezbytné zabývat se plně a odpovědně problematikou výuky informatiky na všech stupních škol v celé její šíři a v plném kontextu.

Literatura zabývající se přímo problematikou výuky informatiky a příbuznými aspekty je velmi sporá. Je to přirozený a logický důsledek rychlého vývoje daného oboru, na který dosud v oblasti vzdělávání nebyla nalezena odpovídající odezva.

Problematiku výuky informatiky na školách různých typů je nutné řešit v celistvém pohledu na všechny důležité aspekty. V tomto směru je základním metodologickým vodítkem zejména teorie kurikula. Za jeden z nejdůležitějších literárních pramenů lze z tohoto důvodu považovat práci WALTEROVÉ (1994).

Jedním z mála dalších titulů, z něhož bylo možné čerpat některé náměty, je především článek, jehož autorem je KRYL (1985). I když zde není uve-

den obsažnější rozbor situace a problematiky, vystihuje autor velmi přesně základní rozpor mezi uvažovanými cíli a dosažitelnými výsledky při výuce.

Při studiu literatury je možné sledovat paralelu mezi výukou informatiky a příbuzných exaktních předmětů, které však mají bohatou historii, a tím i značné didaktické zázemí, a to matematikou, fyzikou a chemií. Zejména matematika je předmět, jehož příbuznost s informatikou je velmi těsná a jež má zároveň zakotveny i mezinárodně uznávané cíle. Jedním z hmatatelných výsledků velmi rozsáhlé a dlouhodobé spolupráce evropských matematiků na poli stanovení obsahu učiva je dokument Základní kurikulum z matematiky pro evropského inženýra (1992). V něm jsou nejen konkrétní obsahy jednotlivých matematických partií vyučovaných na vysokých školách technického směru, ale také základní principy, použité při jejich konstrukci. Z těchto principů je možné částečně vycházet i v oboru informatika. Problémy vysokoškolské výuky matematiky podobné problémům při výuce informatiky také zmiňuje například GREPL (1996). Uvádí rovněž, že jejich řešení přesahuje možnosti jednoho pracoviště a poukazuje na existenci Základního kurikula.

Jedním z trendů při systémovém pojetí výuky určitého oboru je řešení kurikula. Existuje mnoho definic pojmu *kurikulum*, avšak většinou se jedná o celistvé pojetí výchovně vzdělávacího procesu, v němž jsou někdy zdůrazněny určité prvky podle zaměření a účelu.

Kurikulum představuje komplex aspektů, který je možno vyjádřit souborem otázek: *proč, koho, kdy* (ve kterém věku, ročníku), *co, jak, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty* učit. Jednotlivé aspekty však nejsou izolované, tvoří navzájem propojený systém s různými těsnými i volnými závislostmi.

Podle návrhu výukového obsahu kurikula byl realizován dvoustupňový kurs základů informatiky v rámci dvou povinných předmětů vyučovaných na Fakultě provozně ekonomické MZLU v Brně.

2. Požadovaný profil absolventa a potřeby praxe

V dalším textu se soustředíme na fakultu vysoké školy s ekonomickým zaměřením, kde v profilu absolventa lze nalézt schopnost využití výpočetní techniky v informačních systémech firem a jiných institucí. Tato schopnost předpokládá nejen praktické zvládnutí určitého vějíře programových systémů, ale především přehled o problematice a pochopení důležitých principů a vazeb. Vzhledem k tomu, že absolventi vysokých škol jsou často po určité době praxe dosazováni na vedoucí místa, je nezanedbatelnou součástí

jejich profilu také schopnost správně rozhodnout o nakupech a rozšířeních programového i technického vybavení počítačů daného podniku.

Potřeby praxe lze vyjádřit jen s určitou přesností, protože absolventi každé školy mohou nacházet uplatnění i na místech, na jejichž charakter byli připravováni jen částečně. Lze tedy popsat model funkčního zařazení s příslušnou náplní práce, se kterou profil absolventa počítá.

Postavení absolventa-ekonomů na trhu práce je v současné době velmi příznivé, neboť zahrnuje nesčetné možnosti v mnoha různých podnicích – počínaje vedením účetnictví až po činnosti spojené s vytyčováním koncepce a dalšího uplatnění celého podniku v hospodářské sféře. Z toho důvodu se také řada škol rozhodla zahrnout ekonomické vzdělání do svých učebních plánů, aby tím zvýšila možnosti uplatnění svých absolventů, zvýšila množství studentů a zajistila nebo zlepšila svou vlastní existenci. Absolventů, kteří mají v různé míře ekonomické vzdělání, tedy přibývá a ještě bude přibývat.

Pro uplatnění absolventů-ekonomů na stále se zhušťujícím trhu práce bude rozhodující, jaké *další, přídavné* schopnosti budou mít. Je nepochybné, že pro širší uplatnění v ekonomickém oboru (a nejen tam) je velkým přínosem znalost počítačového zpracování dat v informačních systémech. Čím důkladnější a teoretičtější tato znalost je, tím flexibilnější a využitelnější je její nositel.

Postavení odborníka na informatiku je však v různých podnicích různé, neboť dosud neexistuje všeobecné povědomí o tom, co vlastně lze pomocí počítačů všechno udělat a do jaké míry je potřebné počítače znát. Proto je dosud většinou nad síly odpovědných pracovníků, kteří přijímají nové síly, aby dostatečně komplexně zjistili, jakými schopnostmi disponují a jakou funkci mohou v daném podniku zastávat. Ve většině nabídek pracovních míst je jako jeden z požadavků sice „práce s počítačem“, avšak této vágní formulaci vyhovuje diletant, který týden viděl práci s jediným programem, stejně jako špičkový odborník, který je schopen navrhnout a realizovat komplexní počítačový informační systém.

3. Informatika a její počáteční výukové problémy

Základy informatiky jsou obsaženy v předmětech, které jsou umístěny do počáteční fáze studia na fakultě společně s ostatními předměty všeobecného základu, jako je matematika. S tím souvisejí i možnosti konstrukce náplně těchto předmětů a vytvoření souvislostí s předměty navazujícími.

Stejně jako matematika má i informatika v počáteční fázi studia všeobecný charakter. Není možné využít kontextu ostatních předmětů pro včle-

ňování praktických úloh souvisejících se zaměřením studijního oboru, a zároveň je potřebné navazovat na velmi nesourodé a nestejněměrné znalosti a dovednosti ze škol, z nichž studenti přicházejí. Přitom v žádném jiném předmětu nejsou mezi studenty prvního ročníku tak propastné rozdíly, jako právě v informatice. Je to dáno jednak diametrální odlišností úrovně výuky na různých školách, a jednak také jinými podstatnými individuálními vlivy (možnosti přístupu k domácímu počítači, zájmové samostatné studium, spolupráce s rodiči, vrstevníky a podobně).¹

Řešení tohoto problému není nikterak jednoduché. Z organizačních důvodů není možné, aby s ohledem na počáteční znalosti informatiky byla skupina studentů prvního ročníku rozdělena na kvalitativně homogenní podskupiny, které by měly individuální náplň předmětu. Lze sice uvažovat o speciálním fakultativním vyrovnávacím předmětu, avšak zařazení základů informatiky již do prvního semestru tuto předpřípravu vylučuje.

Exaktní charakter předmětu je většinou v příkrém protikladu s očekáváním studentů, kteří předpokládají podobnou náplň jako na střední škole a nízkou náročnost. Nenaplnění uvedených očekávání často studenty podněcuje k polemice o potřebnosti či upotřebitelnosti obsahu celého předmětu a vede ke snížení zájmu, demotivaci a neprospěchu. V této souvislosti lze upozornit na skutečnost, že k výuce matematiky, jejíž studijní výsledky jsou srovnatelné, žádný výrazný odpor z řad studentů nevzniká, což je nejpravděpodobněji způsobeno po desítky let ustálenou metodikou výuky, která je všeobecně očekávána a akceptována. Navíc nikdo nepochybuje o existenci, rozsahu ani učivu matematiky, i když využitelnost jejího obsahu v poměrech daného učebního plánu je ve srovnání s využitelností výpočetní techniky velmi diskutabilní.

Při sestavování obsahu předmětu je tedy nutné věnovat zvláštní prostor partiím, které pomáhají realizovat včasnou zpětnou vazbu ve výukovém procesu, aby případné negativní prospěchové tendence mohly být co nejdříve odhaleny a řešeny. Nedílnou součástí obsahu rovněž musí být snaha o co největší přiblížení teoretických poznatků praktickému výstupu, což pomáhá překonávat obavy ze zbytečnosti a neupotřebitelnosti získávaných poznatků.

4. Charakteristika počítačů a jejich uživatelů

Slovo „počítač“ souvisí s termíny „počítat“, „výpočet“, významově by se tedy zdálo, že jde o nástroj matematiků nebo o nástroj, který v jiných vědách – fyzice, chemii – pomáhá řešit složité matematické vztahy, dife-

¹ Tyto poznatky jsou potvrzeny několikaletými zkušenostmi, a také výsledky průzkumu z roku 1996 provedeného u všech studentů prvního ročníku (HÁLA, v tisku).

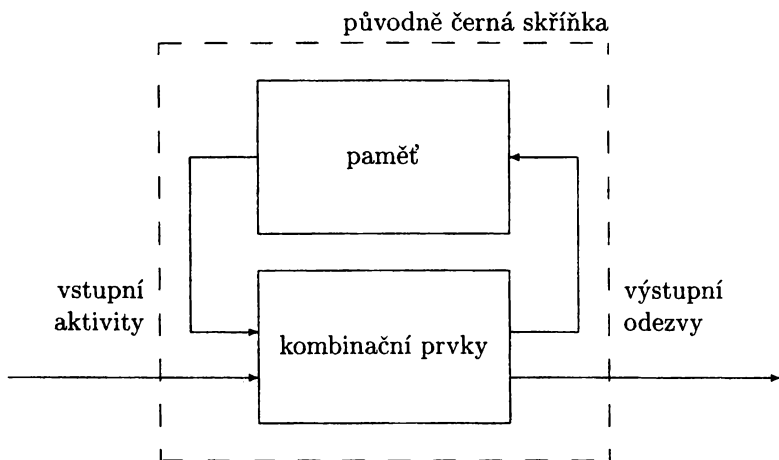
renční rovnice a podobně. To však ve skutečnosti platí jen ve zlomku aplikací, kde jsou počítače použity. Vnitřní činnost počítače lze sice v každém případě charakterizovat jako posloupnost výpočetních (aritmických a logických) operací, ovšem zdaleka se nejedná jen o výpočty numerické, kde konečným výsledkem pro uživatele jsou čísla. Podstatně častější jsou dnes aplikace, kdy se výsledek činnosti počítače interpretuje jako nenumerický, například textový, obrazový, zvukový a podobně. S texty a obrazy (nebo čísly) se pracuje ve většině lidských oborů a všude tam se počítače mohou objevit. Jejich původní účel, to je urychlení náročných výpočtů, jim dal jméno. Za historicky krátkou dobu se vymanily z ohraničení tohoto jména a původního účelu, od nástroje vyvolených matematiků a vůbec exaktních vědců podnikly průlom do každodenního života mnoha lidí. Daly vzniknout novým vědním oborům, urychlily vývoj oborů jiných a změnily život mnoha nic netušících lidí. Staly se nástrojem ekonomického růstu a v některých případech i morálního úpadku. Technika a technologie předběhla přirozené adaptační procesy a přivodila řadu krizových situací. Tím více vystupuje do popředí nutnost tuto vysokou přílivovou vlnu ztlumit, připravit se na ni, omezit její nežádoucí účinky a využít její energie v potřebném směru.

Specifické vlastnosti počítače

Počítač je zařízení na zpracování informací. Už tento samotný fakt staví počítač do zcela jiné kategorie než drtivou většinu ostatních technických zařízení. Zatímco v době předpočítačové bylo zpracování informací výhradní činností člověka (obecně živé přírody), nyní je část této práce svěřena stroji. Dvacáté století je mimo jiné také často nazýváno stoletím informací. Masové nasazení strojů pro ulehčení zpracování informací je svým dosahem porovnatelné s průmyslovou revolucí, kdy šlo o masové nasazení strojů pro ulehčení fyzické práce. Současně je však nutné dodat, že fyzická a intelektuální práce představují různoběžné roviny. Poznatky a praktické postupy v jedné z nich nelze slepě beze zbytku aplikovat ve druhé. V této souvislosti je ještě vhodné poznamenat, že pod pojmem *zpracování informací* není možné v žádném případě vidět *vznik* informací. Informace, které se nikdy neobjevily na vstupech počítače, se nemohou objevit na výstupech (podobně jako například při zpracování dřeva nemůže být z jedné tuny kulatiny vyrobeno deset tun parket). Zatímco v materiálním světě je toto konstatování zcela zřejmé, v nehmotném světě informací se už dostala do povědomí známá sousloví, jako „počítač mi sdělil“, „z počítače vyjelo“ a podobně, jako by počítač byl původcem něčeho nového.

Počítač obsahuje paměť. Z teorie systémů je všeobecně známo, že každý

system, který má paměť, se může chovat jako tzv. sekvenční systém. Tato vlastnost říká, že na rozdíl od systémů ostatních – tzv. kombinačních – výstupní odezva nezáleží jen na tom, jaká aktivita je provozována v tomto okamžiku na vstupech systému, ale také na tom, jaký je současný obsah paměti, který se rovněž podílí na vstupních aktivitách (obr. 1). Protože obsah paměti je ovlivněn předchozími činnostmi systému, vyjadřuje mimo jiné, jakou dosavadní historii systém prošel. Projevem této vlastnosti v praxi je skutečnost, že jeden a tentýž povel zadaný dvakrát na vstupu počítače (a to i bezprostředně za sebou) může způsobit dvě zcela odlišné odezvy.



Obrázek 1: Sekvenční systém

Programový polymorfismus a sekvenčnost chování počítačů lze označit za specifické vlastnosti odlišující počítače od většiny jiných technických zařízení.²

Relevantním důsledkem sekvenčního charakteru počítače je skutečnost, že *při výuce nelze použít metod zkoumání „černé skříňky“*. Je nezbytné zabývat se vnitřní strukturou, a to zejména programového vybavení. Jinými slovy řečeno, výuková metoda podnět–reakce (v praxi často redukována na pokus–omyl) je *silně neefektivní* a může vést k nesprávným a zavádějícím závěrům.

²Mezi tato jiná technická zařízení však nelze zahrnout ta, která v sobě obsahují mikroprocesor, což je vlastně jádro počítače se všemi jeho charakteristickými vlastnostmi.

Charakteristika programového vybavení

Z našeho pohledu lze veškeré programové vybavení rozdělit na tři kvalitativně odlišné kategorie:

1. systémy uzavřené,
2. systémy s částečně automatizovatelnými funkcemi,
3. systémy otevřené (programovatelné).

Uzavřené systémy jsou ty, které uživatel dostává od výrobce k dispozici jako hotový celek, na jehož chování nemůže nic změnit (v to nepočítáme takové nepodstatné změny, jako je například změna barev na obrazovce). Použití takového systému předpokládá, že potřeby uživatele jsou beze zbytku pokryty představami výrobce. Chce-li uživatel na chování systému něco změnit, musí si od výrobce koupit novou verzi nebo objednat zákaznické úpravy.

Příkladů uzavřených systémů najdeme velmi mnoho. Důvod je prostý a je vyjádřen již v předchozím odstavci: každá změna představuje zainteresování výrobce, to znamená zdroj jeho obživy. Je pochopitelné, že čím větší množství uzavřených systémů uživatel má, tím dražší a těžkopádnější, a tím i méně efektivní je jeho práce s počítačem. Uzavřené systémy se svou existencí snaží vytvořit u uživatele představu, že stačí jen koupit počítač a programy a tím jsou všechny problémy vyřešeny. Masivní reklama dokonce tvrdí, že se uživatel ani nemusí skoro nic učit – ovládání je *intuitivní*, nabídka funkcí rozsáhlá a všeobjímající, stačí jen zasednout a pracovat. A pokud to není dnes, bude to nejpozději zítra s novou verzí, kterou je rozhodně potřeba zakoupit. Že je tento přístup nedostatečný a neefektivní, je schopno odhalit jen malé procento počítačově nevzdělaných a scestnou reklamou dostatečně překrmených zákazníků. Celá dimenze univerzálnosti a přizpůsobivosti počítačů je tím úplně paralyzována, počítače jsou zde degradovány do funkce kombinačních systémů.

Systémy s částečně automatizovatelnými funkcemi na rozdíl od systémů uzavřených umožňují do určité míry zjednodušit anebo přizpůsobit ty funkce, které daný uživatel používá nejčastěji, a tím zvýšit svou užitnou hodnotu. Předpokládá se, že změny a přizpůsobení provádí uživatel sám. Příkladem systému této kategorie může být například textový editor, který umožňuje konstrukci klávesových makroinstrukcí (ve velmi primitivní podobě je tato funkce k dispozici i u známého editoru Text602). Vtipné zabudování této funkce v systému, její dostatečný rozsah a časté využití, to jsou významné racionalizační činitele práce s počítačem. Je však potřebné podtrhnout roli uživatele: není-li schopen této funkce využít, stává se pro něj příslušný programový systém *uzavřeným* a celé hodnocení způsobu práce se posouvá do předchozí kategorie.

Otevřené (programovatelné) systémy se vyznačují schopností zcela změnit své chování, schopností vytvářet nové funkce pokrývající specifické potřeby daného uživatele, schopností automatizace (zjednodušení a zrychlení) rutinních činností a existencí vývojových nástrojů. Předpokládá se rovněž, že změny a přizpůsobení si provádí uživatel sám.

Systémy této kategorie představují pro uživatele obvykle sadu nástrojů, jejichž pomocí si radikálně přizpůsobí nebo zcela vybuduje svou vlastní aplikaci, šitou přesně na míru, efektivní, spolehlivou a rychlou. Uživatel má maximální zisk, pracuje podstatně rychleji než v případě uzavřených systémů, dokáže reagovat na měnící se podmínky, není odkázán na mnohdy nespolehlivého a ziskuchtivého výrobce. Předpokládá se však, že uživatel je těchto výkonů schopen a že je ochoten vynaložit jistou počáteční přídavnou námahu na to, aby se s příslušným systémem dokonale seznámil.

Mezi otevřené systémy lze počítat kromě vývojových prostředí různých programovacích jazyků například i různé „stavebnice“ dodávané s moderními standardními programovými balíky. Některé systémy jsou v tomto směru tak chytře, jednoduše a důsledně vytvořeny, že uživatel snadno a rychle pokryje na dlouhou dobu své potřeby. Je pochopitelné, že takové systémy jsou komerčně velmi málo úspěšné a většinou nejsou vytvářeny pro zisk.

Uvedené rozdělení programových systémů představuje jeden z možných pohledů, na němž lze ukázat význam schopností uživatele pro efektivní práci s počítačem. Tato závislost je zcela přímočará a přirozená: čím lépe je uživatel vybaven, tím levněji, rychleji a přesněji řeší své individuální potřeby pomocí počítače. Tento závěr lze charakterizovat rovněž jako důležitý aspekt uplatnitelný ve výuce.

Uživatel počítače

S termínem „uživatel počítače“ se setkáváme velmi často. Tento pojem naznačuje, že se jedná o osobu, která počítač pouze používá a která zároveň neprovádí žádnou technickou ani programovou údržbu. Takovou náplň uvedený pojem dostal v době sálových počítačů, kdy mezi uživatelem (dodavatelem vstupních údajů a odběratelem vypočítaných výsledků) a mezi technickým a obslužným personálem (technik, operátor, programátor, analytik) byla poměrně značná organizační a technická bariéra. V době stolních (nebo dokonce přenosných a kapesních) počítačů je představa spolupráce uživatele s týmem specializovaných odborníků neudržitelná. Na dnešního uživatele nutně přechází určitá část činností, které dříve prováděl odborný tým. Pojem uživatel dostává zcela nový obsah.

Podrobné odvození typů uživatelů již bylo publikováno v Pedagogické orientaci (HÁLA, RYBIČKA, 1995). Zde uvedeme pro stručnost jen výsledné uživatelské kategorie.

Kategorie C – netvůrčí ovladatel omezeného okruhu uzavřených programových produktů.

Jeho charakteristikou je ovládání rutinních předem nacvičených postupů u používaných programů. Tento uživatel není schopen samostatně použít jiného možného (například rychlejšího) postupu k dosažení téhož cíle, není schopen reagovat při jakékoliv odchylce od standardních situací, není schopen přizpůsobit nebo automatizovat chování používaných programů.

Kategorie B – tvůrčí ovladatel okruhu standardních programových prostředků.

Schopnosti uživatele této kategorie pokrývají to, co je obsahem kategorie C, navíc k nim přibývá schopnost přizpůsobit (konfigurovat) programové vybavení, realizovat konkrétní algoritmy pro krytí vlastních potřeb a racionalizaci práce a schopnost vyřešit většinu v praxi se vyskytujících neočekávaných situací. Je schopen pracovat s otevřenými systémy a využívat většinu jejich předností pro krytí individuálních potřeb.

Kategorie A – zahrnuje schopnosti uživatelů kategorie B, ale má navíc rozsáhlé znalosti o teoretických základech programových i technických prostředků počítačů. Je tvůrcem obecného programového vybavení pro jiné (počítačový expert). Tato kategorie uživatelů je svou kardinalitou z uvedených tří nejmenší.

5. Problematika stanovení cílů výuky informatiky na vysoké škole

Transformace obecných potřeb do konkrétních učebních cílů výuky informatiky

Protože na vysoké škole je naším cílem vychovat tvůrčího ovladatele okruhu standardních programových prostředků (uživatele kategorie B), snažili jsme se cíle výuky informatiky na základě zkušeností a výzkumu konkretizovat a hierarchizovat.

Vědomosti a dovednosti, kterými by měl být vybaven uživatel kategorie B, uvedeme v uspořádaném souhrnu, přičemž pořadí jednotlivých položek seznamu je určeno jejich stoupajícím významem a praktickým dosahem.

1. Znalost principu práce počítače. Jde především o vyjasnění otázky samočinnosti běhu stroje a možnostech jeho řízení – programování.

2. Orientace v technickém vybavení počítače. Uživatel by měl vědět, ze kterých hlavních konstrukčních celků se jeho stroj skládá, jaké vlastnosti a základní parametry tyto komponenty mají, jaké jsou dostupné možnosti na současném trhu.
3. Schopnost provedení nejzákladnější běžné údržby počítače a přídatných zařízení. Za nejzákladnější údržbu lze považovat například výměnu barvicí náplně v tiskárně, výměnu klávesnice nebo myši. Do této kategorie patří i schopnost diagnostikovat jednodušší technické závady a odlišit je od závad běhu programů.
4. Orientace v hlavních skupinách programového vybavení počítače. Hlavními skupinami se zde myslí například skupina textových procesorů, skupina databázových systémů a podobně. Uživatel by měl vědět, jaké principiální (společné) vlastnosti mají systémy v určité skupině a jaké typy úloh se s nimi řeší.
5. Schopnost použití reprezentantů hlavních skupin programového vybavení. Z každé skupiny programového vybavení by měl existovat nejméně jeden konkrétní systém, v němž se uživatel vyzná a dovede jej použít. Sem patří i schopnosti přenosu dat mezi určitými systémy ve stejné skupině nebo mezi produkty různých skupin.
6. Schopnost samostatného poznávání a zvládnání nových programových produktů a postupů. Tato schopnost je důležitá vzhledem k neustálému rychlému vývoji dalších a dalších verzí podobných programových systémů. Jde i o schopnost orientovat se v nabídkách programového vybavení na trhu, schopnost ohodnotit kvalitu určitého programu a o odhad přínosů i negativních dopadů při jeho koupi a využívání.
7. Schopnost zobrazení (modelování) reality v počítači – optimální volba typu dat. Jedná se o jednu z klíčových schopností uživatele – na základě znalosti skupin programů a konkrétních reprezentantů těchto skupin zvolit způsob, jak vyjádřit (zapsat, zobrazit) zpracovávané údaje v tom kterém programovém systému s ohledem na požadavky jejich zpracování.
8. Schopnost volby, konstrukce a realizace požadovaných algoritmů nad zvolenými typy dat. Se schopností zobrazit data v počítači je nerozlučně spjata další klíčová schopnost data zpracovat, tj. navrhnout takový postup práce, který s danými funkcemi zvoleného programového prostředí vede v co nejkratším čase s co nejmenšími nároky na technické vybavení k požadovaným výsledkům.

Metody stanovení jednotlivých dílčích cílů a jejich optimální posloupnosti

Z předchozího rozboru situace vyplývá, že hlavním východiskem při stanovování detailnějších cílů by mělo být důsledné sledování *logických návazností* jednotlivých partií, systematické budování *funkčního pojmového aparátu* u studentů (žáků) a rozvíjení *schopnosti aplikovat* obecné znalosti.

Jako názornou a užitečnou pomůcku k tomuto procesu lze použít *pojmovou síť*, která se rovněž používá pro sledování návazností mezi jednotlivými předměty (SUP, ŠVEC, 1988).

Pojmová síť je orientovaný graf³, jehož uzly tvoří určité pojmy, a spojnice určují logickou návaznost mezi nimi. Pojmy, které v grafu *předcházejí* (ať už přímo, nebo zprostředkovaně) určitému uzlu, tvoří nezbytnou základnu (vnitřní podmínku výchovy) pro zvládnutí pojmu v daném uzlu. Uzel, který nemá předchůdce, obsahuje pojem, chovající se v dané situaci jako *axiom*. Naopak uzel bez následníků obsahuje pojem, který chápeme jako *dílčí cíl* výukového procesu. Je přirozené, že konkrétní tvar sítě je ovlivněn výběrem vhodných pojmů i jejich přesnou specifikací. Avšak logické návaznosti jsou spojeny s podstatou vybraných pojmů, proto na ně nemá konkrétní tvar sítě rozhodující vliv.

V pojmových sítích lze rozpoznat partie konkrétní (v nižších hladinách) a partie obecné (ve vyšších hladinách). Konstrukcí pojmové sítě pro daný učební celek tedy můžeme přehledně určit návaznosti jednotlivých partií ve výuce a rovněž vyváženost mezi konkrétními a abstraktními pojmy.

Shrneme-li naznačené prvky konstrukce cílů při výuce informatiky, dospějeme k následujícím závěrům:

- Obecným cílem výuky informatiky v předmětu univerzitního typu je dosažení znalostí a dovedností uživatele typu B.
- Znalosti a dovednosti uživatele typu C, které mají většinou konkrétní charakter, tvoří vlastní podmnožinu uživatele typu B a lze jich využít jak pro odvození obecnějších pojmů, tak i pro demonstraci aplikace obecných pojmů v konkrétních případech.
- Uživatel typu B je vybaven soustavou vzájemně logicky provázaných znalostí skupiny teoretických pojmů, které dokáže aplikovat i v těch praktických případech, které nebyly ve výuce prezentovány (mohou například nastat v budoucnosti s jiným programovým vybavením známého typu).

³Použití pojmových sítí bylo publikováno v *Pedagogické orientaci* (RYBIČKA, HÁLA, 1995).

- Pro přípravu učebních celků je možné s výhodou využít pojmových sítí, kde jsou zakotveny logické vazby, důležité pro udržování kontextu a návazností při výuce. Je výhodné, aby o těchto vazbách měl přehled rovněž student.

6. Prostředky výuky základů informatiky

Primární problém, tj. výběr vhodného programového vybavení, je potřebné řešit nejen ze zorného úhlu špičkových produktů použitelných v praxi, ale, a to považujeme za daleko podstatnější, ze zorného úhlu jeho didaktického přínosu a s ohledem na cíle, které jsou ve výuce základů informatiky prvořadé.

Považujeme-li za hlavní cíl výuky budování pojmového aparátu a schopnost aplikovat osvojené poznatky, pak hlavním kritériem při výběru programového vybavení pro výuku nemůže být kritérium „současnosti“, „modernosti“, „rozšíření v praxi“. I když rozhodně budou uvedené vlastnosti také brány v potaz, za dominantní je potřebné považovat takové vlastnosti příslušného programu, které mají maximální didaktickou hodnotu, to znamená, že maximální měrou přispívají ke snadné prezentaci základních principů, umožňují snadné osvojení funkcí a jejich zobecnění.

Proto je vhodné veškeré programové vybavení osobních počítačů rozdělit na *aplikační skupiny*, tj. na skupiny programů (systémů), které řeší třídu úloh se shodnou (nebo alespoň velmi podobnou) problematikou. Aplikační skupiny, které mají nejobecnější základ, zahrnují zejména tyto třídy úloh:

Aplikační skupina	Třída úloh
Operační systémy	Základní ovládání počítače a uložení dat
Textové editory a procesory	Zpracování textů charakteru strojopisu
Publikační systémy (DTP)	Zpracování textů počítačovou sazbou
Databázové systémy	Uložení a hromadné zpracování různých dat
Tabulkové procesory.	Technické a ekonomické výpočty
Grafické systémy	Zpracování obrazové informace
Komunikační systémy	Počítačové sítě a přenos dat

Výuka základů informatiky by měla zahrnovat průřez vybranými aplikačními skupinami, a to tak, aby vynikly společné principy a také možnosti kooperace a datového propojení.

Uvedené předpoklady znamenají, že poslední špičková verze programu dané aplikační oblasti nepředstavuje z didaktického hlediska tu nejlepší volbu. Použijeme-li k výuce jednoduchý systém, třeba starý 8 nebo 10 let (což je počítačový „středověk“), máme obvykle možnost:

1. *jednoduše demonstrovat hlavní princip*, který není zahalen do velkého množství funkcí,
2. *v omezeném čase dosáhnout osvojení podstatné části systému studenty*, s nímž lze řešit praktické úlohy,
3. *snižovat nároky na technické vybavení počítače*,
4. *mít přiměřené nároky na znalosti a dovednosti učitele*, který má dostatek sil a energie na důkladnou přípravu výuky,
5. *mít nízké nároky na nákup špičkového programového vybavení*, které si škola obvykle nemůže dovolit každoročně obnovovat.

