

PEDAGOGICKÁ

orientace

1/'98



PEDAGOGICKÁ

orientace

1/'98



Slovo čtenářům

Vážení a milí čtenáři a příznivci,

vstupujeme do nového ročníku s nadějemi, že se nám rovněž podaří za Vaší pomoci a Vašeho přispění plnit záměry, které si redakce v minulém roce předsevzala. Chtěli bychom i nadále připravovat čísla monotematická i smíšeného charakteru. Zamýšlíme však také některá čísla orientovat na diskusi k vybraným příspěvkům, formulovat některé otázky, k nimž bychom uvítali Vaše odpovědi, a otevřít tak prostor pro tolik potřebný dialog. Chtěli bychom také, zpočátku alespoň nepravidelně, zařazovat oddíl týkající se poradenských služeb, zejména pro školy a rodiče. V něm bychom uveřejňovali vždy několik zajímavých kazuistik z edukativní oblasti a jejich řešení.

Letos v září máme před sebou v pořadí sedmou konferenci, o které jste byli již informováni, a také sjezd České pedagogické společnosti. Obě tato setkání bychom chtěli za Vašeho laskavého přispění využít k aktivní výměně názorů na některé teoretické i praktické problémy, které nás společně trápí a které vidíme jako důležité.

Uvítáme všechny Vaše připomínky a podněty, abychom společnými silami postupně zvládali nelehkou situaci, která v našem školství existuje.

Vaše redakce.

Obsah

Stati	3
KUČEROVÁ, S.: Mládež po „sametové revoluci“ 1989. Generace dvakrát zklamaná	3
VAŠUTOVÁ, J.: Jak rozvíjet profesionální myšlení studentů učitelství v předmětu obecná didaktika	13
GRECMANOVÁ, H.: Pojetí školního klimatu ve vědecké literatuře	27
URBANOVSKÁ, E.: Pedagogický sbor na Masarykově pokusné měšťanské škole ve Zlíně (1929–1939)	36
Výzkumná sdělení	47
MERKENS, H.: Hodnotové orientace mládeže v dobách sociální změny ..	47
Diskuse	65
FRANIOK, P.: Multikulturní výchova jako prevence intolerance a rasismu	65
VÁGNER, M.: Matematická podpora vzdělávání	68
ZLATNÍK, J.: Princip protikladné dvoustrannosti	70
TELEC, J.: Co je „New age“?	75
Ze zahraničí	81
Výchova a vzdělávání v Belgii. Učitelská profese	81
Zprávy	103
200 let od narození Františka Palackého (<i>Ladislav Polášek</i>)	103
Aktuální stav výzkumu a perspektiva jeho vývoje v Ústavu dějin osvěty a výchovy Vratislavské Univerzity (<i>J. Szablicka-Zakowa, A. Haratykova</i>)	105
Spolupráce Ústavu dějin osvěty a výchovy Institutu Pedagogiky Vratislavské univerzity s vědeckými zahraničními centry (1989–1997) (<i>B. Jędrychowska, M. Piwowarczyk</i>)	109
Aktuální otázky řízení školství (<i>Antonín Malach</i>)	111
Současné otázky alternativního školství — Olomouc 1997 (<i>Dana Tománová</i>)	115
Českoslovenství – středoevropanství – evropanství (<i>Bohumír Blížkovský</i>)	117
Recenze	119
Ze života ČPdS	127
Pan profesor A. M. Dostál mezi svými (<i>Oldřich Pospíšil</i>)	127

Stati

Žádám na naší inteligenci, aby se povznesla k politice světové... To bude politika kulturní. Jsme na rozhraní velké nové doby. Pravá demokracie má před sebou nejen problém politický a hospodářský, nýbrž problém nové duchovní kultury vůbec. My máme pochopit Komenského a jeho mínění o výchování a škole, a že je officina humanitatis...

*T. G. Masaryk
Studentům r. 1924*

Mládež po „sametové revoluci“ 1989. Generace dvakrát zklamaná

Stanislava Kučerová

Mluvím o generaci, která vyrůstala a dospívala v letech stagnace tzv. „reálného socialismu“. Dávno zapomenuta byla první republika, válka, poválečné budovatelské nadšení, revoluční násilí 50. let, liberalizace 60. let a „Pražské jaro“, ale i persekuce „normalizačních“ let sedmdesátých. Vládnoucí garnitura již jen bezmocně omílala stará revoluční hesla a marxisticko-leninské poučky. Hesla nezapalovala, poučky nepřesvědčovaly. V tichém srozumění rodiny a školy, učitelů i žáků se povinně odříkávaly, podobně jako se dodržovaly jiné společenské rituály, garantované státní mocí za přítomnosti cizí armády. Nedávná i starší historie byla ideologicky znehodnocena, propagandistická fráze zbavila věrohodnosti i reálná pozitivní fakta.¹

Nomenklaturní kádry vytvořily novou elitu, nakupovaly v Tuzexu, dovolenkovaly v zahraničí. Svět za „železnou oponou“ byl pro většinu nedostupný. Oficiální propaganda předkládala k věření jako „základní vědecký ekonomický zákon socialismu“ ustavičné zvyšování materiální i kulturní spotřeby obyvatelstva. V letech stagnace ovšem každý viděl, že „zákon nefunguje“ a nespokojenost s režimem, který násilím potlačil hnutí za „socialismus

s lidskou tváří“ v 60. letech, potichu, ale jistě narůstala. Snad jen žáci mladšího školního věku přijímali bez pochyb černobílé vidění světa, v němž socialismus představoval všechny klady a kapitalismus všechny zápory života. Nicméně mládež v 80. letech žila střídáním životem nemajetných vrstev, bez vzrušujících perspektiv, ale nestrádala. Sociální jistoty byly zabezpečeny.

Listopadový převrat 1989 se jevil jako neuvěřitelné samozhroucení režimu. Očividně stačilo, aby se občanstvo shromažďovalo na náměstích, tleskalo protirežimním projevům a zvonilo klíči na znamení, že režimu „strany a vlády“ odzvonilo. Část mladé generace se na převratu aktivně podílela; mladí zhotovovali a roznášeli letáky, plakáty, skandovali hesla na mítincích. A když vláda nedemokratického režimu odstoupila, zavládlo všeobecné nadšení a euforie z pocitu osvobození od vsudypřítomné ideologické kurately a diktátu nositelů moci, z pocitu rozšíření individuálních perspektiv a možností sebeuplatnění.

Po pádu „železné opony“ existovaly teoreticky 4 varianty možných změn hodnotových orientací a životních stylů v nových podmínkách:

1. Západní země nemají důvod cokoli měnit na svých hodnotových orientacích. Východní země se jednoduše přizpůsobí a převezmou západní hodnotové postoje.
2. Východní země setrvávají alespoň zčásti na některých tradičních hodnotách socialismu se zdůvodněním, že tyto hodnoty samy o sobě jsou dobré, že jen držitelé moci a organizátoři systému zklamali. Delší dobu tak může přetrvávat hodnotová dvojkolejnost.
3. Nastane proces vzájemné hodnotové výměny, při němž určité socialistické hodnoty budou převzaty do západního hodnotového vědomí (např. cit pro společnost, právo na práci aj.) — jako součásti lidské důstojnosti.
4. Vyvine se společně nová hodnotová orientace, nové představy o hodnotách, vyrůstajících z globální světové situace; posílení mezilidských vztahů, zvýšená angažovanost pro udržení přírody a životního prostředí, rozhodnější protiválečný postoj, péče o vzdělanost a duchovní kulturu.²

Starší generace občanů si přály obnovu tradic první ČSR, demokracii jako samosprávu, diskusi, osvětu, humanitu jako ideál. Očekávaly kritickou analýzu a věcné posouzení střetu dvou režimů jako základ pro modelování hodnotového vědomí a hodnotové výchovy v nových podmínkách. Ale na kritickou analýzu, demokratickou diskusi a osvětu nezbyl jaksi čas. Komunisté kdysi slibovali blahobyt na základě zespolečenštění výrobních prostředků a celospolečenského plánování. Noví nositelé moci vyvolali představu, že stačí vzít komunistům vládu, všechno společenské vlastnictví zase zprivatizovat a přenechat péči „neviditelné ruce trhu“. Urychlená akumulace kapitálu a deregulace cen nás měly přivést co nejdříve na úroveň hospodář-

sky prosperujících zemí. Došlo ke kyvadlovému převrácení hodnot: co bylo dříve černé, stalo se bílým a naopak. Socialismus byl nemilosrdně zatracen, kapitalismus zbožněn. Není divu, že mnozí mladí podlehli nové ideologii. Historická paměť a kritické myšlení dávno přestaly sloužit. Hlasy o tom, že jen poctivá práce nás může vyvést z marasmu, nebyly slyšeny. Jestliže západoevropští autoři kladou dramatický posun od sociálního chování k individualismu a od normocentrismu k egocentrismu do 70. let,³ u nás nastal o 20 let později. Ožily výroky stirnerovského a nietzscheovského ražení. Nebrzděné touze po sebeprosazení a sebeuspokojení se dostalo mediální podpory. Ústup od vzájemnosti a ohleduplnosti, od solidárnosti a soudržnosti větších společenských skupin se stal všeobecným.

Došlo k absurdní absolutizaci symbolického hesla svobody. Nikoli svobody ve smyslu volnosti ve střetu s násilím, ani svobody jako iniciativy v konfrontaci s vírou ve slepou nutnost, ale „svobody“ jako uplatnění individuálního chtění bez hranic a omezení. Ve jménu „svobody“ se pak toleruje i všelijaké zlo a neřest, protože svědomí, cit, vkus, takt, společenské standardy, morální normy atd. se chápou jako omezení „suverenity“ jedince. Z pozic takto zvráceně pojaté „svobody“ byla i věrnost ideálu a přesvědčení demagogicky odmítnuta (lživou) výstrahou, že „všechny ideje vedou do Osvětlení“. (!) Také vystupování proti mediálnímu předvádění násilí, proti pornografii, narkomanii, přechovávání drog apod. bylo diskvalifikováno jako omezování osobní svobody a nebezpečné precedens k možnému novému totalitnímu útlaku.⁴ V atmosféře údajně „svobody“ (ale pro koho?) ovládly životní prostor našich sídlišť televizní reklamy (v soukromí) a obrovské billboardy (na veřejnosti). Náš svět zabydlela Coca-cola, panenka Barbie, žvýkačky, chipsy, kult hvězd à la Michael Jackson, seriály à la Dallas, brutalita akčních filmů, nechutnosti hororů, nevkus komiksů, pop-music, disco a hitparády, počítačové hry, výhry, sázky a loterie, permanentní soutěže o peníze, o balíky peněz — a posléze dealerství pro firmy à la Herbalife, když si zrovna milionová výhra dává na čas.

„Roztrhaný džín, tvrdá muzika, růžovej Cadillac, tmavý brejle, rychlý mašiny, konec velký lásky, nesmyslný vynálezy, ultlí lidi, divoký mejdany, kolečkový brusle, grafitácký autogramy, rok 2000, hroznej smích...“ mohli jsme číst na billboardu Pepsi-coly v Brně naproti nádraží v květnu 1996 jako jednu z četných variant nového vyznání víry a životního stylu, nabízeného mládeži (dokonce spořitelnou!).