Osvojení jednoduššího systému může být vhodným odrazovým můstkem pro již samostatné osvojování systémů téže kategorie a téhož principu, ovšem podstatně mohutnějších, s mnoha funkcemi zvyšujícími užžitnou hodnotu a zakrývajícími onen jednoduchý princip činnosti.⁴ V praxi není nutné používat jednoduché a v jistém ohledu zastaralé programové vybavení. Je však zbytečné vysvětlovat jednoduchý princip na složité a komplikované konstrukci moderních výrobků.

Při výuce lze využít (jako v každém jiném předmětu) rovněž různých modelů, orientujících se jak na prezentaci a vizualizaci některých abstraktních pojmů, tak na nácvik práce s určitým programovým vybavením (orientace na klávesnici, práce s myší, nácvik příkazů pro editaci a podobně). Vzhledem k obrovskému množství počítačem podporovaných nástrojů a pomůcek dosažitelných jak v komerční, tak i v nekomerční sféře (například volně dostupných v internetu) se jimi zde nebudeme podrobně zabývat. Obecně lze poznamenat, že velmi záleží na učiteli, jaký prostředek si vybere pro podporu učebních partií, které zamýšlí do výuky zařadit, a jak využije těchto nástrojů k výchově tvůrčích uživatelů počítačů.

K ovládnání různých konkrétních verzí jednotlivých programových systémů existuje velké množství přeložené⁵ počítačové literatury, kterou nabízí svobodný a nikým neomezovaný a neusměrňovaný trh. Tyto obvykle mnohastrankové publikace popisují na značném prostoru *konkrétní projevy základních principů* v daném programu a ve zbytku pak bez jakéhokoliv

⁴Čím „špičkovější“ programový systém v praxi – tím lépe: tento simplifikovaný soud obstojí jen před naprostým laikem. Ve vývoji programového vybavení je situace úplně jiná než ve vývoji technických zařízení – čím mohutnější a bohatší programový systém, tím je pomalejší, náročnější a chybovější než jeho předchůdce. Systém, který nabízí 600–800 funkcí, běžný uživatel zvládne zhruba z jedné desetiny až jedné setiny, zbytek představuje redundanci, která je dobře zaplácena, ale v praxi nepoužívána. I kdyby si schopný uživatel předsevzal, že všechny funkce zvládne, než se mu to podaří, výrobce vyprodukuje další verzi a celý učební proces je možné z velké části opakovat.

⁵Kvalita překladů je velmi kolísavá a na značné části publikací je vidět „šití horkou jehlou“.

vysvětlení návody, jak udělat to či ono, kterou nabídku použít a podobně. Z knihy tohoto typu *není možné* přímo zjistit a osvojit si podstatu činnosti daného produktu ani základní principy, jejichž projevy jsou zde popisovány.

Zvláštní kategorii knih tvoří skupina určená pro začátečníky. Tyto knihy by měly zaplňovat prostor učebnic. I když řada z nich je skutečně ve výuce používána a některé z nich jsou dokonce schváleny Ministerstvem jako učebnice, svým *jádem zůstávají v poloze příručky* některých, třeba i základních, ale konkrétních programů. Na úkor prostoru pro obecné zákonitosti jsou zaplněny zjednodušeným výtahem příruček k operačnímu systému, textovému editoru, databázovému programu atd. Tím pochopitelně s vývojem dalších verzí těchto programů ztrácejí rychle na aktuálnosti (nejpozději do jednoho roku) a jejich použitelnost v jakékoliv výuce se prudce snižuje. Jedním z nejkřiklavějších případů je dvojdílná učebnice informatiky s pracovními sešity schválená Ministerstvem jako učebnice pro základní školy, v níž o informatice jako oboru není ani slovo a celý text je věnován ovládnutí několika programů, aktuálních v době vydání, dnes již zastaralých. Taková učebnice nevybaví žáky znalostmi a dovednostmi, které by mohli aplikovat i na jiné programové vybavení, než jaké je v ní popsáno. Obsahuje i některé hrubé odborné nedostatky vedoucí ke zcela chybnému pochopení některých pojmů nebo k osvojení nesprávných postupů (BŘICHÁČ, BEROUNSKÝ, 1993, BŘICHÁČ, 1994, RYBIČKA, HÁLA, 1995).

Odpověď na otázku, jaká kniha je ideální pro použití ve výuce, není tedy vůbec snadná. Rozhodujícím faktorem je zde schopnost učitele *rozpoznat* knihu, obsahující většinou *podstatné, správné a dostatečně široce použitelné* informace a pojmy, a doporučit ji jako alternativní učební zdroj. Je ovšem nutné zdůraznit, že v každém případě záleží na učiteli, jak skloubí text knihy s náplní daného předmětu, aby výsledný efekt odpovídal vynaloženému úsilí.

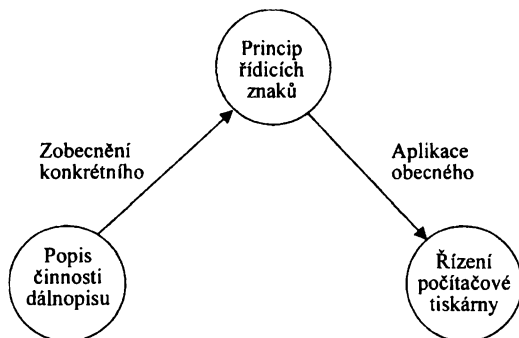
7. Specifika metod výuky základů informatiky

Metody výuky předmětu informatika úzce souvisejí s volbou základních cílů, které mají být u studentů realizovány. Učitel předmětu informatika stejně jako učitelé jiných předmětů na vysoké škole potřebuje studentům sdělit určitý okruh teoretických informací, na jejichž základě mohou pak studenti samostatně nebo pod vedením řešit zadané úlohy. Podobně jako v ostatních předmětech jsou základními metodami výuky přednášky a cvičení vhodně doplňovaná samostatnými pracemi.

Přednáška

Přednáška jako jeden ze základních a obvyklých způsobů výuky na vysoké škole slouží především k definici a vysvětlení nejdůležitějších prvků pojmového aparátu studenta. Za velmi důležité lze považovat *odvozování* nových pojmů z dosud známých za účasti studentů, a to prostřednictvím řešení problémové situace. Jako příklad lze uvést vysvětlení pojmu řídicí znak.

Princip prezentace pojmů ve výuce je možné vyjádřit pomocí přechodů v detailní pojmové síti, sestavené pro daný učební celek. Konkrétní tvar pojmové sítě pro uvedený příklad ukazuje obr. 2.



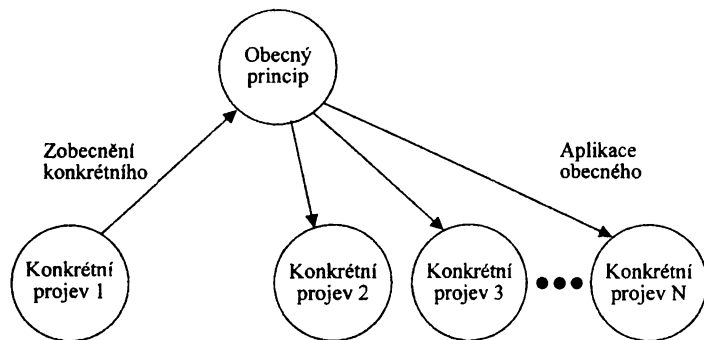
Obrázek 2: Postup výkladu principu řídicích znaků

Pojmovou síť jako celek nelze redukovat na čistě stromovou strukturu, která by umožňovala univerzálně použít popsaného principu, neboť neexistuje jeden univerzální pojem, z něhož je všechno lineárně odvozeno. Parciálně však lze obvykle požadovanou stromovou strukturu sestavit. Obecně si lze tuto část představit podobně jako na obr. 3.

Velmi často platí, že konkrétních projevů určitého obecnějšího principu je velké množství a *zdánlivě* spolu nesouvisejí. Jak je vidět z obrázku, je chybné se při výuce soustřeďovat na prezentaci konkrétních projevů (jak je tomu v mnoha kursech orientovaných na pouhé ovládnání uzavřených systémů), ale především na *zobecnění* a vybrané *příklady aplikací obecného pojmu*. Tím lze při výuce uspořít *značné množství času* při pokrytí nesrovnatelně větší oblasti dané problematiky.

Systematickým výkladem jednotlivých pojmů a jejich návazností pak směřujeme k nezákladnějšímu cíli – vybudování funkčního pojmového aparátu u studentů, kteří jsou získané poznatky schopni prakticky aplikovat.

Velký důraz je nutné klást především na připravenost studentů k výkladu další partie učiva. Vzhledem k poměrně silným logickým návaznostem v po-



Obrázek 3: Parciálně stromová struktura pojmové sítě

jmech hraje klíčovou úlohu časté opakování již probraných pojmů v nových souvislostech. Při plánování přednáškového času je tedy nutné přidat nezanedbatelný časový úsek i za cenu, že bude redukováno celkové množství probraného učiva. Ke zlepšení přípravy mohou sloužit též další formy studia, a to především praktická cvičení, jejichž obsahová posloupnost musí být časově sladěna s postupem v přednáškách.

Nezanedbatelnou funkcí přednášek je i upozornění na studijní literaturu, a to především na podstatné pasáže podporující výklad. Tento obecný a snadno pochopitelný aspekt má ovšem v předmětu informatika daleko větší význam, uvážíme-li, že kvalitní literatury je velký nedostatek. Významné je v této souvislosti zejména upozornit na *základní chyby a věcné nedostatky*, kterými velké množství dostupných knih oplývá. Z vlastních zkušeností můžeme doložit, že dokonce i nápovědné texty samotného programového vybavení přímo na počítači obsahují záluďné nepřesnosti, které deformují správný význam nebo umožňují nesprávné pochopení. V neposlední řadě je nutné řešit i otázku nejednotné terminologie, která se v různé literatuře vyskytuje.

Praktické cvičení

Na základě informací získaných na přednášce je možné organizovat praktickou výuku v menší studijní skupině. Dosud je na školách vesměs prezentován názor, že taková cvičení musí probíhat jen na učebně vybavené počítači. To platí do určité míry. Za předpokladu, že globálním cílem celé výuky je výchova uživatele typu B, je nutné i při praktickém řešení úloh klást důraz na pochopení základních principů, k čemuž samotná existence

počítače dopomůže jen velmi málo. Naopak, přítomnost počítače studenta může rozptylovat a odvádět od požadovaného tématu. Za optimální lze patrně považovat stav, kdy cvičení probíhají *střídavě* na běžné a počítačové učebně. V menší míře lze tento princip uplatňovat tak, že první fáze cvičení probíhá s vypnutými počítači v diskusi řízené učitelem, ve druhé fázi pak studenti samostatně řeší procvičovaný problém na počítači a učitel hraje roli poradce.

Samostatné studium

Významným přínosem domácích úloh je zejména příprava předpokladů pro následující hodiny přímé výuky. Vzhledem k tomu, že praktické cvičení *předpokládá* jistou úroveň osvojení poznatků prezentovaných na předcházející přednášce, je pro určitou podskupinu studentů nutná průběžná individuální domácí příprava, jejíž rozsah si určují sami podle svých dispozic.

Určitým problémem je vhodný výběr témat domácích úloh, neboť není možné předpokládat, že každý student má doma potřebné vybavení, tj. odpovídající počítač a programy. Z toho důvodu je nutné se soustředit na úkoly průpravného nebo teoretického charakteru a uplatňovat také individuální a diferencovaný přístup ke studentům.

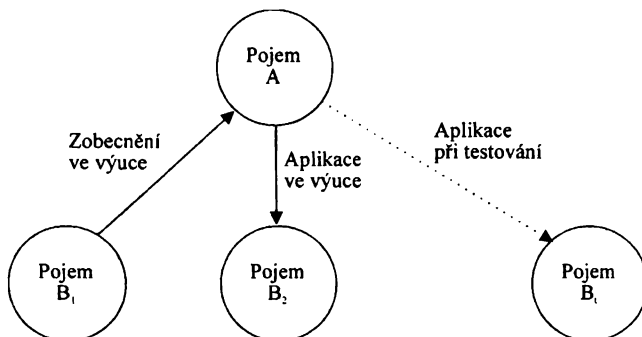
Seminární práce

Vynikajícím doplňkem studia je řešení problému, individuálně zadávaného jednotlivým studentům. Rozsah této práce dovoluje řešit úlohy, které pro jejich náročnost není možné prezentovat v řádné výuce a které studentům přinášejí získávání dalších dovedností. Nedílnou součástí takového úkolu je zpracování průvodní zprávy a veřejná prezentace výsledků alespoň v kolektivu studijní skupiny.

Zjišťování výsledků výukového procesu

Vymezeným cílům výuky by rovněž měly odpovídat metody zpětné vazby, ověřující kvalitu výukového procesu. Vzhledem ke skutečnosti, že výsledkem má být především schopnost orientovat se v dané problematice, rozhodnout se o správné metodě zobrazení vlastních dat a aplikovat získané poznatky, je nutné znalosti a dovednosti ověřovat především zadáváním problémových úloh. Tyto úlohy však nemohou být příliš komplexní a obtížné, aby byly zvládnutelné v krátkém čase a ověřily schopnost reakce na běžně se vyskytující problémy.

Vhodný předmět testování lze nejlépe odvodit z detailní pojmové sítě dané problematiky použitím principiálně jednoduchého postupu. Předpokládejme, že ve výuce byl prezentován pojem B_1 , poté přechodem k obecnějšímu problému pojem A a jako příklad jeho aplikace pak pojem B_2 . Chceme-li testem ověřit *schopnost aplikace obecného pojmu A* , pak jeho předmětem musí být pojem B_t s podobnou logickou vazbou jako pojmy B_1 a B_2 . Situaci naznačuje obr. 4. V některých případech lze proces zjednodušit tak, že při výuce je prezentován pouze pojem B_1 , z něho pak A a předmětem testu je pojem B_2 . Zde je vhodné zajistit, aby vyučovaná logická vazba $B_1 \rightarrow A$ byla komplexnější než vazba $A \rightarrow B_2$. Tento obecně jednoduchý princip odvození předmětu testu však není možné v praxi zcela beze zbytku realizovat ve všech potřebných případech, neboť nelze vždy zajistit *srovnatelnou kvalitu* pojmů na stejné hladině pojmové sítě.



Obrázek 4: Odvození předmětu testu z pojmové sítě

Průběžná zpětná vazba

Zjištění kvality poznatků studentů je možné provádět několika způsoby. Metodou, která je přirozená a lze ji vřele doporučit, je komunikace se studenty při řešení problémových úloh v hodinách teoretických a praktických cvičení. Student tuto situaci neklasifikuje jako formu zkoušení, nevznikají tedy různé psychické překážky doprovázející jakoukoliv formu testování a zkoušení. Téměř každá úloha řešená ve cvičení předpokládá zvládnutí předchozího učiva, je tedy možné v průběhu práce zcela zřetelně rozpoznat, v čem studenti chybují, kde nebyl určitý pojem správně pochopen nebo kde není zřejmá určitá souvislost.

Závěrečné zkoušky

Vzhledem k charakteru předmětu se pro zkoušení znalostí a dovedností studentů nabízí především řešení reálné úlohy přímo pomocí počítače. Lze je považovat za nezbytnou součást zkoušky, má však několik nevýhod:

- je časově náročné na technickou přípravu, na vlastní provedení a v mnoha případech také na přesné a rychlé zjištění výsledku,
- je nepředvídatelně ovlivňováno technickým stavem reálného prostředí daného zařízení (počítače, počítačové sítě),
- působí negativně na psychiku studenta, neboť při drobné chybě lze snadno skončit ve slepé uličce,
- pokrývá jen určitou část učiva, nelze akcentovat skutečně důležité partie,
- zvýhodňuje atributy uživatele kategorie C, neboť větší manuální zručnost při ovládání počítače zmenšuje riziko drobných chyb.

Je tedy vhodné praktickou formu zkoušení kombinovat ještě s jinými formami – písemnou a ústní. Každá z uvedených forem má jinou vypovídací schopnost, jinak zatěžuje psychiku studenta a je v daných podmínkách různě efektivní pro učitele.

Za velmi efektivní lze v mnoha případech považovat písemný test. Na obdobnou formu zkoušení jsou studenti zvyklí z jiných předmětů, lze jí pokrýt značnou část učiva, vyhodnocení výsledků je poměrně přesné a rychlé, technická příprava zkoušky není příliš náročná. Komplexní test obsahující 20–30 jednoduchých příkladů, jejichž řešení lze snadno klasifikovat, má vysokou vypovídací schopnost o pojmové struktuře, kterou studenti ve výuce získali.

Ústní část zkoušky tvoří vhodný doplněk předchozích dvou částí a je určena především pro ty studenty, kteří mají určité psychologické nebo jiné problémy při písemném nebo praktickém zkoušení. Ze zkušeností lze říci, že ústní forma zkoušení umožňuje velmi přesně odhalit znalosti studenta, přičemž odpadá nebezpečí špatného pochopení otázky, stres z časového limitu, neúspěch při drobné chybě apod. Značnou nevýhodou ústní zkoušky je velká časová náročnost, proto je vhodná pro menší počet studentů.

Při hodnocení výkonu studenta při jakémkoliv z uvedených forem zkoušení je vždy nutné brát v úvahu, jakým způsobem postupoval, přičemž těžištěm je správná úvaha a rozpoznání druhu problému. I chybný výsledek může vést ke kladnému hodnocení, naproti tomu nemůže být kladně hodnocen správný výsledek získaný chybným postupem. Tento princip je třeba dodržovat i přes možnou námitku, že v praxi je potřebný jen správný výsledek. Správný výsledek je ovšem v oboru informatika dosažitelný především správnou úvahou, přesnou představou, schopností rozpoznat a formulovat

problém, nikoliv slepým experimentováním s několika bezmyšlenkovitě navčenými postupy. I to lze chápat jako rozdíl mezi uživateli kategorie B a C. Udělá-li student ve správném postupu manuální chybu nebo chybu z přehlédnutí, byl by velmi pravděpodobně při dostatku času schopen tuto chybu odhalit a napravit. Dojde-li však student k výsledku náhodou, mnohdy ani netuší, zda vůbec k nějakému výsledku došel.

8. Návrh kurikula základů informatiky

Návrh je potřebné chápat jako jednu ze zdůvodněných možností, jak uspořádat dané učivo v daném čase. Jak již bylo dříve poznamenáno, vývoj v oboru informatika postupuje daleko rychleji než v oborech jiných, a proto struktura učiva musí na tuto skutečnost pružně reagovat. Podstatnými změnami každoročně procházejí materiální podmínky univerzity, mění se počáteční vnitřní podmínky studentů dané strukturou absolvovaných středních škol a výukou informatiky na nich atd. I když je však potřebné provádět průběžné změny, hlavní rysy a cíle, popsané v předchozích partiích tohoto textu, zůstávají zachovány.

Proto je třeba výuku základů informatiky vzhledem k požadovanému objemu učiva rozdělit do dvou na sebe navazujících částí – v jedné je obsažena úvodní část definující nejdůležitější pojmy a závislosti, ve druhé je pak tohoto materiálu využito pro seznámení s důležitými a rozšířenými skupinami programového vybavení používaného v praxi. Pracovně označíme první část názvem *Úvod do informatiky* a druhou názvem *Programové vybavení počítačů*. Obě části (předměty) tvoří jeden celek, který souhrnně označíme názvem *Základy informatiky*.

Cílem předmětu *Úvod do informatiky* je vybudování základního pojmového aparátu, využitelného pro navazující předmět. Předpokládají se nulové počáteční znalosti z oboru informatika, dále běžné středoškolské znalosti matematiky a fyziky. Náplň je soustředěna do tří velkých celků zahrnujících základní principy činnosti počítače, základní programové vybavení (operační a síťové systémy) a algoritmizaci úloh.

Na počáteční předmět navazuje rozšiřující předmět s názvem *Programové vybavení počítačů*, jehož těžiště leží zejména v uplatnění získaných vědomostí a dovedností v přehledu principů a funkcí základních skupin programového vybavení používaného a dostupného na osobních počítačích. Tyto hlavní skupiny jsou: systémy pro zpracování textů, systémy pro zpracování obrazů, tabulkové procesory, databázové systémy, informační systémy. Z didaktických důvodů je potřebné provést vhodné uspořádání a doplnění některými podpůrnými informacemi. Těsné návaznosti s látkou probranou

v předchozím předmětu si rovněž vynucují vložení některých rozšiřujících informací k již známým systémům v novém kontextu a s kvalitativně novými aspekty.

Základy informatiky patří svým pojetím a v kontextu profilu absolventa fakulty do skupiny předmětů propedeutických, z toho důvodu mají své místo v úvodních ročnících studia. Za optimální hodinovou dotaci lze považovat během týdne dvouhodinovou přednášku a jedno dvouhodinové cvičení, a to 3–4 semestry.

V současné době (rok 1998) přicházejí do prvního ročníku studenti, kteří mají velmi rozdílné poznatky z oboru informatika ze středních škol. Je mezi nimi nemalé procento (odhad je mezi 20–40), kteří nemají *žádné* ucelené představy o základních pojmech a principech, někteří z nich dokonce nikdy počítač nepoužili. Z toho důvodu je nutné obsah úvodního předmětu koncipovat pro začátečníky. Postupem času, kdy úroveň znalostí studentů přicházejících do prvního ročníku bude v oboru informatika stoupat, lze modifikovat obsah předmětu vynecháním všeobecně známých pasáží a prohloubit problematiku specifickou pro danou fakultu, čímž může být upraven i celkový rozsah počtu vyučovacích hodin.

9. Závěr

Informatika je velmi mladý obor a jeho technické možnosti se vyvíjejí rychleji než v oborech jiných. Tak předstihuje kvalitu připravenosti nejen jeho potenciálních uživatelů, ale i celé společnosti a sféry školství. Tento aspekt je zdrojem dalších zcela nových skutečností a zároveň i negativních faktorů – počínaje exponenciálním vzrůstem množství informací a jejich dostupnosti až po vydělení skupiny počítačových firem, schopných svým kapitálem ovládat ekonomiky celých států. Sledujeme-li nedávné dějiny převratných objevů a vynálezů, žádný z nich neměl na vývoj společnosti tak rychlý vliv jako počítač.

V této souvislosti je tedy přirozená snaha přispět ke zvýšení úrovně výuky, a to právě na oborech, ve kterých není informatika profilujícím předmětem, ale teoretickým i praktickým nástrojem v předmětech hlavních. Vzhledem k poměrně malé rozpracovanosti této problematiky bylo nutné zvolit systémový přístup a vzít v úvahu vzájemně provázané problémy kurikula jako celku.

Ke splnění vytčeného cíle bylo nutné co nejpřesněji definovat znalosti a dovednosti, kterých má být výukou dosaženo. K tomuto účelu byla vypracována klasifikace uživatelů do tří typů – A (počítačový odborník), B (znalý uživatel) a C („slepý“ uživatel). Bylo odvozeno, že právě uživatel

typu B představuje širokou kategorii lidí, kteří jsou schopni tvůrčím způsobem využít znalostí informatiky ve svém vlastním oboru a výrazně tak racionalizovat svou práci. Univerzitní vzdělání má poskytovat absolventům úroveň znalostí a dovedností, která by úrovni uživatele typu B odpovídala.

Pro uživatele typu B byly odvozeny cíle výuky, jejichž základní prvky definují požadovanou výslednou kvalitu edukanta.

Celá problematika je velmi rozsáhlá a bude vyžadovat i v budoucnosti nemalou pozornost.

10. Vybrané odkazy na literaturu

- BŘICHÁČ, P., BEROUNSKÝ, M. *Informatika I pro základní školy*. Praha : Grada, a. s., 1993, 136 s.
- BŘICHÁČ, P., BEROUNSKÝ, M. *Informatika I pracovní sešit pro základní školy*. Praha : Grada, a. s., 1993, 32 s.
- BŘICHÁČ, P. *Informatika II pro základní školy*. Praha : Grada, a. s., 1994, 160 s.
- BŘICHÁČ, P. *Informatika II pracovní sešit pro základní školy*. Praha : Grada, a. s., 1994, 24 s.
- GREPL, R. Vysokoškolská pedagogika a vysoké školy technické. In *K otázkám transformace pedagogiky a pedagogických disciplín*. Brno, 1996, s. 79–82.
- HÁLA, T., RYBIČKA, J. Počítač a výuka I. Definice uživatelů výpočetní techniky a charakteristika počítačových programů. *Pedagogická orientace* 1995, č. 14, s. 74–78.
- HÁLA, T. *Průzkum všeobecných znalostí u studentů prvního ročníku*. (v tisku)
- KRYL, R. Několik úvah nad novými osnovami předmětu Informatika a výpočetní technika pro 1. ročník gymnasia. In *Příspěvek k výuce informatiky a programování na středních školách*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1991.
- RYBIČKA, J., HÁLA, T. Počítač a výuka III. Cíle a metody při výuce předmětů souvisejících s informatikou. *Pedagogická orientace* 1995, č. 14, s. 79–83.
- RYBIČKA, J., HÁLA, T. Učebnice informatiky pro ZŠ (Recenze). *Pedagogická orientace* 1995, č. 14, s. 107–112.
- SUP, J., ŠVEC, V. *Cvičení vybraných pedagogických dovedností učitele*. Skriptum VUT. Brno : ES VUT, 1988.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum – proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno : Masarykova univerzita, 1994.
- Základní kurikulum z matematiky pro evropského inženýra*. SEFI-MWG, 1992.

RYBIČKA, J. Kurikulum základů informatiky na vysoké škole. *Pedagogická orientace* 1998, č. 2, s. 34–56. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Ing. Jiří Rybička, Ústav informatiky, Fakulta provozně ekonomická Mendelovy zemědělské a lesnické univerzity, Zemědělská 5, 613 00 Brno.

Ke specifiku neformálního vzdělávání

Oldřich Pospíšil

V současném období se odborná veřejnost znovu zabývá neformálním vzděláváním, které se zpravidla chápe jako plošně rozvinutá činnost zaměřená ke kultivaci dospělých mimo školství. Není záměrem tohoto výkladu analyzovat pestrou škálu variant těchto činností, jejich názvosloví a skladbu. Jádrem problému se zde prakticky vymezuje pomocí již zčásti stabilizovaných kritérií, umožňujících vymezení či ohraničení specifika této oblasti. Hlubší pohledy lze najít v různých společenských vědách, jako je andragogika, pedagogika dospělých, psychologie, sociologie a další. Posláním výkladu je přispět ke konkretizaci těch zjevných znaků, které umožňují dostupné rozlišení zmíněné oblasti (proudu) neformálních procesů a vzdělávacích aktivit od ostatních paralelně se rozvíjejících oblastí (systémů).

1. Jedno z důležitých kritérií, vymezujících neformální vzdělávání, je existence prezenčních vztahů vzdělávajících a vzdělávaných, *face to face*. Přistoupíme-li k tomuto kritériu jako k produktivnímu podnětu způsobu ohraničení neformálního vzdělávání, můžeme sem řadit i aktivity autonomních institucí a různých sdružení právě tak dobře jako volnou skupinovou výuku, stimulační následné (řízené) sebevzdělávání. Naopak z našeho spektra odpadá nenávazné a samostatné působení prostředků hromadného šíření informací bez didaktického zprostředkování.

Vzdělávací aktivity tváří v tvář umožňují uplatňování hlavních didaktických fází, zvláště zpětnovazebních, čímž podporují zvýšení účinnosti vzdělávacího procesu. Naproti tomu jednostranný tok programů (informací) z příslušných center ponechává zájemce bez dalších instruktivních stimulů. Zmíněné prezenční kritérium přináší další výhody, umožňující hlubší diferenciaci subjektů i objektů-subjektů vzdělávání. Učitelé (lektori) mohou být lépe využíváni pro příslušně orientované skupiny zájemců, zájemci sami mohou lépe nárokovat potřebné programy, management může předem zajistit studijní podmínky, pomůcky i přiměřenou organizaci. Prostředky hromadného šíření informací, specializované kulturní a další instituce však netvoří pasívní hranici neformálního vzdělávání. Právě naopak – obklopují tuto oblast neutuchajícím servisem informací, podnětů, poznatkových struktur, vzorců činností i chování vytvářením operativního obrazu světa s dopadem na vzdělávací systémy, přísunem materiálních pomůcek a signalizací produktivního využití volného času. Ke specifiku neformálního vzdělávání patří i spontánní vzájemná vazba různých článků obou jmenovaných pólů. Právě to umožňuje mnohostrannou užitečnost a svébytnou existenci neformálního vzdělávání, koncentraci zájemců bez centrální správy a vertikálních limitů.

2. Polyfunkčnost neformálního vzdělávání byla a je předmětem živé pozornosti odborných kruhů. Jako východisko této polyfunkčnosti lze označit

představu o pedagogických funkcích neformálního vzdělávání. Jsou dvojí – uvnitř oblasti v jejím rámci a vně této oblasti. Tato dvojí funkční působnost v následujícím vymezení se chápe jako specifická. Vnitřní funkce vyjadřují diferencovanou dynamiku cílů a obsahů výchovně vzdělávacího působení. Jsou to funkce vzdělávací, popularizační a propagandistická. Vzdělávací funkci vyjadřují aktivity didakticky utvářené, popularizační pak charakterizuje příležitostný vstup šíření informací. Propagandistická funkce se vyznačuje mobilizačními a instruktivními záměry, které jsou spojeny s vytvářením a upevňováním vztahů objektů-subjektů působení k sociálnímu a materiálnímu okolí. Vnější funkce neformálního vzdělávání zakládají jeho vztahy k jiným vzdělávacím systémům (oblastem). Lze je označit jako funkce pokračovací, zastupitelské i pomocné. Neformální vzdělávání může pokračovat v tom, co již založilo vzdělávání formální, jak bývá označováno vzdělávání školského typu. Avšak díky své operativnosti může neformální vzdělávání přechodně zastupovat různé subsystemy pomocí instalace vhodných vzdělávacích příležitostí. Konečně pomocná funkce může přispívat ke vstupu zájemců do jiných vzdělávacích úrovní. Vyznačuje se přípravnými programy, stimulačními vstupy a studijními informacemi.

V souvislosti s polyfunkčností neformálního vzdělávání se zvyrazňuje také problematika návaznosti na ostatní vzdělávací aktivity postupně narůstající bez zásahu center, z celospolečenské, regionální i oborové potřeby. Realizovaná návaznost dokládá schopnosti příslušných subjektů pružně reagovat na měnící se pedagogicko-didaktický profil právě tím, že vyplňuje případná bílá místa, nepokrytá těmito subsystemy. Můžeme i blíže dokládat návaznost záměrnou či příležitostnou, strukturální nebo aktuální. Neformální vzdělávání se rozvíjí v akčním poli volného času lektorů i frekventantů s uplatněním jejich dobrovolné účasti, příslušnosti k místní kultuře a autonomie vzdělávacích forem v potřebných organizačních rozměrech. Tyto formy jsou však vzájemně nenávazné, netvoří hierarchické stupně, ale trvale stabilizované vstupy či registrované výstupy. Zřejmě také proto se ve starší odborné literatuře 60. let užívá k popisu celé této oblasti termínu „proud“, jen v některých souvislostech zatlačovaného termínem „systém“ či „subsystem“. Neznamená to však, že by neformální vzdělávání mohlo být pokládáno pouze za asystémový celek.

3. Systémové prvky cílů, programů i organizace vzdělávacích aktivit vstupují do obrazu reality všude tam, kde hovoříme o pedagogicko-didaktických problémech. V popisovaných podmínkách však mají tyto prvky charakter mikrosystémů, které vznikají v proměnlivém sociálním okolí a ve vzájemně odlišných úrovních socio-profesních, kulturně-historických a dalších. Spoluvytvářejí představu specifika neformálního vzdělávání. Jedním

z těchto prvků je i mikrosystém formálních předpokladů vzdělávání. Má objektivní charakter, umožňující klasifikovat vysoký stupeň decentralizace právnických subjektů výchovně vzdělávacího působení, a tím i objasnit příčinu absence direktivního, vertikálně ustrojeného řízení. Za články tohoto mikrosystému lze považovat lokální integraci zájmů, dále výchovně vzdělávací příležitost, pak organizační formu výchovně vzdělávacího působení a konečně výchovně vzdělávací situaci.

Lokální integraci zájmů je míněna praktická shoda právního subjektu vzdělávacích aktivit, zájemců o tyto aktivity a lektorů ve věci nastolení výchovně vzdělávací příležitosti. Tato lokální integrace se nachází ve sféře místní kultury. Výchovně vzdělávací příležitost je pak aktuální soubor cílově programových, organizačních a materiálních předpokladů vzdělávacích aktivit. Je důsledkem lokální integrace zájmů i centrálním pojmem operativní organizace. Prezentuje se jako akční pole pro realizaci vzdělávání. Organizační forma výchovně vzdělávacího působení je předem daný časový rámec, vymezující jeho kvantitu. Organizační forma je také vyjádřením výchovně vzdělávací příležitosti. A konečně: Výchovně vzdělávací situace je základní stavební jednotkou vzdělávacího procesu, základní článek řetězu interakcí, nosná vlna receptivních aktivit. Vzniká v rámci organizační formy, je projevem její realizace. Zakládá ji limitovaný vztah „lektor – frekventant“.

Vedle mikrosystému formálních předpokladů vzdělávání lze hovořit o dalších prvcích obdobného významu i charakteru. Aby mohl existovat mikrosystém formálních předpokladů, je nutná činnost mikrosystémů ostatních. Patří mezi ně pedagogicko-didaktický management, aktuální struktura právnických subjektů – vzdělávacích institucí – a zvláště specifický mikrosystém pedagogicko-didaktických funkcí lektorů, kteří v průběhu vzdělávacího procesu mohou proměňovat své postavení uvnitř vymezeného pracovního pole v rámci organizační formy. Paralelně či následně řeší úkoly výukové, studijní, poradenské a další. Dominantním sociálním mikrosystémem každé akce (organizační formy) je struktura studijní skupiny. Tvoří ji nejednou různorodý, nestálý, příležitostný, spontánně vzniklý souhrn individualit, s jehož volnými projevy a heterogenními kvalitami se stává každá neadekvátní cílová struktura afunkční. Jakmile studijní skupina začne pracovat, zaujímá různé vztahy humánní i meritorní vzájemně odlišné, v různé intenzitě a kvantitě. Zárukou její stability však zůstává osobnost lektora, jeho příprava i správné řízení aktivit.

Uvážíme-li přednosti neformálního vzdělávání, jako jsou dobrovolnost účasti, priorita potřeb zájemců před celospolečenskou instrukcí aj., vyvstane v plné šíři specifikum této oblasti a důležitost stabilizace mikrosystémů. Mají být připraveny tak, aby sem zájemce mohl vstoupit kdykoliv podle

svého uvážení. Mikrosystémy byly zřízeny kvůli němu. Zájemce volí vzdělávací příležitost, vstupuje do interakce s lektorem, stimuluje druh i počet programů. Nevstoupí-li zájemci do očekávaných vztahů, stávají se mikrosystémy ve svých regionálních, oborových nebo časových dimenzích postradatelné.

Dalším mikrosystémem může být i sestava cyklických činností, reagujících na očekávaný a projevový vstup zájemce. Počáteční fází mikrosystému cyklických činností je tvorba programů, odpovídající cílovým strukturám s vazbou na potřebná řešení zvolených problémů. Ty jsou dány integrací zájmů. Po této počáteční fázi následuje příprava výchovně vzdělávacího procesu, po ní jeho realizace. Cyklus činností směřuje k závěru zjišťováním dosažených výsledků, což v neformálním vzdělávání zůstává otevřeným problémem. Cyklus končí přípravou nového cyklu. Cílová struktura sama nabývá nové podoby, rozdílné od tradic systémů formálních. Nejde tu jen o cíle přednášky (lekce), ale o kumulaci několika úrovní. Je nutno přijmout představu o vzájemném propojení cílů expozice, opakování, dalšího sebevzdělávání i autokontroly jednotlivce. Tak frekventant plynule prochází studijními kroky, určenými vzdělávacím procesem.

Mikrosystémy v rámci neformálního vzdělávání jsou autonomní, flexibilní a decentralizované. Nejsou legislativně limitovány, zato však jsou regulovány ekonomicky. Ekonomickou závislost lze případ od případu a v různém stupni náročnosti nahradit občanskou svépomocí.

4. Organizační formy neformálního vzdělávání zůstávaly delší dobu stranou pozornosti didaktiky. Variantní a netypické vzdělávací procesy jakoby vylučovaly stabilizovaný rejstřík organizačních forem, obvyklých na školách, rejstřík bohatý a účelný. Neformální vzdělávání je sice bohaté na různé druhy aktivit, avšak jeho formy jsou – organizačně vzato – méně početné. Příčina spočívá zřejmě v tom, že jsou víceúčelové. Specifikem této problematiky je skutečnost, že volně se sdružující zájemci bez zábran vstupují do výkladu, diskutují, dotazují se, obtížná místa se opakují podle potřeby, o poznaném probíhá výměna názorů, lektor průběžně zjišťuje průběh osvojování apod. Přesto však lze pracovat se základním členěním organizačních forem. Člení se na jednoduché a složené. *Jednoduchou formou je kupříkladu přednáška*, která se pokládá za samostatnou akci. Její součástí mohou být monologické, dialogické, demonstrační a další projevy. Lze ji analyzovat (klasifikovat) třemi důležitými hledisky, jimiž jsou formální určení (označení organizační formy za přednášku), funkční vymezení (postavení přednášky v řadě případně dalších forem) a didaktická rozpracovanost (prezence základních didaktických fází a jejich skladba). Se zvýšeným stupněm didaktické rozpracovanosti narůstá závislost přednášky na přednášce jiné. Objevuje se *složená*

forma – přednáškový cyklus. Je návazný nebo nenávazný. V návazném cyklu didaktická rozpracovanost dominuje, nenávazný pak je volnou řadou přednášek, z nichž každá může být navštívena samostatně. Obdobně můžeme hovořit o jiné jednoduché formě, jíž je *lekce (instruktáž)*. Může být řešena jako samostatná, avšak praxe ukazuje lekci spíše jako součást složené formy – kursu. *Kursy* mají svou typologii – jsou klubové (s aktivitami, zvláště dovednostmi, pro volný čas), středoškolské (se střídáním didaktických fází v lekci) a vysokoškolské (se specializovanými lekcemi, přednáškami, zkouškami aj.). Ke specifiku neformálního vzdělávání patří i nesymetrická distribuce jednotlivých forem. Jazykové kursy prezentují jejich stabilitu, jednotlivé přednášky signalizují přítomnost známých osob v místě konání. Instruktáže, týkající se dovedností, mohou být spojeny s exkursemi apod. Ověřování získaných vědomostí mívá podobu závěrečných besed aj. Naukové vstupy – informace – nacházejí uplatnění na výstavách. Přednáška horolezce, který líčí své zážitky, je na hony vzdálena přednášce akademické. Pestrost cílů a programů, vyžadující varianty různých organizačních forem, je rovněž dalším typickým rysem neformálního vzdělávání.

5. Neformální vzdělávání může být jedním z faktorů multiplikace demokratizačních vzdělávacích záměrů a tendencí. Perspektivy těchto snah se projevují v dostupnosti vzdělávacích příležitostí, vazbami na obdobně působící systémy, ve využívání potřebných informačních zdrojů i stimulací individuálních zájmů a potřeb, vyjádřených příslušnými hodnotovými prioritami. Ke specifiku neformálního vzdělávání patří i to, že vzhledem ke svým dynamickým proměnám nevytváří vlastní soubory materiálních didaktických prostředků. Znamená to, že je může podle aktuálních potřeb získávat z dalších zdrojů v aktualizované podobě a využívat je s instruktivním doprovodem. Také touto cestou vytváří produktivní kontakty frekventantů s prameny, které by se samy o sobě nemusely dostat do dosahu studujících.

Demokratizační záměry a tendence nacházejí v neformálním vzdělávání akční prostor díky bezbariérovému vzájemnému styku jedinců i skupin v širokém horizontu, přesahujícím věcně i organizačně limitovaná seskupení osob.

Výzkumná sdělení

Dětská reflexe své rodiny a rodinných vztahů

Věra Kotková, Tomáš Svatoš

1. Proměny současné rodiny

Žijeme v době, pro kterou je charakteristické postupné předefinování všech dosud uznávaných materiálních i duchovních hodnot. Změny stylu života společnosti se odrážejí i v našich rodinách; především proto, že rodina není skupinou uzavřenou či izolovanou od okolního měnícího se sociálního prostředí. Stále více vnímáme, že dochází k proměnám rodiny, rodinných výchovných stylů a metod, celkově se proměňuje rodinné klima, konečně se mění i tradiční, dosud respektované rodinné role. Obdobně můžeme vysledovat proměny vztahu mezi školou a rodinou na pozadí měnící se školy samotné.

Bez ohledu na stupeň makrosociálních změn je však i dnešním posláním rodičů vytvářet pro své potomky přijatelné a rozvoji nakloněné rodinné prostředí. Obecně se uznává názor, že podmínkou zdravého sociálního, psychického a citového vývoje dítěte je vhodné „s láskou přítomné“ a vyvážené sociální prostředí, s dostatkem materiálních a duchovních hodnot a podnětů. Zkušenosti ukazují, že konkrétní tvorba rodinného prostředí „tohoto typu“ se dnes stává stále více náročnou a problematickou záležitostí.

Budeme-li hledat konkrétnější příčiny, objevíme skutečnost, že se v posledních letech zásadním způsobem mění vztahy mezi členy rodinného společenství. Bez nároků na hlubší úvahy a souvislosti chceme upozornit alespoň na tyto (podle nás) významné proměny:

- ukazuje se, že dochází k rozpolcení rodinné vztahové symetrie se zřetelným příklonem k matce,
- je patrná redukce vztahů k otci (jehož „povinností“ je především anebo jenom ekonomická saturace potřeb rodiny),

- stále více žen se ocitá ve viditelném společenském postavení a je ochotno mu obětovat rozvoj rodiny (tzv. kariérní priority),
- některé okolnosti naznačují, že dochází k redukcí sítě rodinných vztahů (s nárůstem rodin s jedním dítětem či bezdětných manželství),
- dochází ke konfliktům uvnitř rodin, způsobeným srovnáváním pozice rodiny s ostatními (především z pohledu různého sociálního postavení či bohatství a materiální nouze),
- do popředí společenského zájmu se konečně dostávají odlišnosti mezi vztahy v rodinách se zdravými dětmi a rodinami s dětmi vyžadující zvláštní péči aj.

Jak proměny současné rodiny vnímají a reflektují samotné děti? Je jejich současná rodina tím opravdovým a správným modelem, podle kterého si budou vytvářet vzorový pohled na svou budoucí rodinu? Jak si tento model vytváří zdravá populace a jak populace dětí vyžadující speciální pedagogickou péči?

Na tyto otázky usilovně hledá odpověď současná pedagogická teorie i praxe. Za metodologicky nejzajímavější i nejčistší se považuje způsob, kdy o těchto okolnostech vypovídají samy děti (Matějček, 1998) a pedagogická teorie terénní data zobecňuje. Naším výzkumným záměrem bylo přispět k poznání „tohoto druhu“ a podhalit realitu rodinného soužití dětí v dnešní době.

2. Přiblížení a konkretizace výzkumného zájmu

Naší snahou bylo kvalifikovaně proniknout do prostoru rodinného světa a zjistit, jak ho vnímají, jak mu rozumí a jak ho přijímají či odmítají ti nejpozvanější, tj. děti samotné.

Od počátku jsme si byli vědomi metodologického úskalí, obsaženého v otázce: jak získat věrohodné dětské výpovědi a jak je později zpracovat a interpretovat. Z možných alternativ jsme se přiklonili k dotazníkovému šetření, založeném na nestandardním formuláři RDV-1, jehož konkrétní tvář přibližuje závěrečná příloha.

Dotazník, použijeme-li detailnější optiku, v sobě ukrývá vnitřně uspořádanou strukturu. Nejprve nás zajímalo, s kým děti spojují představu o své rodině (vlastně šlo o bezprostřední „inventář“ jednotlivých členů a sledování pořadí uváděných rodinných příslušníků). Okrajově jsme se dotkli otázky, jak se na celkovém výchovném úsilí podílí sekundární rodina. Po té jsme obrátili pozornost k pozici konkrétního dítěte v rodině, vyjádřené mírou jeho spoluúčasti na důležitých rodinných událostech.

Charakteristickým (a často osobitým) rysem každé rodiny jsou směry a intenzita vztahů, které si mezi sebou vytvářejí jednotliví členové rodinného společenství. Popisovaným šetřením jsme chtěli zjistit, na koho se děti obracejí a komu důvěřují, řeší-li závažný problém. Míru lidské blízkosti dítěte s matkou či otcem jsme se snažili poznat také z toho, jak dítě oslovuje jednotlivého rodiče. (Dítěti jsme nabídli škálu symbolizujících alternativ oslovení, s různou mírou „uvnitř“ obsaženého vztahu).

Pročítáme-li závěrečnou část dotazníku, zjišťujeme, že se badatelský zájem ubíral v podstatě dvěma směry. Nejprve jsme chtěli poznat respondentské názory na vzájemně spjatou dvojici znaků: tj. práv dítěte (respektování v rodinném klimatu) a jeho povinnosti (zapojení do rodinné kooperace). Konečně poslední tématický okruh sledoval míru přenositelnosti aktuálního rodinného modelu do budoucí rodiny dítěte. Dopředu přiznejme, že právě výpovědi o tom, v čem by se budoucí rodina dítěte neměla podobat té jejich současné, byly často sugestivní a vedly nás k hlubším úvahám a souvislostem.

Jak se dalo očekávat, po sběru dat a základním vyhodnocení se před námi objevil „masa“ dat a údajů, kterou bylo velmi obtížné zpracovat jako jeden vyčerpávající celek. Proto jsme do dalšího textu vybrali jen určité, pro nás (a doufejme i pro čtenáře) zajímavé údaje, které přinášíme s komentářem a pokusy o vztahovou interpretaci.

3. Sonda o dětské reflexi své rodiny

3.1 Průzkumné záměry, organizace šetření a databáze

Záměrem bylo zjistit a porovnat dětské názory a postoje vycházející z autentické reflexe rodiny (resp. vztahů v rodině) u vzorku zdravé dětské populace a skupiny dětí vyžadující speciální pedagogický přístup.

Celkový výzkumný vzorek tvořilo 250 dětí tří věkových kategorií: 9–10, 11–12 a 13–15 let ve dvou již zmiňovaných skupinách. V první fázi šetření, jejíž výsledky přinášíme, bylo dotazováno celkem 128 dětí. A to 62 ze základních škol (v textu označujeme jako zdravou populaci N1) a 66 dětí ze zvláštních škol (N2) ve věku 11 až 15 let. Pro úplnost dodejme, že šlo o náhodný respondentický výběr z několika škol městského typu.

Jak probíhal sběr výzkumných dat a jejich zpracování? Zadavatelé navštívili jednotlivé školy a provedli s dětmi instruktáž o záměrech a způsobech response dotazníku RDV-1. Byli přítomni také při vyplňování a nápomocni radou v případech, kdy pomoc byla žádoucí. Sesbíraná data jsme převedli do počítačové formy a zpracovali (tabulárně i graficky) v tabulkovém procesoru Excel. Je na čase uvést první výsledky a okomentovat je.

3.2 Průzkumné otázky a dílčí výsledky

Otázka A: *Jaká je spontánní reflexe pojmu „rodina“?*

Skutečnost, že děti mohly zcela volně vyplnit jakoukoliv část dotazníku byla „znát“ i v počtu alternativ respondentských odpovědí na otázku: kdo tvoří vaši rodinu? V analyzovaných dotaznících jsme totiž objevili celkem 55 variant!

Nicméně se ukázala základní shoda mezi představami zdravé dětské populace (dále jen skupina A) a představami dětí vyžadujících speciální pedagogický přístup (skupina B). Nejčtenější reflektovaný rodinný model byl tento:

matka + otec + sourozenec + dítě (tj. respondent)

Tab. 1: *Dětské odpovědi k pojmu „rodina“*

	(N1=62)	(N2=66)
	skupina A	skupina B
varianta výpovědi	základní škola	zvláštní škola
s matkou...	61	63
s otcem...	59	54
s dítětem...	30	36
se sourozencem	56	60
s babičkou...	10	11
s dědou...	3	3
matka na 1. místě	33	45
otec na 1. místě	19	16
dítě na 1. místě	5	2
matka, otec...	29	35
otec, matka...	19	16
se strýcem...	4	2
s tetou...	4	3
jiné osoby	5	3

Nejzajímavější varianty dětských výpovědí nabízí tabulka 1. Jak rozumět uvedeným datům? Především se ukázalo, že respondenti „neznají“ souborný pojem rodiče, resp. rozkládají ho na otce, matku, sourozence atd. Usuzujeme, že rodinné modely jsou vždy spojeny s konkrétní rolí jednoho či druhého rodiče (event. dalších), přičemž je prioritně uváděna především matka (u skupiny B velice výrazně oproti zdravé populaci).

V „souboji rodinných tandemů“ opět vítězí varianta matka a pak otec před obráceným pořadím. Potvrzuje se očekávání, že role matky (byť v úplně a dobře fungující rodině) je v období mladšího i středního školního věku nezastupitelná a dítětem více akceptovatelná než role otce.

Je varující, že v každé druhé výpovědi (platí pro obě skupiny) se sám

respondent „nezařazuje“ do rodinného společenství (neuvádí se v rodinném inventáři). Je otázkou, proč tomu tak je. Domníváme se, že důvody mohou být nejméně dva. Může jít – obrazně řečeno – o numerickou chybu. Dítě buď na sebe zapomnělo, nebo se domnívalo, že zadavatele zajímají „ostatní“ rodinní příslušníci. Druhý důvod je podle nás o mnoho vážnější. Nezařazení dítěte pod pojem „rodina“ může být signálem neidentifikovatelnosti dítěte s ostatními členy rodiny, resp. znakem nízké rodinné socializace respondenta.

Nakonec si povšimněme, že do aktuální představy rodiny bezprostředně patří sourozenci, naopak sekundární rodina (babička, děda, strýc, teta) jen okrajově. A opět převažuje „ženský element“ nad mužským.

Otázka B: *Kdo má v rodině dominantní pozici a jak se při rodinných rozhodováních může prosadit samo dítě?*

Zjištění o dominanci či submisivitě členů rodinného společenství jsme považovali za jeden z nejdůležitějších údajů, které mohlo poskytnout naše šetření.

Jak se prokázalo, byla to opět matka (v obou skupinách testované populace), která si při rodinném rozhodování zachovávala dominantní pozici. U zdravé populace následovaly varianty: matka a otec, pak otec a matka a oba rodiče současně. Ve výpovědích dětí ze skupiny B došlo k zásadní změně v tom, že mnozí respondenti uváděli (jako druhý nejčtenější případ) otce jako rozhodující rodinný „element“.

Nepotěší, že varianta, která by vyjadřovala symetrii v rozhodovacích možnostech členů rodiny – tj. rodiče spolu s dětmi – byla ve skupině zastoupena zcela okrajově a ve výpovědích dětí ze zvláštních škol se dokonce nevyskytla vůbec.

Dospěli jsme k názoru, že rodinné prostředí (v obou sledovaných skupinách) trpí značnou vztahovou asymetrií. V rodinné atmosféře a situacích „když o něco jde“ se výrazně prosazuje svou dominantní pozicí matka. Možná jde tak trochu o dominanci z nutnosti – v případech, kdy otce rodinné události příliš nezajímají nebo do nich z nejrůznějších důvodů nechce nebo nemůže vstoupit.

Mimo dohady je však varující zjištění o submisivní roli dítěte a obecně malé schopnosti rodiny vyslechnout či akceptovat „hlas“ potomka.

Příklad: Řešení situace s nákupem

Pozici dítěte a jeho rozhodovací možnosti v rodině jsme se snažili zjistit i jiným způsobem. V části B3 dotazníku jsme navodili představu situace, kdy má dojít k nákupu konkrétní věci (kalhot, bot atd.) – té věci, která se

dítěti líbí. Jak bude rodina reagovat na dětské přání? Dětem jsme nabídli pět možností (viz tabulka 2) a ony označily křížkem tu, která vystihuje pro jeho rodinu „typické“ řešení.

Tab. 2: *Varianty odpovědí k „situaci s nákupem“*

- a) naši mi věc samozřejmě koupí podle mého přání,
- b) musím naše trochu přesvědčovat, ať mi ji koupí,
- c) musím rodiče hodně přesvědčovat, aby mi věc koupili,
- d) naši mě přesvědčují, že výhodnější je jiná věc,
- e) rodiče mi obvykle koupí jinou věc a moc se mě na můj názor neptají,
- z) nezvoleno

U zdravé populace se nejvíce vyskytovala druhá varianta a se značným odstupem třetí možnost. U populace vyžadující speciální pedagogický přístup se proti očekávání stala prioritní varianta první a po té prakticky úměrně varianty ostatní.

Domníváme se, že volba dětí ze skupiny B je spíše obrazem dětského přání a fantazie než skutečnosti. Je však uspokojivé, že nepodstatnou měrou byly v obou skupinách voleny nejméně přijatelné varianty („rodiče mi obvykle koupí jinou věc“ nebo „naši mě přesvědčují, že výhodnější je jiná věc“).

Komu děti důvěřují?

Komu z rodiny (či širšího sociálního prostředí) děti důvěřují; řeší-li nějaký závažný problém? O tom budou následující řádky. Dětem jsme nabídli výběr uvažovaných osob a jejich reakcí bylo graficky vyznačit osobu (osoby), ke které by našli důvěru a svěřili se se složitou životní situací. V analyzovaných dotaznících jsme opět (jako v otázce A) zaznamenali velký počet variant: celkem 50, přičemž u zdravé populace šlo o 20 a ve skupině B pak o 30 zapsaných kombinací.

Děti z normálních základních škol většinou uváděly jako své důvěrníky rodiče, kamarády či prarodiče. Druhou nejčtenější volbou byla důvěra ke kamarádům, po té matce, sourozencům atd. Je velmi zajímavé, že model důvěry orientovaný „jen“ k otci ve skupině zdravé populace zcela chyběl.

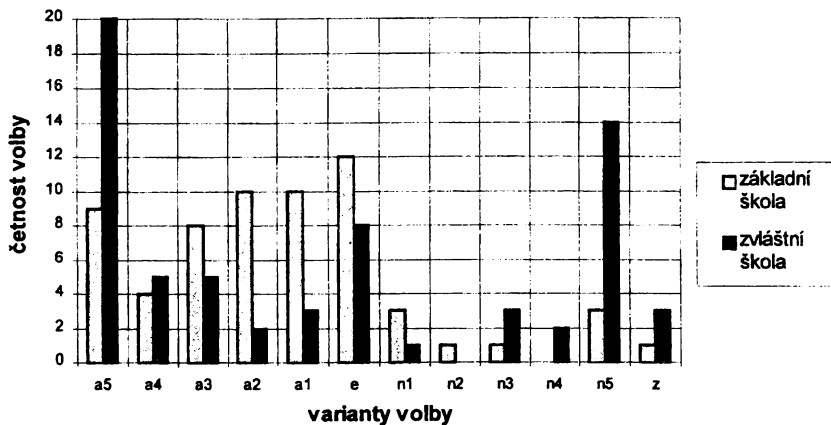
Obrazce vztahů důvěry u dětí vyžadující zvláštní pedagogický přístup byly poněkud jiné. Nemohli jsme přehlédnout, že důvěra k matce je opět dominantní variantou při řešení dětských problémů. Téměř stejnou silou důvěry se mohou pochlubit sourozenci a kamarádi z nejbližšího dětského prostředí. Teprve jako třetí nejčtenější možností je obrácení důvěry k oběma

rodičům současně, event. rodičům a babičce. Ve skupině B jsme přece jen identifikovali skutečnost, že část dětí důvěřuje také otcí.

Otázka C: *Jak děti přijímají či odmítají aktuální rodinný model jako „vzor“ své budoucí rodiny?*

Odpovědi na závěrečnou otázku jsme hledali v dětských výpovědích, jak byly uvedeny v částech G1 až G3 dotazníku RDV-1. Za rozhodující jsme však považovali grafické vyobrazení (tzv. teploměr), kterým respondenti zobrazovali na ose s kladnou (a1 až a5) a zápornou polaritou (n1 až n5) míru akceptovatelnosti aktuálního rodinného modelu pro budoucnost. Výsledky, včetně odlišností mezi oběma sledovanými vzorky, přibližuje následující graf.

Graf: Akceptování současného rodinného modelu dětmi



Co z jeho průběhu můžeme zjistit? Předně je patrná základní neshoda mezi názorem skupiny A a B. U zdravé populace je patrné, že mnohem více a vyrovnaněji preferují kladné hodnoty než záporné, nejsou však natolik příkloněni k jednoznačnému „schvalování“ rodinného modelu jako budoucího vzoru. Za pozornost stojí, že nejčastější volbou byla nulová hodnota na ose „teploměru“.

Děti ze zvláštních škol měly více názorů v obou krajních polohách. Jak vysvětlit skutečnost, že se mnohé děti ztotožňují se současným rodinným modelem, ale zároveň jiná významnější část ho razantně odmítá? Domníváme se, že důvodů je možné nalézt hned několik. Předně jsou „bipolární data“ obrazem vyhocenějších variant podob rodin, ve kterých žijí děti ze zvláštních škol (jsou buď hodně spokojené, nebo naopak). Konečně se mů-

žeme domnívat, že menší mentální rozvinutost těchto dětí, resp. celkové klima v jejich rodinách, nevede tak často respondenty k myšlenkám o jiných (alternativních) podobách rodinného soužití.

Zajímavý byl také výčet toho, v čem by se budoucí rodina dítěte měla podobat té jejich současné. U skupiny A byly těmi nejčastějšími „parametry“: *láska, stejný vztahy k... , aby se měli rádi, aby rodina byla pohodová, vyrovnaná, aby si mezi sebou rozuměli*. Děti ze zvláštních škol tyto aspekty uváděly mnohem méně a mnohé uváděly odpověď „nevím“. Děti ze skupiny B navíc uváděly i méně obvyklé parametry: *čistotu, bydlení v rodinném domě, potřebu mít zvířata v rodině či mít hodně dětí*.

Co dětem na současné rodině nejvíce vadí a co by nechtěly „přenášet“ do své budoucí rodiny? V obou skupinách dominuje snaha po jiném – přátelštějším klimatu budoucí rodiny. Dětem nejvíce vadí *hádky, napětí mezi rodiči, rozpory a vzájemná nesnášenlivost*. Je smutné se dočítat o poškozování dětí *rozvody rodičů, nadměrným alkoholismem či nevyhovujícími vztahy mezi některými členy rodiny*. Vadí také pocity *ubližování, přisnosti, stresu uprostřed panelových velkosídlíšť*. Tyto názory se zrcadlily především ve výpovědích dětí ze zvláštních škol, těch, jež jsou (obrazně řečeno) „bohem o to více opomíjené“.

4. Slova závěrem

O proměnách, kterými prochází naše rodina v současnosti víme z terénu poměrně málo. Naši sondou, která bude mít svá další pokračování, jsme chtěli v malém přispět k zaplňování existujících bílých míst.