Vyhrej, kup si, dopřej si, užívej... Jednou jsi dole, jednou nahoře. Neváhej, neodkládej, volej ihned... Diktát nového životního stylu. Agresivní vlna dekultivačního vlivu zábavně-konzumního průmyslu. Německý autor řekl: „Im Osten herrschte totale Unterdrückung, im Westen herrschte totale Unterhaltung.“

Mezitím západní země, které pro mnohé byly a dodnes zůstaly bez-

chybným ideálem a vzorem, ukázaly své stíny. Přes všechnu rétoriku veřejných činitelů a masmédií, která dokázala povrchními projevy ultraliberalismu a antikomunismu jak zveličit a vychválit údajné úspěchy společenské transformace, tak ospravedlnit všechny nepřístojnosti (jsou prý přirozenou daní, kterou platíme za svobodu), bylo stále zřejmější, že se příslib nové, lepší a blahobytnější společnosti nenaplnuje. Uchvátaná privatizace, neprůhledné podnikové a bankovní machinace, nezdůvodněné restituce, korupce, hrubé amatérské chyby i rafinované podvody, beztrestné „tunelování“, krachy bank, pojišťoven, cestovních kanceláří, druhotná platební neschopnost, zadlužené nemocnice, organizovaný zločin, skandály hospodářské kriminality... Někteří prožili, prožili kocovinu, ztrátu víry. Transformace nepřinesla prostým občanům očekávané plody. Naopak — kvůli ní došlo údajně i k zániku společného státu Čechů a Slováků, který byl největší hodnotou jejich novodobých dějin. Nový ekonomický redukcionismus, byť založený na ideologii opačného gardu, je novým zdrojem zklamání.⁵

Školství v našich zemích mělo až do 2. světové války všeobecně uznávanou kvalitní středoevropskou úroveň. Po válce prošlo v 50. letech ukvapenou reformou „po vzoru SSSR“, ale v 60. letech se opět konsolidovalo. Po převratu 1989 bylo žádoucí optimalizovat fungující systém se zřetelem na měnící se společenské potřeby, v komparaci se světovou pedagogickou zkušeností a s navázáním na domácí pozitivní tradice: demokratizovat direktivní centrální řízení, marxisticko-leninskou ideologii nahradit výchovou k demokracii a humanitě, posílit princip participace a odbornosti v řízení na školách všech stupňů, vysokým školám vrátit akademické svobody, atd. Apriorní mediální předsudek, že „školství bylo strašným způsobem devastováno“ však vyvolal bezradné a chaotické tápání, nechuť k odpovědné analýze a zdůvodněným reformním návrhům. Místo aby odborníci hledali pravou míru mezi krajnostmi totalitárního školství a jejich protiklady, prosadila se živelná touha po něčem zásadně jiném, novém, „alternativním“.⁶

Ministerstvo školství se shlédlo v ideálu ultraliberální živelnosti, benevolentně povolovalo zřizovat množství soukromých škol, které finančně dotovalo, aniž garantovalo standardy jejich výkonu. Na odboru středních škol dosáhl jejich počet 30 % a překonal tak několikanásobně počty soukromých škol i v těch nejliberálnějších západoevropských zemích. V současné době počet soukromých (ale i státních) škol zase klesá. Ministerstvo vyhlásilo úsporný program tzv. optimalizace, tj. omezení dotací, redukce počtu škol, snižování počtu učitelů a zvyšování učitelských úvazků. Úroveň diskusí o pedagogických otázkách je většinou nízká, svědčí jen o ideologických předpojatostech, ztrátě smyslu pro historickou kontinuitu a nedostatku hlubší informovanosti. Místo adorace kolektivu byl postaven na piedestal jedinec,

místo řádu a autority se ideálem stalo „nechat růst“, „nezasahovat“, místo racionality nastoupilo vzývání tajemna.⁷ Zvláštní oblíbě se těší — aniž byla posouzena antroposofická východiska Steinerovy pedagogické koncepce — škola waldorfská. Jestliže někteří studenti po r. 1945 posílali na ministerstvo školství petice za zrušení řečtiny a latiny, jejich vnuci r. 1989 zatoužili po znovuzavedení obou jazyků. Klasické gymnázium zůstalo raritou, ale osmitřídní gymnázia byla houfně restaurována. „Jen ne jednotnou školu,“ znělo z televizní obrazovky, přestože „jednotná škola vnitřně diferencovaná“ byla posledním slovem progresivního vývoje pedagogiky a školství před 2. světovou válkou a po květnu 1945 byla vítána jako projev demokratizace školství.⁸

Stav společnosti se přirozeně promítá do formování životní orientace mládeže. V letech 1981, 1985 a 1993 bylo ve Východočeském kraji provedeno šetření u studující mládeže ve věku 18–24 let. Zjišťovalo se, jak je zastoupena ta která charakteristika životního zaměření. (Byly tu vyčleněny 4 typické orientace — průměrně spotřební, peněžní, tvořivá a společensky nestabilizovaná.)⁹

Na počátku 80. let vysoce převažoval typ průměrně spotřební (mít své jisté), do poloviny 80. let přibýlo peněžní orientace (získat finančně výhodné zaměstnání, moci si přivydělat, účastnit se aktivit ve sféře „druhé ekonomiky“). Zároveň probíhal proces valorizace hodnot soukromé sféry života a devalvace hodnot společensky preferovaných (veřejně prospěšná práce, snaha být užitečný společnosti apod.). Preference tvořivého životního stylu zůstala minimální.

První polovina 90. let již signalizuje odezvu procesu společenské transformace u mládeže. Orientace průměrně spotřební je zatlačována touhou po svobodném životě bez závazků, s cílem užívat si co nejvíc a nelámat si hlavu náročnějšími životními perspektivami. Odklon od veřejné sféry života do soukromí se prohlubuje. Preference tvořivého životního stylu se objevuje (tradičně) častěji u dívek než u chlapců. Polistopadová euforie se zdá být nenávratně daleko. Budoucnost chápou mladí především prismaticem vlastních vyhlídek: „Budeme moci dostudovat? Získáme vůbec místo a zabezpečíme si existenci?“ Vědoma si svých omezených možností v polarizující se společnosti odmítá mládež peněžní orientaci mnohem markantněji než dříve. (Tendence „peníze za každou cenu“ byla (ku podivu) nejsilnější ve výzkumu z r. 1985.) Ideálem života pro četné mladé lidi se stal v 90. letech typ společensky nestabilizovaný. Tomu nezáleží na stálém zaměstnání, vydělává nárázově. Cení si volného času pro zábavu a kamarády, cestování, život plný událostí. V posunech hodnotové orientace se uplatňuje větší míra liberalizace společnosti, osobních práv a nespecifikovaných možností, uvolnění

hranic, ale jistě i pokles pracovních a sociálních jistot, riziko nezaměstnanosti.

Pocitované vakuum skutečných hodnot se snaží různé skupiny mládeže různě zaplnit. Plochý povrchní optimismus ctitelů volného času, médií a komputerů, zábavy, sexu, pohodlí a konzumu najdeme spíše u dětí prosperujících rodičů, často ve spojení s infantilní nezralostí, s necitlivostí k vyšším kulturním hodnotám, někdy s jednostranným zaměřením na elektroniku. Únik před nejistotou a problémy existence hledají někteří příklonem k různým skupinám a sektám, absolutizují jejich víry, symboly a rituály, upadají do intolerantního dogmatismu, který nepřipouští pochyb. Čestnou výjimkou jsou tu ekologické skupiny a iniciativy, hnutí za lidská práva apod. Chybí účinná ochrana mládeže před škodlivými vlivy. Šíří se kriminalita mladistvých, prostituce, narkomanie, brutální šikanování, trvá hrozba AIDS. Dramaticky se zvýšil nejen počet dětských obětí násilí, ale i dětských vražd. Intelektuálně vyspělá mládež tváří v tvář pokračující degradaci ideálů lidskosti ve společnosti cynického „postmoderního barbarství“ často prožívá úzkost, bezperspektivnost a až apokalyptické vize budoucnosti.¹⁰

A co škola? Bohužel i ona trpí nedostatkem pozitivní hodnotové orientace ve společnosti. Chybí jí vědomí kontinuity s minulostí (včetně jejich velmi podnětných epoch a příkladů)¹¹, chybí jí i věrohodná vize budoucnosti. I expertům OECD to bylo nápadné. Ve své zprávě o vzdělávacím systému ČR r. 1996 uvedli:

„Změněné vyučovací postupy a inovační přístupy samy o sobě však stále ještě nejsou s to radikálně přeměnit české školství. Musí se dospět k novým hodnotovým systémům, ztělesňujícím zásady nové společnosti, která je v období svého formování. Školy budou muset ujít ještě dlouhou cestu, než dosáhnou těchto cílů. V jejich programech chybějí hodnoty a není pro ně místa ani ve filozofii většiny učitelů. Naopak, na cestě odmítání komunismu existuje rozsáhlé váhání zapojit se do fundamentálního přehodnocení idejí a principů. Je to nepochybně zklamání z minulosti, které hraje svou úlohu v tomto odmítání všeho, co zavání indoktrinací; neexistence hodnot ve školách je však způsobena i tím, že chybí ‚projekt společnosti‘, který vede ke konsensu...“¹²

Bez intence, bez programových idejí, projektů a ideálů nelze ovšem realizovat společné cíle ani doma, ani v Evropě, ani ve světě. Konsensuální hodnotová orientace, která by integrovala rozrůzněnou mnohost a kterou by většina mohla přijmout jako životní smysl, úkol, směr a cíl, stojí před námi jako otevřený úkol. Ale nejsme tu se svým úkolem sami. Máme historickou zkušenost, máme myšlenkový odkaz mnoha generací svých předků, máme dílo T. G. Masaryka, které se dnes jeví jako zvláště aktuální.

T. G. Masaryk, učitel demokracie obou našich národů, zdůraznil, že jen vzdělaný národ může být svobodný a že bez výchovy k demokracii nemůže být demokracie.¹³ Celým svým životem, slovem i skutkem dokazoval, že ani jedinec, ani společenství nemůže žít bez smyslu, bez řádu, bez morálky.

Formuloval ideály humanitní morálky, které by byly všeobecně přijatelným ekvivalentem náboženství: „Moderní člověk má kouzelné heslo humanita, člověčství, člověčenství, lidskost, kterýmžto heslem vystihuje všechny své tužby asi tak, jako člověk středověký všechny své tužby vyjadřoval slovem křesťan.“¹⁴ Probral řadu soudobých morálních učení (připomeňme, že jsou živá dosud) a hledal, co je na kterém z nich dobrého. Ne konfrontačně, ale s pochopením vážil, co přináší člověku socialismus, liberalismus, evolucionismus, pozitivismus, utilitarianismus. Nesouhlasil s pesimismem, s přehnaným individualismem Stirnerovým a nedemokratickým elitářstvím Nietzscheovým. Sám pak formuloval principy humanitní morálky — lásku k nejbližším, rodině, národu, lásku pozitivní, bez nenávisti a šovinismu, lásku nesentimentální, účinnou, lásku jako práci, reálné skutky a činy, třeba drobné, neokázalé, ale soustavné, ustavičné a trpělivé. A tak jako Komenský věřil i Masaryk ve vzdělání a pokrok, v lidskou schopnost špatné překonávat dobrým a dobré lepším.

Ideály humanitní nepřestaly být nikdy aktuální. Byly výstrahou v dobách revolučních změn hospodářských a sociálních, které zklamaly, protože je neprovázela Masarykem požadovaná „revoluce hlav a srdcí“. Žádný režim trvale neobstojí a neuspěje, nedbá-li o morální dimenzi celospolečenského života. Proto jsou Masarykovy ideály mementem i dnes, pokud se transformační síly a snahy obracejí jen na restauraci ekonomicko-vlastnických poměrů, krátkozrace a sobecky, bez globálního a historického rozhledu, bez ohledu na kritické myšlení a etické principy, bez ohledu na osvětu, pravé vzdělání, vkus a takt, bez orientace na to lepší v člověku — upřímně a beze všeho mediálního pokrytectví.

Lékem i prevencí před dalším generačním zklamáním může být pochopení ducha Masarykova učení, jeho moudrosti, nesmlouvavé náročnosti i tolerantní velkorysosti. Ano, ducha Masarykovy humanity je zapotřebí naší společnosti, naší škole, naší mládeži. Přitom je Masarykova koncepce humanitní demokracie tak otevřená, že může zahrnout i nově akcentované hodnoty, které se odvíjejí z globální světové situace, jako jsou zvýšená angažovanost pro udržení přírody a životního prostředí, posílení mezilidských vztahů, odpovědnější péče o vzdělanost a kulturu ve světovém měřítku. Zatím mládež většinou strádá nedostatkem pozitivní a zdůvodněné, hluboce založené hodnotové orientace.

Poznámky a literatura

1. Komunističtí ideologové, aby únorovému puči r. 1948 dodali zdání legitimacy, prohlásili držitele moci za „dědice národních tradic“ (Z. Nejedlý). Dnešní nekritické odmítání všeho, co by s komunismem mohlo jakkoli souviset, vedlo následkem toho

k odmítnutí národních tradic a k povážlivému ohrožení národní identity vůbec. Bez znalosti historických souvislostí a významů se zbavujeme údajných „mýtů“ (husitský, obrozenský, sokolský, legionářský, tatíčkovský, selský ...). Zpochybněn byl Palackého (i Masarykův) výklad českých dějin, bagatelizován je Jirásek, který Palackého dějiny beletrizoval.

2. Srov. RACKOW, H. G., WESTPHALEN, K. *Leitziele schulischer Erziehung im vereinigten Deutschland*. . . *Pädagogische Rundschau*, 1991, roč. 45, č. 5, s. 505–520. Průzkum morálních postojů na učitelských fakultách v Kielu a v Rostocku krátce po pádu „železné opony“ a po sjednocení ukázal, že na obou stranách platí společné morální zásady a idealistické základní zaměření. Východoněmečtí studenti zdůraznili význam lidskosti (humanismu) solidarity, západoněmečtí preferovali demokratismus a odmítali „společnost ostrých loktů“.
3. BREZINKA, W. *Erziehung heute — Elternhaus und Schule in gemeinsamer Verantwortung*. *Pädagogische Rundschau*, 1991, roč. 45, č. 4, s. 373–394.
4. Srov. průběh mediální diskuse o násilí na obrazovce r. 1992–1993, diskuse o drogách, prostituci, kriminalitě atd., projevy liberálního indiferentismu v Literárních novinách, Reflexu, Respektu, v TV aj.