Shrnujeme nejdůležitější zjištění, ke kterým jsme v šetření dospěli:

- obraz současné rodiny je poměrně konzervativní, s výraznějšími asymetrickými vztahy mezi jejími členy,
- dominantní pozici ve sledovaných rodinách zaujímal především matka,
- ve sledovaných rodinách se dítě obvykle ocitalo v roli výrazně méně respektovaného rodinného člena (méně se podílejíciho na rozhodování a celkové rodinné interakci),
- přenositelnost aktuálního rodinného modelu je diskutabilní (objevili jsme mnohé závažné důvody pro i proti),
- obecně byly výsledky „lepší“ u zdravé dětské populace,
- výpovědi dětí, které navštěvují zvláštní školy, prokázaly skutečnost, že jejich vnímání rodiny a rodinných vztahů je specifitější (mnohdy vázané na aktuální sociální problémy).

Domníváme se, že pouze konstatovat tyto neradostné skutečnosti nestačí. Je úkolem školní rodinné výchovy, aby v součinnosti s výchovným

úsilím rodičů poznenáhlu (ale o to důsledněji) měnila skutečný obraz současné rodiny přijatelnějším směrem.

PŘÍLOHA: dotazník RDV-1

Milý mladý příteli,

zajímají nás Tvé názory na rodinu, rodinné soužití a Tvé místo mezi nejbližšími lidmi. Proto se na Tebe obracíme s tímto dotazníkem, který (jak doufáme) vyplníš podle Tvého osobního mínění, skutečnosti a bez zábran (dotazník se nepodepisuje – je tedy anonymní).

Děkujeme Ti za ochotu.

- A1) Vyjmenuj, kdo tvoří vaší rodinu:
 A2) Zijí babička nebo děda s vámi ve společné domácnosti?
 B1) Představ si, že se jako rodina chystáte třeba na dovolenou. Kdo, podle Tebe, nejvíce rozhoduje o tom, kam a kdy se pojedje?
 B2) Můžeš důležité věci ve vaší rodině ovlivnit i Ty? Pokud „ano“, napiš, prosím jak (uveď příklad):
 B3) Představ si, že potřebuješ např. nové kalhoty nebo boty. Dokonce sis je „vyhlídl(a)“ v obchodě sám(a) a velmi se Ti líbí. Jak u vás nákup dopadne? Udělej křížek u jedné z možností, která je pravděpodobná:

- naši mi věc samozřejmě koupí podle mého přání,
- musím naše trochu přesvědčovat, ať mi ji koupí,
- musím rodiče hodně přesvědčovat, aby mi věc koupili,
- naši mě přesvědčují, že výhodnější je jiná věc,
- rodiče mi obvykle koupí jinou věc a moc se mě na můj názor neptají,

- C1) Představ si, že máš skutečný problém. Udělej šipky (nejvíc tři) od slova **PROBLÉM** k tomu, komu by ses svěřil(a) a požádal o pomoc:

otec, oba rodiče, sourozenec, babička, děda, kamarád, strýc,

matka

teta

jiný

PROBLÉM

nesvěřil(a)

člověk

bych se

(doplň kdo:)

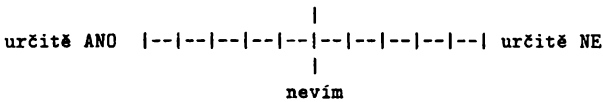
nikomu

- C2) Vyber a podtrhni jedno jediné oslovení Tvé matky, které podle Tebe nejvíce vystihuje váš vzájemný vztah:
 máma, maminečka, matka, mamka, máti, mamulka, macecha, maminka
 C3) Vyber a podtrhni jedno jediné oslovení Tvého otce, které podle Tebe nejvíce vystihuje váš vzájemný vztah:
 otec, táta, fotr, tatínek, taťka, tatouš, fotříček, taťulda
 D1) Zamysli se a napiš, které domácí práce děláš nejčastěji (napiš i ty, které přímo nemáš rád(a), ale přesto je vykonáváš):
 E1) Zamysli se a napiš, které povinnosti má (podle Tebe) jakékoliv dítě v kterékoliv rodině:

- E2) Přemýšlej a napiš, která práva má (podle Tebe) jakékoliv dítě v kterékoliv rodině:
- F1) Představ si, že se Ti stal vážný úraz, který bude mít trvalé zdravotní následky (budeš se pohybovat jen na vozíčku). Napiš, jak se (podle tebe) zachová Tvá rodina?

- | | |
|------------------------------|--------------------------------|
| 1) rodina mi bude pomáhat | 4) bude mi pomáhat někdo jiný, |
| 2) bude mi pomáhat jen matka | 5) rodiče mě umístí do ústavu, |
| 3) bude mi pomáhat jen otec | kde se o mě budou starat |

- G1) Za několik let budeš i Ty zakládat svou vlastní rodinu. Chtěl(a) bys, aby byla taková, jako je ta vaše? Označ kroužkem na úsečce mezi body „Určitě ano“ a „Určitě ne“ místo, které odpovídá Tvému názoru:



- G2) V čem by se Tvá vlastní budoucí rodina měla podobat vaší současné?
- G3) V čem by se Tvá vlastní budoucí rodina neměla podobat té vaší současné?

Dne:

Škola:

třída:

Literatura

- KUČERA, M. A KOL. *Typy žáků*. Praha : Pražská skupina školní etnografie, 1994.
- MARHOUNOVÁ, J. *Od osamění k nové rodině*. Praha : SPN, 1988.
- MATĚJČEK, Z. Rodina očima dětí a rodičů. *Propsy*, 1998, č. 2, s. 4–5.
- STŘELEČEK, S. K postavení rodiny mezi výchovnými činiteli. *Pedagogická orientace*, 1995, č. 14, s. 61-65.
- ŠTECH, S. Vztahy rodiny a školy (aneb co dělá škola rodinám?). In MAREŠ, J., SVATOŠ, T. (eds.) *Novinky v pedagogické a školní psychologii '97*. Zlín : Lingua, 1998, s. 31.
- VIKTOROVÁ, I. Škola v rodinném příběhu. In MAREŠ, J., SVATOŠ, T.(eds.) *Novinky v pedagogické psychologii '95*. Zlín : Lingua, 1995, s. 38–47.

KOTKOVÁ, V., SVATOŠ, T. Dětská reflexe své rodiny a rodinných vztahů. *Pedagogická orientace* 1998, č. 2, s. 62–71. ISSN 1211-4669.

Adresa autorů: PhDr. Věra Kotková, PhDr. et Dr. Tomáš Svatoš, Vysoká škola pedagogická, V. Nejedlého 573, 500 03 Hradec Králové

Z praxe škol

Prevence sociálně patologických jevů prostřednictvím zájmových činností na Základní církevní škole sester voršilek

Jana Šafusová, Jana Nováková

Úvodem

Základní církevní škola sester voršilek v Praze zpracovala v rámci pedagogické tvořivosti učitelů projekt na využití volného času dětí prostřednictvím zájmových činností v podmínkách školy.

Ve školní zájmové činnosti je možné účinně působit na osobnost dítěte v jeho volném čase. U vědomí toho, že v setkávání s dítětem, ve vzájemném oslovení a porozumění, jakož i v partnerském dialogu, může realizace projektu přispět k vytváření pozitivního hodnotového systému a k předávání životních dovedností, jsou žákům školy nabízeny mimoškolní aktivity. Snahou školy je, aby nejen zabraňovala výskytu negativních jevů, ale také hledala pozitivní programy, aby využila řadu možností ke kultivaci růstu budoucích osobností.

Výchova byla a bude nejdůležitější a nejodpovědnější záležitostí, které se musíme s ohledem na dorůstající generaci věnovat co nejsvědomitěji. Ovšem toto vědomí nestačí. Je nezbytně nutné velmi dobře znát hlavní podmínky dobré výchovy a také je důsledně a trpělivě uplatňovat.

Chyby ve výchově, nedostatečný čas věnovaný dětem, snadná dostupnost alkoholu, cigaret a drog, nuda a nedostatek zájmů dětí, mohou vést k projevům, které souhrnně označujeme jako sociálně patologické jevy.

Pro výchovu dítěte má nezastupitelnou důležitost rodina, podílí se na ní také škola a celá společnost. Snažíme se svým dětem dát to nejlepší, vychovávat je, jak nejlépe dovedeme.

Nesmírný význam výchovy pro lidský život a její stále větší vliv na společenský pokrok v současnosti je také předmětem pozorného zájmu několika církevních dokumentů, které patří mezi základní směrnice pro křesťanskou výchovu na naší škole.

Naše snahy směřují k naplnění podmínek dobré výchovy v rámci křesťanského výchovného programu – vytvořit ve školním prostředí důvěryhodnou atmosféru oživanou evangelním duchem svobody a lásky. Rozvíjet otevřenost k druhým ve snášenlivosti a úctě k jejich způsobu myšlení i života, v porozumění pro jejich starosti a naděje, ve sdílení jejich údělu a v podílu na jejich osudech.

V tomto smyslu přistupujeme k problematice prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže a chceme přispět k jejímu řešení prostřednictvím *cíleného programu nabídky zájmové činnosti v konkrétních podmínkách naší školy.*

Cíl programu

Program nabídky zájmové činnosti je zaměřený na využití volného času dětí. Má přispět k jeho užitečnému naplnění a tím působit jako primární prevence v souvislosti s rizikovým chováním dětí a mládeže.

Zájmová činnost, kterou dětem nabízíme má charakter pravidelných kroužků, ale také organizujeme akce, které mají charakter spíše jednorázový – víkendové pobyty v přírodě, výpravy na historická místa v republice, prázdninové pobyty typu skautského tábora, sportovní odpoledne ve škole, vycházky, exkurze, výstavy apod.

Společným cílem všech těchto akcí je:

- zlepšit možnosti kvalitního trávení volného času pro žáky a absolventy školy,
- stimulovat zájem dětí na pozitivní životní hodnoty, sebevýchovu a sebe-rozvíjení,
- pomáhat dětem ubránit se nevhodné společnosti,
- pomáhat dětem odmítat rizikové jednání (braní drog, požívání alkoholu, hráčství apod.),
- vytvářet zdravé mezilidské vztahy a pravidla soužití,
- vytvářet důvěryhodné prostředí, získat důvěru dětí, umět jim naslouchat,
- upevňovat přátelské vztahy v třídních kolektivech,
- upevňovat zájmy a záliby, které jsou neslučitelné s nevhodnými projevy chování,

- osvojit si životní dovednosti, jako je čestnost, vytrvalost, iniciativa, organizování, řešení problémů, úsilí, odpovědnost, trpělivost, přátelství, zvědavost, spolupráce, starostlivost, smysl pro humor aj.,
- získávat schopnosti plánovat,
- udržovat dobré tělesné, duševní i duchovní zdraví,
- spolupůsobit na rozvoj vnímavosti ke kráse,
- osvojit si ekologické chování a různé formy aktivit v přírodě,
- poznávat historii českého národa, města Prahy a blízkého okolí.

Naší snahou je také docílit větší míry spolupráce rodičů se školou, zapojování rodičů do vedení zájmových kroužků a jejich aktivní pomoc při organizování jednorázových akcí. Domníváme se, že by to mohlo pomoci vytvářet v rodině dobré a fungující mezigenerační vztahy a spolupracující chování dětí.

Velmi rizikovou skupinou ohroženou podlehnutím negativním způsobům chování a požívání omamných látek jsou středoškoláci (statistiky uvádějí, že každý třetí student má zkušenost s drogou). Vzhledem k tomu, že se k nám naši žáci často vracejí, pokoušíme se i jim nabízet různé aktivity k vyplnění volného času a zapojovat je do zájmových činností školy jako pomocné síly. Tak vznikla tradice prázdninových přechodů hor, kroužek volejbalu pro absolventy, každoroční turnaj bývalých žáků s rodiči apod. Cílem těchto snah je upevňování pozitivních zájmů v životě dětí a dospívajících.

Nabízené aktivity jsou určeny pro žáky 1. až 9. ročníku naší školy a pro její absolventy – studenti středních a dnes již i vysokých škol.

Konkrétní program pro školní rok

Alternativní činnosti jsou zaměřeny na:

1. Školní zájmovou činnost sportovní

Tento okruh činnosti zahrnuje získání základů a upevňování dovedností v plavání s příznivým dopadem na zdraví dětí. Získávání a upevňování základů míčových her, nácvik herních kombinací a znalost pravidel. Získávání pohybových dovedností, cvičení na náradí a s náčiním. Spojení pohybu s hudbou, rozvoj pohybové tvořivosti a představivosti. Zahrnuje také sportovní soutěže. Dále osvojování pravidel šachu, rozvíjení kombinační schopnosti a logického uvažování.

Kroužky týdně zabezpečují pravidelnou sportovní činnost pro 210 dětí. Probíhají v prostorách školy. Přehled je uveden v tabulce 1. Režijní náklady a odměny pedagogického dozoru se promítají do souhrnného přehledu (uveden dále).

Tab. 1: Školní zájmová činnost sportovní

Název kroužku	Místo konání	Termín	Cílová skupina	Pedag. dozor
Plavání	bazén	středa	žáci 2. a 3. ročníku	učitel
Plavání	bazén	úterý	žáci 5.–9. ročníku	učitelka
Plavání	bazén	čtvrtek	žáci 2. ročníku	rodič
Košíková	tělocvična	úterý	žáci 7.–9. ročníku	učitelka
Odbíjená	tělocvična	středa	žáci 8.–9. ročníku, absolventi	učitelka
Odbíjená	tělocvična	úterý	žáci 6.–7. ročníku	absolvent
Body fit	tělocvična bazén	pondělí	žáci 1.–3. ročníku	rodič, učitelka
Body fit	tělocvična bazén	pondělí	žáci 4.–7. ročníku	rodič, učitelka
Klasický tanec	tělocvična	pondělí	žáci 1.–5. ročníku	rodič
Klasický tanec	tělocvična	pondělí	žáci 6.–9. ročníku	rodič
Balet	tělocvična	úterý čtvrtek	žáci 1.–4. ročníku	instruktorka
Šachy	škola	čtvrtek	žáci 1.–3. ročníku	učitelka (sestra)
Šachy	škola	pátek	žáci 4.–9. ročníku	rodič
Sportovní odpoledne	tělocvična bazén	7× za rok	žáci 7. ročníku	učitelka

2. Školní zájmovou činnost hudební, výtvarnou, dramatickou a filosofickou, školní časopis

Tato oblast vede děti k rozvoji hudebnosti a pěveckých dovedností, kultivaci zpěvního hlasu a smyslu pro rytmus. Zahrnuje výuku hry na nástroj, improvizování melodií.

Vede k získávání praktických i teoretických poznatků o výtvarných technikách, k rozvoji vztahu k výtvarnému umění, k rozvíjení zručnosti, k rozvoji schopnosti vnímat krásu a estetické hodnoty.

Filosofie pro děti rozvíjí zdravý úsudek formou rozboru série povídek přiměřených věku dětí. Vede k uvažování o myšlení, přírodě, jazyku, kráse a morálním způsobu jednání.

Týdně zabezpečí pravidelné kroužky kulturní činnost pro 64 dětí.

Školní časopis má pravidelné rubriky: Narozeniny; Ze světa techniky; Ze školních sešitů; Ze života tříd; Na slovíčko, prosím; Trocha historie; Pohádka, povídka, příběh. O jednotlivé rubriky se starají děti z redakční rady a příspěvky přijímá redakce od mnoha pisatelů z jednotlivých tříd. Přehled činností je uveden v tabulce 2. Náklady na tuto oblast jsou vyčísleny v souhrnném přehledu nákladů.

3. Prázdninové pobyty v přírodě

Tab. 2: *Školní zájmová činnost hudební, výtvarná, dramatická a filosofická; školní časopis*

Název akce	Termín	Cílová skupina	Pedagogický dozor
Kytara – zpěv	pondělí	žáci 1.–5. ročníku	učitelka
Hra na kytaru	čtvrtek	žáci 6.–9. ročníku	učitelka
Výtvarná dílna	pondělí	žáci 1.–9. ročníku	učitelka, odborní lektori
Dramatický kroužek	středa	žáci 2. ročníku	rodič
Filosofie pro děti	1 × týdně	žáci 1.–6. ročníku	učitelka, odborní lektori
Ostrovník – školní časopis	10 čísel a prázdninové dvojčíslo	žáci 1.–9. ročníku	učitelé dětská redakční rada – 15 dětí

Pobyty se týkají jarních a hlavních prázdnin. Cílem je pobyt a odpočinek v přírodě, poznávání a ochrana přírody, poznávání kulturních památek, sportování, turistika, orientace v terénu, tábornictví, voršilská spiritualita, získávání a upevňování životních dovedností – odvahy, statečnosti, zdatnosti, sebezapření, upevňování kolektivu. Tyto prázdninové aktivity zachycuje tabulka 3.

Souhrnné náklady – viz přehled nákladů.

Tab. 3: *Prázdninové pobyty v přírodě*

Místo akce	Termín	Cílová skupina	Pedagogický dozor
Omšovice u Vimperka – jarní prázdniny	7. 3.–14. 3.	třída 6. A	učitelka + rodiče
Rokytnice nad Jizerou – hlavní prázdniny	13. 7.–27. 7.	žáci 2.–9. ročníku cca 50 dětí	učitelka (sestra) a studenti
Přechod rumunských hor – hlavní prázdniny	červenec 1998 10 dnů	absolventi školy cca 10 studentů	učitelka a rodič

4. *Víkendové pobyty v přírodě*

Cíl a obsah těchto akcí je podobný prázdninovým pobytům v přírodě, program je přizpůsoben časovým možnostem akce. Konkrétní pobyty předkládá tabulka 4. Souhrnné náklady – viz přehled nákladů.

5. *Praktickou ekologii v prostředí školy*

Tato činnost je zaměřena na chov suchozemské a vodní fauny, pěstování rostlin, pozorování života živočichů a rostlin, vedení dokumentace, zabezpečení hygieny a pořádku, vedení k zodpovědnosti za svěřené živé tvory, technické zabezpečení (krmivo, stelivo, čistící prostředky), zabezpečení chovu o prázdninách.

Souhrnné náklady – viz přehled nákladů.

Tab. 4: *Víkendové pobyty v přírodě*

Místo akce	Termín	Cílová skupina	Pedagogický dozor
Příchovice v Jizerských horách, Polička a další	5× za rok	třída 2. B a starší sourozenci	učitelka a rodiče
Kutná Hora, Liběchov Kvášňovice	3× za rok	třída 7. B	učitelka a absolventi
Jiřetín Osečná Ves u Frýdlantu a další	10× za rok	žáci 6.-9. ročníku	učitelka (sestra) a studenti
Jaro v Prokopském údolí	březen	třída 1. A	učitelka + rodiče
Jiřetín pod Jedlovou	květen	6. ročník	učitelka a sestry
Dolní Jirčany	červen	třída 1. B	učitelka a sestry

Tab. 5: *Praktická ekologie v prostředí školy*

Název akce	Termín	Cílová skupina	Pedagogický dozor
Ekologie v prostředí školy – 1. stupeň	celoročně se zabezpečením prázdninové péče	1.-5. ročník	učitelka třídní učitelé
Ekologie v prostředí školy – 2. stupeň	celoročně se zabezpečením prázdninové péče	třída 7. B	třídní učitelka

6. *Poznávání historie českého národa*

Formou výletů, výprav, vycházek zaměřených na poznávání historických míst, hradů, zámků, historických slohů, zajímavých míst. Tuto činnost konkretizuje tabulka 6. Souhrnné náklady – viz přehled nákladů.

Personální zajištění akcí je řešeno pedagogickými pracovníky školy (63 %) nebo rodiči (17 %) a dalšími pomocnými silami z řad sester řádu sv. Voršily, cizích lektorů (9 %) nebo absolventů (11 %).

V oblasti materiálního zabezpečení jsou nákladové položky uvedeny v tabulce 7. Velká část nákladů je hrazena účastníky, je však nezbytné hledat další možnosti financování, zejména sponzorství.

Závěr

Člověk je otevřenou, nehotovou bytostí. Každou etapou přerůstá sám sebe. Jde o „realizaci dynamického stavu, v němž každý jednotlivec uznává svůj sociální charakter proto, že v něm nalézá formy rozvoje svých vlastních subjektivních sil“.

Uznávání vlastního sociálního charakteru je spojeno i s vytyčením určitých ideálů, hodnotových systémů, orientací, které ovlivňují rozhodování jedince v každé jednotlivé situaci.

Tab. 6: *Poznávání historie českého národa*

Místo akce	Termín	Cílová skupina	Pedagogický doprovod
Litomyšl, Polička, další historická místa	5× za rok	třída 2. B a starší sourozenci	učitelka a rodiče
Sobotní výlety – Praha, okolí Prahy, Koněpruské jeskyně, Zbraslav	10× za rok	třída 5. A	učitelka rodiče
Dětská farma – Toulcův dvůr – ekologické centrum	duben 1998	třída 4. B	učitelka a rodiče
Řezbář ve Strašnicích	duben 1998	třída 4. B	učitelka

Každý člověk si vytváří své vlastní hodnotové stupnice, do nichž vcházejí i upravené mravní normy. Ty se pak stávají základem motivačních struktur.

V tomto procesu by vychovatelovo působení mělo být takové, aby uvolnil dítěti jeho vlastní cestu, cestu jeho vlastní odpovědnosti.

Již několik let se v naší škole snažíme působit na formování hodnotové orientace dětí i nabídkou zájmové činnosti. Kroužky i víkendové a prázdninové pobyty jsou dětmi bohatě využívány a setkávají se se značným ohlasem u dětí i rodičů. Naši nabídku využívají rádi i absolventi. Tyto akce jsou pro ně také příležitostí, jak se pravidelně setkávat, pro nás jsou možností, jak na naše bývalé žáky dále působit.

Rozšiřuje se i okruh rodičů, kteří se aktivně podílejí na vedení kroužků a pomáhají organizovat jednotlivé akce. Za významný považujeme fakt, že i někteří naši absolventi k nám přicházejí s nabídkou vést zájmové aktivity a zapojit se do mimoškolní práce s dětmi.

To je povzbuzením pro naši další činnost.

Literatura

- Gravissimum educationis.* Církevní dokument. Praha : Scriptum, 1992.
- Katolická škola.* Církevní dokument. Praha : ČBK, 1994.
- JEDLIČKA R., KOŤA J. Agresivita na každém kroku. *Učitelství noviny*, 1996, č. 40.
- JOHN R., PRESL, J. *Drogy*. Praha : Medea kultur.
- KARNSOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha : Portál, 1995.
- KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. A KOL. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha : ISV, 1994.
- KOŤA, J. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha : ISV, 1994.
- KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž : Spirála, 1995.
- LANGOVÁ, M., VACÍNOVÁ, M. *Jak se to chováš?!* Praha : Empatie, 1994.
- MATĚJČEK, Z. *Nejvíce vychováváme, když nevychováme*. Praha : NCPZ, 1994.
- MATOUŠEK, O. A KOL. *Práce s rizikovou mládeží*. Praha : Portál, 1996.
- NEŠPOR, K., CSÉMY, L. *Alkohol, drogy a vaše děti*. Praha : Sportpropag, 1995.

Tab. 7: Přehled hlavních nákladů za školní rok

Název akce	Odměna PD	Ostatní náklady
Plavání	9 600,-	24 000,-
Basketbal	4 800,-	6 000,-
Volejbal	4 800,-	6 000,-
Body fit	9 600,-	18 000,-
Klasický tanec	4 800,-	6 000,-
Balet	4 800,-	6 000,-
Kytara - zpěv, hra na kytaru	4 800,-	6 000,-
Výtvarná dílna	6 400,-	10 500,-
Dramatický kroužek	2 400,-	3 000,-
Filosofie pro děti	7 200,-	6 000,-
Ostrovník - školní časopis	9 000,-	13 128,-
Vikendové pobyty v přírodě	14 400,-	80 270,-
Jaro v Prokopském údolí	400,-	2 000,-
Jiřetín pod Jedlovou	1 200,-	6 380,-
Dolní Jirčany	1 200,-	5 330,-
Výlety, vycházky, výpravy	7 000,-	44 700,-
Dětská farma	400,-	450,-
Řezbář ve Strašnicích	400,-	1 800,-
Jarní prázdniny	4 200,-	28 560,-
Rokytnice nad Jizerou	25 200,-	18 630,-
Přechod rumunských hor	4 000,-	53 800,-
Ekologie v prostředí školy - 1. stupeň	10 000,-	24 000,-
	142 200,-	380 298,-
CELKEM		522 498,-

NEŠPOR, K. *Romantické období končí*. Praha : Sportpropag, 1995.

NEŠPOR, K. *Kouření, pití, drogy*. Praha : Portál, 1995.

NEŠPOR, K. *Středoškoláci o drogách, alkoholu, kouření*. Praha : Portál, 1995.

PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium servis, 1995.

PREKOPOVÁ, J. *Malý tyran*. Praha : Portál, 1993.

PRESL, J. *Drogová závislost*. Praha : Maxdorf, 1994.

TOMÁŠEK, F. *Pedagogika*. Brno : Nibowaka, 1992.

Ke struktuře a vedení cvičení na vysoké škole technické (se zaměřením k předmětu matematika)

Rudolf Grepl

Na vysokých školách technických téměř 50 % výuky matematiky tvoří cvičení, která jsou jednou ze základních organizačních forem výuky. A přesto v naší odborné literatuře neexistuje žádná souhrnnější práce zabývající se tímto problémem. Na konci padesátých a začátkem šedesátých let se vysokoškolskou pedagogikou začal systematicky zabývat kolektiv prof. Gally a prof. Hyhlíka. Bohužel z matematiků na jejich práce nikdo nenavázal.

Pokusím se k tomuto problému vyjádřit na základě vlastního výzkumu, který jsem prováděl na technických fakultách v Brně (Vysoké učení technické, Vojenská akademie – technické obory studia) v letech 1991–97, studia dosažitelné literatury a svých zkušeností z vedení cvičení na různých technických fakultách v Brně¹ a svých zkušeností z vedení cvičení. Jsem si vědom toho, že řada věcí dále uvedených je diskutabilní otázkou přístupu k řešení daného problému.

V každém předmětu studenti získávají nové poznatky v určité soustavě tematických celků. Osvojení tematického celku vyžaduje zpravidla několik přednášek a cvičení, v nichž se pak postupně uplatňují jednotlivé etapy výukového procesu. To se projevuje jak v členění přednášky, tak zejména v členění cvičení na části. Části cvičení rozumím vymezený úsek cvičení se zvláštním didaktickým zaměřením. Posloupnost a vzájemné proporce jednotlivých částí cvičení tvoří pak strukturu cvičení. To samozřejmě závisí na mnoha dalších pedagogických kategoriích, zvláště na **cíli a obsahu cvičení**, na didaktické přípravě, zkušenostech a osobnosti učitele, na úrovni studentů apod.

Domnívám se, že tradičně pojaté cvičení (zejména v 1. a 2. ročníku) by mělo obsahovat tyto články :

I. Úvodní část

- kontrola prezenze,
- stručná rekapitulace předchozího cvičení,
- kontrola a ověření správnosti řešení příkladů z domácí úlohy,
- sdělení tématu a cíle cvičení,
- seznámení studentů s plánovanou strukturou cvičení.

¹ *Pokroky matematiky, fyziky a astronomie*, roč. 42/1997, č. 3, s. 160–165.

II. Pracovní část

- opakování základních definic, vět a jiných základních poznatků z přednášky, způsoby a možnosti jejich užití: stručné historické začlenění uvedené tématiky, dotazy studentů k přednesené a opakované látce,
- provedení vhodně voleného příkladu u tabule s podrobným komentářem (řeší dobrý student za pomoci učitele a celé skupiny), včetně rozboru a shrnutí,
- řešení obdobných úloh (prosazujeme maximální samostatnost studentů),
- rekapitulace pracovní části s rozbohem nejvýraznějších a nejčastěji se vyskytujících chyb a zdůraznění podstatného.

III. Zhodnocení a závěr cvičení

- připravenost a aktivita studentů (zdůraznit klady a z nedostatků vyvodit závěry),
- do jaké míry byl splněn cíl cvičení,
- zadání domácí úlohy,
- oznámení tématu dalšího cvičení,
- zadání studijní literatury.

Nyní stručně k jednotlivým částem tak, jak byly uvedeny v posloupnosti cvičení.

Účast studentů na cvičení je povinná. Přesto je nutné nejméně dvakrát za semestr docházku vyhodnotit a vyvodit závěry.

Rekapitulaci předchozího cvičení je nejlépe provést tak, že některý student je stručně shrne a za pomoci učitele současně zdůrazní závažné poznatky a obraty použité při řešení úloh.

Kontrolu domácí úlohy je nutné doplnit dotazy, a to nejen k úloze samotné, ale vůbec k látce minulého cvičení.

V úvodní části musí učitel vhodně studenty psychologicky připravit na aktivní osvojování učiva, zejména soustředit jejich pozornost, aktivizovat je a vyvolat u nich chuť nejen učit se, ale také naučit se. To však není jednoduché. Studenti musí znát přesně cíl a téma cvičení i úkoly, které je ve cvičení čekají. Závěrem této části je ještě nutné studentům vysvětlit, na které poznatky dané učivo navazuje a jaký průběh bude cvičení mít.

Těžiště cvičení je samozřejmě v pracovní části. Zopakujeme nejdříve základní definice, věty a jiné podstatné poznatky z přednášky, které budeme užívat ve cvičení. Opakování neprovádí učitel, ale zásadně studenti. Učitel pouze upřesňuje, doplňuje a teprve v případě, že většina studentů nepochopí pojem nebo větu, vyloží je sám. Učitel se musí snažit aktivizovat a zapojit

celou skupinu. V počátečních dvou semestrech je dokonce výhodné přezkoušet jednoho až dva studenty a jejich znalosti klasifikovat. Studenti si tak zvykají na kontrolu jejich přípravy do cvičení.

Na základě přednášky naznačíme stručně způsoby a možnosti užití uvedených pojmů a vět a uvedeme jejich případnou aplikaci v oboru, v němž jsou studenti školeni. Vhodným a užitečným se ukazuje naznačit posluchačům (někde to bývá zvykem v přednáškách) historické začlenění uvedené tématiky a připomenout jména vynikajících matematiků, kteří u zrodu pojmu stáli a na jeho vývoji se podíleli. Učitel tu má dokonce možnost připomenout, byť velmi stručně, celkové společenské klima, v němž disciplína vznikala, a zdůraznit podíl matematiky při vytváření vědeckého světového názoru.

Navykneme studenty, aby v úvodu pracovní části přednesli své dotazy a připomínky k přednesené a zopakované látce. K vysvětlení použije učitel vědomostí celé studijní skupiny. V zásadě se snažíme, aby při objasňování nového nebo nepochopeného studenti maximálně spolupracovali a logicky je vedeme tak, aby příslušné závěry činili sami.

Po zopakování a vysvětlení dotazů studentů přistoupíme k řešení příkladů. Nejprve provedeme vhodně volený příklad u tabule a to tak, že příklad řeší dobrý student za pomoci učitele a celé studijní skupiny. Učitel průběžně a podrobně komentuje řešení, vyzdvihuje důležité části řešení a použité obraty, přičemž neustále dbá, aby všichni studenti řešení rozuměli a aktivně se na něm podíleli. Jakmile je úloha vyřešena, provedeme znovu rozbor řešení a závěrem shrnutí. Případné nejasnosti a dotazy opět vysvětlíme. Ukáže-li se to jako nutné, řešíme obdobně ještě jeden příklad u tabule. Usilujeme však již o co největší samostatnost studentů. Další úlohy pokud možno u tabule neřešíme. Zapišeme na tabuli zadání, vyvolaný student provede rozbor úlohy a dále studenti řeší úlohu v lavicích již samostatně. Po nalezení řešení a případných dotazech trvám na tom, aby některý student řešení celé úlohy shrnul, zdůraznil vše podstatné a učinil závěr. Naleznou-li studenti více řešení dané úlohy, zveřejníme je a uvedeme, které je podle názoru učitele nejúčelnější. Vtipné nápady a návrhy na různá řešení nenecháme zapadnout a příslušné studenty pochválíme, neboť studenti si musí být neustále vědomi toho, že s jejich aktivitou a iniciativou se vždy počítá. V další části zapišeme na tabuli pouze zadání nebo předem připravíme jednotlivým studentům příklady na lístečkách a při dodržování výše uvedeného postupu trváme na maximální samostatnosti studentů při řešení. Učitel sleduje práci studentů, upozorňuje je na chyby, kterých se dopouštějí, a vysvětluje případné dotazy.

Závěrem pracovní části provedeme její rekapitulaci s rozбором nejdů-

raznějších a nejčastěji se vyskytujících chyb a nedostatků a se zdůrazněním všeho podstatného. To ve většině cvičení zcela chybí. Jsem přesvědčen, že to je pro studenty mnohem důležitější než jeden až dva příklady řešené navíc. Nemůžeme přece dát během výuky studentům vše. Přednáška spolu s cvičením tvoří úvod do samostatného studia, přičemž musí studentům naznačit především **metody zkoumání a přístup k řešení** dané problematiky.

Můžeme tedy říci, že v pracovní části cvičení se kromě úvodního opakování a závěrečné rekapitulace uplatňují tři fáze: vzorové řešení příkladu u tabule, přechod k samostatnému řešení studentů a zcela samostatné řešení příkladů. Je samozřejmé, že uvedené tři fáze nejsou zastoupeny stejnoměrně. Zatím ve cvičeních převládá první a jen zčásti druhá fáze. Učitelé se musí snažit o to, aby stále větší váhu postupně získávaly fáze druhá a zejména třetí, v níž je nutno vidět těžiště cvičení.

Po pracovní části je třeba cvičení zhodnotit a uzavřít. Stručně zhodnotíme celkovou připravenost a aktivitu studentů, zdůrazníme klady a jmenovitě vyzdvihneme velmi dobré a aktivní studenty. Na druhé straně je nezbytné nedostatečně připravené a nepřipravené studenty nejen pokárat, ale z jejich nepřipravenosti vyvodit důsledky. Je možné např. zadat zvláštní domácí cvičení, pozvat na přezkoušení nebo dokonce cvičení některým studentům neuznat a předeptat jim náhradní apod.

Nesmíme rovněž opomenout zhodnotit, do jaké míry byl splněn cíl cvičení. Při této příležitosti upozorníme studenty, na co ještě musí soustředit pozornost ve své další samostatné přípravě, aby předeptanou tematiku solidně zvládli.

Ve většině cvičení je nutno zadat přiměřenou domácí úlohu, která má být organickým pokračováním cvičení. Učitelé často zapomínají na to, že musí dát studentům k jejímu vypracování jasné pokyny a současně stanovit, kdy a jakým způsobem bude kontrolována.

Závěrem cvičení je nezbytné nutně oznámit téma dalšího cvičení a doporučit příslušnou studijní literaturu, včetně existujících sbírek příkladů. To vše potřebují zejména studenti v prvních semestrech pro přesnější orientaci v dalším samostatném studiu.

Po skončení cvičení by si měl učitel průběh celého cvičení zhodnotit, rozebrat, do jaké míry byl splněn cíl a téma, k jakým odchylkám došlo, co činilo studentům největší potíže, s jakými vtipnými náměty na řešení úloh přišli, a spolu s dalšími svými připomínkami vše zapsat do přípravy, aby uvedené údaje mohl využít při příští přípravě téhož tématu.

Splnit všechny uvedené úseky cvičení² není jednoduché. Dobrá organi-

² Obecně lze asi těžko stanovit dobu ke splnění jednotlivých článků, resp. částí cvičení. Přesto se domnívám, že určité hrubé časové schéma by měli učitelé dodržovat. Uvážíme-

zace cvičení spolu s navozováním podmínek uvědomělé pracovní kázně sleduje u studentů vytváření návyků pracovat organizovaně, soustavně, aktivně a cílevědomě. Nesmíme zapomínat, že i ve cvičení zůstává učitel důležitým činitelem. Působí v pravém slova smyslu jako vedoucí, organizátor, rádce i vychovatel.

Adresa autora: RNDr. Rudolf Grepl, CSc., katedra matematiky, Vojenská akademie v Brně

li délku cvičení na vysokých školách technických, která je 90 minut, pak úvodní část by neměla přesáhnout 10 minut a rovněž tak závěrečná, takže na pracovní části zbývá 70 minut.

Ze zahraničí

Úspěchy a nesnáze portugalského školství

Vlastimil Pařízek, Jan Solfronk

Portugalsko je pro nás zajímavé z několika důvodů. Je to země se stejným počtem obyvatel a jen o málo větší, přijalo program transformace vzdělávacího systému a rozvoje vzdělanosti, prodělalo diktaturu Salazara (1932–1968) a Caetana (1968–1974) a po vstupu do Evropské unie se všestranně rozvíjí. Proto mohou být některá data podnětná pro naše vlastní vzdělávací úsilí.

Vzdělávací program Portugalska je reflexí celkové situace Evropské unie. Ta čelí řadě problémů. Je to zejména internacionalizace ekonomiky, vznik informační společnosti a akcelerace vědeckého pokroku. Tyto hlavní změny mají vliv na všechny občany. V sázce je schopnost Evropy řídit tyto změny, uchopit možnosti, které se tu nabízejí a zmenšit rizika, jež přinášejí a žádné nezanedbat. Jestliže v minulosti byla Evropa s to se rozvinout v nevídané míře ekonomicky a sociálně díky technickému pokroku a vzdělání, což uskutěčňovala svobodná inteligence, pak stejné síly by jí měly pomoci čelit uvedeným změnám v budoucnosti.

Ve středu adaptace evropských zemí na uvedené nové tendence je odborné a všeobecné vzdělání. Je v centru programů pro snížení nezaměstnanosti a rozvoj spolupráce. V Evropě si dnes už každý uvědomuje, že ve všech směrech a na všech úrovních záleží na rozvoji a zdokonalení vzdělávacího úsilí. To zahrnuje všechny věkové skupiny a všechny situace. Výrazem je i Evropský rok celoživotního učení.

Z hlediska evropské vzdělávací politiky je možné posuzovat základní data o portugalském školství a v jeho rámci přípravu učitelů. Vliv Evropské unie je tu značný. Portugalsko, které za války bylo sice neutrální, mělo na 30 % negramotných. Vyhlásilo vzdělávací program. Za pomoci Unie se budovaly vysoké školy, jako např. univerzita v Algarve, zakládaly se základní a střední školy i školy mateřské. Podstatně se zvýšila prestiž učitelů a jejich platy stouply na úroveň platů soudců, prodloužila se povinná školní docházka na 9 let.

Dnešní školská soustava se ničím zvláštním nevyznačuje. Po předškolní

výchově (3 až 6 let) následuje základní škola (systém 4 + 2 + 3). Střední školy univerzitního a odborného zaměření jsou tříleté. Kolem 10 % základních a středních škol je soukromých.

Počet dětí předškolních zařízení se v letech 1981–1991 zdvojnásobil, takže dnes do nich chodí přes 40 % dětí.

Počet maturantů je dosud poměrně nízký. Z počtu dvacetiletých mladých lidí mělo maturitu v r. 1993 jen 36 %, kdežto v Unii je průměr 65 % (v ČR 57 %). Z toho v Portugalsku maturovaly hlavně dívky (56 %).

Na vysoké školy v r. 1993 chodilo v Portugalsku 12 % mládeže (u nás 18 %), ale s prudkou vzestupnou tendencí. V celé Unii se za patnáct let (1975 až 1990) počet vysokoškolských studentů skoro zdvojnásobil, kdežto u nás od r. 1980 do r. 1990 nastal pokles o 11 % a pak se podíl vysokoškoláků začal velmi pomalu zvyšovat se současným programem další stagnace. V Unii bylo v r. 1993 celkem 22 % třicetiletých občanů s vysokoškolským diplomem v kapse – z toho nejvíce v Belgii 29 % – kdežto v Portugalsku jen 13 %.

Počet let učitelské přípravy se dlouhodobě zvyšuje. V Evropě na začátku našeho století strávil učitel primární školy 10 až 12 let ve škole, než mu byly svěřeny děti, dnes se připravuje 15 až 18 let. V Portugalsku v r. 1994 učitelé primární školy studovali na vysoké škole čtyři roky, učitelé středních škol na univerzitě 5 let.

Podíl žen jako učitelek v Unii za posledních 30 let stoupl a dosahuje u primární školy 74 %. Na středních všeobecně vzdělávacích školách je žen méně než polovina, na středních a vysokých školách třetina. V Portugalsku je zastoupení žen vyšší (80 a 65 %).

Nejvyšší věk učitelů pro odchod do důchodu je v Portugalsku 70 let podobně jako v Dánsku. Jinde je to 65 nebo 67 let.¹

V oblasti školské správy převažuje centrální systém řízení škol a tvorba jednotných kurikul, odrážejících zájem státu. Teprve v posledních letech probíhá diversifikace řízení a posilování pravomocí jednotlivých regionů. Největší možnosti mají regiony v ovlivňování kurikulárních programů tak, aby více odpovídaly potřebám jednotlivých oblastí.

Ve vnitřní správě školy je zajímavý způsob jejího řízení. V čele školy je vedení, složené ze 3–5 volených učitelů (podle velikosti školy), které ze svého středu vybere ředitele na funkční období zpravidla dvou let. Toto vedení zajišťuje také vnitřní hodnocení školy se snahou podporovat učitelské sebehodnocení.

Vnější kontrola školy je, podobně jako u nás, v rukou inspekčních orgánů. Základními hledisky hodnocení školy jsou:

¹Data jsou uváděna podle *Key Data on Education in the European Union*. Brusel : European Commission, 1996.

- posouzení učitelů (zejména jejich hodin),
- stav a úroveň žáků,
- kvalita kurikulárních programů,
- stav a úroveň technického vybavení školy a školní budovy,
- a stav a úroveň hospodaření školy (finance).

Vliv místní samosprávy a rodičů na chod a řízení školy je v současné době nevelký a podstatně školu neovlivňuje, i když v poslední době existuje snaha posílit kompetence těchto složek. Počet soukromých škol je v Portugalsku prozatím malý, státní školy vysoce převažují. Za pozitivní snahu lze považovat funkci školních psychologů, kteří jsou na školách ustanovováni v počtu jednoho psychologa na 1000 žáků jedné či více škol.

Také snaha posilovat sebereflexi učitelů a vést je k sebehodnocení (což se projevuje už v pregraduální přípravě) je pozoruhodná a svědčí o úsilí o integraci portugalského školského systému s úrovní EU.

Zájem státu o úroveň školství se projevuje jak ve finanční dotaci, tak v péči o promyšlený systém pregraduálního studia.

Na srovnatelné úrovni našeho magisterského studia má pregraduální příprava učitelů zhruba 3 základní stupně:

Nejprve posluchači studují 3 roky vědní obory. Po tomto období se rozhodují, zda budou pokračovat v odborném studiu či se zaměří na učitelskou profesi. V tomto případě studují ve 4. ročníku pedagogické, psychologické a sociální obory, které s učitelstvím souvisejí, a připravují se na praxi.

V pátém ročníku nastupují do škol jako učitelé (za plat) s nižším úvazkem a současně navštěvují nadále univerzitu, kde probíhají specifické semináře a konzultace, zaměřené na problematiku školské praxe. V tomto období má každý posluchač určeny dva tutorý (jeden učitel školy a jeden pracovník fakulty), kteří pomáhají studentu při uvádění do školní praxe a také jej hodnotí.

Na celkovém hodnocení se také podílejí dva odborníci z disciplín, které tvoří aprobační skupinu posluchače. Pokud naznačený model opravdu v praxi funguje, stojí za úvahu. Pochybnosti ovšem vyvolává vysoký počet tutorů na jednoho studenta a reálná frekvence jejich činnosti při přímém řízení studenta. Na závěr pětiletého studia skládá student zkoušku přibližně na úrovni naší státní závěrečné zkoušky.

Celkově je v učitelské přípravě a v řízení škol zřetelný zájem státu o úroveň vzdělanosti, který je, zdá se, nejen proklamován, ale odráží se ve finanční dotaci a v sociálním uznání učitelské profese.

Adresa autorů: Prof. PhDr. Vlastimil Pařízek, DrSc., doc. PhDr. Jan Solfronk, CSc., Pedagogická fakulta UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha

Poradenská služba

Vážení přátelé!

Počínaje tímto číslem časopisu, otevírá se na stránkách Pedagogické orientace nová obsahová část – nová rubrika. Je nazvána „Poradenská služba“.

Pro úvod uvedme její účel a zásady, podle nichž by měla plnit svou předpokládanou časopiseckou roli.

Především, vzniklá rubrika reaguje na požadavek nezanedbatelného počtu čtenářů – vychovatelů, poradenských pracovníků, učitelů, aby na stránkách časopisu byl vytvořen prostor pro konkrétní, denní edukativní praxi. Což je požadavek opodstatněný. Ostatně časopis Pedagogická orientace směřuje k tomu, aby sloužil širšímu spektru čtenářů než dosud; jak teoreticko-vědeckým, tak i terénním výchovným, vzdělávacím i řídicím pedagogickým odborníkům.

Nově vznikající rubrika by měla fungovat na poradensko-odpovědním principu. V jejím rámci budou zveřejňovány konkrétní čtenářské dotazy (problémy) s edukativním obsahem, na něž budou odpovídat (budou se k nim vyjadřovat) povolání specialisté: poradenští experti, psychologové, speciální pedagogové, školští řídicí a inspekční pracovníci a právníci. Pro inspiraci čtenářů uvedme možné problémové oblasti:

- školské vyučování, podvýkonnost a neúspěšnost žáků a studentů,
- práce s nadanými jedinci,
- drogové a jiné závislosti dětí a mladistvých,
- agresivita a kriminalita mládeže,
- záškoláctví, lhavost a krádeže dětí,
- specifické vývojové poruchy učení a chování dětí,
- problémy školních vyučovacích tříd i volnočasových zájmových sociálních skupin,
- šikanování na školách a v jiných výchovných zařízeních,
- volba povolání a problémy školské a profesní cesty mladistvých,
- management škol a jeho vnitřní i vnější problémy
- a další.

Nová časopisecká rubrika je připravena i pro zveřejňování celých kasuistik – pozoruhodných a poučení přinášejících případů z edukativní praxe.

Zvláště budou vítány příběhy s originálními řešeními a příslušnými zobecnujícími komentáři, a to pro poučení pedagogické veřejnosti.

Zveřejňovány budou i následné čtenářské odezvy.

Za redakci Libor Hřebíček

Nedostatečná edukativní role třídní učitelky

Pro „rozjezd“ nově vzniklé rubriky redakce zařazuje na následujících řádcích rozběr jednoho z reálných edukativních příběhů. Autor se přitom omlouvá, že řada byť pozoruhodných detailů v jeho průběhu je zkrácena či pouze schématicky naznačena. Z hlediska vymezeného publikačního prostoru to bylo nutné.

Vybraný příběh by se mohl také nazvat „Nezvládnutá agrese mezi žáky“. V jeho průběhu však zřetelně vystupuje na povrch jiná podstatná okolnost: neprofesionální diagnostika i edukativní praxe příslušné třídní učitelky, jako účastnice celého popisovaného případu.

Vše začalo vcelku banálním konfliktem. Na rohu školy, po skončeném vyučování, se fyzicky střetli dva spolužáci z osmé třídy. Lépe řečeno, žák Jirka po krátké slovní rozeprě dal pár facek své spolužačce Pavle. Přitom jí podrazil nohy, smýkl jí po rozblácené jarní trávě a nakonec jí ještě rozmydlil kus bláta po obličejí. Byl to tedy střet neobyčejně ostrý. Navíc neobvyklý mezi spolužáky rozdílného pohlaví a tohoto věku.

Po jisté době se ve škole objevuje otřesená Pavla v doprovodu rozzlobené maminky. V ředitelně, za účasti třídní učitelky a dalších učitelských svědků, se případ rekonstruuje.

Vše se zdá být jasné. Pavla v začátku konfliktu slovně špičkovala. Avšak způsob, jakým zareagoval Jirka, byl neodpustitelný, odsouzeníhodný.

Následný diagnostický výslech, vedený příštího dne třídní učitelkou, byl veden v duchu výše uvedené představy. V úsporně krátkém rozhovoru s oběma provinilci Pavla uvedla, že Jirku odbyla, ať neotravuje a spěchá k domovu; poněkud neochotně připustila dále, že vše mu řekla poněkud obhrouble. On je ovšem neurotik a vztekloun, který poslední dobou chce mlátit všechny okolo sebe. Jirka toho u výslechu nestačil mnoho říci. Pouze to, že jej holky a kluci ve třídě dráždí tím, že je „Zakrslík“, „Kačer Donald“, že ho doma málo vytahují za uši atp. To vše ho smrtelně uráží. A že všem dal už vícekrát najevo, že za tyto urážky zmlátí každého, kdo je vyřkne. Od nejdebilnější holky, za kterou považuje Pavlu, to nesnese už vůbec!

Třídní učitelce je v krátké chvíli vše jasné. Konflikt je třeba zmrazit tím, že oba aktéry potrestá. Jirka dostává výstrahu, že mu bude snížena známka

z chování. Musí dát opravit a vyčistit Pavliny potrhané a ušpiněné svršky oblečení. Pavla dostává poznámku za provokativní řeči. Oba si musí na usmířenou podat ruce. Což činí neobyčejně neochotně. S okamžitou platností jsou také sesazeni do jedné lavice. Aby se rychleji srovnali.

Ke srovnání, natož pak ke spřátelení obou protagonistů konfliktu však nedochází. Naopak. Jejich hašteření přetrvává. Je zjevné nejen mimo vyučovací dobu, ale i při vyučování. Neobyčejně aktivní, snad přímo iniciační kulisu všemu vytváří celá třída. Oba konfliktní žáci jsou pro ostatní zdrojem dobré zábavy. Vyučující učitelé si stěžují na neklid ve třídě. V krátkém čase Pavla, a po ní i Jirka žádají po výchovné poradkyni, aby jim pomohla, aby byli přeřazeni každý do jiné třídy, případně na jinou školu. Důvody: přetrvávající nepřátelství mezi chlapcem a dívkou, divoká atmosféra ve třídě, hostejnost třídní učitelky a její neochota řešit problémy mezi žáky.

Výchovná poradkyně se v rozhovoru s oběma konfliktními žáky dozvídá mnohem více, než třídní učitelka kdykoliv předtím. Pavla prozrazuje, že má problémy s většinou ostatních holek i kluků. Nemá kamarádku (i když by si to velmi přála), nikdo s ní nechce sedět v lavici pro časté neshody. Většina třídy se jí posmívá. A to i když není žádný důvod. Tak jí více vyhovuje kamarádit se buď se staršími, anebo s mladšími holkami. S nimi může dělat blbosti, které tak vadí jejím vrstevnicím. Třídní učitelka ji v jednom kuse peskuje: je pomalá (líná), má nepořádek na lavici, vyrušuje. Výtky dostává i tehdy, když vůbec není vinna. Učitelka na ní sedí. Jirka se v rozhovoru jeví jako psychicky předrážděný. Jeho rodiče se rozvádějí, z čehož je nešťastný. Ve třídě má sice silnou pozici, plynoucí z toho, že je nejlepší žák, sportovec a těžko si na něj může někdo fyzicky troufnout. To mu však není moc platné. Posměch třídy, která pobaveně komentuje jeho vzrůst a která zneužívá jeho tendence chovat se prchlivě a zkratkovitě, to vše jej dovádí do stavu, že ve třídě už nechce dál být. Velmi mu vadí, že učitelka si třídy nevšímá, jen čas od času, když je všeho přespříliš, provede kárné akce tak, že potrestá třídu jako celek.

Za naznačených okolností vidí výchovná poradkyně původní konflikt jako záležitost, která má podstatně širší dimenze. Rozhoduje se pro socioratingové šetření v osmé B. S překvapením zjišťuje, že Jirka má ve třídě velmi vysoký status moci a malou oblibu. Je jedním ze „šéfů“ třídy, avšak bez potřebných přátelských vztahů s většinou třídy. Je bojovníkem na vlastní pěst. Zato Pavla se ukazuje jako jasný outsider třídy, jak mezi dívkami, tak i chlapci. Je vlastně zřetelně šikanovanou osobou: Je popisována výrazy: „debile“, „hračička“, „zpozdilá“, ale také „úplná kráva“. Šetření sociální situace ve třídě vykazuje kriticky nízký individuální i celkový socioratingový index. Je zřetelná malá akceptace mezi žáky navzájem, malá soudržnost

mezi nimi. Třída je hašteřivá, rozháraná, se zjevnými znaky šikany. Výchovná poradkyně správně odhaduje: skupinotvorná, edukativní, sociálně formativní role třídní učitelky je nezřetelná, neangažovaná.

Další diagnostické kroky vedou výchovnou poradkyni za rodiči obou žáků – jak Jirkovými, tak Pavlinými. V Jirkově rodině si potvrzuje neblahou rozvodovou situací. Ale také to, že oba rodiče Jirku aktivně zatahují do svých trapných „dospěláckých“ rozepří. Zde radí, aby tohoto Jirku ušetřovali.

Rozhovor s matkou Pavly je oproti očekávání podstatně delší. Pavla je podle vyprávění matky chytrá holka, hraje na klavír, je sportovně výborná. V rozporu se svými klady je „zoufale nepořádná“, flegmatická, naivní, v sociálních vztazích nedostačivá, jakoby infantilní. Posléze spontánně sděluje, že dcera přišla do rodiny až téměř ve čtyřech letech, na základě pozdní adopce. Uvedené výchovné problémy úporně Pavlu doprovázejí po čas celého jejího soužití s rodinou. Matka žádá výchovnou poradkyni o pomoc. Ta se jeví jako nezbytná, jak je to třeba v případech dětí, které trpí oním obávaným syndromem ranné psychické deprivace (v důsledku dlouhodobého ústavního života dítěte).

Tak se náhle, ve světle diagnostiky, kterou absolvovala výchovná poradkyně, jeví konflikt Jirky a Pavly pouze jako vrcholek onoho příslovečného, hluboce v moři ponořeného ledovce. Jako problémoví nejsou jen Jirka a Pavla. Ale také celá třída osmá B a – a jejich třídní učitelka.

Ve vsí zkratce uveďme další vývoj sledované situace, tak jak proběhla v režii zaangażované výchovné poradkyně. Především byl obsah konfliktu, a zvláště jeho široké souvislosti, rozebrány na velmi živém sezení celé třídy. Z jednání vzešla jistá úmluva – smlouva, která mohla být chápána jako východisko pro změny v chování jak sledované dvojice žáků, tak i celé třídy.

Jednání s rodiči žáků evidentně zvýšilo jejich důvěru ve školu a školské pracovníky. Zjevné to bylo u rodičů Pavly.

Další posun situace nebyl možný bez jistých úprav v roli stávající třídní učitelky. Nezbytné bylo kolegiální a zevrubné projednání role třídní učitelky ve vztahu ke třídě. Třídní učitelce dost dlouho trvalo, než pochopila, že za jejími zády se v její třídě rozjíždí šikana a že na její lhostejný vztah ke třídě doplácí řada žáků v jejich komplexním osobnostním vývoji. Toto jednání bylo obtížnější než opakované kontakty a reedukační zásahy vůči dvěma mladistvým konfliktním spolužákům.

Zvláštní pozornost a pomoc si zasloužila Pavla. V jejím případě bylo nutné, aby jí byla poskytnuta specializovaná, psychologická, poradenská péče: ve smyslu posílení její způsobilosti pro sehrávání přiměřenější sociální role – zvláště mezi jejími věkovými vrstevníky.

Závěrem: V námi popisovaném příběhu byl původní koncept jeho uči-

telského řešení výrazně zkvalitněn diagnostikou i edukativně organizačními aktivitami výchovné poradkyně. Zřejmě nepochybujeme, že to byl počín ocenitelný. Současně si uvědomujeme, že výchovná poradkyně v podstatě suplovala řadu aktivit, které z titulu své funkce nutně měla svého času uskutečnit samotná třídní učitelka.

Libor Hřebíček

Recenze

Úctyhodná bilance nakladatelství Portál

Založeno r. 1991, každoročně vydává desítky titulů, takže dnes jsou jich stovky.

Program – pomáhat všem, kteří usilují o moderní výchovu a harmonický vývoj člověka.

Ediční řady *Pedagogická praxe* a *Studium* poskytují přehled o současných teoriích výchovy a vzdělávání a o současných poznatcích z dětské a kognitivní psychologie. Strategie učení jsou doplněny řadou příkladů a cvičení, vedou čtenáře k praktickému využití těchto informací a tak podporují jeho profesní rozvoj. Studijní materiály v řadě *Speciální pedagogika* přinášejí ucelený pohled na problematiku specifických poruch učení a chování, na integraci dětí se speciálními potřebami a poskytují tak praktické návody pro diagnostiku i tvorbu individuálních vzdělávacích a výchovných programů. Portál věnuje pozornost i důležité etapě lidského vývoje v době předškolní, mapuje problémy lidských vztahů v ediční řadě *Sociální práce*. Duševní svět dítěte, aktivita a rozvoj osobnosti, příčiny konfliktního chování, účinné řešení problémů mladšího školního věku i let dospívání, hry pro děti předškolního i školního věku, metodika výchovy literární, hudební, výtvarné, biologicko-ekologické, fyzikální aj. jsou témata studijních materiálů a příruček vesměs zdařilých publikací. Ke knížkám přibýlo loňského roku i spektrum časopisů, *Informatorium pro školy mateřské*, *Moderní vyučování pro školy základní*, *Děti a my* pro rodiče a *Propsy* pro moderní psychologii.

Stanislava Kučerová

Eric Schopler, Gary B. Masibov: Autistické chování

Praha : Portál 1997, 303 s.

Kniha je sborníkem prací amerických specialistů na autismus. Poskytuje jak teoretické poznatky týkající se daného problému, tak i praktické návody pro diagnostiku a realizaci výchovných programů pro děti i dospělé s autismem.

Editory sborníku jsou prof. Eric Schopler, vedoucí speciálního vzdělávání osob s autismem na University of North Carolina (Chapel Hill, USA) a dr. Gary B. Masibov, první asistent prof. Schoplera, který se zabývá speciálními vzdělávacími programy pro starší děti.

Kniha je rozdělena do tří částí. Úvodní část seznamuje čtenáře se základními problémy a podstatou autistického chování a s ovlivňováním jeho důsledků specifickými behaviorálními postupy. V poslední kapitole této části informuje prof. Schopler o programu TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Childer). Tento program využívají už přes 25 let rodiny v Severní Karolíně. Důraz se klade na diagnostiku sloužící individualizovanému léčebnému působení. Používá se kombinace kognitivních a behaviorálních přístupů se zaměřením na rozvoj dovedností a strukturovaných intervenčních technik.

Druhá část práce pojednává o problematice hodnocení a sebekontroly. Autoři věnují pozornost sebeřízení (self-managementu) jako významné pomoci při nápravě problémového chování u dětí s autismem. Zamýšlejí se též nad velkým vlivem prostředí na úspěchy ve vzdělání a léčebném působení.

Třetí část knihy obsahuje příspěvky autorů, kteří se věnují možnostem terapeutického působení. Čtenáři se seznámí s nejtěžším problémem autismu – sebepoškozováním. Velká pozornost je věnována nápravným postupům, které zahrnují i rodiny dětí postižených autismem. Poslední kapitola této práce seznamuje s EDM (Eden Decision Model), což je terapeutický postup popsáný D. L. Holmesem a A. S. Holmesovou. Jde o rozhodovací model s praktickou aplikací pro vytvoření strategie k snížení problémového chování.