5. V souvislosti s přeskupováním politických sil po každém politickém převratu došlo u nás v tomto století v průměru každých 10 let k „přehodnocování“ našich národních dějin. Střet nových hesel a symbolů se starými ve vědomí jednotlivců přináší vždy více nebo méně bolestně prožívané kolize a konflikty. Naše mladá generace zažila zklamání (zatím?) dvakrát: ze socialismu a poté z kapitalismu. Oba systémy jí byly prezentovány nekriticky, v idealizované podobě. R. 1992–93, ještě ve společném státě, měli moji studenti (3. roč. PdF) zaznamenat, co se jim vybaví při symbolických termínech, jako jsou socialismus, kapitalismus, demokracie. Zde jsou jejich asociace:

Socialismus: tma, pusto, strach, nedůvěra, minulost — nikdy víc. . . , brigáda socialistické práce, socha K. Gottwalda, Lenin (uveden několikrát), přehnané přizpůsobení se zmanipulovanému kolektivu, utopie, cesta nikam, uškrtený nesvobodný systém, založený na lžích a utopismu, nesprávně pochopené myšlenky sociálního charakteru, Dubček, řád, jistota, nevyvíšovat se a neponižovat, odpovídat zájmům lidu, rozpadlý systém, který se v praxi odlišil od teoretického modelu — škoda.

Kapitalismus — tržní hospodářství: to, kam směřujeme, ekonomický rozkvět, dobře fungující mechanismy, rozvoj kapitálu, volné investování, volná ekonomická soutěž, peníze, honba za penězi, vláda peněz, prospěch, cena a zisk, peníze jsou všechno (uvedeno vícekrát), Klaus (vícekrát), mít co nejvíc, mít jak nejvíc možno, vyspělá fabriky, auta, sex-šopy, možnost individuálního sebeprosazování, USA, image, kancelář, bohatství, soukromníci, bohatí a chudí, samolibost, nepořádek, Rakousko, Západ, Marx, Kapitál, dravci, přežívají silnější, nezničíš — budeš zničen, nepohlíš — budeš pohlcen, umělý svět, hračkárna, plná škaredých hraček, okrádání bez ohledu na potřeby a možnosti jedince, nemilé, ale nutné, kdekdokdo věří, že je to zatím nejlepší ekonomický systém, ale jeho pravidla jsou drsná. . .

Demokracie: vláda lidu, hlas lidu, svoboda slova, většina rozhoduje, TGM (vícekrát), K. Čapek, Hovory s TGM, pluralismus, snaha o kompromisy, dialog, respektování názorů druhých, spousta slov, volby — trocha naděje, ale nic se neděje, každý si dělá, co chce, hádka, nic moc, výsměch, (s prominutím) kravina. . .

6. O. Anweiler napačoval 5 charakteristik totalitárního školského systému a jejich 5 protiv, které by měly být v zájmu vyváženosti v procesu nápravy posíleny:

1. Centralizace–decentralizace, 2. byrokratizace–participace, 3. unifikace–diferenciace (při zachování vertikální i horizontální prostupnosti, nikoli jako strnulý kastovní sys-

tém), 4. ideologický monismus–pluralismus, 5. socializace–individualizace, v širším měřítku internacionalizace–nacionalizace.

Viz Politischer Umbruch und Pädagogik in östlichen Europa. *Bildung und Erziehung*, roč. 1990, č. 3.

M. Szymanski charakterizoval typy reakcí na společensko-politickou změnu v pedagogice takto:

reakce nulová (výzkum a výuka probíhá jako dříve, vypouští se jen citace a terminologie marxismu-leninismu), *formální přizpůsobení* (výzkum a výuka nemění svou podstatu, jen místo socialistický se říká křesťanský, alternativní, personalistický, humanistický aj.), *konverzní* (obrat o 180°, orientace na negaci a protiklad)... Viz: *Pedagogická orientace*, roč. 1994, č. 10, s. 5–11.

7. Konsensus ve školství, tak jako v celé společnosti, se hledá obtížně. Ideové vakuum vyplnila nejdříve garnitura intelektuálů individualistického, postmoderně relativistického, případně náboženského zaměření. V praxi se prosadili tržní pragmatikové. V dezorientaci mezi přežívajícím stavem a kyvadlovým vychýlením do opačné extrémní pozice se nehledal dostatečný důvod a míra změny. Pouhý protiklad se prezentoval jako žádoucí cíl. Sjednocení dezintegrované společnosti se paradoxně hledalo (a periodicky znovu hledá) v pokračující destrukci. V posuzování minulé školy není shody. Někteří opakují slogan o školství strašným způsobem zdevastovaném, jiní soudí, že nebylo tak špatné, když se tolik našich emigrantů v zahraničí tak dobře uplatnilo, když se tolik našich studentů na mezinárodních olympiádách úspěšně prezentovalo apod. Obecně se odmítá uniformní škola, podřízená totalitní ideologii, zatížená didaktickým formalismem a morálním alibismem a s učitelem i žákem zbaveným svobody, odpovědnosti i důstojnosti. Chybějí úvahy o tom, jak harmonizovat ve vzdělání zřetel individuálního svobodného rozvoje osobnosti, budoucí profese a společenské role a tvořivého bytí osobnosti v kultuře.
8. Srov. VESELÁ, Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. Brno : MU, 1993. Autorka sleduje tendenci jednotné školy při hledání moderního modelu československého školství od tereziánských reformů do r. 1945. Zvláštní pozornost věnuje období mezi dvěma válkami a teoretickým koncepcím tehdejších osobností (J. Úlehla, V. Příhoda) i praktickým pokusům (zlínská škola). Řešit současnou problematiku nelze bez promyšlení historie, která jí předcházela.
9. Srov. KRAUS, B. *K sociálnímu zřetelům výchovy*. Hradec Králové, 1996.
10. O postojích současné západní mládeže ve vztahu k možnému budoucímu vývoji v Evropě referoval na EPSO 1996 prof. dr. R. Winkel. Postoje tvoří škálu od bezmyšlenkovitého optimismu až k pocitu bezvýchodnosti. Viz *Pedagogická orientace*, roč. 1996, č. 20, s. 16–17.
11. Identita osobnosti, sebedůvěra a hrdost jedince podobně jako identita a sebedůvěra národa se zakládá na ustavičném rozvíjení kulturního dědictví v dialogu „se světem“, na výměně podnětů, problémů i řešení. Vzdělanost, škola, filosofie, historie, umění a některé další obory neexistují jinak než jako součást národní kultury. Mnohostranný kulturní vývoj našich národů přervala 2. světová válka, násilí okupace a pak komunistická diktatura. Slibný pokus o obnovu kontinuity národní kultury v 60. letech byl následnou „normalizací“ tvrdě potlačen. Po převratu 1989 se kontinuita národní kultury ani nediskutovala. Kvalitní syntetická kompendia a příručky vynikajících odborníků z doby mezi dvěma válkami, umlčená za minulého režimu, zůstala nadále v zapomnění. Místo žádoucích reedicí se objevily překlady prací cizích autorů. Ty mohou sice přinést informace, ale k formování vědomí identity jedince ani národa přispět nemohou.
12. „... Nebyly dostatečně propracovány ideje transformačního procesu, směřujícího

k demokratizaci a tržnímu hospodářství a původní konsensus během několika minulých let výrazně ochabl.“ *Zpráva examinátorů o vzdělávacím systému v ČR*. Paříž : OECD, 1996.

13. MAHLER, Z. Masarykovo demokratické desatero. In *Ano, Masaryk*. Televizní triptych ČT 9/1997:
- (1) Naše demokracie bude laboratoř, v které má nesmírný význam parlament a tisk.
 - (2) My jsme dosud brali stát jako cizí, negovali jsme ho. To byli „oni“, erár; teď je ale náš. Jde o to, aby každý občan cítil: Já jsem stát. A sám se podílel na řízení.
 - (3) Jde o to, abychom vlastně státu měli co nejméně — a co nejvíce občanské iniciativy. Nejde tedy o panování, ale o správu. Každý občan má být sám sobě pánem.
 - (4) Je iluze, že jsme si rovni. Demokracie má vytvářet snesitelný stupeň nerovnosti, harmonizovat společnost.
 - (5) Žena musí být zrovnoprávněna. Ženou se zdvojnásobuje lidský potenciál.
 - (6) V Americe je kult zlatého telete silný a rozšířený, ale v Evropě není slabší, třebaže má jiné formy. Úkolem demokratů je americkou demokracii produchovnit. Dělníci jakožto nejpočetnější složka nečekají na almužnu, chtějí spravedlnost. Charitativní složka tu a tam pomůže, ale jde o to napravit poměry zákonodárstvím a řádem.
 - (7) Každá demokracie potřebuje předáky, vůdce, odborníky, státníky, nikoli jenom straníky.
 - (8) Demokracie je diskuse. V ní platí argument, ne násilí, žádné chytráctví a pěst. Ne „zprava“, či „zleva“, ale kupředu, k lepšímu.
 - (9) Demokracie je způsob života, názor na svět, na společnost i na jednotlivce.
 - (10) Sumou: Hájím demokracii — ať si právo na diktaturu osobuje kdokoli, církev nebo stát nebo proletariát, kdokoli. Demokracie je předstupeň k samosprávě.
14. MASARYK, T. G. *Ideály humanitní*. Praha, 1946.

KUČEROVÁ, S. Mládež po „sametové revoluci“ 1989. Generace dvakrát zklamaná. *Pedagogická orientace* 1998, č. 1, s. 3–12. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc., Milénova 12, 638 00 Brno

Jak rozvíjet profesionální myšlení studentů učitelství v předmětu obecná didaktika

Jaroslava Vašutová

V posledním období byla mnohokrát vnesena kritika na adresu kvality škol a vzdělávání, bylo také vysloveno mnoho námětů a návrhů na jejich zdokonalování. Všechny reformní snahy jsou pedagogické veřejnosti známy a mají jistě svůj opodstatněný význam a dopad. Nicméně za vším vždy stojí učitel, který jako nositel a zprostředkovatel vzdělání je rozhodujícím faktorem kvality vzdělání. Toho si je vědoma odborná i laická veřejnost, vzdělavatelé učitelů, resortní ministerstvo aj. Proto je učitelů stále věnována značná pozornost v různých souvislostech, a také v oblasti jeho vzdělávání a kvalifikace. Dostáváme se k jádru věci. Kde jinde začít měnit, rozvíjet, zdokonalovat, než u učitele. Čím a jak vybavit novou generaci učitelů, aby obstála v náročných podmínkách současné a budoucí školní reality? V příspěvku bude poukázáno na jeden z klíčových problémů pregraduální přípravy učitelů: jak rozvíjet profesionální myšlení studentů učitelství?

Je všeobecně známo, že mnoho studentů i absolventů učitelství je zklamáno při vstupu do školní praxe a často právě již při jejím dotyku v rámci tzv. klinického semestru nebo průběžných vyučovacích praxí. Dochází zde ke konfrontaci úrovně didaktické teoretické přípravy (ačkoliv si studenti její poznatkovou strukturu dokonale osvojili) a jejího praktického využití. Výsledkem bývá rozpor. Začátečníci se s ním nedovedou vyrovnat a většinou pak inklinují k napodobování vzorů, které mají ve svých bývalých učitelích. Někteří studenti a absolventi dokonce počítají již dopředu s tím, že budou jediné reprodukovat své vzory, a to i takové, které dříve jako žáci kritizovali. Profesionalita v oblasti vyučování se tak posouvá do roviny zkušeností s jinými učiteli a jejich kopírování a poté do kumulování vlastních vyučovacích zkušeností. Kořeny těchto nepříznivých projevů a postojů je třeba hledat ve výuce těch pedagogických disciplín, které dávají základ pro hlavní profesionální činnost učitele, pro **vyučování**.

Teoretické disciplíny, jejichž předmětem je vzdělávání a vyučování, tj. **obecná didaktika a oborové didaktiky**, jsou samozřejmou součástí kurikula všech učitelství studijních oborů na různých fakultách vzdělávacích

učitele. To je v pořádku. Je ale v pořádku koncepce výuky těmito disciplínám? Jsou zohledněny nové společenské a vzdělávací souvislosti? Jaké jsou cíle a výsledky studia didaktik a jakou tedy plní funkci v učitelské přípravě? V rámci možností tohoto příspěvku zůstaneme u obecné didaktiky jako disciplíny, od které by se zárodky profesionality učitele měly odvíjet.

Odhlédneme-li od samotného obsahu **předmětu obecná didaktika**, který se soustřeďuje kolem pojmů a principů, obecných vztahů, kolem didaktických koncepcí či teorií, často již v současné době neakceptovatelných, je tu další problém. Teoretickou přípravu v oblasti vyučování nelze totiž chápat jako pouhé zvládnutí faktických poznatků obecné didaktiky, včetně důkladné deskripce všech prvků vyučovací činnosti učitele, a spokojit se pak s jejich empirickým ověřením studenty v různých prakticky zaměřených formách výuky. Obecná didaktika se musí stát zdrojem **reflexe** pro studenta učitelství a rozvíjet jeho pedagogické či újeji didaktické (vyučovací) myšlení jako obecnou profesionální kompetenci a zároveň jako prvek osobnosti učitele.

Poučujeme naše studenty o individuálním přístupu k žákům, o rozvíjení osobnosti žáků a jejich myšlení, o individualizovaném vyučování a jeho výhodách atd. Budoucí učitel se však na půdě vysoké školy během svého studia, bohužel i pedagogických disciplín, téměř nesetkává s těmito didaktickými aspekty jeho budoucí profese a profesionality.

Studentům také zdůrazňujeme tendenci odklonu od uniformity a posílení individuality učitele, poukazujeme na učitelovo pojetí vyučování a svobodu vyučování, které přinášejí nové společenské podmínky. Jak se však může stát budoucí učitel individualitou, s novým způsobem didaktického myšlení, jestliže jeho studentské-učitelské myšlení je svazováno tradičními požadavky na absolvování uvedených disciplín? Zatím se zdá, že ve vysokoškolské přípravě učitelů se mnoho nezměnilo v přístupu ke studentům, ve způsobu výuky a vymezení výstupů. Nelze se domnívat, že to vyřeší nový název disciplíny, jako např. zavedení školní didaktiky nebo kosmetická změna v samotném obsahu či dokonce v terminologii, jak jsme toho svědky. Je to otázka skutečně zásadní koncepční změny ve výuce teorie vzdělávání a vyučování. Netýká se tedy pouze obsahové stránky, ale především cílů a prostředků zaměřených na skutečné rozvíjení profesionálního myšlení budoucích učitelů.

Na úryvku připravovaného učebního textu k didaktické tematice chceme ukázat, jak lze navést studenta k tomu, aby si osvojil určité *strategické kroky* ve svých úvahách o vyučování. (Převzato z rukopisu Vašutová, J. a kol.: Pedagogika pro studium učitelství, Praha, PedF UK).

Strategie vyučování

(z kapitoly J. Vašutová: Přístupy ke strategiím vyučování)

S **pojmem strategie vyučování** budeme v učebním textu pracovat jako s obecnou strukturou **didaktického myšlenkového postupu**, jako s určitým způsobem didaktického myšlení učitele. Poukážeme na významné aspekty vyučování, jimiž by se měl učitel jako profesionál zabývat, aby jeho **vyučování bylo efektivní**.

Stavebními kameny vyučovacích strategií jsou organizační formy a metody, jejich cílová dimenze, činnostní a úkolová dimenze, uspořádání v čase a evaluační dimenze. Konkrétně postihují:

- střet vzdělávacích (učebních) zájmů učitele a žáka vyjádřený v definování cílů a hodnocení výsledků vyučování/učení,
- způsoby strukturování učiva,
- intenzitu žákovy interakce s učivem,
- způsob organizování učebních činností žáků, jejich poznávací a socializační efektivnost,
- zdroje motivace k učení,
- zdroje aktivizace žáků,
- míru kooperace a kompetice žáka s vrstevníky a učitelem,
- způsob komunikace.

Vyučovací strategie zohledňují určitý kontext, v němž se uskutečňují a který je determinuje. Kontext má široký záběr, počínaje na úrovni školy a konče na úrovni vzdělávací politiky a zahrnuje:

- kurikulum (vyučovací předmět, vzdělávací obsah),
- časové, prostorové a materiální podmínky učení,
- role učitele a žáka ve vyučování,
- osobnostní a profesionální předpoklady učitele,
- osobností a intelektové předpoklady žáka/žáků, styly učení,
- vzdělávací koncepci dané školy,
- pedagogické teorie,
- cíle školského systému.

Pro pochopení praktického významu vyučovací strategie rozebereme její jednotlivé aspekty.

Střet vzdělávacích zájmů učitele a žáka

Jde o významný aspekt vyučování, v němž je naznačena možnost vzniku nesouladu mezi vzdělávacím záměrem učitele a očekáváním žáka/žáků. Pro-mítá se tudíž do oblasti vymezování cílů vyučování a hodnocení výsledků

vyučování. Učitel si musí být vědom toho, že žák přichází do vyučování poznamenaný určitými zkušenostmi a vědomostmi získanými vně školy a na základě toho má i svoji osobitou představu o pojetí vyučování. Ta by měla být učitelem reflektována a zahrnuta v cílech. Žákovo očekávání do značné míry souvisí s jeho motivační strukturou a stylem učení (viz dále).

Učitel stanovuje cíle nikoli pouze vzhledem k učivu a vzhledem k zamýšleným změnám v osobnosti žáka, ale jeho didaktický záměr zohledňuje žáky jako podmínku efektivního vyučování. To znamená jejich vzdělávací potřeby a zájmy, intelektové předpoklady, předchozí vědomosti a zkušenosti s učivem, sociální klima ve třídě i vztahy s učitelem. K jejich zjištění užívá nástrojů pedagogické diagnostiky.

Jednou z možností, jak zamezit případnému rozporu mezi učitelem a žáky, je zapojení žáků do přípravy projektu vyučování s tím, že se sami podílejí na stanovení cílů. Ne v každé situaci lze tuto variantu uplatnit, v úvahu je třeba brát konkrétní učivo, věk žáků, vzdělávací koncepci konkrétní školy i profesionální zralost učitele. Avšak učitel má vždy možnost žákům sdělit cíle vyučování nebo se k jejich odhalení společně se žáky dohodnout. Tím se snižuje možnost vzniku konfliktu, protože záměr učitele je objasněn i přijat.

Definovaným cílům vyučování musí odpovídat zdroje a prostředky hodnocení. Hodnocení žáků v současné škole nelze omezit pouze na sdělení úsudku učitele o výkonu nebo pokroku žáka, ale kombinovat je se sebehodnocením žáka a hodnocením vrstevníků. Pro učitele je rovněž nezbytné mít zpětnou vazbu o sobě — od nadřízených, od kolegů i od rodičů svých žáků a žáků samotných. Hodnocení učitele by mělo být běžnou součástí jeho profesionálního života, nikoli zátěží. Tuto funkci plní tradiční hospitace, které lze doplnit žákovským a studentským hodnocením. Umění hodnotit druhé a reflektovat svoje hodnocení snižuje možnost vzniku rozporů ve vyučování.

Způsob strukturování učiva a intenzita žákovy interakce s učivem

Odhlédneme-li od věku žáků, stupně a druhu školy a jejich vzdělávacích cílů a kurikulů, obecně platí, že základem efektivního učení je **učení se strukturám a vztahům**, jejichž osvojení vede k rozvíjení nových struktur v oblasti žákových vědomostí a dovedností i postojů a intelektových činností. (Bruner, 1965; Kulič, 1984; Mareš, 1992). Ve vyučovací praxi jde obvykle o slovní, textové či grafické zvýraznění podstaty daného učiva tak, aby byly zřejmé souvislosti, vzájemné vztahy a perspektivy. Strukturování učiva však znamená určité uspořádání, které odpovídá myšlenkovým operacím (dedukce, indukce, analýza, syntéza, srovnání), nikoli pouze takové, které vede k logickému zpřehlednění faktů, jevů, pojmů a vztahů.

Pedagogická literatura nabízí různé přístupy ke strukturování učiva. Mezi novější patří např. vytváření sítí, strukturování klíčových pojmů, vytváření map (Mareš, 1992), které si přiblížíme.

Vytváření sítí je analytický postup založený na grafickém vyjádření logické struktury a vzájemných vztahů mezi stěžejními prvky (pojmy) daného úseku učiva. Schéma je doplněno slovním vyjádřením užívané symboliky. Uvedený způsob zpřístupňuje chápání vztahů, podporuje analytické myšlení.

Strukturování klíčových pojmů je postup, kdy je rozvíjena, tzn. rozšiřována a prohlubována, základní osnova nebo základní pojmová struktura daného úseku učiva. Tento přístup k uspořádání učiva vede ke znovuvybavení, upevňování a rozvíjení vědomostí v širších souvislostech. Podporuje syntetické myšlení.

Vytváření map, diagramů či blokových schémat, která s využitím symboliky vyjadřují vztahy mezi srovnatelnými fakty, jevy a procesy ve smyslu jejich podobnosti nebo rozdílnosti, numerické, časové nebo jevové souslednosti. Toto strukturování učiva podporuje srovnávací myšlení.

Efektivní vyučování má poskytnout žákovi co nejvíce **příležitostí pro interakci s učivem**. To už je funkcí metody. Čím více je metoda zaměřena na žákovu aktivní učení, tzn. na jeho osobní angažovanost a vlastní příspěvek v procesu poznávání (např. řešení problému, diskuse, referát o četbě), na vlastní ztvárnění učiva (při respektování stylu žákovu učení a jeho intelektových možností), pak lze očekávat příznivé výsledky vyučování. V tomto ohledu má každý vyučovací předmět jiné možnosti a jejich konkretizace je předmětem oborových didaktik.

Způsob organizování učebních činností žáků

Druh a rozsah **učebních činností** žáků je zahrnut v učivu a ve vyučovacích metodách a vymezuje míru aktivního učení žáků.

Každá **vyučovací metoda** má svůj organizační rámec, tzn., že je použitelná ve vazbě na určitou **organizační formu**. Existují tři základní možnosti a jejich kombinace, v nichž učitel vytváří organizační podmínky pro učení žáků na základě jejich seskupení: *samostatné učení, učení ve skupině, učení v rámci celé třídy*. Každá z těchto možností zahrnuje různou míru interakce žáka s učitelem a vrstevníky a také s učivem, různou míru osobní angažovanosti a odpovědnosti jednotlivého žáka. Různou mírou proto ovlivňuje *kognitivní a sociální rozvoj žáka*, které jsou obsaženy v cílech efektivního vyučování.

Učební činnosti žáků jsou ve školní praxi soustřeďovány do učebních úkolů, které mohou mít charakter převážně:

- intelektových činností (např. řešení matematické úlohy),
- praktických činností (např. chemický experiment),
- tvořivých činností (např. umělecký výtvar),
- pohybových činností (sportovní výkon).

Důležitým momentem efektivního vyučování je způsob **formulování a zadávání učebního úkolu**. Jestliže má žák příležitost podílet se na utváření učebního úkolu, je více motivován k učení. Také možnost volby učebního úkolu posiluje jeho zájem o učení.

Konečně je to i **prezentace výsledků** učební činnosti a jejich hodnocení, které mají dopad na efekty vyučování, zvláště pokud se uskuteční bezprostředně, s využitím sebehodnocení žáka a hodnocení vrstevníky.

Aspekt času a místa rovněž vstupuje do způsobu organizace učebních činností. Každá metoda má jiné časové nároky na provedení. Zvláště metody, které jsou postaveny na skutečné aktivitě žáků, na činnostech (např. žákovský experiment, řešení problému) jsou časově náročné. Hlavním místem pro organizované učení žáka je škola (kmenová třída, laboratoř, odborná pracovna atd.), která dává specifické podmínky pro učení. Žáci však plní učební úkoly také mimo toto prostředí, nejčastěji doma (domácí úkol, samostatné studium, samostatná práce) nebo také v terénu (učební úkoly založené na pozorování a zkušenosti z reálného prostředí).

Kombinací různých organizačních možností, metod a druhů učebních úkolů vzhledem ke konkrétním učebním podmínkám, nabízí se učiteli široká škála voleb a značný prostor pro tvořivou pedagogickou práci.

Zdroje motivace k učení a aktivizace žáků

Efektivnost vyučování vychází z motivace žáků k učení. Učitel by si proto měl položit otázky jako např.:

- jak vůbec přimět žáky k učení,
- jak vzbudit zájem žáků o předmět a o konkrétní učivo,
- jak změnit postoje žáků, aby se neučili účelově (např. pro známku),
- jak získat v dané vyučovací situaci jejich pozornost a zapojit je do učební činnosti,
- jaké motivy mají žáci k učení a jaké k neučení.