Kniha poskytuje velmi cenné informace o autismu. Je vhodná pro pedagogy, psychology, pediatry i rodiče dětí trpících autismem. Za každou částí knihy je uvedena podrobná literatura ke sledované problematice.

Bohumíra Fabiánková

Anna Kucharská, ed.: Specifické poruchy učení a chování – Sborník 1996

Praha : Portál, 1997, 203 s.

Dostává se nám do rukou sborník, který přináší každým rokem aktuální poznatky o problematice specifických poruch učení (SPU) a chování.

Sborník je vhodně rozdělen na jednotlivé části, které pojímají problematiku specifických poruch učení a chování vždy z trochu jiného úhlu pohledu.

V úvodu naleznou čtenáři krátkou vzpomínku na glasgovského očního chirurga Jamese Hinshelwooda, který stál u zrodu pojmu *specifická vývojová dyslexie*. Neméně zajímavý je článek profesora Matějčka, který pojednává o péči o dyslektiky v naší zemi. Chronologicky se seznamujeme s organizací péče, s jejím institucionálním zabezpečením. Velmi zajímavé jsou konkrétní přínosy našich psychologů, lékařů, učitelů k nápravě dyslexií. Za všechny jmenujme alespoň dnes běžně používanou a známou pomůcku bzučák, kterou vytvořil dr. Z. Žlab.

Poměrně rozsáhlá je druhá, **teoretická část**. Přináší sdělení, která se zabývají definováním pojmu dyslexie a rozebírají dnes hojně používaný termín lehkých mozkových dysfunkcí. Václav Mertin připomíná, že novější zahraniční literatura začíná převážně prosazovat termíny jako syndrom deficitu pozornosti (SDP, attention deficit disorder – ADD) a syndrom deficitu pozornosti s hyperaktivitou (SDPH, attention-deficit/hyperactivity disorder – ADHD).

Další příspěvek je věnován podmíněnosti dyslexie, a to jak společenské, tak neuropsychologické. K tomu dodejme, že někteří autoři považují dyslexii za dočasný problém, který se objevil ve větším měřítku poměrně nedávno a ztratí s velkou pravděpodobností na významu s rozvojem techniky, která nahrazuje slova obrazem a psanou řeč řečí mluvenou. Zajímavé informace z neurologických výzkumů nalezneme v příspěvku Gordona F. Shermana, který se zabývá anatomickými změnami v mozku v souvislosti s dyslexií. Velmi cenné informace především pro rodiče a učitele dětí s dyslexií přináší další článek o sociálních a emocionálních problémech, které jsou spjaty s dyslexií. Po přečtení tohoto příspěvku se nám budou zdát mnohé projevy chování srozumitelnější a budeme k nim snad i tolerantnější.

V této části sborníku najdeme také článek „O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti a psátí při znamenité paměti“ Antonína Heverocha, který už v roce 1904 upozorňoval na existenci poruch učení.

Pro snazší orientaci v problematice specifických poruch učení a chování připojili autoři sborníku recenze nových publikací.

V teoretické části nalezneme také několik výzkumných sdělení. Za zmínku jistě stojí výzkum, který šetřil čtenářskou gramotnost žáků základních škol. Uskutečnil se na našich školách v roce 1995. Jistě bude zajímavé podívat se, jak si naši žáci vedli v mezinárodním srovnání. Další výzkumné sdělení nám předkládá závěry z výzkumu, který se týkal vývojových poruch učení v oblasti čtení a psaní na druhém stupni základních škol. Není opomenuta ani problematika výuky cizích jazyků u dětí s SPU, kterou přibližuje další stať ve sborníku. Teoretickou část uzavírá příspěvek o hypoaktivitě dětí se suspektní lehkou mozkovou dysfunkcí.

Další část sborníku přináší informace o **diagnostice specifických poruch učení a chování**. Nalezneme zde například příspěvky o screeningu poruch čtení a psaní. Jen stručně dodejme, že lze diagnostikovat SPU až tehdy, když se dítě učí číst, psát, počítat, to znamená, až v době školní docházky. Přitom musíme být tolerantní a přidat určitou dobu, po kterou má dítě nárok na selhávání. Tak se ale doba, kdy je možné s jistotou určit diagnózu SPU, značně prodlužuje. Na druhé straně řada autorů prosazuje včasnější zachycení dílčích deficitů v percepční a motorické oblasti, a to už v předškolním období. Domnívají se, že se z těchto deficitů mohou za určitých okolností rozvinout specifické vývojové poruchy učení. Přínosem pro oblast diagnostiky je také spektrální analýza EEG během klidu a čtení u dětí s dyslexií a u dětí z kontrolní skupiny. Pro učitele na prvním stupni základních škol bude jistě zajímavý článek, který rozebírá a posuzuje některé znaky písma u dětí na prvním stupni základních škol.

Oblast diagnostiky uzavírá diskuse na téma: „Jsou dyslektici odlišní?“

Silně zastoupená oblast s názvem „**Reedukace, metodiky, pomůcky**“ začíná souborem cvičení pro děti v předškolním období a v první třídě. Pomocí tohoto souboru bychom měli u dětí předcházet poruchám učení. Jedná se o soubor vídeňské psycholožky a psychoterapeutky Brigitte Sindelarové. Stimulační program Rubena Feuersteina nám přibližují další příspěvky. Na okraji zájmu nezůstává ani prevence poruch při psaní a rozvoj grafomotoriky. Zajímavý námět pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení nabízí příspěvek s názvem „Diktafon – učební pomůcka“. Tuto část sborníku doplňují informace o využití pohádek s relaxačními účinky a několik recenzí a informací o knihách, videokazetách, pomůckách a počítačových programech, které mají vztah k SPU.

Další oddíl sborníku se zajímá o **organizaci péče u nás**. Najdeme zde poznatky a zkušenosti odborníků, kteří pečují o děti s LMD (lehká mozková dysfunkce) a SPU v některých pražských pedagogicko-psychologických poradnách. O uplatnění a úspěšnosti žáků se specifickými vývojovými poruchami na středních školách pojednává následující příspěvek. Několik příspěvků přináší zkušenosti z organizace různých terapeutických a psychorelaxačních pobytů, které jsou určeny pro děti s SPU a LMD. Zájemci o aktivity občanského sdružení Dys-centrum naleznou informace v dalším článku. Dys-centrum vzniklo v roce 1995 jako dobrovolná organizace občanů, kterých se jakýmkoli způsobem týká problematika specifických poruch učení a chování. Několik příspěvků se zamýšlí, popisuje a do jisté míry hodnotí integraci dětí se specifickými poruchami učení a chování. Zabývají se péčí o děti s SPU v konkrétních základních školách. Pro zájemce o doplnění vzdě-

lání v oblasti SPU jsou určeny následující příspěvky, které přinášejí nabídku různých seminářů a programů.

V předposlední části sborníku jsou cenné informace z oblasti **péče o jedince s SPU v některých zemích** jako je Holandsko, Velká Británie, Německo, Francie, Taiwan. V této části sborníku nalezneme také informace o zahraničních časopisech a publikacích, které se zabývají problematikou SPU. Připojena je zpráva o zřízení odborné knihovny v Dys-centru Praha.

Celý sborník uzavírá několik stručných **osobních sdělení**.

Sborník je velmi cenným zdrojem informací pro učitele, rodiče, psychology, pediatriy a další zájemce o otázky specifických poruch učení a chování. Je psán srozumitelným jazykem a přitom na velmi vysoké odborné úrovni. Z těchto důvodů by neměl chybět v žádné základní škole, pedagogicko-psychologické poradně a dalších institucích, které pečují o jedince se specifickými poruchami učení a chování.

Dita Janderková

Kasíková, Hana: Kooperativní učení, kooperativní škola. Pedagogická praxe

Praha : Portál 1997, 147 s.

„Stojíte na křižovatce v neznámém městě, s úmyslem navštívit přátele, s kterými jste se už dlouho neviděli . . .“ Tímto zdánlivým exkursem začíná PhDr. Hana Kasíková, CSc., odborná asistentka Katedry pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, v úvodu ke své nové publikaci pozvání k návštěvě světa mezilidské kooperace.

Někomu možná ona věta z úvodu práce zazní až symbolicky a evokuje paralelu s křižovatkou, na níž se ocitá současná škola, a z níž hledá dnešní tvořivý učitel, ale mnohdy i učitel „tradiční“ a tápající, reálná a efektivní východiska cest k budoucnosti lepší, dokonalejší a přirozenější výchovy.

Všem kategoriím učitelů a studujícím učitelství je adresována bohatá nabídka námětů, rad a poučení pro učební činnosti, hry a cvičení, jež by měly posloužit v roli účinných prostředků umožňujících dosažení vyšší míry aktivity a spolupráce mezi aktéry výchovy a vzdělávání ve škole.

Struktura studie je logicky a velmi přehledně uspořádána do šesti kapitol s úvodem a závěrem, doprovobených reprezentativním rejstříkem odborné literatury naší i zahraniční provenience, s níž autorka citlivě, adekvátně diskutovanému tématu pracuje.

Kooperativní učení (a učení se) je zde střizlivě pojímáno nikoli jako jediná, ale pouze jako jedna z variant cest, jak učit druhé efektivně, případně, jak se učit efektivně. Promyšleně jsou prezentovány a zvažovány argumenty hovořící ve prospěch kooperativního učení, přinášejícího zřejmě výhody jak dětem, tak učitelům, což potvrzují výzkumy i zkušenosti učitelů, kteří se rozhodli, že budou svou profesi vykonávat „jinak“.

Proč více spolupráce do školy? – klade (si) otázku autorka v záhlaví první kapitoly. Vzápětí na ni nachází odpověď v konstatování, že „člověk je svou podstatou bytostí kooperativní“, že by škola měla lépe než činí dosud „vybavit jedince pro život a týmovou práci“ a že „podstata učení je sociální povahy“ a nemá pouze individuální charakter.

Krátkým pohledem do historie autorka naznačuje, že problematika kooperace ve škole má také svou historickou dimenzi. Je připomínán Quintilián, Komenský, Bell-Lancasterův systém, pedagogika Johna Deweye a projektová metoda, jenský plán Petera Petersena i naše pedagogika druhé poloviny 20. století. Je vzpomenua éra propagace (a bohužel jen sporadické realizace) organizační formy skupinového vyučování, zvláště pak v kombinaci s vyučováním problémovým.

Skupinové vyučování je v kontextu kooperativního učení a vyučování pojednáváno jako forma organizace, která může efektivně fungovat v nejrůznějších modelech vyučování a učení. Je zdůrazněn fakt, že kooperativní vyučování není totožné se skupinovým vyučováním. Čtenář je pro realizaci skupinového vyučování získáván postupně, jaksi nedirektivně, na základě možnosti vlastního zvažování a posouzení široké škály prezentovaných pozitiv i úskalí skupinové práce. Sporadické využívání forem a technik skupinového vyučování a sociálních vztahů mezi žáky vůbec je ve shodě s Tonuccim (1991) přičítáno na vrub zafixovaným transmisivním stereotypům tradiční školy, která „samozřejmě ví, že děti mají své výklady světa, své koncepce, ale nepočítá s nimi při poznávání“. A tak naše škola na konci druhého tisíciletí stále upřednostňuje kompetitivní (konkurenční, soutěživé) a individualistické typy uspořádání výuky před nesporně humánnějším typem *kooperativním*.

Realizace kooperativního uspořádání sociálních vztahů ve škole předpokládá, jak autorka zdůrazňuje, plné uvědomění si intencionálního charakteru součinnosti žáků a učitele a nutnost důsledné a trpělivé práce s kategorií cíle, protože kooperativní vyučování je apriorně založeno na principu *spolupráce při dosahování cílů*. Zatímco, jak autorka uvádí, základními rysy kompetitivního vyučování jsou *konfrontace, soutěž a boj*, základními pojmy i klíčovými charakteristikami vážícími se ke kooperativnímu vyučování jsou *sdílení, spolupráce, pomoc a podpora*. A to jsou evidentně lidské atributy,

jimiž by měl jedinec na začátku třetího tisíciletí disponovat a pro něž stojí zato převážně transmisivní způsoby práce v tradiční škole obětovat.

Autorka chápe kooperaci jednak jako potenciální *cílovou strukturu vyučování* a jednak jako nezastupitelný *osobnostní rys žáka*, který je postupně utvářen do atributu, jež bychom mohli nazvat *kooperativností*, tj. schopností kooperovat. Z hlediska typologie pak rozlišuje kooperaci jako *nápomoc* a kooperaci jako *vzájemnost*. Smysl kooperativnosti je velmi sympaticky spatřován ve skutečnosti, že členové skupiny se nesnaží získat z učebních a vyučovacích situací maximum pro sebe na úkor ostatních, nejde o soutěžení mezi členy skupiny a výhru či prohru, ale o společné využití variantních zdrojů, které jsou k dispozici skupině a měly by sloužit rozšíření poznání.

Představa nové, moderní školy je prezentována pomocí pěti přívlastků: *interaktivní, integrativní, interdisciplinární, internacionální a interpersonální*, jejichž spojujícím atributem je právě *akcent na kooperaci*. Z této představy moderní školy vychází autorčina nabídka modelů vyučování, které již prokázaly své právo na existenci. Je zde podána charakteristika *konstruktivistického modelu vyučování* (Tonucci, 1991; Gfen, 1991; Štech, 1992; Doubek a kol., 1995) a *vrstevnických vztahů v modelu vyučování* (Johnson, Johnson, Johnson Holubec, 1990).

Převážně teoretická východiska studie završuje výčet a charakteristika stěžejních atributů kooperativního učení, které vymezují kooperativní učení a vyučování jako *interaktivní, dynamický a velmi variabilní systém*. Jde o tak významné znaky, jako je *pozitivní vzájemná závislost* žáků ve skupině, jejich *interakce tváří v tvář, osobní odpovědnost* každého jedince za prosperitu a úspěch skupiny (i naopak), *formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností a reflexe skupinové činnosti*.

Těžiště studie o kooperativním učení a kooperativní škole spatřuji ve IV. kapitole s titulem *Technologie kooperativní výuky*, v níž autorka charakterizuje a trpělivě objasňuje funkci dalších podstatných prvků systému kooperativního učení. Postupně se věnuje *učebnímu prostředí, cílům*, výběru, typům a formulaci *úkolů pro skupiny, úkolům pro různé vyučovací předměty, projektu jako specifickému typu skupinového úkolu, metodám, technikám a strategiím výuky*. Významná role je právem přisuzována *kooperativní hře, osvojení kooperativních dovedností, řízení výuky a hodnocení činnosti*.

Přímluvou za prosazování a uskutečňování *vzájemné pomoci* mezi učiteli a za vytváření funkčních kooperativních učitelských týmů je V. kapitola *Spolupráce učitelů*. Praxe potvrzuje známou zkušenost, že se jen velmi obtížně uplatňují kooperativní modely vyučování a učení žáků ve školním prostředí, kde neexistuje neformální, smysluplná a efektivní spolupráce mezi učiteli.

V VI. kapitole knížky o mezilidské kooperaci najde čtenář inspiraci

a další náměty činností, záznamy z vyučování, doporučený materiál a zásobník nejrozmanitějších aktivit pro organizování kooperativního učení a vyučování.

„*To, co měla kniha sdělit, snad sdělila,*“ končí dr. Hana Kasíková své inspirativní zamyšlení nad kooperativním učním a vyučováním. Budiž poznamenáno, že není dnes, v době existence mnoha titulů s touto a obdobnou tematikou, právě snadné a jednoduché přijít s něčím úplně neotřelým a originálním. Tím víc je třeba si vážit publikace promlouvající s naléhavostí hodnou významu doby i problematiky k *českému* čtenáři čtivou *českou* formou.

Stanislav Kodet

Helmwart Hierdeis, Theo Hug (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik.

**Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren GmbH 1996.
4. přepracované a doplněné vydání. 4 díly, 1616 stran.**

Pedagogické vědy v německy mluvících zemích jsou reprezentovány mimořádně rozsáhlou literární produkcí. Pro konec našeho století je pak typické, že se tyto vědecké texty výrazně diferencují nejen z hlediska specifikace pedagogických disciplín, ale především na základě rozdílných bázových metodologických přístupů. Setkáváme se tak např. s pedagogickou literaturou empiricky orientovanou, která se dále v časopisecké i monografické podobě člení na výzkumy kvantitativní či kvalitativní povahy, s „klasickou“ duchovědnou orientací, s přístupy psychoanalytickými, fenomenologickými, systémovými, postmoderními ad. Tato bázová východiska se pak odrážejí nejen ve specifčnosti pojmového aparátu, ale např. i v odlišném stylistickém ztvárnění vědeckého textu.

Z těchto důvodů (existují i mnohé další) není mnohdy snadná komplexnější orientace v rozsáhlé pedagogické problematice, a to ne pouze pro studenty pedagogiky, ale i pro zkušenější pedagogické pracovníky. Tím více jsou potřebné přehledové publikace, které usilují o zastřešující, i když samozřejmě z hlediska svého rozsahu, pouze exemplární, výběrové shrnutí převládajících a typických tendencí v daném oboru.

V těchto snahách má zvláště německojazyčná věda mimořádné tradice a směle může konkurovat francouzským, americkým nebo britským slovníkům a encyklopediím. Plně to platí také pro oblast věd o výchově, kde

můžeme využívat řadu pedagogických slovníků a encyklopedií v rozsahu od kapesních vydání (např. SCHAUB, H., ZENKE, K. G. *Wörterbuch zur Pädagogik*. München : Deutscher Taschenbuch Verlag, 1995) po mnohosvazková díla (např. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. 12 svazků. Stuttgart : Klett-Cotta, 1983).

Recenzovaná čtyřdílná publikace rozsáhlého kolektivu autorů představuje na německojazyčné poměry spíše menší edici. Hlavní redaktori – profesor Helmwart Hierdeis a doktor Theo Hug – pracují na Institutu vědy o výchově innsbrucké univerzity. Celkem 114 autorů zastupuje pedagogická pracoviště ze Spolkové republiky Německo, včetně nových spolkových zemí, z Rakouska, z německy mluvící oblasti Švýcarska a částečně také z Holandska (Amsterdam). Patrně skutečnost, že hlavní redaktori jsou z Rakouska, vedla k výraznějšímu zastoupení rakouských pedagogů, zvláště pak z Univerzity v Innsbrucku.

Výraznou pozornost věnují autoři publikace *obecným koncepcím* a teoretickým přístupům k pedagogice (vědě o výchově – Erziehungswissenschaft). Příručka analyzuje takové směry, jako je pedagogika duchovědná a humanistická, historická a srovnávací, kritická, kriticko-rationální a transcendentálně kritická, ale i pedagogiku psychoanalytickou, fenomenologickou a postmoderní, konstruktivistickou, systémovou i feministickou.

S těmito základními pedagogickými směry a koncepcemi úzce souvisejí *otázkami metodologickými*, kterým autoři věnují skoro celou polovinu druhého dílu. Objasňují metody historické, biografické a srovnávací, zkoumají metody empiricko-analytické a diskurzivně-analytické, kvalitativní analýzu za využití počítače, hermeneutické metody, otázky terénního, akčního a biografického výzkumu i koncepce evaluace.

Zvláštní pozornost je věnována *obsahové stránce edukativního procesu*. Příručka přibližuje některé tradiční oblasti výchovy, které obohacuje o oblasti nové, aktuální a rozvíjené v netradičních pedagogických disciplínách. Předmětem rozboru je výchova jazyková, výchova náboženská i politická, výchova ekonomická, pracovní a profesní, výchova zdravotní a sexuální, významné partie jsou věnovány i výchově ekologické, výchově interkulturní i výchově k mírovému soužití. Nechybí ani stať o výchově volných kvalit osobnosti.

Významná část publikace se zabývá *didaktickou problematikou*, a to na všech stupních škol od školy základní až po vysokou i ve všech formách dalšího vzdělávání dospělých. Z hlediska obsahového je předmětem zájmu jak obecná koncepce kurikula, tak hlavní vyučovací předměty jazykové (mateřský jazyk, jazyky klasické i moderní), společenské (náboženství, filozofie, dějepis, sociální vědy, umělecké obory), přírodovědné (matematika, biologie,

přírodopis, zeměpis), sportovní i speciálně výuka pedagogiky a psychologie. Z hlediska procesuálního je věnována pozornost učiteli i žáku, teoriím učení, informatice a komunikaci, motivaci, interakci, kreativitu i sebereflexi. Opmenuty nejsou ani problémy pedagogické ekonomie a otázky právní.

Z jednotlivých okruhů *pedagogických disciplín* rozebírá publikace vedle školní a sociální pedagogiky takové oblasti, jako je pedagogika volného času, pedagogická diagnostika a poradenství, speciální a integrativní pedagogika, pedagogika skupinová a gerontagogika. Ze základních *alternativních* pedagogických koncepcí přibližuje pedagogiku freinetovskou, montessoriovskou a waldorfskou. Je zajímavé, jak velký prostor věnuje publikace jednotlivým oblastem *kulturní pedagogiky*, kam bývá v německy mluvícím prostředí zařazována především mediální pedagogika, muzeopedagogika a divadelní pedagogika.

Pro celou publikaci je příznačná snaha jasně charakterizovat základní pedagogické kategorie a věnovat pozornost rovině metapedagogické a metodologické. Usiluje o vyváženou proporcii mezi vybranými pedagogickými pojmy „klasické německé pedagogiky vycházející z duchovnědných tradic“ a pojmy typickými spíše pro angloamerické pojmání vědy o výchově (tj. behaviorální pojetí). Jednotlivá hesla (v historické i systematické rovině) jsou zpracována kriticky, obvykle v rozsahu 10 stran s naznačením perspektiv daného problému a s uvedením základní bibliografie (převážně knižní povahy). Autoři se ovšem orientují především na zdroje z německy mluvící oblasti, pouze u hesel z oblasti tzv. „behaviorálních věd“ je zastoupena vedle německé literatury také literatura angloamerická. Publikaci uzavírá seznam autorů jednotlivých hesel s uvedením jejich mateřských pracovišť a jmenný i věcný rejstřík.

Domnívám se, že by tato publikace neměla chybět v českých vědeckých a pedagogických knihovnách jako orientační pomůcka pro studenty pedagogiky i další pedagogické pracovníky. Výrazně může pomoci k základní orientaci v rozsáhlé pedagogické problematice teoretické i praktické a může dále naznačit českým pedagogům nové oblasti, které si bezesporu zaslouží jejich pozornost. Věřím, že i v české pedagogice se snad brzy objeví rozsáhlejší pedagogický slovník či encyklopedie s vyváženým obsahem, metapedagogickou a metodologickou rovinou, s pohledem historickým i systematickým, empirickým i duchovnědným.

Vladimír Jíva jr.

Martin Žilínek: Étos a utváranie mravnej identity osobnosti

Bratislava : Iris 1997, 232 s.

Mravní výchova člověka, provázená utvářením jeho svébytné mravní identity, patří k nejsložitějším jevům výchovné praxe a tato skutečnost se nepochybně promítá i v rovině pedagogické teorie. V první řadě tím, že se práce, zabývající se uceleněji pedagogickými aspekty etické dimenze člověka, objevují mezi tituly odborné literatury jen velmi zřídka. Náročnost tématu mravní výchovy, která vyplývá na jedné straně z jeho interdisciplinární povahy a z rozmanitosti axiologických, normativních a dalších sociokulturních východisek, je na druhé straně umocňována spolupůsobností vnitřních procesuálních proměnných, (motivy, potřebami, zájmy, postoji ...), projevujících se ve svém důsledku intimitou a jedinečností, které provázejí celoživotní proces mravního vývoje člověka. Proto patří značná míra uznání těm badatelům, kteří se nedají odradit metodologickými překážkami a v tomto oboru zkoumají a publikují. Martin Žilínek, který je docentem působícím na Katedře pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě, se dlouhodobě zabývá různými aspekty mravní výchovy člověka. V monografii shrnuje dosavadní výsledky své badatelské práce a předkládá podnětné, systematicky a přehledně uspořádané dílo, ve kterém řeší široké spektrum otázek mravní výchovy. Těžištěm monografie je podle autorových slov „rozpracování základní teorie obsahové strukturální taxonomie, strategie, metod a technik utváření mravní identity osobnosti“. Autor si je přitom vědom skutečnosti, že proces utváření mravní identity osobnosti představuje složitou vývojovou soustavu a že je možné proniknout do této soustavy spíše hypoteticky a v rovině teoretické analýzy jednotlivých operacionalizujících činností. V metodologické strategii práce se zřetelně rýsují dvě linie. Linie interdisciplinární, která umožňuje autorovi posuzovat a interpretovat teoretická východiska v rovině pedagogicko-etické, pedagogicko-psychologické a pedagogicko-sociální, a linie procesuální, umožňující autorovi zabývat se dílčími úkoly tématu z personálně-procesuálního, činnostně-procesuálního a výchovatsky-procesuálního hlediska. V jednotlivých kapitolách monografie se vedle sebe nacházejí části reflektující tradiční přístupy a náměty, interpretované v nových aktuálních kontextech. Pozornost zainteresovaných odborníků upoutají například subkapitoly pojednávající o základních přirozených právech člověka a mravnosti, o axiologii mravnosti a etické evoluci, o utváření mravní identity osobnosti v ontogenezi, mravnosti v heterosexuálních vztazích, ve sféře národního uvědomění, v multikulturnosti, mravnosti v práci a pracovní morálce. V kapitole zaměřené na strategie, metody

a techniky utváření mravní identity zaujímají důležité místo charakteristiky aktivizačních metod mravního utváření (metody zážitku, metody kooperativního, situačně-problémového, hrového a observačního učení). Kapitulu uzavírá základní charakteristika sociálně-psychologického výcviku. Zvláštní pozornost věnuje autor koncepci výchovy k prosociálnosti. Prosociálnost patří nepochybně k jevům (vlastnostem), které ovlivňují celkovou úroveň mravního klimatu v malých i velkých sociálních skupinách a přitom patří k tématům, která jsou současnou pedagogikou spíše opomíjena než preferována. Závěr monografie patří mravním dimenzím učitelského povolání, nástinu etického kodexu profese pedagoga a dalším mravním aspektům ve vztazích mezi žákem a učitelem.

Knihou doc. PhDr. Martina Žilínka, CSc., je zasvěceným pohledem na sféru mravních jevů. Může se stát zdrojem teoretické i praktické inspirace pro pracovníky ve sféře školství a výchovy, zejména je určena studentům učitelství, vychovatelství, sociální pedagogiky a doktorandského studia pedagogických oborů. Svě adresáty najde i v řadách odborníků příbuzných profesí.

Stanislav Střelec

Rudolf Kohoutek a kol.: Základy pedagogické psychologie

Brno : Akademické nakladatelství CERM, 1996, 184 s.

Psychologie se stává pro pedagogiku a učitele stále důležitější – jak vzhledem k množícím se negativním signálům o stoupající problémovosti školní mládeže, tak vzhledem k pozitivnímu poslání dnešní školy – vzdělávat a vychovávat vyrůstající mládež v tvořivé odborníky – občany – lidi. Jde především o pedagogickou psychologii, kterou vidí jako perspektivnější (oproti dříve preferované psychologii průmyslové) sami psychologové, a kterou stále více oceňují sami učitelé.

Z produkce devadesátých let můžeme uvést aspoň některé tituly americké, jako jsou např. SPRINTHALL, N. A. AJ. *Educational Psychology. A developmental approach*. New York, 1990, 668 s. nebo i PRESSLEY, M. AJ. *Advanced educational psychology for educators, researchers and policymakers*. New York, 1995, 722 s.; francouzské, např. PIAGET, J. *Psychologie et pédagogie*. Paris, 1991, 248 s.; polské, např. ŁAPIŃSKI *Psychologiczne podstawy działalności pedagogicznej nauczyciela w szkole*. Olsztyn, 1993, 186 s.; české, např. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha, 1993, 415 s.

nebo slovenské, např. ĎURIČ, L. *Učitel'ská psychologie*. Bratislava, 1992, 347 s.

K nim se důstojně řadí i příručka doc. PhDr. Rudolfa Kohoutka, CSc., (shora uvedená), dnes vedoucího Ústavu společenských věd na Stavební fakultě Vysokého učení technického v Brně.¹ Má za sebou mnohaletou praxi pracovníka a posléze ředitele Pedagogicko-psychologické poradny města Brna a žeň mnoha prací (jen knižních je na dvacet).

Jeho kniha obsahuje patnáct kapitol. *První tři* jsou východiskové. Autor v nich definuje pedagogickou psychologii ve shodě s V. Příhodou a L. Ďuricem a uvádí sedm problémových okruhů, jež pedagogická psychologie řeší. Stručně pak vymezuje vztahy pedagogické psychologie k obecné psychologii, ontogenetické psychologii, pedagogice a sociologii. Je otázkou, zda nemohl přihlédnout i k biologii, klinické psychologii, sociální psychologii, etice aj. Pojmy vývoj, výchova a učení obohacuje o nové postřehy, zvláště svým širokým pojetím pojmu učení, neprobírá však do hloubky vztah těchto tří pojmů.

V kapitole 4. *Psychologické vyučování* se zabývá pozorností žáka a šířeji jeho nepozorností, aktivizací žáků, jejich výkonnostní křivkou, různými zřeteli hygieny atd. Mnoho cenného si každý učitel může odnést z kapitoly 7. *Zkoušení žáků (studentů)*, z kapitoly 9. *Příčiny neprospěchu žáků*, z kapitoly 10. *Psychologické problémy výchovy*, kde v záhlaví příslušných sloupců nalézáme: Chybná výchova, Zážitková konstituce, Reakce, Životní motto (linie) a Centrální inklinace, a pochopitelně i z kapitol dalších.