Motivací k učení se zabývá mnohem více pedagogická psychologie než didaktika, ačkoliv právě teorie vyučování musí tomuto aspektu věnovat velký díl pozornosti pod úhlem pedagogických a zvláště didaktických záměrů a souvislostí. Odborná literatura, vedle výkladu teorie motivace, poskytuje

také přehled možných prostředků motivace (Petty, 1996; Čáp, 1980). Učitel by si však měl být vědom toho, že každý žák má osobitou motivační strukturu, v níž mají svůj podíl jak motivy k učení, tak i k neučení. Obě skupiny motivů tvoří protikladné dvojice, např.:

- zájem vs. nezájem o předmět (nebaví ho, nemá předpoklady pro dobré výsledky),
- být úspěšný a proto uznávaný vrstevníky vs. být neúspěšný a proto uznávaný vrstevníky (tzv. hrdina třídy),
- vždy má úspěch vs. nikdy nemá úspěch,
- rodičům záleží vs. nezáleží na výsledcích dětí ve škole,
- má rád vs. nemá rád konkrétního učitele,
- vyučovací postupy učitele jsou vynikající vs. vyučovací postupy učitele jsou špatné.

Motivace je náročnou oblastí strategie vyučování proto, že motivy jsou součástí individuality žáka, jsou proměnlivé a skryté. Prostředky, kterými učitel disponuje, mohou mít odlišné účinky v různých třídách, v různých vyučovacích situacích a v různých souvislostech (např. rodiče, komunita). Motivace by měla prolínat celým vyučováním, promítat se do všech jeho etap a jednotlivých prvků (nikoliv pouze jako motivační úvod vyučovací hodiny). Zdroje motivace mají různé úrovně:

- škola (učitel — osobnost a profesionalita, učivo, spolužáci, vybavení, klima, vzdělávací koncepce školy, prestiž školy),
- rodina a mimoškolní prostředí,
- prestiž vzdělání ve společnosti,
- požadavky trhu práce a nabídka pracovních příležitostí.

S motivací k učení souvisí zdroje **aktivizace žáků** (o aktivizaci žáků pojednává např. Skalková, 1974; Mechlová a Horák, 1986; Jankovcová a kol., 1989; Kasíková, 1997). Opět se dostáváme k vyučovacím metodám. Teoretici vyučovacích metod (např. Mojžíšek, 1988) analyzovali metody z různých hledisek a dospěli k rozmanitým klasifikacím. Jedním z kritérií charakterizujících metody vyučování může být právě míra **aktivního učení**. Ta se pohybuje od pasivního osvojování učitelem nebo učebnicí sdělených hotových poznatků po zcela samostatné žákovské objevování, řešení, tvoření. Tzv. pasivní učení bývá ztotožňováno s pamětním učením, verbálním učením, učením bez porozumění, které vede převážně k formálním vědomostem. Ani v současné škole se učitel nevyhne takovýmto metodám a někdy dokonce mohou být i potřebným doplňkem jiných metodických postupů. Naslouchání, hlasité i tiché čtení textu učebnice s porozuměním či zápis poznámek do sešitu jsou důležité učební činnosti zahrnuté v některých metodách, které podporují kognitivní i osobnostní rozvoj žáka (návyky, postoje, vlastnosti).

Je zřejmé, že aktivizace žáků je založena na učebních činnostech, jimiž se žák sám dopracovává k potřebným vědomostem a dovednostem. Tedy hlavním zdrojem pro aktivní učení se stává učební úkol, nejlépe konstruovaný problémově, s prakticky využitelným obsahem, vycházející z reálného života. Jestliže žák má dostatečný prostor k tomu, aby sám přispěl k „odhalování poznatků“, a pokud je mu ukázán praktický význam jeho učení, pak je spíše ochoten učit se teorie, obecnosti a zákonitosti. Učební úkol se pak stává zdrojem motivace k učení. Čím je žák více pozitivně motivován k učení, tím je větší pravděpodobnost, že dosáhne požadovaných vzdělávacích výsledků, samozřejmě v úrovni odpovídající jeho možnostem.

Míra kooperace a kompetice žáka s vrstevníky a učitelem

Ve školní praxi se ukazuje, že významnou roli v efektivním vyučování hrají sociální podmínky, které se promítají do klimatu jednotlivé třídy a školy jako celku. Je v možnostech učitele, aby v rámci svého pojetí vyučování navozoval vhodné sociální podmínky, které motivují a podporují aktivní učení žáků.

Je prokázáno, že spolupráce s vrstevníky ve třídě přináší dobré výsledky v učení žáků, ale také pozitivně ovlivňuje vztahy mezi žáky. Jaké má učitel možnosti pro zajištění **kooperativního učení**? Jednak by měl znát vztahy mezi žáky ve třídě a využít je pro utváření kooperativních celků. Měl by uplatnit takové organizační formy, které dávají prostor pro komunikaci mezi žáky a jejich vzájemné vrstevnické ovlivňování během procesu poznávání a spojit je s **aktivizujícími metodami**. Důležitým aspektem jsou učební úkoly, na nichž jsou žáci zainteresováni a které se stávají prostředkem pro jejich spolupráci. Každý jednotlivý žák má svůj dílčí úkol, svoji roli a přispívá kooperačnímu celku. Podílí se tudíž na společném výsledku a nese díl zodpovědnosti.

Také **kompetice** mezi vrstevníky má své místo v efektivním vyučování. V jednotlivých předmětech existuje celá škála různých druhů soutěží a soutěžních úkolů. Učitel je zařazuje ve vhodných didaktických situacích a dbá, aby podněcovaly k učení a zároveň však nenarušovaly sociální klima ve třídě. Kompetice dává prostor pro prezentaci žáků jako jednotlivců i skupin, přispívá k diferencování žáků a objektivnosti jejich hodnocení.

Spolupráce žáků s učitelem je v dnešní škole považována za samozřejmost. Nelze ji však zjednodušovat na soulad mezi zadáním učebního úkolu učitelem a jeho splnění žákem či na vedení dialogu. Spolupráci je třeba vidět v **angažování žáků**, kdy učitel přímo vtahuje žáky do procesu poznávání, přijímá jejich řešení, argumentaci i kritiku a dává prostor pro sebereflexi

každého aktéra vyučování. Spolupráce tady funguje na bázi **partnerství**. Kompetice žáků s učitelem se promítá do zpětné vazby, kdy žák svým způsobem soutěží s učitelem, nenechá se zaskočit, odpovídá co nejlépe na otázky, vyřeší co nejlépe učební úkol atp. Žák se stává vítězem, jestliže prokáže požadované výsledky učení.

Způsob komunikace

Způsob **komunikace** učitele se žáky charakterizuje osobnost učitele, jeho vztah k žákům i jeho pojetí vyučování. Je vnějším projevem vyučovacího chování učitele, který žáci plně vnímají. Z hlediska žáka jsou to právě komunikativní prostředky, jimiž učitel realizuje své didaktické záměry. Proto tento prvek tak významně determinuje efektivnost vyučování. Zahrnuje nejen způsob komunikace učitele se žáky, ale i způsob komunikace mezi žáky, který učitel vyžaduje a rozvíjí. (Podrobně viz Mareš a Křivohlavý, 1995).

Kontext vyučování

Ovládnout strategii vyučování je projevem profesionality učitele. Dosud bylo poukázáno na vnitřní determinanty strategie efektivního vyučování, o jejichž působení rozhoduje učitel. Nelze opominout existenci vnějších podmínek a širších souvislostí vyučování, které rovněž, přímo i nepřímo, vstupují do strategií vyučování. O některých bude pojednáno v této subkapitole.

Změna role žáka a učitele ve vyučování

Budeme-li sledovat vývoj koncepcí vyučování, např. od tradičního k reformnímu (viz Vorlíček, 1994), povšimneme si měnící se role žáka a učitele. Učitel a žák jako aktéři vyučování přijímají takové role, které kopírují poměry ve společnosti, protože škola je zmenšeninou společnosti. To obecně platí i s ohledem na variabilitnost a alternativnost vzdělávacích koncepcí realizovaných v jednotlivých školských systémech.

V současnosti je na roli žáka/studenta pohlíženo ze tří úhlů:

- žák/student jako osobnost,
- žák/student jako učící se jedinec,
- žák/student jako klient.

V tradiční škole minulého století byl **žák** považován pouze za **objekt vyučování**, a to jako **učící se jedinec**, bezvýhradně plnící požadavky školy a učitele. Žák se přizpůsoboval vyučování. Na přelomu století, díky vlivu reformní pedagogiky, začíná být žák vnímán také jako **osobnost**, tedy

individualita se svoji osobnostní strukturou, která je respektována a jejíž rozvoj je zahrnut v cílech vyučování. Žák se zároveň stává **subjektem vyučování**, neboť jsou již zohledňovány jeho zájmy a potřeby, a také předpoklady k učení. Vyučování se přizpůsobuje žákovi, žák se aktivně zapojuje do procesu poznávání.

V posledních letech se začíná užívat příměru **žák-klient**. V něm je vyjádřen požadavek **kvality vzdělávání** a tedy i vyučování, která vyplývá z potřeb společnosti a zároveň vzdělávacích potřeb a očekávání žáka. Postihuje upotřebitelnost získaných vědomostí a dovedností pro budoucí život a zaměstnání. Je tady ještě více posílena role žáka jako učícího se subjektu, který se stává „odběratelem“ práce školy a učitele. Rozvoj osobnosti žáka je směřován k formování tzv. osobních nebo životních dovedností (v anglosaské terminologii jako „personal skills“ nebo „life skills“), které zahrnují komunikativní a kooperativní dovednosti, řešení problémů, kritické myšlení. Role žáka jako klienta nabývá plného významu zvláště v placeném vzdělávání. Každá škola poskytuje vzdělávací službu, učitel je ve vyučování pro žáka, nikoliv naopak. Kvalita vyučování se tak stává rozhodujícím faktorem prestiže jednotlivých škol i celého školského systému, protože rozhoduje o vzdělávacích výsledcích každého žáka a školy jako celku.

Mění-li se role žáka, musí se nutně měnit i **role učitele** tak, aby oba aktéři vyučování tvořili komplementární dvojici. Čím více je posilována subjektová role žáka, tím více se vytváří rovnováha se subjektovou rolí učitele. Neznamená to, že role učitele jako **řídícího subjektu** se zužuje, naopak přidávají se nové role, jako je **učitel-partner** (spolupracuje se žákem, respektuje ho jako individualitu, vytváří přátelské klima), **učitel-facilitátor** (vytváří optimální podmínky pro učení žáka, je jeho oporou v učení a v socializaci). Svoje role si učitel nevolí, jsou garantovány společností, vzdělávací politikou i koncepcí školy.

V našich současných podmínkách se změnilo klima školy ve prospěch posilování subjektivních rolí učitele a žáka. To ve svých důsledcích přináší vyšší míru osobní zodpovědnosti za výsledky vyučování a učení na obou stranách a promítá se do strategií vyučování.

Přístupy k učení, styly učení

Problematika učení je hluboce studována pedagogickou psychologií. Pedagogika přebírá poznatky této psychologické disciplíny a využívá je při koncipování vyučovacích strategií a aplikaci metod a forem vyučování. Co by učitel měl reflektovat v oblasti učení svých žáků, aby jeho vyučování bylo efektivní a nemíjelo se účinkem?

Znalost psychologických, psychodidaktických i sociologických teorií učení, zvláště pak školního učení, je důležitým předpokladem pro pedagogické myšlení učitele v oblasti efektivního vyučování. Pedagogická teorie pracuje s řadou ucelených koncepcí a strategií vyučování založených na specifickém přístupu k učení. Patří mezi ně například:

- problémové učení (Okoň, 1966),
- programované učení (Tollingerová, 1966),
- „mastery learning“ (Průcha, 1992),
- kooperativní učení (Kasíková, 1997),
- aktivní sociální učení (Linhart a Perlaki, 1975),
- Kellerův plán (Holý, 1988) aj.

Další významnou oblastí kontextu vyučování je problematika **stylů učení žáků**. Styly učení souvisejí s osobností žáka, tudíž fungují zde vrozené dispozice, struktura osobnosti i vnitřní motivace a zároveň působí vnější determinanty, které může značně ovlivnit učitel. Učitel se významnou mírou podílí na rozvoji stylu učení tím, jaké vytváří podmínky vyučování a učení. Mezi tyto podmínky patří:

- osobnost učitele a jeho pojetí vyučování,
- časové, organizační a materiální podmínky pro učení,
- sociální situace,
- vyučovací předmět, učivo,
- způsob zkoušení a hodnocení.

Pojem styl učení je obvykle vymezován jako individuální a osobité uspořádání poznávacích činností a organizování podmínek učení, jimiž si žák osvojuje vědomosti a dovednosti. Stejný styl učení žák uplatňuje v různých učebních situacích. Styl učení není neměnný, vyvíjí se spolu s osobností žáka a také vzhledem k podmínkám vyučování a učení (Mareš, 1994). Existuje několik přístupů k typologiím stylů učení. Jsou v nich zahrnuty: vnitřní i vnější motivace, psychické procesy a stavy, myšlenkové operace, zkušenosti, očekávaný výsledek učení, preference zájmů, sociální kontext. Jako příklad lze uvést typologii rozlišující styl povrchní, hluboký a utilitární:

Styl povrchní. Žák je motivován splněním požadavků pro hodnocení, pro absolvování. Převládá pamětní verbální učení, reprodukování poznatků často bez porozumění, užívá rutinních postupů, osvojuje se učivo jako na izolované poznatky, unikají mu souvislosti.

Styl hluboký. Žák je motivován zájmem o učivo samotné. Chce mu porozumět, více se zaměřuje na určité učivo, které ho zajímá, jde do podrobnosti, avšak unikají mu obecnější souvislosti, postrádá nadhled. Uplatňuje pamětní i operační učení.

Styl utilitární. Žák je motivován úspěchem, chce vyniknout a chce jakkoliv dosáhnout dobrého hodnocení. Učí se takovým způsobem, aby vyhověl učiteli, uchyluje se i k úskokům, obelstí učitele. (Podle Strnad, L. a kol. *Jak racionálně studovat na lékařské fakultě*. Avicenum, 1989, s. 53–61.)

V jiném přístupu (Gibbs, 1992) jsou ukázány úrovně učení z hlediska poznávací aktivity žáka a využitelnosti získaných poznatků.

1. úroveň: **učení jako přírůstkový produkt.** Žák pasivně přijímá učitelem předložené poznatky. Pouze akumuluje vědomosti. Necítí zodpovědnost za učení.
2. úroveň: **učení jako memorování a znovuvybavování poznatků.** Žák je aktivní a přijímá odpovědnost za učení. Vědomosti, které si osvojil, však není schopen transformovat v jiné situaci. Učivo často nepochopí, ale umí ho reprodukovat pro účel hodnocení. Proces učení lze popsat jako „nasátí a vyvrhnutí“.
3. úroveň: **učení jako osvojování faktů, postupů, předpisů.** Žák je ovládně jako dovednosti, které je pak schopen použít v nové učební situaci.
4. úroveň: **učení jako porozumění/pochopení významu.** Žák usiluje o to, nejen si osvojit konkrétní poznatky, ale také abstraktně uvažovat, jak v rovině intelektuální, tak i emocionální, a to na základě naučené zkušenosti.
5. úroveň: **učení jako ovládnutí skutečnosti.** Zkušenostní učení umožňuje žákovi, aby viděl svět jinak — způsobem, který je individuální a konaný s porozuměním.

Shrneme, za jakých podmínek bude žákovo učení úspěšné:

- bude-li motivován k učení,
- bude-li respektován jeho styl učení,
- bude-li zohledňován jako osobnost s danou intelektuální úrovní,
- budou-li zohledňovány jeho vzdělávací zájmy a potřeby,
- bude-li vytvořeno příznivé sociální klima ve třídě i mimo ni,
- budou-li jasné požadavky a způsob hodnocení výsledků učení.

Kurikulum a jeho variabilita

Vymezení vzdělávacího obsahu (kurikula) je dáno školskými dokumenty, které vznikají jako obecně platné a závazné programy pro školy a pro učitele. Jejich závaznost je stanovena v duchu vzdělávací politiky daného školského systému. Transformace našeho školství v 90. letech přinesla zásadní kurikulární změny, které jsou charakterizovány:

- demokratizací a humanizací vzdělávání, což znamená zaměření vzdělávání na lidskou individualitu,
- přeměnu vzdělávacího obsahu především ve společenskovedních a humanitních předmětech, všeobecně pak podtržení praktické stránky vzdělávání,
- diverzifikace a diferenciacie vzdělávacích obsahů jako důsledek liberalizačních tendencí ve školství.

V podmínkách našeho školství nyní existují varianty kurikulí, které si jednotlivé školy volí, aby utvářely svoji závaznou vzdělávací koncepci vzhledem k místním podmínkám a společenským potřebám. Učitelé jako příslušníci komunity školy se s těmito dokumenty ztotožňují a používají je při projektování vyučování.

V současné době je na jedné straně zdůrazňována variabilita a flexibilita vzdělávacích programů různých škol, ale zároveň se projevuje úsilí o sjednocení a srovnatelnost vzdělávacích výsledků v jednotlivých úrovních školského systému. Tento trend přispívá ke zvýšení kvality vzdělání. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR vydalo v roce 1995 dokument pro základní školství pojednávající o standardu základního vzdělávání a dále schválilo tři alternativní vzdělávací programy pro základní školství. Tyto dokumenty představují významnou podmínku vyučování.

Problémy, otázky, úkoly

1. Které změny ve školské legislativě a jak se projeví ve strategii vyučování. Ukažte na konkrétních příkladech.
2. Vyberte úsek učiva vašeho aprobačního předmětu a strukturujte ho tak, aby bylo rozvíjeno analytické/syntetické myšlení žáka.
3. Formulujte učební úkol problémově.
4. Pokuste se na sobě identifikovat motivy k učení a motivy k neučení.
5. Vyzkoušejte na semináři některé metody skupinového vyučování tak, abyste je prožili „na vlastní kůži“.

Literatura

- BRUNER, J. S. *Vzdělávací proces*. Praha : SPN, 1965.
ČAP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : SPN, 1980.
GIBBS, G. *Improving the Quality of Student Learning*. Bristol : Technical and Educational Service Ltd., 1992.
HOLÝ, K. *25 let Kellerova plánu a naše zkušenosti*. Praha : VÚIS ČVUT, 1998.
JANKOVCOVÁ, M. a kol. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha : SPN, 1989.
KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 1997.

- KULIČ, V. *Člověk — učení — automat*. Praha : SPN, 1984.
- LINHART, J., PERLAKI, I. Model aktivního sociálního učení. *Československá psychologie*, roč. 19, 1975/3, s. 235–248.
- MAREŠ, J. Možnosti učitele reagovat na individuální styly učení žáků. *Pedagogika*, 1994, roč. 44, č. 4, s. 368–376.
- MAREŠ, J. *Psychologické pohledy na strukturování učiva*. Přednáška konaná 17. 1. 1992 na PedF UK v Praze.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : MU, 1995.
- MECHLOVÁ, E., HORÁK, F. *Skupinové vyučování na ZŠ a SŠ*. Praha : SPN, 1986.
- MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha : SPN, 1988.
- OKOŇ, W. *K základům problémového učení*. Praha : SPN, 1966.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996.
- PRŮCHA, J. *Pedagogické teorie a výzkumy na Západě*. Praha : Karolinum, 1992.
- SKALKOVÁ J. *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha : SPN, 1974.
- TOLLINGEROVÁ, D. a kol. *Programované učení*. Praha : SPN, 1966.
- VORLÍČEK, CH. *Úvod do obecné pedagogiky*. Praha : Karolinum, 1994.
- Standard základního vzdělávání. *Věstník MŠMT ČR*, roč. 51, seš. 9, září 1995.
- Vzdělávací program Obecná škola*. Praha : Portál, 1996.
- Vzdělávací program Občanská škola*. Praha : Portál, 1996.
- Vzdělávací program Základní škola*. Praha : Fortuna 1996.
- Vzdělávací program Národní škola*. Praha : SPN, 1997.

VAŠUTOVÁ, J. Jak rozvíjet profesionální myšlení studentů učitelství v předmětu obecná didaktika. *Pedagogická orientace* 1998, č. 1, s. 13–26. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Dr. et PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ústav výzkumu a rozvoje školství PedF UK, Myslíkova 7, 110 00 Praha

Pojetí školního klimatu ve vědecké literatuře

Helena Grecmanová

Abstrakt: V příspěvku představujeme několik pojetí školního klimatu. Vymezuje vztahy mezi klimatem a prostředím školy. Upozorňujeme na rozdíly mezi školním, organizačním, třídním a vyučovacím klimatem. V příspěvku se nezabýváme přehledem nejužívanějších diagnostických metod a ani výsledků získaných výzkumem školního klimatu, nediskutujeme problémy spojené se zvoleným tématem a náměty pro další výzkum a pro školní praxi, protože tyto řešíme v jiných statích.

Klíčová slova: školní, organizační, třídní a vyučovací klima, školní prostředí a atmosféra, dimenze školního prostředí

Co je to školní klima? Jaký je skutečný obsah tohoto pojmu, který bývá v odborné literatuře často chápán jako „školní atmosféra“ „sociální nálada“, „školní svět“, „školní život“ nebo „emocionální tón“, „školní étos“, „kultura školy“ či „duch školy“?

Podat okamžitou, přesnou a jedinou výstižnou definici uvedeného pojmu je velmi složité, protože reálné školní klima sestává z různých proměnných, které musí být nejdříve identifikovány a šetřeny s ohledem na jejich vzájemné vztahy. Výzkumníci se nemohou dosud sjednotit na přesné strukturu proměnných klimatu, shodují se však v tom, že klima závisí na specifické situaci jednotlivé školy a že nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří. Školní klima je nutné vidět jako celek a ne jako pouhou sumu částí.

Charakteristiky školního klimatu jsou v mnoha případech subjektivně a emocionálně laděné. Jednomu pozorovateli se může zdát školní klima jako přátelské a otevřené s komunikací doprovázenou vztahy důvěry mezi učiteli a žáky, druhému připadá jako velmi hlučné, nepořádné, bez náležitého respektu žáka k učiteli (Aurin, 1990; srovnej Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 146, 158).

Analýza a interpretace klimatu vyžaduje mnohostrannější pohled a schopnost badatele vcítit se do problematiky na základě dlouhotrvajícího pozorování a znalosti prostředí.

Přístupy k definování školního klimatu

Litwin a Stringer (1968, s. 43) chápou *klima jako filtr, přes který se musí dostat objektivní fenomény*, a zdůrazňují, že není důležité, co se v organizaci skutečně děje, nýbrž jak je dění vnímáno. Také Helus a Piřha (1994, s. 23) si představují *klima jako celkové rozpoložení* (převážně pocitové a postojoyé), *které škola navozuje*.

Podle našeho soudu musí definice školního klimatu vyjít z pochopení, co je to škola, jaké jsou její cíle, jaké procesy v ní probíhají.

Chceme-li popsat školu, potom ji musíme nejdříve analyzovat jako instituci, konstituovanou formálním systémem pravidel. Tato pravidla vymezují, co lze a nelze činit, co se od zúčastněných osob očekává a co se jim zakazuje. Škola jako instituce je tedy komplexním mechanismem pravidel. Takto ji prožívají také děti a mládež. Systémy pravidel nejsou nahodilé, ale projevuje se v nich úsilí společnosti zajistit realizaci jednotlivých funkcí školy (Fend, 1977).

Z pojetí školy jako organizace vycházejí také Oswald a kolektiv (1989), kteří na základě toho vytvářejí pojmy institucionální a subinstitucionální struktury školy.

Institucionální strukturu školy lze definovat prostřednictvím jejího cíle, vymezením kompetencí k jednání pro osoby ve škole činné, stanovením předpokladů a možností k určitým opatřením nebo k dosažení pozic.

Subinstitucionální strukturu školy je možné vysledovat z jisté „pravidelnosti“ myšlení, cítění a jednání osob, které se účastní vyučování a života ve škole, tedy z toho, co se v určité škole považuje za „obvyklou“ reakci na daný podnět, takže se může jednání zúčastněných osob očekávat nebo dokonce předvídat. Vzhledem k tomu, že způsob interpretace a realizace institucionálních cílů záleží na rozhodnutí učitele a na míře relativní autonomie jednotlivých škol, setkáváme se při stejných institucionálních vztazích s rozdílným životem ve školách. To dovoluje dívat se na *školní klima jako na záležitost jednotlivých škol*, fungujících v rámci stejných institucionálních struktur. Proto například existují rozdíly ve školním klimatu městských a venkovských škol, ale také uvnitř těchto seskupení, tedy uvnitř městských a venkovských regionů (Fend, 1977).

Stejně pojímá *školní klima* Thomas (1976), který je redukuje na *pouhý mechanismus podmínek*.

Školy však mohou být také chápány například jako místa socializace, kde podle Krause (1979/80) dochází k bohatým sociálním pochodům a vazbám.

V takovém případě pak *školním klimatem rozumíme druh a způsob, jakým se v uspořádané formě provádějí socializační procesy, prožívají insti-*

tucionální vztahy jednotlivými učiteli a žáky a životní formy, které při tom vznikají (Fend, 1977, s. 63; Mareš a Lašek, 1990/91, s. 173).