Za nejpřínosnější kapitoly Kohoutkovy knihy považují tři, a to 8. *Osobnost pedagoga*, 14. *Problémoví jedinci* a 15. *Tvořivost*. Proč osobnost pedagoga? Protože ve shodě s prof. PhDr. Z. Helusem vidím v učiteli „klíčového aktéra vize příštího tisíciletí“. Osobnost pedagoga podrobil autor rozboru s využitím typologií pedagogů od W. O. Döringa, E. Luky, E. Vorwickela a Ch. Calesmanna, jehož eliptické teorie čtyř typů pedagogů se mu jeví jako propracovaná a psychologicky přesvědčivá. Sám autor zjistil dotazníkem interpersonální diagnózy ICL podle T. Learyho a kol. těžiště osobnosti např. u ředitelk mateřských škol nejčastěji (v 54 %) v zodpovědnosti, pak v dominanci (v 27 %), laskavosti (v 10 %) a v nezávislosti (v 9 %). Svou kapitolu uzavírá přehledem žádoucích rysů osobnosti učitele (s. 31–32).

V kapitole 14. *Problémoví jedinci* (nejdelší a zpracované za pomoci PhDr. J. Štěpaníka a Mgr. Ing. I. Ocetkové) rozděluje problémovou mládež do jedenácti skupin (s. 76–77), které pak podrobně probírá. Zaujmou přede-

¹ Institute for Human Sciences se sídlem ve Vídni navrhl Kohoutkův ústav za projekty humanizace vysokoškolského technického studia na Mezinárodní cenu Hannah Arendtové pro rok 1997.

vším: 1. zvýšená psychická tenze, 4. disociální vývoj osobnosti, 6. disharmonický vývoj osobnosti, 9. sociální zanedbanost, 11. maladaptivní profesní a studijní orientace. Jako dlouholetý pedagogicko-psychologický poradce radí zde mimo jiné rodičům, co mají dělat s dítětem, jemuž byl doporučen odklad školní docházky (s. 91–93), co dělat s dětmi se závadami chování (s. 97), a učitelům, jak učit leváky psaní levou rukou (s. 105–106).

Vyvrcholením knihy je kapitola poslední – 15. *Tvořivost*. K ní se upíná škola v demokracii, založené na svobodě jedince. Podle autora „jde o kreativizaci celého našeho životního stylu, nejen o tvořivé myšlení, ale o formování procesu tvořivého života. Tvořivost je patrně potenciál, který rozhodne o budoucnosti lidstva“ (s. 120). Autor radí, jak zjistit dominantní hemisféru typickou pro vědeckou tvořivost a nedominantní hemisféru typickou pro uměleckou činnost (s. 121). Zmiňuje se o tom, co je predikátorem kreativity (s. 123). Popisuje pět (a sedm) etap tvůrčího procesu (s. 127–128). S využitím J. Hlavy podává přehled čtrnácti antikreativních a dvaceti prokreativních faktorů (s. 132–133). Končí radami k výchově tvořivosti (s. 138–140).

Svou knihu vybavil terminologickým slovníkem s asi 750 pojmy (chybí však např. výklad pojmu parvuloismus, uvedeného v textu na s. 88) a abecedním seznamem použité a doporučené literatury s asi 450 tituly (z nich necelá desetina jsou tituly z devadesátých let).

V příručce se odráží neobyčejná sečtělост autora a zobecnění zkušeností z mnohaletého poradenství, méně už využití vlastních průzkumů. Jde však o příručku, kterou by měli uvítat a studovat všichni učitelé všech typů škol, nejen základních.

Jiří Sedlák

Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanovská, E.

Obecná pedagogika I.

Olomouc : HANEX, 1997, 231 s.

Publikací z oblasti obecné pedagogiky je u nás poměrně dost. Mnohé knihy a skripta jsou však již svým obsahem a pojetím zastaralé, především v pasážích o pedagogických kategoriích, které se v důsledku ideového a politického vývoje společnosti mění, například cíle výchovy, její složky apod. V základní pedagogické disciplíně, jakou je obecná pedagogika, je proto velmi přínosný

učební text *Obecná pedagogika I.* od tří autorek, zkušených vysokoškolských učitelek z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého.

Student zde nalezne všechny podstatné informace systematicky a přehledně utříděné, je však také veden k přemýšlení o problémech i k pokusům o jejich možné řešení.

Knih je rozdělena do 11 kapitol: Vědní obor pedagogika, Faktory rozvoje lidského jedince, Výchova jako předmět pedagogické vědy + Výchova a sebevýchova, Základní pedagogické pojmy a jejich vzájemné vztahy, Cíle a obsah výchovy, Složky výchovy, Výchovný proces a jeho etapy, Efektivita výchovného procesu + Výchovné zásady, Osobnost učitele, Osobnost vychovávaného jedince. Poslední kapitola je věnována metodologii pedagogiky a základům vědeckého pedagogického výzkumu. Další tématické okruhy, např. organizace a řízení školy, vztah rodiny a školy, alternativní školství a další, budou obsahem připravované *Obecné pedagogiky II.*

Nespornou předností učebnice je její metodický postup. Jednotlivé kapitoly mají na začátku uvedeny své cíle a klíčová slova, která jsou pak v textu stejně jako jeho hlavní myšlenky graficky zvýrazněna. V každé kapitole jsou také úkoly, což má usnadnit pochopení látky a její zapamatování. Úkoly jsou logicky voleny, postihují podstatu probírané látky, spojují teorii s praxí. Promítá se zde vlastní praxe autorek na různých stupních škol a je patrna jejich snaha podnítit diskusi a celkovou aktivitu studentů a podnítit je k prostudování něčeho z bohaté doporučené literatury.

Publikace je určena pro studenty 1. a 2. stupně základních a speciálních škol, učitelství pedagogiky pro střední školy, pro posluchače postgraduálního pedagogického studia a zaujme jistě i další čtenáře.

Petr Koluch

Zprávy

Fórum 2000 a jeho význam pro učitelstvo

Na počátku tohoto školního roku se sešlo v Praze z iniciativy prezidenta Václava Havla a spisovatele Elie Wiesela, nositelů Nobelovy ceny, šedesát významných osobností ze všech koutů světa, aby se společně zamýšlely nad budoucností lidstva i celé planety Země.

Toto shromáždění nazvané Fórum 2000 sledovalo podobné cíle jako nedávno vytvořená Mezinárodní komise pro vzdělávání v 21. století. Obě významná setkání si vytyčila obdobný cíl: hledat cesty, jak se v tomto globalizujícím se světě naučit žít pospolu. Toto úsilí o dobré tolerantní spoluzití označila komise pro vzdělávání dokonce za nejdůležitější pilíř veškerého vzdělávání, podmiňující další tři pilíře, jimiž je úsilí naučit se poznávat, naučit se jednat a především též zvládnout umění být, existovat.

Paralely těchto čtyř pilířů vzdělávání, zazněly v mnoha projevech delegátů Fóra, které opravdu přineslo mnoho silných impulsů také pedagogům. Tyto podněty byly tlumočeny ústy vědců, umělců, náboženských myslitelů i bývalých politiků, byť okolnost, že se tohoto tak významného shromáždění nezúčastnilo více mladých lidí a také žen, stejně jako učitelů, z nichž sem zřejmě nebyl pozván téměř nikdo.

Mnozí delegáti hovořili o duchovní prázdnotě současné konzumní společnosti, a proto o potřebě hlubší výchovy. Jiní referovali o ohroženém stavu přírody a další opět o bídě a hladu ve světě i o nezbytnosti vytvářet podmínky nejen pro respektování lidských práv, ale také pro tvorbu dokumentů k dodržování povinností vůči světu. Rozmanitost problémů, na které byl kladen důraz, ukázala, že cesta k nalezení společného postoje k hlavním problémům dneška, a tím spíše společných řešení, nebude snadná. Setkání proto nevyústilo do žádného společného prohlášení či dokumentu pro koordinovaný postup v řešení nejzávažnějších světových problémů. Přece však byl splněn alespoň jeden důležitý úkol: byl učiněn první krok k vytváření celosvětového veřejného mínění.

Fórum bylo vlastně jedním z prvních pokusů naučit se nejenom jasně formulovat problémy, které mají konkrétní skupinový či národní význam, ale které mají i širší a obecnější dosah, neboť se týkají otázek všeho lidstva. Zá-

roveň se zde naskytlá nezastupitelná příležitost ke vzájemnému naslouchání a respektování různosti pohledů, jakož i ke snaze hledat taková řešení, která by prospívala nejen jednotlivým společenstvím, ale celé planetě Zemi. Bylo možné vysledovat opravdové úsilí, jak překonat jednostrannost ekonomické a elitářské globalizace kladením základů ke globalizaci kulturní, duchovní a mravní.

V závěrečném prosluvu Elie Wiesel podtrhl nezbytnost vtělit do všech opatření týkajících se rozvoje společenství lidský prvek, tedy počítat s participací všech složek lidské populace při řešení důležitých otázek světa. Wiesel také zdůraznil, že zatímco konec tohoto století přinesl množství technického pokroku, musí století příští vytvořit podmínky k prohloubení lidského vědomí a morálního svědomí.

Pro pedagogy může být potěšující, že se na Fóru hodně mluvilo o dětech. K tomuto tématu dodal opět Elie Wiesel, který se přiznal, že miluje děti: „Každou minutu, co jsme tady seděli, v Africe nebo Asii zemřelo jedno dítě v důsledku choroby či hladu nebo ponižování. Nesmíme dovolit, aby naše děti byly zahanbovány k smrti. To je cílem všech podobných konferencí, jako je tato.“ Zřejmě by se mělo na tuto otrěsnou skutečnost, na niž zde bylo poukázáno, daleko více upozorňovat, aby si ji uvědomovali nejenom všichni dospělí, ale i naše relativně šťastnější děti. I toto je poselstvím pro učitelstvo.

Přímo k otázkám vzdělávání a školství se vztahoval především projev Fritjofa Capra, průkopníka nového pojetí fyziky. V referátě nazvaném: „Ekogramotnost, výzva vzdělávání v 21. stol.“ hovořil o potřebě udržitelné pospolitosti s fyzikálním, sociálním a ekologickým světem. Abychom vybudovali udržitelná společenství ve smyslu komunit, k nimž patří i škola, je třeba pěstovat ekologickou gramotnost. Podmínkou toho však je změnit způsob vidění člověka a světa, nastolit systémové aneb holistické myšlení. Toto jinak řečeno celostní nahlížení na člověka a na svět je předpokladem vzniku tzv. nového paradigmatu, názvu užívaného pro souhrnný vzorec myšlení a chování charakteristický pro určitou etapu vývoje. Díky tomuto novému celostnímu paradigmatu bylo rozpoznáno, že planeta Země je jedinou živoucí, seberegulující celistvostí, nazývanou podle starodávné bohyně Gaia. Ani na tělo člověka nelze pohlížet mechanisticky jako na stroj a na mysl jako na oddělenou složku. Všechno v lidském těle, včetně každé buňky, je živým poznávacím systémem, tvoří vnitřně propojený celek. Capra mluví též o systémově chápaném učení. Všechny nové informace jsou vždy ve vztahu ke zkušenostem z minulosti a rovněž je nelze vypreparovat ze sociálního a citového rámce, v němž učení probíhá. Proto zdůrazňuje význam prožitkového učení. Také doporučuje vypracovat integrované osnovy s důrazem na souvis-

losti vyplývající z poznání. Výsledkem tvořivé integrace jsou pak komplexní projekty týkající se skutečného světa, jejichž prostřednictvím mohou záci rozvíjet svoje postoje a dovednosti. Příkladem takového tvořivého projektu je program budování školní zahrady, upravení vodního toku apod. Toto vše může být základem systémové reformy školství. Ekogramotnost Capra chápe ve třech stupních: 1. v pochopení principů ekologie, 2. v systémovém myšlení a 3. ve využívání principů ekologie a systémového myšlení jako rámce reformy školství. Capra je přesvědčen, že přežití lidstva záleží na schopnosti pochopit základy ekologie a podle nich též žít. V komisi pro ekologii, svolané při Fóru 2000, se zabýval vymezením ekologických problémů Ivan Dejmal, bývalý ministr životního prostředí v první polistopadové vládě. Tento český delegát jako nástupce Josefa Vavrouška v roli předsedy ve Společnosti trvale udržitelného života formuloval velmi závažný pohled na příčiny špatného stavu světa. Nejen že varoval, že půjdeme-li dále touto jednostranně ekonomickou cestou, můžeme se dožít katastrofy. Hlavně však pojmenoval příčiny tohoto neutěšeného stavu. K tomu řekl: „Scházejí nám mechanismy, jak přimět ty, kdo rozhodují, k přijetí programů, zabraňujících pokračování současných trendů. Jde o propojení nadnárodního kapitálu, který je odtržen od národních vlád a je nekontrolovatelný. Tyto autonomní monopoly nemají zájem na tom, aby se přestalo s poškozováním životního prostředí, starají se jenom o výdělek.“ Dejmal k tomu dodal, že nalézt účinné mechanismy ke kontrole těchto nadnárodních korporací se zdá být téměř nemožné, ačkoliv se jejich představitelé chovají tak, že jim vůbec nezáleží na osudu některých oblastí naší planety. Příkladem je Afrika, kde se zřejmě nezabrání velkým regionálním katastrofám, jako je např. vysoušení a devastace ohromných oblastí. Toto hrozí v globálním měřítku i dalším oblastem, neboť chudé regiony nikoho nezajímají a nikdo jim nepomůže, konstatoval otevřeně Dejmal.

Klíč k řešení vidí, podobně jako Capra, ve změně pohledu na svět, včetně uspořádání výrobně spotřebitelského modelu společnosti. Na rozdíl od tzv. postmoderní filozofie, která neuznává tradice ani žádné mravní hodnoty, je třeba se zamyslet, proč a k čemu jsme my lidé vlastně na světě. Jen tak můžeme změnit formy postojů k přírodě a ke světu vůbec. Dnes nám schází hlavní prvek, který má společenskotvornou povahu, je to úcta k něčemu a na této úctě založená pokora. Proto je třeba uznat místo nad námi a důvěřovat, že záměr s člověkem je trochu jiný, než jej nechat vyhubit vlastními prostředky, a že prozření může nastat i bez velkých katastrof. Tímto svým výrokem Dejmal vlastně navázal na varování Václava Havla před pýchou člověka, který ztratil víru a úctu před řádem vesmíru.

Václav Havel ve svém úvodním projevu důrazně upozorňoval na mnohé hrozby, které se dnes nad lidstvem vznášejí a o kterých vlastně všichni víme,

a přesto zůstáváme klidní a pokračujeme v nesprávném trendu. Tímto trendem je neustálý růst výroby i spotřeby, což se pokládá za hlavní znak úspěšnosti států. Právem si Havel posteskl, když řekl: „Kolik let se o většině varovných faktů přednáší na školách a jak nepatrný vliv toto vědění má na lidské chování!“ Ptá se, co může nebezpečný samopohyb dnešních trendů zastavit, když všechny pokusy jak hrozbám předejít se nedotýkají podstaty věcí. Právem se domnívá, že nestačí vymýšlet nové stroje, nové instituce a nové předpisy, ale že je třeba lépe chápat smysl našeho pozemského bytí. Jenom nové modely chování a nové stupnice hodnot mohou dát novým strojům, institucím a předpisům nový smysl a tím vnést do společnosti nového ducha. To je cesta, jak odstranit jednu z hlavních příčin dnešního stavu světa: nedostatek odpovědnosti ke světu a za svět.

Havel jde v hledání kořenů dnešní celosvětové krize ještě dále. Je přesvědčen, že podstatnější okolností duchovní prázdnoty a napětí ve světě nejsou stále výraznější rozpory mezi světovými náboženstvími a filozofiemi, ale že je to převážně ateistický charakter dnešní civilizace. Práví k tomu: „Je to dnes dokonce první ateistická civilizace v celých dosavadních dějinách. Zároveň je to první civilizace, která obepíná celou planetu.“ Táže se dále: „Není snad fakt, že člověk myslí jen v hranicích dohlédnutelného důsledku ztráty metafyzických jistot? Není snad povaha současné civilizace s její krátkozrakostí, s pyšným důrazem na lidského jedince jako na vrchol stvoření a s její neomezenou důvěrou v pouze racionalistické poznání všehomíra, není to všechno přirozeným projevem úkazu tak prostého, jako je ztráta Boha? ... Není krize odpovědnosti za svět jako celek, jakož i za budoucnost, jenom logickým důsledkem novověkého pojetí světa jako úkazů řízených vědecky poznatelnými a nahodile vzniklými zákonitostmi, tedy pojetí neznajícího otázku po smyslu bytí a zříkajícího se jakékoliv metafyziky?“

Na závěr svého projevu klade Havel všem přítomným otázku, zda cestou ze společné neradostné situace není právě hledání toho, co různá náboženství a různé kultury spojuje, hledání jejich společných východisek, jistot, nadějí a imperativů. Zda k této cestě nepatří úsilí toto vše cílevědomě a dobově vhodně kultivovat a převést do jakéhosi společného duchovního a mravního minima. Tímto minimem pak se pokoušet prodchnout všechny způsoby lidského soužití, jakož i zacházení s planetou, na níž žijeme. Táže se, zda by tudy mohla vést cesta k zastavení onoho slepého samopohybu, vlekoucího nás do pekel, anebo se to zdá nereálné a naivní? Může být takovéto univerzální vzpamatování lidského ducha a lidské odpovědnosti za svět, takováto existenciální revoluce vyvolána jen nějakým otrěsem či katastrofou? Anebo je v lidských silách to vyvolat vlastní vůlí, spojením všech sil bez hrůzného impulsu zvenčí? Zdá se, že tyto otázky ve smyslu postulátů klade přede-

vším lidem nějak spojeným s výchovou a vzděláváním, kteří mají v rukou nástroje k onomu prodchnutí vzdělávacích prostorů úsilím o vzpamatování lidského ducha.

Fórum 2000 prozatím nepřineslo jednoznačnou odpověď na Havlovy otázky. Snad to ale byl jeho krajan Ivan Dejmal, který byl jen dílčím způsobem přece jen odpověděl, když mluvil o nezbytnosti nalezení mechanismů, které by ovlivnily ty, kteří rozhodují, kteří mají v rukou ekonomickou moc. Jedním z těchto mechanismů je bezesporu výchova a vzdělávání. Jejím hlavním úkolem by neměla být snaha připravovat děti a mládež jenom na zajištění obživy a tím méně ne pouze na kariéru, sledující výdělek, ale úsilí nabízet jim možnosti tvorby takových hodnot a postojů, které by vedly k vzájemné úctě, ale i k respektu ke společenství, k přírodě, ke kultuře, rovněž pak k tomu, co nás lidi přesahuje, k řádu vesmíru. Pomáhat těm, kdo chtějí hledat řešení a dobrat se poznání, že lidské společenství by mělo mít tři autonomní složky, výrobně hospodářskou, státně právní a duchovně kulturní. Vycházet přitom ze zásady, že nadvládu by neměla mít složka ekonomická, ale naopak postupně by měla zesílit složka kulturně duchovní, aby tak mohla prolnout smyslem i ostatní složky. Právě v hospodářském životě je významný člověk, jeho zájmy, které mají svůj základ v potřebách duševních a duchovních. Proto škola a dnes již se rýsující celoživotní vzdělávání mohou napomoci k vytvoření zdravého trojčlenného sociálního organismu jako možné alternativy výrobně spotřebitelského modelu společnosti. Cílem veškerého vzdělávání by tedy neměla být jednostranná podpora ekonomického růstu a technického rozvoje, ale výchova k hodnotám pro trvale udržitelný život ve vzájemnosti a v respektu k přírodě i k duchovnímu světu, tedy výchova vědomého člověka s jasným myšlením, bohatým citovým životem a dobrou vůlí k účasti na tvorbě a ochraně vskutku lidské a zároveň duchovní společnosti. Tento model společnosti nabízí antroposofie, jejíž zakladatel Rudolf Steiner zpracoval projekt tzv. sociální trojčlennosti, v němž by se mohly uskutečnit tři cíle vytyčené francouzskou revolucí: Svoboda v kultuře, rovnost v životě právním a bratrství v životě hospodářském. Dokladem toho, že i Steiner klade hlavní důraz na otázky výchovy a vzdělávání je, že antroposofické učení promítl do podoby vzdělávací instituce, kterou známe pod jménem waldorfská škola.

Na Fóru 2000 se zatím nemluvílo o cestách k nalezení mechanismů změny a kvalitativně odlišného nasměrování evoluce, aby se lidstvo vymanilo z utlačivé moci jednostranného ekonomického a technického samopohybu, který nás může vést do pekel, řečeno s Havlem. Příští Fórum, které se má opět konat v Praze, snad v tomto směru pokročí.

Ze života ČPdS

Miroslav Cipro osmdesátníkem

Při příležitosti významného životního výročí profesora PhDr. Miroslava Cipra, DrSc., člena Senior Klubu ČPdS, jsme požádali jubilanta o rozhovor. Myslíme si, že vyprovokovaná sebereflexe aktivního osmdesátníka je nejen zajímavá, ale i poučná pro čtenáře v konfrontaci s vlastním životem a osudem. Následují naše otázky a jubilantovy odpovědi.

Krejčí: Narodil jste se 13. 12. 1918, v roce vzniku Československa. Prožil jste od té doby všechny proměny našeho vývoje. Jak dnes hodnotíte své mládí a jak jste dospěl k volbě učitelského povolání?

Cipro: Prožíval jsem dětství a mladá léta v Plzni. Že škola a výchova budou mým profesionálním osudem, se začalo už jaksi symbolicky rýsovat, když jsem chodil do první třídy obecné školy; tehdy jsem si s oblibou hrával na školu a „vyučoval“ děti ze sousedství. Zdá se, že už se tehdy klubal ze mne onen typ, který Spranger nazýval „sociálním“ a do něhož zahrnoval i specifickou tendenci vychovatelskou. Ovšem maminka chtěla mít ze mne inženýra, protože jsem byl od malička náruživým kreslířem a i počty mi šly dobře. V průmyslové Plzni mělo zřejmě povolání inženýra vysokou prestiž. Otec byl jen škodovácký technik s nižší průmyslovkou a já jsem měl kráčet v jeho stopách, ale dostat se dál.

Byl jsem tedy navigován na reálku s perspektivou studia na pražské technice. Ale jak tomu bývá, životní dráha člověka je výslednicí mnoha faktorů, z nichž zvláště silný bývá faktor sociálně ekonomický. Černý pátek na newyorské burze r. 1929 způsobil, že mé studium reálky se omezilo na prvé čtyři roky. Drtivá hospodářská krize, která začala právě, když jsem začínal chodit do majestátní budovy První české státní reálky v Plzni, a vlekla se nekonečně dlouho, učinila ve zchudlé rodině konec snům o mém už příliš nákladném vysokoškolském studiu.

Ke slovu přišla energická babička, která dávno chtěla mít ze mne učitele. I toto povolání bylo v té době ještě značně populární zvláště na venkově, ale i ve středních a nižších vrstvách městských. Proto se o ně ucházelo i mnoho chlapců. Prozíravá babička mi proto už jako osmiletému školákovi opatřila tříčtvrteční housle a platila mi hodiny houslové hry, vědouce, že

hra na housle, tehdy nezbytný instrument každého učitele, se požaduje jako podmínka u náročných přijímacích zkoušek do učitelského ústavu. Učil jsem se na ně hrát zpočátku s určitou nechutí, ale časem se mi housle staly přítelem zvláště v období citových zmatků dospívání.

A tak jsem mohl snadno, díky babičce, přesedlat z reálky, i když jsem tam prospíval s vyznamenáním, na plzeňský učitelský ústav, který ve mně probudil latentně dřímající vychovatelské pudy. Tím se také zkrátil výhled na vstup do života a samostatný výdělek nejméně o čtyři roky.

Zatímco na reálce dominovala matematika, rýsování a moderní jazyky, stejně rád jsem studoval i na učitelském ústavu, kde dominovala čeština, pedagogika a umělecko-výchovné předměty, hudba s kreslením. I když učení někdy „bolelo“ a přinutit se k němu vyžadovalo jisté sebezapření, netrpěl jsem nikdy komplexem útlaku ze strany školy, naopak míval jsem potěšení ze studia a jeho úspěchů, snad díky tomu, že jsem měl štěstí na dobré učitele a profesory. Popíral bych proto vlastní zkušenosti, kdybych se hlásil k módním dnes antiškolským a antipedagogickým tendencím, i když nepopírám, že jiní mohou mít se svou školou a svými učiteli jiné, horší zkušenosti. Zřejmě ne všichni učitelé jsou dobří. Je jen otázka, zda kvůli tomu je vhodné opouštět všechny tradice a hledat řešení v tom, že se převrátí naruby celý výchovný systém, místo toho, aby se přijímali a ponechávali ve školách jen dobří učitelé a ti modernizovali svou výchovnou práci kompatibilně s nejlepším dědictvím pedagogické minulosti. Rád zjišťuji při této příležitosti, že moje studium pedagogiky a psychologie na učitelském ústavu spolu s pravidelnými praktickými náslechy a výstupy na příčleněné cvičné škole byly pro mne pozitivním impulsem a základem mého celoživotního pedagogického snažení.

Krejčí: Absolvoval jste učitelský ústav v době, kdy učitelstvo na svém sjezdu v roce 1920 požadovalo již vysokoškolské vzdělávání. Jak jste se cítil být připraven na působení ve škole? Na co vzpomínáte rád a na co nerad?

Cipro: Svou učitelskou dráhu jsem začal jako výpomocný učitel na měšťanské škole v Řehlovicích nedaleko Stadic a mezi svými žáky jsem se cítil šťastný. Proto rád vzpomínám na počátky svého učitelování, s nímž bylo spojeno i začlenění do veřejného života v obci. Kdyby se byla krátce na to nezměnila politická situace v důsledku Mnichova, německé okupace a války, byl bych možná zůstal venkovským učitelem a po letech na schůzkách s maturanty svého ročníku si připadal jako onen písecký papírník Hlubina ze Šrámkova dramatu Měsíc nad řekou, někdejší premiant, který obětoval poklidnému maloměstskému životu slibnou profesionální kariéru. Ale pohnuté události té doby změnily můj život. Po záboru čes-

kého pohraničí a krátkém působení za demarkační linií jsem se vrátil na Plzeňsko a po celou onu dusnou, krutou a hladovou dobu následujících sedmi vpravdě hubených let jsem spojoval (s výjimkou posledního válečného roku, který jsem strávil v totálním nasazení jako pomocný dělník na Poldovce) svou učitelskou práci s intenzivním studiem v naději, že po porážce nacistů a znovuotevření vysokých škol vstoupím na univerzitu s cílem dosáhnout středoškolské profesury. Bylo totiž podle tehdejších předpisů nutné složit nejprve doplňovací maturitu na gymnáziu. Proto jsem se pustil do latiny, složil jsem státní zkoušky z moderních jazyků (francouzštiny a němčiny) a dosáhl aprobace pro měšťanské školy z matematiky, deskriptivy a kreslení. Úspěšná maturita na reálném gymnáziu v Plzni byla pak už jen završením tohoto studia, jímž jsem si znovu otestoval, že studium, poznávání stále nových faktů a logických souvislostí, uspokojuje mou silně vyvinutou zvědavost a současně podporuje i druhou mou charakteristickou vlastnost, potřebu sdělovat své poznatky druhým, a že tedy mohu zůstat věrný svému povolání pedagoga, i když na úrovni středoškolské či později vysokoškolské.

Krejčí: Jste typem člověka, který se nespokojoval s dosaženým stavem své kvalifikovanosti. Jak jste prožíval svou pedagogickou kariéru a čeho si v ní nejvíce ceníte? Co byste ze své obsáhlé publikační činnosti uvedl jako nejdůležitější a snad dosud aktuální?

Cipro: Je pravda, že mnozí učitelé pociťovali jako diskriminující handicap, že učitelský ústav byl vlastně slepou uličkou, jakýmsi životním a kariérním terminálem, a těžce nesli, že příprava pro učitelství na obecných a měšťanských školách neměla vysokoškolský charakter. Jen málo jedinců volilo trnitou cestu přes velmi náročnou doplňovací maturitu, což teprve umožňovalo univerzitní studium aspoň pro aprobaci středoškolského profesora. Otázka vysokoškolského vzdělání pro všechny učitele byla proto předmětem úvah, diskusí a stavovských požadavků ještě za rakousko-uherské monarchie i po celou dobu první republiky. Málokdo ví, že ji prosazoval ve svých Kutnohorských epištolách už Karel Havlíček Borovský a po něm zvláště profesor František Drtina ve svých úvahách v knize „Univerzita a učitelstvo“. Když konečně vznikly po r. 1945 pod tlakem učitelských organizací pedagogické fakulty a vstup na univerzitu se umožnil i absolventům všech odborných škol, včetně učitelských ústavů, bylo to ovšem přivítáno, ale vedlo to i k ohrožení kvality studia což je problém, který dodnes není plně dořešen. Nelituji proto, že moje cesta byla obtížnější. Získal jsem středoškolskou průpravu, v níž byla cizojazyčná a matematická složka dominující na gymnáziích vyvážená důkladnějšími znalostmi

českého jazyka, reálných předmětů, pedagogiky a silným akcentem na esteticko-výchovnou složku.

O to snazší bylo pak mé studium na filozofické fakultě, kde jsem volil filozofii a ruštinu, obojí se zaměřením pedagogickým, které se projevilo zvláště v mých seminárních a státních pracích i v zaměření mé doktorské dizertace. Studoval jsem jako řádný posluchač, aniž jsem hned vystoupil ze školní služby, kterou jsem vykonával na pražských měšťanských školách s výjimkou posledních dvou semestrů, po které jsem měl neplacenou dovolenou.