Jako školní klima chápe Fend (1977) sociální vztahy, které vznikají v rámci institucionálního uspořádání školního života a učení v konkrétních interakcích mezi učiteli a žáky. Zjednodušeně řečeno, klima školy je dáno tím, co učitel a žáci každodenně dělají a do jaké míry je jejich činnost ovlivněna institucionálními podmínkami (srovnej Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 144).

Rovněž Oswald a kolektiv (1989), kteří vysvětlují *školní klima jako socializační efekt školy*, se domnívají, že *školní klima určité školy je vlastně popisem interakčních forem na této škole*. Za socializační efekty považují účinky interakcí na postoje osob, které se zúčastňují života školy. Zmínění autoři dále *spatřují ve školním klimatu specifický projev školního života, který tvoří a prožívají zúčastněné osoby atd.*, interpretující určitým způsobem svoji činnost na základě rolí, jež souvisejí se zákonným a institucionálním uspořádáním školy. Přitom existují dominance vlivu určitých osob nebo skupin osob. Je třeba si uvědomit, že *klima vzniká nepřetržitě mezi osobami, které vytvářejí v rámci své interakce kognitivní a emocionální struktury prostřednictvím pravidel společného života a vnímáním sociálních podpor, přičemž v rámci daného chování vzájemně ovlivňují své emoce a myšlenkové obsahy. Klima školy tedy mohou tvořit také rozdílné postoje a chování se specifickými důsledky a charakteristickými projevy, ke kterým dochází právě v rámci vzájemných vztahů mezi zúčastněnými osobami*. Sociální soužití osob hraje v tomto případě důležitou roli.

I když se výše uvedená pojetí zaměřují na vysvětlení pojmu školní klima, zůstávají stále buď málo konkrétní, nebo si všímají pouze některých aspektů školního klimatu, a tak zastírají jeho význam a rozdíl mezi školním, organizačním, vyučovacím a třídním klimatem.

Od tohoto problému se snaží odpoutat Bessoth (1989a), který srovnává pojmy školní klima a organizační klima a který poukazuje na to, že *školní klima má širší obsahovou působnost* (srovnej Havlínová a kol., 1994, s. 29 až 30).

Školní klima zahrnuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy.

Dimenze školního prostředí jsou především:

- *ekologie*, tzn. materiální a estetické aspekty školy, tedy vybavení a uspořádání školní budovy a přilehlých prostor — hřiště, zahrada, nejbližší okolí atd.;
- *společenské prostředí* — *milieu*, tzn. sociální dimenze, která je určená existencí osob a skupin (žáci, učitelé, rodiče, ale také vedení školy, osoby

činné ve školské správě a obecním zastupitelstvu), jejich kvalitami a kompetencemi;

- *sociální systém*, tzn. sociální dimenze, která se vztahuje na způsob komunikace a kooperace, zafixované vzorce navykklých vztahů a chování uvnitř skupin a mezi skupinami (mezi žáky, mezi učiteli, mezi žáky a učiteli, mezi ředitelem a učiteli, mezi školou a rodiči);
- *kultura*, tzn. sociální dimenze, vztahující se na hodnotové vzory, normy, systém víry, poznávací, hodnotící přístupy a veřejné mínění, odborné kompetence a symboly, které ve škole existují, převládají nebo se požadují.

Zkoumání *organizačního klimatu* se týká hlavně sociálních vztahů a kultury školy atd. také proto, že se ekologické faktory dosud ukazují jako málo rozhodující pro kvalitu školy.

Při výzkumu školního klimatu orientovaného více na skupiny se získávají informace o klimatu nejen od učitelů, ale také od žáků, rodičů, rodičovského sdružení, školské správy, školní inspekce, veřejnosti atd. (srovnej Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 158).

U organizačního klimatu dochází pak k omezení na členy organizace — zpravidla jen na učitele.

Zatímco školní klima představuje veškeré klima, částečně dokonce jen vnější obraz, vztahuje se výzkum organizačního klimatu výlučně na vnitřní pohled zaměstnanců a obvykle nebere v úvahu vyzařování „vnitřního klimatu“ ven.

Sledujeme-li školní klima, můžeme také studovat objektivní data o škole, jako např. počet žáků (jako měřítko velikosti školy), *počet a velikost tříd, organizaci školy, žakovskou populaci* (sociální příslušnost, národnost, etnickou příslušnost rodičů), *charakteristiku vedení školy, vzdělání učitelů*.

Zkoumání organizačního klimatu se proti tomu omezuje výlučně na vnímání — percepci zúčastněných osob. Organizační klima je tedy sumou vnímání, má deskriptivní charakter, přičemž se popisovaná rovina vztahuje na veškerou organizaci školy. Organizační klima se také chápe jako relativně stálá kvalita vnitřního pracovního světa školy, kterou se škola odlišuje od jiných škol a která slouží jako základna k popisu dění ve škole.

Na organizačním klimatu, které učitel prožívá a registruje, se podílí mnoho činitelů — patří sem např. vyučovací metody, které se praktikují ve škole, řád, ke kterému se musí přihlížet, filozofie školy a její dlouhodobé priority, rozvrh vyučování, chování jednotlivých členů vedení školy a učitelů s koordinačními a vedoucími funkcemi. Podle Bessotha (1989b) odpovídá organizační klima tomu, co se běžně označuje jako „provozní klima“ nebo se vysvětluje jako výraz převládajícího étosu, který tvoří vedení školy. Aby

se organizační klima změnilo, musí být potom zpravidla modifikováno chování vedení školy, což se zdá být zvláště důležitým a kritickým faktorem organizačního klimatu. Organizační klima může být však rovněž vykresleno jako „osobitost“ sociálního systému školy.

Velmi podnětný je rovněž pokus popsat organizační klima z hlediska meteorologie. Organizační klima je onen pocit, který vzniká po určitém čase stráveném v sociálním systému jako pochopení „klimatu“ nebo „podnebí“, „ovzduší“ v tomto sociálním prostoru (srovnej Pala a Všianský, 1994, s. 108; Klimeš, 1994, s. 366). Organizační klima je typické „podnebí“, „ovzduší“, které se vytváří např. ve škole nebo v části školy, takže je možné, že v rozdílných částech organizace, tedy také školy, je možno vnímat rozdílná klimata.

Obecně se klima považuje za vlastnost systému a ne zúčastněných osob, ačkoli i ony významně přispívají.

Organizační klima může být popsáno z těchto hledisek:

- kolik lidské energie mají členové organizace k dispozici,
- jak se využívá lidské energie,
- zda členové organizace rostou a rozvíjejí se uvnitř školy,
- jak jsou spokojeni členové organizace v čase stráveném v organizaci (Bessoth, 1989a).

Z meteorologie vycházející koncept se dá analogicky využít také při vysvětlení obecného pojmu klima a pojmu, který je v centru našeho zájmu, školní klima, ale také pojmu *vyučovací klima* (srovnej Pala a Všianský, 1994, s. 108; Klimeš, 1994, s. 366; Samuhelová, 1990, s. 223).

Podobně jako u organizačního klimatu jde i u vyučovacího klimatu o pochopení školního životního prostředí, tzn. pracovního prostředí aktivně zúčastněných osob. Podle Bessotha (1989b) je vyučovací klima sociální fenomén. Mezi organizačním a vyučovacím klimatem existuje tedy hodně společného.

Vyučovací klima se tvoří ve všech vyučovacích předmětech v rámci interakce učitel — žák, učitel — skupiny žáků atd., to znamená, dá se vztáhnout na určitý předmět a na určitého učitele. Zjišťujeme například, že stejná třída reaguje odlišně na různé učitele (srovnej Mareš a Lašek, 1990/91, s. 173) a nejsou vzácné případy, kdy třída či skupina žáků ve třídě ovlivní klima hodiny více než učitel (srovnej Mareš, 1990, s. 143). Pod pojmem vyučovací klima se může chápat emocionální tón, který přichází s interpersonální interakcí, tzn. všeobecně emocionální faktor, který existuje právě v okamžiku, když spolu lidé jednájí v bezprostředním kontaktu.

Vyučovací klima se vztahuje na emoce, pocity, reakce a zátěže žáků a na vlastnosti třídy jako sociální skupiny a spojuje se obsahově s intencemi a strukturami žákovské skupiny, popřípadě se sociálně emočními vlastnostmi

třídy. Vyučovací klima může být však také spatřováno jako aspekt charakteristických požadavků na vyučování tak, jak je vnímají žáci.

Vztahy učitel — žák, vztahy žák — žák a organizační struktura se označují jako psychosociální vyučovací klima (Bessoth, 1989b; Dreesman, 1982).

Dreesman (1982) definuje vyučovací klima jako přetrvávající kvalitu vyučovacího prostředí, pro kterou jsou charakteristické určité znaky, které mohou žáci prožívat a které mohou potencionálně ovlivnit jejich chování. A o to nám jde při výchově především, porozumět a vysvětlit chování žáků na základě jejich vlastního prožívání. Přitom žáci orientují svoji pozornost na určité výřezy skutečnosti, nevnímají úplně všechno, co je obklopuje.

U vyučovacího klimatu jde tedy o subjektivně psychologickou situaci žáků ve vyučování v protikladu k objektivním danostem, které se zjišťují např. kontrolovaným pozorováním vně stojících osob. Vyučovací klima je ve srovnání se školním klimatem specifitější fenomén. Nejedná se tedy ani v tomto případě o synonyma. Vycházíme totiž z názoru, že škola a vyučování ve třídě jsou dvě různé věci, které v daném okamžiku podléhají specifickým rámcovým podmínkám. Jinak řečeno, jedná se o organizační jednotky na různých rovinách.

Jak jsme se již zmínili, jednotlivé školy se mohou vzájemně odlišovat svým školním klimatem a rovněž na škole s určitým školním klimatem probíhá vyučování v různých třídách a předmětech odlišně, takže také vyučovací klima může být různé.

Vyučovací klima je nejmenší jednotkou, nemůžeme ho ztotožnit s pojmem *třídní klima*. V rámci jedné třídy se uskutečňují různá vyučování. Dá se tedy říci, že třídní klima je ovlivněné rozmanitými vyučovacími klimaty.

Ve skutečnosti ovšem vysvětlení pojmu třídní klima není vůbec jednoduché a dá se dost těžce pochopit, protože ho můžeme jen velmi nesnadno vyšetřit ze „sumy“ nebo „bilance“ různých typů vyučovacího klimatu (Bessoth, 1989b).

Hrabal (1989) považuje třídu jednak za produkt a výsledek činnosti a dispozic žáků, ale zároveň za činitele, který ovlivňuje žáky. Třída přitom působí nejen jako škola sociálního života, ale také jako prostředí, v němž se uspokojují aktuální sociální potřeby žáka, v němž rád a dobře žije. Mareš a Lašek (1991) se přiklánějí k názoru, že klima třídy spoluvytvářejí jak žáci, z nichž se daná třída skládá, tak učitelé, kteří ve třídě vyučují.

Fend (1977) doporučuje vycházet při zjišťování klimatu školní třídy z názorů žáků, v nichž spatřuje nejlepší posuzovatele vztahů ve třídě. Takto se dají charakterizovat sociální vztahy mezi žáky, rozsah požadavků na výkon, stupeň pořádku a disciplíny. Pro žáky jsou vztahy ve třídě rozhodující.

Učiteli a rodiči je jednotněji a jasněji vnímáno školní klima (Oswald a kol., 1989).

Můžeme říci, že ve škole existují rozdíly mezi třídami, vznikající na základě vzájemných vztahů všech zúčastněných osob. Takto může mít školní třída své vlastní dějiny, podobně jako každá osoba jednou prožila svoji biografii (Fend, 1977). Atmosféru třídy lze vnímat už po krátkém čase, proto hovoříme o tom, že učitelé a žáci pociťují „ducha“ své třídy, či „tón“ vzájemných vztahů (Oswald a kol., 1989). Třídní klima jednotlivých tříd se vzájemně odlišuje. Na druhé straně je však možné, že se rozvine ve škole jednotný duch, což pak vede k relativně velkým shodám mezi třídními klimaty, jejichž příčinou může být například podobné chování učitelů k žákům v jednotlivých třídách.

Dokonce může vzniknout homogenní školní klima, které je typické například pro školu, kde není příliš velká fluktuace učitelů (Fend, 1977).

Shrnutí

Školní klima vymezujeme v souhlase s Oswaldem a kol. (1989) a Bessothem (1989a) jako *specifický projev školního života, který obsahuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy s ekologickými, společenskými, sociálními a kulturními dimenzemi*. UVědomujeme si, že toto pojetí je odlišné od pojetí, které charakterizuje školní klima pouze sociálně psychologickými dimenzemi (Mareš a Lašek, 1990/91).

Organizační klima chápeme jako výraz sociálního systému a kultury školy.