Po složení státnic a doktorského rigoróza u profesorů Havránka a Přihody jsem byl jako Herkules na rozcestí. Měl jsem na vybranou věnovat se ruské literatuře jako asistent profesora B. Mathesia nebo psychologii jako asistent prof. J. Doležala v Ústavu lidské práce. Jen s těžkým srdcem jsem oběma svým milým učitelům poděkoval, protože mě to táhlo na školu. Proto jsem přijal místo na střední grafické škole a současně spolupracoval s jiným svým vzácným učitelem, předním naším slavistou prof. B. Havránkem, na učebnicích ruštiny. Tak jsem se stal současně spolupracovníkem Výzkumného ústavu pedagogického, který byl pověřen, pod vědeckým vedením univerzitních odborníků, organizovat přípravu nových učebnic pro naši novou jednotnou školu. Teprve v okamžiku, kdy práce na učebnicích se stávaly stále časově náročnější, jsem na doporučení prof. Havránka vstoupil r. 1951 do Výzkumného ústavu pedagogického, s pocitem nostalgie ukončil svou čtrnáctiletou školní praxi a zahájil dráhu pedagogického teoretika, zprvu v oddělení ruštiny, ale brzy na to jako vedoucí sekce pro teorii a historii pedagogiky. Tomuto zaměření jsem zůstal věrný dodnes, i když jsem mezitím několikrát změnil pracoviště i funkce. Z podnětu profesora Chlupa, svého moudrého učitele a otcovského přítele, jsem jako jeden z prvních obhájlil nově tehdy zavedený titul kandidáta věd, brzy na to i docenturu na FF UK a na vyzvání vedoucího gruzínského pedagoga a světoznámého kmeniologa D. Lordkipanidze i doktorát věd na univerzitě v Tbilisi. Profesorem pedagogiky na UK jsem se stal r. 1971.

Ale nejraději vzpomínám na svou činnost ve Výzkumném ústavu pedagogickém (od r. 1950 s přestávkami až do r. 1970), kde jsem vedl řadu výzkumů, z nichž nejvýznamnější byly výzkum školní kázně, který vyústil mimo jiné do mé knihy „O mravní výchově mládeže“, a výzkum problematiky vzdělávacího obsahu, jehož výsledky, uložené do řady studií, předjímaly vývoj a jsou po mém soudu – stejně jako problematika mravní výchovy – i dnes aktuální. Některé zvláště naléhavé otázky jsou vyjádřeny už v názvech dvou mých publikací z té doby: „Modernizace základního vzdělání“ a „Diferenciace základního vzdělání“. Z doby mého působení

v Ústavu pro vysokoškolskou pedagogiku na UK pochází publikace „Idea vysoké školy“, kde jsou vyloženy též mé názory na vysokoškolské vzdělání učitelů.

Trvalý zájem mě poutal i k otázkám srovnávací pedagogiky a k dějinám pedagogiky, které jsem se snažil personalizovat a přiblížit je čtenářům a posluchačům jako živý odkaz živých myslitelů a vychovatelů. Plodem mých studijních cest do USA a Japonska a čtyřletého pracovního pobytu v Sekretariátu UNESCO, kde jsem vedl výzkum alfabetyzace v rozvojových zemích, jsou mé publikace „Pohled na americkou školu“ „Pohled na japonskou školu“ a „Vývoj a problémy francouzské školy a pedagogiky“. Za pobytu v Paříži jsem pojal myšlenku zpracovat řadu plastických portrétů vynikajících pedagogů od nejstarších dob až po současnost. Prvním výsledkem tohoto projektu byla kniha „Průvodce dějinami výchovy“, kterou jsem pak dále rozšiřoval až na nynějších 5 svazků obsahujících 161 takových portrétů. Této práci jsem se věnoval po návratu z UNESCO za svého profesorského působení na pedagogické katedře FF UK. Své vlastní pedagogické krédo jsem přitom zpracoval v knize „Principy výchovy“, jejíž zkrácenou a populárnější verzí je brožura „Dialektika výchovy“.

Nesmím však zapomenout ani na svou dlouholetou angažovanost ve Světové asociaci pedagogických věd, která mne pověřila organizací a řízením jejího desátého kongresu v Praze a s níž i nadále spolupracuji jako člen vedení i vedoucí mezinárodního týmu, který připravuje pro UNESCO studie k problematice výchovy ve středoevropských zemích. Některé své příspěvky k těmto studiím jsem zařadil do své zatím poslední knižní publikace „Společnost a výchova“. Na jejím rozšířeném vydání dále pracuji.

Krejčí: Poznal jste řadu zemí. Které z nich dnes považujete za nejpokročilejší s hlediska kvality edukačních systémů? Kam byste mladým adeptům pedagogických věd doporučil jít studovat?

Cipro: Ponechám stranou Rusko a země, kam jsme dříve byli posíláni nejčastěji. I tam je možno samozřejmě poznat mnoho užitečného. Ale protože dnešní zájem je orientován na země, které bylo dříve méně snadné častěji navštěvovat, zmíním se jen o nich. Ale nechci sestavovat nějaký žebříček. Všude na Západě je možné poznávat mnoho podnětného. Nicméně jsou země, a v nich školy a univerzity, které představují jakousi pedagogickou avantgardu. Mám na mysli především Švýcarsko, kam mířil kdysi už předem dobře informovaný L. N. Tolstoj, když byl zaujat výchovou jasnopoljanských dětí. Je to země Rousseaua, Pestalozziho, Fellenberga, Piageta, Dottrense a desítek dalších významných pedagogů, kteří tu založili tradici, jež staví Švýcarsko v teorii i praxi do prvních řad pedagogického pokroku. Stává se i dějištěm diskusí o tzv. antipedagogice. Neboť i antipe-

dagog E. von Braunmühl je Švýcar. Švýcarská Ženeva, Rousseauovo rodiště, je sídlem BIE (Mezinárodního byra pro výchovu) a jakousi Mekkou, kde se pravidelně sjíždějí a rokují nekompetentnější představitelé školství ze všech členských zemí OSN. Prestiž pedagogické teorie i praxe této země je taková, že je zde opravdu co studovat. Nemenší příležitost k pedagogickému studiu poskytují ovšem i mnohé univerzity a školy v SRN, v USA, Francii, Japonsku, Švédsku, Itálii i jinde. USA je země četných experimentálních projektů, supermoderních školních budov a zařízení, Německo má odedávna snad nejpracovanější pedagogickou teorii, Japonsko je příkladem syntézy starých tradic s nejmodernějšími metodami, skandinávské země bývají nazývány pedagogickým rájem, Francie je teoreticky bohatým a prakticky vyspělým centrem frankofonní pedagogiky, tak jako Anglie je stále i v pedagogice atraktivním modelem školství anglofonních rozvojových zemí. Jistě je čemu se přiučit i v blízkém Rakousku, které je pro nás zajímavé i tím, že jeho školství a pedagogika má s námi staré společné kořeny.

Krejčí: Poslední otázka je osobní. Jak si udržujete svou obdivuhodnou aktivitu a jak jste motivován k jejímu pokračování do dalších let?

Cipro: Patrně to vězí v pudu sebezáchovy. Descartes se kdysi ujišťoval o své reálné existenci dnes už okřídlenou větou: Cogito, ergo sum. Dovolil bych si tuto sentenci interpretovat po goethovsku: Pracuji, tedy jsem. Když pracuji, musím také myslet, přičemž nejen trochu přispívám k tvorbě objektivních hodnot, ale i k tvorbě nebo aspoň sebezáchově sebe sama. Moje práce jako pedagoga spočívá v dvojí aktivitě: učím se, abych mohl učit druhé.

Vladimír Krejčí

Výroční členská schůze brněnské pobočky ČPdS

Nejpočetnější pobočka ČPdS o 100 členech bilancovala svou činnost za dvouleté období na své výroční schůzi dne 15. dubna 1998. Ve zprávě o činnosti, kterou přednesl předseda pobočky PaedDr. Rudolf Šrámek, CSc., byly – vedle organizačské práce členů výboru – kladně hodnoceny aktivity směřující k humanizaci cílů a prostředků výchovy a vzdělávání žáků středních škol, ke spolupráci s Moravskoslezskou akademií, jinými pobočkami ČPdS v ČR a k propagaci činnosti ČPdS v některých okresech jihomoravského regionu. Pobočka zorganizovala 7 panelových diskusí k problematice programu „Učitel“, k činnosti regionálního školního inspektorátu v Brně, k pregra-

duální a postgraduální přípravě učitelů, k nekonvenčním tvářím drogové závislosti, k cílovým a evaluačním standardům vzdělávání, k modulům ve vzdělávání a otázce umění a kýče v současnosti. Výrazný byl též podíl pobočky na celostátní konferenci ČPdS 1997 „Mravní nemoci mládeže a jejich prevence“, v účasti na odborných seminářích, zvláště k otázkám sociální pedagogiky. Z analýzy činnosti pobočky a diskuse na výroční schůzi bylo formulováno 8 hlavních úkolů pro nové funkční období: vedle rozšiřování členské základny, prohloubení kvality koncepční, odborné a organizační úrovně nového výboru půjde o zvýšení úrovně a účinnosti panelových diskusí tak, aby napomáhaly rozvoji školství a vzdělávání. Dále o zlepšení spolupráce s partnerskými organizacemi a institucemi, zejména se školskými úřady, školní inspekcí, jinými vysokými školami, Radou vědeckých společností a dalšími. Vedle podílu na přípravě zářijové celostátní konference ČPdS 1998 na téma „Sociálně edukativní problémy mládeže a dospělých v reflexi současné pedagogické teorie a praxe“ půjde o trvalou pomoc pobočky na rozvoji pozitivních hodnot tělesného, duševního a duchovního potenciálu mladé a střední generace s důrazem na kontinuitu mezi rodinnou výchovou, odbornou profesí, veřejnou činností a využíváním volného času. Členové pobočky budou též usilovat o zintenzivnění publikační spolupráce s odborným čtvrtletníkem ČPdS „Pedagogická orientace“. Výroční schůze tajným hlasováním zvolila jednomyslně nový výbor brněnské pobočky pro nynější období ve složení:

Předseda:

Doc. PhDr. Vladimír Spousta PdF MU Brno, Poříčí 31, tel. 05-43129350
Štouračova 12, 635 00 Brno-Bystrc

Místopředsedové:

PhDr. Pavel Bastl IdVPZ Brno, Vinařská 6, tel. 05-43321307
Božetěchova 95, 612 00 Brno, tel. 05-752539

Doc. PhDr. Jaroslav Telec, CSc. Cihlářská 11, 695 03 Hodonín
tel. 0628-21549

Tajemník

Ing. Petr Maršál SOUs Brno, Trnkova 113, tel. 05-44321100
Kárníkova 12, 621 00 Brno, tel. 05-775717

Členové

RNDr. Rudolf Grepl, CSc. VA Brno, tel. 05-41182685, kl. 2267
U velké ceny 18, 623 00 Brno, tel. 05-382530

PhDr. Dana Knotová PdF MU Brno, Poříčí 31, tel. 05-43129361
Teyschlova 21, 635 00 Brno, tel. 05-46214078

PhDr. Ludmila Vernerová VVŠ PV Vyškov, tel. 0507-423, kl. 3129
Osvobození 2, 682 01 Vyškov, tel. 0505-24268

Václav Darmovzal ZŠ Tvrdonice, tel. 0627-339208
Mendlova 9, 690 03 Břeclav, tel. 0627-22773

Nový výbor připravil po své první schůzi dne 6. května 1998 panelovou diskusi na téma „New age a krize kultury v soudobé výchově“. Ve školním

roce 1998/99 má výbor pobočky v úmyslu elokovat vybrané panelové diskuse i do některých okresů jihomoravského regionu.

Jaroslav Telec

Zpráva o činnosti pobočky Liberec

Liberecká pobočka ČPdS byla založena z iniciativy členů katedry pedagogiky a psychologie FP TU v Liberci s přáním vytvořit v tomto regionu prostor pro konfrontaci poznatků pedagogické vědy s poznatky a zkušenostmi z vlastní pedagogické přípravy a praxe i z praxe řízení výchovných a vzdělávacích institucí. Ustavující schůze pobočky se konala dne 26. 11. 1996, předsedou byl zvolen prorektor TU v Liberci doc. RNDr. Petr Golka. Členové pobočky (32 stálých členů) a hosté z řad pedagogů, řídicích pracovníků a studentů různých škol se pravidelně setkávají na besedách, schůzích a přednáškách věnovaných aktuálním tématům pedagogické teorie a praxe.

Přednášky, které byly dosud uskutečněny:

26. 11. 1996

Hodnotová orientace mládeže středních škol – přednášející dr. Josef Horák, CSc. – seznámil s výsledky vlastního pedagogického výzkumu realizovaného v letech 1994 a 1995 na středních školách v České republice.

28. 1. 1997

Modely praktické přípravy studentů učitelství – přednášející dr. Petr Urbánek seznámil zúčastněně s realizací pedagogické praxe na vysokých školách v naší republice a dalších státech Evropy.

28. 3. 1997

Komenský, Masaryk a dnešní škola – přednášející doc. Kratochvíl přednesl zasvěcenou úvahu o odkazu těchto osobností naší historie i pedagogiky. Výjimečnou atmosféru setkání doplnili studenti a studentky střední pedagogické školy v Liberci originálním dramatickým pásmem „*O Komenském nevázně*“.

13. 5. 1997

Kulatý stůl – beseda ke studijním pobytům realizovaným na školách ve Švédsku, Řecku a Portugalsku.

První setkání liberecké pobočky ČPdS v novém školním roce se konalo 6. 10. 1997. Přednášky doc. PhDr. Jiřího Vomáčky, vedoucího katedry pedagogiky a psychologie FP TU v Liberci, na téma *Prof. Jan Patočka a jeho přínos české pedagogice* se kromě členů společnosti účastnili i studenti a studentky Gymnázia a SPgŠ v Liberci.

Na dalším setkání liberecké pobočky ČPdS konané v rámci výstavy

MSA SCHOLA – 24. 11. 1997 vystoupil s aktuálním příspěvkem *Systém řízení školství na přelomu tisíciletí* předseda Školského úřadu v Liberci RNDr. R. Gamba. PhDr. A. Varhanová, ředitelka Soukromé střední školy v Mnichově Hradišti, přednesla přednášku na téma *Vývoj soukromého školství v České republice*.

15. 1. 1998

Školský management – přednášející doc. Solfronk z pražské Pedagogické fakulty přednesl téma důležité především pro ředitele a zástupce ředitelů škol.

12. 3. 1997

Aktuální otázky dalšího vzdělávání učitelů – přednášející Mgr. Ivan Škaloud ze Školského úřadu v Liberci. Zúčastnili se též posluchači PF TU a SPgŠ v Liberci.

28. 4. 1997

Kurikulum řecké školy – přednášející prof. Papoulia Tzelepi a prof. Vanetta Lambropoulou z University v Patrasu v Řecku. Přednáška doplněná besedou o práci s dětmi vyžadujícími zvláštní péči.

I v následujícím období hodlá liberecká pobočka ČPdS organizovat setkávání se zajímavými osobnostmi z řad pedagogů i řídicích pracovníků ve školství a pořádat přednášky a debaty o aktuálních tématech a problémech pedagogiky i školské praxe. Mezi jinými jsou připraveny příspěvky k tématům *Ekologická výchova na ZŠ* (RNDr. P. Anděl, CSc.), *Otevřená škola* (PhDr. J. Novotová), *Děti s poruchami učení a chování* (Mgr. D. Švingalová), *Americké a kanadské školství* (doc. PhDr. V. Zeman, CSc.) apod. Další návrhy a požadavky na témata přednášek výbor uvítá. Zároveň však chce využívat i jiné formy, např. workshopy či kulaté stoly.

Tolik k jednání členských schůzí. Výbor pobočky se scházel pravidelně před každou členskou schůzí k její přípravě. Členové pobočky využívali i možnosti publikovat v časopisu *Pedagogická orientace* (5× za sledované období) a ve sborníku ČPdS *Mravní nemoci mládeže a jejich prevence* (1×).

Josef Horák

Zpráva o činnosti pobočky Olomouc

Za toto období se 4× konala schůze pobočky, pověření členové se zúčastňovali schůzí hlavního výboru a redakční rady *Pedagogická orientace*.

Pobočka se podílela jako spolupředatel na VI. a VII. konferenci *Současné otázky alternativního školství* (podrobnější informace viz číslo 1/98 *Pedagogická orientace*) a uspořádala seminář *Otázky a návraty*

k *A. S. Makarenkovi*, na kterém jako referující vystoupil doc. L. Pecha. Členové pobočky rovněž prezentovali své příspěvky na konferenci Mravní nemoci mládeže a jejich prevence pořádané v říjnu 1997 Společností a na semináři Mikrovyučování a sebereflexe v učitelské přípravě v prosinci 1997 pořádaném Katedrou pedagogiky PdF MU v Brně.

Členové pobočky publikovali celou řadu prací:

Bůžek, A. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*

Klapilová, S. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*

Tomanová, D. *Pedagogická diagnostika v práci ředitelky a učitelky MŠ*

Holoušová, D., Grecmanová, H., Urbanovská, E. *Obecná pedagogika I*

Chráská, M. *Základy výzkumu v pedagogice*

Kalhous, Z aj. *Školní didaktika – odevzdáno do tisku*

Nezvalová, D. *Marketing školy, Pedagogika pro učitel – kapitoly z obecné didaktiky, Kurikulum, Úspěšná škola, Srovnávací pedagogika*

Obst, O. *Školní management, Kapitoly ze školního managementu, Srovnávací pedagogika*

Prášilová, M. *Řízení profesní kariéry v souladu s projektem rozvoje školy*

Na další období plánuje pobočka tyto akce:

Seminář ke kritickému myšlení (listopad 1998), seminář ke kurikulu Začít spolu (únor 1999), uspořádání konference nebo zasedání pobočky k 60. výročí úmrtí A. S. Makarenka rozšířené o posluchače z řad studentů a učitelů z praxe.

Na výroční členské schůzi dne 20. května 1998 byl zvolen nový výbor pobočky Olomouc ve složení:

Předseda: Mgr. Antonín Bůžek

Členové: PhDr. Libor Pecha, CSc.

PhDr. Dana Tomanová, CSc.

Antonín Bůžek

Dokumenty

Akční plán Rady Evropy

Hlavy států a vlád, které se setkaly ve Štrasburku 10. a 11. října 1997, vytyčily Akční plán na posílení demokratické stability v členských zemích a definovaly v souladu s tím čtyři hlavní oblasti, kde je prostor pro okamžitý pokrok a praktická opatření, spolu s pátou oblastí, která se týká strukturálních reforem.

I. Demokracie a lidská práva

1. Jednotný soud pro lidská práva: hlavy států a vlád vítají ratifikaci Protokolu č. 11 Evropské úmluvy o lidských právech všemi smluvními stranami, umožňující vytvořit nový jednotný Soud pro lidská práva a přikazují Výboru ministrů, aby přijal příslušné kroky na jeho zřízení k 1. listopadu 1998.
2. Komisař pro lidská práva: hlavy států a vlád vítají návrh na zřízení úřadu Komisaře pro lidská práva za účelem podpory dodržování lidských práv v členských zemích a přikazují Výboru ministrů, aby prozkoumal přípravu jeho realizace při respektování kompetencí jednotného Soudu.
3. Plnění závazků členských států: hlavy států a vlád se usnesly zajistit, aby závazky přijaté členskými zeměmi byly účinně dodržovány na základě důvěrného, konstruktivního a nediskriminačního dialogu, který probíhá ve Výboru ministrů, a berou v úvahu monitorovací procedury Parlamentního shromáždění; opětuji svoje odhodlání spolupracovat na řešení problémů, kterým členské státy čelí, a domnívají se, že tento monitorovací proces musí být podporován, kde je to zapotřebí, praktickou pomocí ze strany Rady Evropy.
4. Zákaz klonování lidských bytostí: hlavy států a vlád se zavazují, že zakáží veškeré používání klonovacích technik směřujících k vytvoření geneticky identických lidských bytostí, a přikazují za tím účelem Výboru ministrů, aby přijal co nejdříve další protokol k ovíedské Úmluvě o lidských právech a biomedicině.
5. Boj proti rasismu, xenofobii, antisemitismu a nesnášenlivosti: hlavy států a vlád vítají akce podniknuté v této oblasti Radou Evropy od vídeňského summitu a rozhodly se zintenzivnit za tímto účelem činnost Evropské komise proti rasismu a nesnášenlivosti a zdůraznily důležitost úzké spolupráce s Evropskou unií.
6. Ochrana národnostních menšin: berouce v úvahu nastávající vstoupení Rámcové úmluvy o ochraně národnostních menšin v platnost, hlavy států a vlád se rozhodly doplnit normotvorné úspěchy Rady Evropy v této oblasti praktickými

iniciativami, jako jsou opatření na vybudování důvěry a zvýšená spolupráce zahrnující jak vlády, tak občanskou společnost.

II. Sociální soudržnost

1. Podpora sociálních práv: hlavy států a vlád se zavazují, že budou podporovat sociální standardy obsažené v Sociální chartě a v jiných nástrojích Rady Evropy, a vyzývají k co možná nejširšímu dodržování těchto dokumentů; dohodly se zlepšit výměnu dobré praxe a informací mezi členskými státy a zintenzívnit jejich spolupráci na tomto poli.
2. Nová strategie pro sociální soudržnost: hlavy států a vlád nařizují Výboru ministrů definovat sociální strategii, která by reagovala na problémy ve společnosti, a provést příslušné strukturální reformy v rámci Rady Evropy, včetně zřízení specializovaného útvaru pro monitorování, srovnávání a vyřizování otázek spojených se sociální soudržností.
3. Programy pro děti: hlavy států a vlád doporučují přijetí programu na podporu zájmů dětí v partnerství s příslušnými mezinárodními a nevládními organizacemi.
4. Fond sociálního rozvoje: hlavy států a vlád se rozhodly zintenzívnit činnost Fondu sociálního rozvoje, vyzývají jej, aby se aktivně zúčastnil činnosti Rady Evropy v oblasti sociální soudržnosti, a vyzývají jej, aby zvýšil svoje investiční úsilí v sociální oblasti a při vytváření pracovních míst.

III. Bezpečnost občanů

1. Boj proti terorismu: hlavy států a vlád vyzývají k přijetí dalších opatření na zabránění terorismu a k posílení mezinárodní spolupráce v boji proti terorismu v souladu s příslušnými ustanoveními mezinárodního práva, včetně mezinárodních norem lidských práv a ve světle doporučení přijatých na ministerské konferenci o terorismu, která se konala v Paříži 30. července 1996; berou se zájmem na vědomí nastávající konání parlamentní konference, která má studovat jev terorismu v demokratické společnosti.
2. Boj proti korupci a organizovanému zločinu: za účelem podpory spolupráce mezi členskými zeměmi v boji proti korupci, včetně jejich vazeb s organizovaným zločinem a praním špinavých peněz, hlavy států a vlád přikazují Výboru ministrů:
 - přijmout do konce roku směrnice, které se mají uplatnit při rozvoji domácí legislativy a praxe;
 - zabezpečit urychlené dokončení mezinárodních právních dokumentů podle Akčního programu Rady Evropy proti korupci;
 - zřídit bezodkladně vhodný a účinný mechanismus pro monitorování dodržování směrnic a plnění zmíněných mezinárodních právních nástrojů.

Vyzývají všechny státy, aby ratifikovaly Úmluvu o praní špinavých peněz, hledání, zadržení a zabavení výtěžků ze zločinu.

3. Ochrana před zneužitím drog: hlavy států a vlád se rozhodly posílit svoji spolupráci prostřednictvím skupiny Pompidou s cílem zvládnout problémy spojené s užíváním a obchodem s ilegálními drogami; berou s uznáním na vědomí nový pracovní program skupiny a vítají zejména ty činnosti, které mají zabránit užívání drog mladými lidmi a usnadnit zpětnou integraci narkomanů a uživatelů drog do společnosti.
4. Ochrana dětí: hlavy států a vlád se rozhodly přezkoumat národní legislativy s cílem zajistit společné standardy pro ochranu dětí, které trpí nelidským zacházením nebo jsou v nebezpečí takového zacházení; souhlasí s rozšířením svojí spolupráce v rámci Rady Evropy za účelem zabránění všech forem vykořisťování dětí, včetně pomoci výroby, prodeje, marketingu a držení pornografických materiálů s dětmi.

IV. Demokratické hodnoty a kulturní rozmanitost

1. Výchova k demokratickému občanství: hlavy států a vlád se rozhodly zahájit iniciativu podporující výchovu k demokratickému občanství s cílem vzbudit povědomí občanů o jejich právech a odpovědnosti v demokratické společnosti a aktivizovat současné sítě a zahrnout nový výměnný program pro mládež.
2. Podpora evropského dědictví: hlavy států a vlád se rozhodly zahájit v r. 1999 kampaň na téma „Evropa, společné dědictví“ respektující kulturní různorodost a založenou na stávajícím nebo budoucím partnerství mezi vládou, vzdělávacími a kulturními institucemi a průmyslem.
3. Nové informační technologie: hlavy států a vlád se rozhodly rozvinout evropskou politiku pro uplatnění nových informačních technologií s cílem zajistit respektování lidských práv a kulturní různorodosti, podporovat svobodu vyjadřování a informací a maximalizovat vzdělávací a kulturní potenciál těchto technologií; vyzývají Radu Evropy, aby hledala v tomto směru vhodné partnerské uspořádání.

V. Struktury a pracovní metody

1. Strukturální reforma: dívající se vpřed k 50. výročí Rady Evropy v r. 1999, hlavy států a vlád přikazují Výboru ministrů provést strukturální reformy, které jsou nutné pro přizpůsobení organizace k jejím novým úkolům a k jejímu rozšířenému členství a pro zlepšení rozhodovacího procesu.
2. Provádění Akčního plánu: hlavy států a vlád přikazují Výboru ministrů přijmout příslušná opatření, aby se zajistilo, že tento Akční plán bude urychleně realizován různými orgány Rady Evropy ve spolupráci s evropskými a jinými mezinárodními organizacemi.

Redakce děkuje PhDr. Břetislavu Hoffbauerovi, CSc., za poskytnutí tohoto materiálu.

Informace

Redakce chce postupně poskytnout čtenářům informace o publikacích jednotlivých pedagogických pracovišť. Jako první se nám podařilo získat přehled publikací Ústavu pro informace ve vzdělání v Praze. V následujících číslech bychom chtěli uveřejnit přehled vybraných doktorandských, příp. diplomových, prací obhájených na katedrách pedagogiky.

Publikace UIV

- *Správa a řízení školství v Evropě*. Redakčně sestavily S. Brožová, K. Gouliová. Praha : UIŠ, 1997.
- *Integrace sociálně a zdravotně postižených*
- *Struktury systému vzdělání a počáteční odborné přípravy v zemích Evropské unie*. Redakce K. Benešová, K. Gouliová. Praha : Učiteléské noviny – Gnosis, s. r. o., 1997
- *Pedagogický výzkum a vzdělávací politika*. Zpracoval J. Průcha. Praha : UIŠ, 1997 (s podporou Phare).
- *Problémy učiteléské profese ve světě*. Zpracovaly J. Švecová, J. Vašutová. Praha : UIV, 1997 (s podporou Phare).
- Výzkumný ústav odborného školství *Vybrané problémy odborného vzdělávání v zemích OECD*. Praha : UIV, 1997 (s podporou Phare).
- Váňová, M. *Příprava učitelů ve vybraných evropských zemích*. Praha : UIV, 1997.
- *Další vzdělávání učitelů v zemích EU a v zemích ESVO/EHP*. Překlad K. Rýdl. Praha : UIV, 1997.
- *Ředitelé škol v zemích EU*.
- *Preprimární a primární vzdělávání v zemích EU*.
- Kallen, D. *Sekundární vzdělávání v Evropě. Problémy a perspektivy*. Rada pro kulturní spolupráci. Publikace Rady Evropy. Praha : Učiteléské noviny – Gnosis, s. r. o., 1997.
- Kalous, J. *Teorie vzdělávací politiky*. Praha : UIV, 1997.
- *Vzdělávání dospělých*. Zpracovali O. Pavlík, L. Chaloupka, K. Kohout. Praha : UIŠ, 1997.
- *Terciární vzdělávání ve vyspělých zemích. Vývoj a současnost*. Středisko vzdělávací politiky při PedF UK. Praha : UIV, 1997 (s podporou Phare).
- *Vyučování a učení. Cesta k učící se společnosti. (Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě)*. Praha : Učiteléské noviny – Gnosis, s. r. o., 1997.

Autorům

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

Příspěvky přijímáme ve strojopise nebo v elektronické podobě. Uveďte vždy Vaši přesnou adresu včetně telefonu. U odborných statí připojte abstrakt a klíčové pojmy.

Pokud pošlete příspěvek na disketě, připojte k němu i *výtisk na papíře*, kde můžete uvést další poznámky pro sazbu. Optimální formát příspěvku je Text602. Použijete-li k přípravě dokumentu program MS Word, *provedte uložení ve formátu T602* (nabídka Soubor/Uložit jako – typ dokumentu „T602“) nebo *ve formátu MS DOS* (stejná nabídka – typ dokumentu „MS DOS s oddělovači řádků“). Vzhledem k neslučitelnosti různých verzí a značnému nebezpečí přenosu počítačových virů *nemohou být příspěvky ve formátu Word z bezpečnostních důvodů zpracovány*. Obrázky (pouze černobílé) musí být dostatečně kontrastní. Využijte služeb sítě Internet, do níž je zapojena většina škol, a pošlete příslušný soubor elektronickou poštou na adresu rybicka@mendelu.cz.

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

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

Redakce

Objednávka

Objednávám(e) Pedagogickou orientaci č.,
objednávám(e) předplatné Pedagogické orientace na r. 1998 a žádám(e)
o její zaslání (zasílání) v počtu exemplářů na adresu

Datum: Podpis:

Pedagogická orientace, Brno 1998, č. 2

Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS

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

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

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

Internet: www.ped.muni.cz/wcpds

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

Vydala Česká pedagogická společnost
v nakladatelství KONVOJ, spol. s r. o., Berkova 22,
612 00 Brno

ISSN 1211-4669