Za sociální a kulturní fenomén považujeme také *vyučovací klima*, které se tvoří ve všech vyučovacích předmětech v rámci interakce učitel — žák, učitel — skupiny žáků atd. Jako nejmenší jednotku ho vztahujeme na určitý předmět a na určitého učitele a vycházíme přitom z toho, že v rámci jedné třídy se uskutečňují různá vyučování.

Tato vyučovací klimata mohou ovlivnit *třídní klima*, které však nemůžeme posuzovat pouze jako bilanci různých typů vyučovacího klimatu.

Školní prostředí vymezujeme jako specifickou část celkového životního prostředí a pracujeme s tímto pojmem jako s nejobecnějším a všezahrnujícím na rozdíl od vymezení, kde se školní prostředí týká pouze ekologického a společenského prostředí (srovnej Havlínová a kol., 1994; Vomáčka, 1974/75; Kraus, 1979/80).

Vycházíme zde z obecného pojetí *prostředí* jako souboru jevů a procesů, obklopujících člověka během jeho života a majících pro člověka nějaký význam a hodnotu. Podle tohoto přístupu představuje prostředí velkou sku-

pinu faktorů, s nimiž je člověk v interakci, zároveň představuje soubor vlivů, které se s jiným souborem, souborem dispozic (vloh), podílejí na utváření sociálně kulturní osobnosti člověka. Přitom jednotlivé komponenty prostředí (fyzické, sociální, kulturní, přírodní atp.) jsou navzájem ve funkčních vztazích (Geist, 1992, s. 314).

Akceptujeme rovněž vysvětlení prostředí jako souhrnu bytostí, podmínek a jevů, mezi nimiž jedinec žije (Durozoi a Roussel, 1994, s. 238). V podobném významu doporučil užívat termín prostředí Průcha (Mareš a Lašek, 1990/91).

Termín prostředí rozhodně nechápeme jako synonymum například s termínem milieu (společenské prostředí), ale také ho nezaměňujeme s pojmem klima tak, jak to u některých autorů bývá (srovnej Geist, 1992; Pala a Všianský, 1994; Klimeš, 1994).

Klimatem se často označuje celá řada jevů, takže Friedeburg považuje termín za „trochu vágní“, což podle něj „spočívá v samé podstatě toho, co má vyjádřit — totiž něco těžce postižitelného, avšak přitom do jisté míry pravidelného a objektivního, co připadá tomu, kdo se v něm pohybuje, jako určitá samozřejmost“ (Geist, 1992, s. 162).

Vzájemný vztah mezi klimatem a atmosférou si vysvětlujeme jako vztah mezi podnebím a počasím. Klima jako podnebí považujeme za dlouhodobý režim počasí (atmosféry) určitého místa (Encyklopedický slovník, 1993, s. 844). Zatímco je tedy klima dlouhodobější a stálejší jev, *atmosféra* působí krátkodobě a je situačně podmíněná (srovnej Mareš a Lašek, 1990/91; Havlínová a kol., 1994).

Uvědomujeme si, že klima nelze studovat přímo a bezprostředně, neboť není jevem nezávislým na objektivních a subjektivních *faktorech prostředí* (srovnej Geist, 1992, s. 162). To znamená, že ho zkoumáme zprostředkovaně studiem komplexu uvedených faktorů, např. architektonických, kulturních, lidských atd.

Tak vyplývají vztahy a souvislosti mezi pojmy školní prostředí, školní atmosféra, školní, organizační, třídní a vyučovací klima.

Literatura

- AURIN, K. *Gute Schulen — worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn, 1990.
 BESSOTH, R. *Organisationsklima an Schulen*. Neuwied u. Frankfurt/M. : Luchterhand, 1989. (a)
 BESSOTH, R. *Verbesserung des Unterrichtsklimas*. Neuwied u. Frankfurt/M. : Luchterhand, 1989. (b)
 DREESMANN, H. *Unterrichtsklima. Wie Schüler den Unterricht wahrnehmen*. Weinheim u. Basel : Beltz, 1982.
 DUROZOI, G., ROUSSEL, A. *Filozofický slovník*. Praha : EWA, 1994.
Encyklopedický slovník. Praha : Odeon, 1993.

- FEND, H. *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Weinheim u. Basel : Beltz, 1977.
- GEIST, B. *Sociologický slovník*. Praha : Victoria Publishing, 1992.
- HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu? O individuálních projektech škol*. Praha : Agentura STROM, 1994.
- HRABAL, V. *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka*. Praha : SPN, 1989.
- KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha : SPN, 1994.
- KRAUS, B. Školní prostředí a jeho úloha ve výchově. *Socialistická škola*, 1979/80, č. 5, s. 201–204.
- LITWIN, G., STRINGER, R. *Motivation and Organizational Climate*. Cambridge, MA : Harvard University, 1968.
- MAREŠ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha : SPN, 1990.
- MAREŠ, J., KRIVOHlavý, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995.
- MAREŠ, J., LAŠEK, J. Jak změřit sociální klima třídy? *Pedagogická revue*, 1991, roč. XLIII, č. 6, s. 401–410.
- MAREŠ, J., LAŠEK, J. Známe sociální klima ve výuce? *Výchova a vzdělání*, 1990/91, 1, s. 173–176.
- OSWALD, F. a kol. *Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*. Wien : Universitätsverlag, 1989.
- PALA, K., VŠIANSKÝ, J. *Slovník českých synonym*. Praha : NLN, 1994.
- PÍTHA, P., HELUS, Z. *Návrh pojetí obecné školy*. Praha : Portál, 1993.
- SAMUHELOVÁ, M. Klíma v pedagogickej komunikácii. In *Súčasný stav a perspektívy pedagogického výskumu*. Zborník referátov ze seminára konaného v dňoch 9. až 12. 10. 1990 v Smoleniciach. Bratislava : Ústav experimentálnej pedagogiky, 1990, s. 222–232.
- THOMAS, A. The Organizational Climate of Schools. *International Review of Education*, 1976, roč. 22, č. 4, s. 441–463.
- VOMÁČKA, J. K problematice školního prostředí prvního stupně ZDŠ. *Komenský*, 1974/75, roč. 99, č. 3, s. 129–134.

Resumé

I když ve vědecké literatuře existují různá pojetí školního klimatu (některá z nich jsou subjektivně a emocionálně laděná), podat přesnou definici školního klimatu je velmi složité, protože reálné školní klima sestává z různých proměnných, které musí být nejdříve identifikovány a šetřeny s ohledem na jejich vzájemné vztahy. Tyto skutečnosti akceptujeme a školní klima vymezujeme jako specifický projev školního života, který obsahuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy s ekologickými, společenskými, sociálními a kulturními dimenzemi.

GRECMANOVÁ, H. Pojetí školního klimatu ve vědecké literatuře. *Pedagogická orientace* 1998, č. 1, s. 27–35. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Dr. et PhDr. Helena Grecmanová, Pedagogická fakulta UP, tř. 17. listopadu 6, 771 40 Olomouc

Pedagogický sbor na Masarykově pokusné měšťanské škole ve Zlíně (1929–1939)

Eva Urbanovská

V předchozích číslech Pedagogické orientace jsme se zmiňovali o principech a počátcích realizace školské reformy 30. let podle Příhodova návrhu a rozvoji pokusných škol ve Zlíně. Dnešní článek by měl čtenářům přiblížit, jací učitelé působili na těchto pokusných školách v období praktické realizace Příhodova reformního plánu, jaké byly požadavky na jejich osobnost a činnost, a zároveň postihnout důležitou úlohu výjimečné osobnosti ředitele Stanislava Vrány.

Požadavek vnitřní i vnější reformy školy byl v té době (ostatně stejně jako je dnes) nedílně spjat s požadavkem změny role žáka a učitele, jejich vzájemného vztahu a s formulováním nového profilu osobnosti učitele. Zvláště vysoké nároky byly pak kladeny na učitele pokusné školy. Nezbytnou podmínkou úspěchu pokusných škol byl učitel, splňující náročné požadavky. Na jeho kvalitě do značné míry závisela kvalita práce a úroveň dosažených výsledků.

O nutnosti přeměny učitele se tehdy stejně jako dnes velmi živě diskutovalo. Podle A. Votavy by školská reforma měla v první řadě postihnout učitele. Pokud by na školách byli pouze učitelé vysoké odborné úrovně, kteří se věnují své práci cele a s láskou, byla by školská reforma z 90 % provedena.¹ N. Černý hovořil o tom, že by ani nebylo třeba ve škole radikální změny ve výchovné orientaci, ale jen zachovávání věčných výchovných pravd, které známe již z knih Komenského. Chyby nespatoval ve výchovném systému, ale v tom, že některý učitel nevychová svým příkladem, že je nedůsledný, nemá dost autority, nevšímá si mimoškolního života žáků apod.²

Podle V. Příhody může ideje jednotné diferencované školy uskutečňovat pouze učitel typu vědeckého pracovníka. Tento postoj k učiteli souvisí s požadavkem vědeckého řízení školské práce. Učitel budoucí školy není umělcem, spíše je charakterem racionální činnosti srovnatelný s profesí lékaře.³ Je vědeckým pracovníkem a specialistou. Příhoda byl přesvědčen, že není možné, aby výchova mladé generace jako nejdůležitější kulturní činnost byla ponechána pouhé empirii, dohadu a mínění. Zdůrazňoval proto zejména požadavek dobré připravenosti učitele pro realizaci diagnostické činnosti,

rozvinutou schopnost rozeznat a poznat všechny symptomy a vědecky měřit všechny důležité jevy. V tomto smyslu hovořil o vhodné teoretické přípravě a nutnosti pedagogicko-psychologického a didaktického vzdělání učitele vzhledem k plnění nových úkolů také St. Velinský.⁴

Přípravu budoucích učitelů na tehdejších učitelských ústavech i pedagogických akademiích hodnotil Příhoda jako nevyhovující. Stejně jako řada dalších žádal důrazně spolu s celou učitelskou veřejností reformu učitelského vzdělávání, které by podle něho mělo mít vysokoškolský univerzitní charakter, má-li být učitel dostatečně odborně a vědecky připraven plnit všechny požadované úkoly. Podrobně se touto otázkou zabýval například v publikaci *Vědecká příprava učitelstva*.⁵ Zde také promlouval o významné vzdělávací funkci Školy vysokých studií pedagogických, která sice neřešila otázku učitelské přípravy (byla pokračovací školou pro učitele z praxe), nicméně pouze díky jejímu působení a díky dalším sebezvzdělávacím aktivitám učitelů bylo možné vychovat jádro reformního učitelstva z celých Čech a připravit personální podmínky pro zahájení práce na pokusných školách.⁶

O požadavku zvýšení úrovně vzdělání a nárocích na vlastnosti učitele se tehdy mluvilo i v dalších spisech a statích, i když se pozornost více soustřeďovala především na jiné otázky reformy.⁷ Již tehdy se zdůrazňovalo, že učitel by měl mít kvalitní všeobecné, věcné i odborně pedagogické a psychologické vzdělání, zejména však vysokou míru pedagogického nadání, taktu a intuice, kterou studiem a praxí dále zvyšuje. Měl by být odborníkem aspoň v některém předmětu nebo pedagogickém problému a měl by umět uplatňovat nabyté vědomosti v praxi. S tím úzce souvisel požadavek tvořivosti a schopnosti samostatné práce. Kvalitní vzdělání učiteli umožňuje také lepší orientaci ve světě a hlubší porozumění životu, utvoření vlastního názoru a postoju.

Vedle požadavků na učitelovo vzdělání byl kladen důraz na mravní stránku jeho osobnosti. Učitel je vzorem, působí jako příklad. Je-li učitel opravdový a svědomitý, má také opravdové a svědomité žáky. Ve vztahu k žákům má být přátelský, má vytvářet prostředí klidného optimismu, duševní pohody a vyrovnanosti. Má vychovávat kladem, nikoli zápor, avšak důsledně. Učitel by měl žákovi pomáhat odstraňovat jeho chyby, nikoliv je pouze trestat. Své výchovné působení by měl zakládat na dokonalém poznání žáka a prostředí s jeho možnostmi a potřebami.

Vedle těchto i dalších vlastností, které byly požadovány u všech učitelů, byly u učitelů pokusné školy zdůrazňovány především: oddanost své práci, nadšení, neúnavnost, neochvějnost, vytrvalost, statečnost a víra v pokrok. Tyto vlastnosti jsou nezbytné vzhledem k tomu, že pokrok se nedostavuje

okamžitě, ale na základě každodenní drobné a vytrvalé práce, při níž je nutné překonávat mnoho překážek, obtíží a pochybností.

Učitel pokusné školy musí pracovat promyšleně a musí být k sobě a ke své práci kritický, musí umět snášet kritiku a objektivně hodnotit výsledky výchovně vzdělávací činnosti. Je také nutné, aby byl ochoten a připraven ke spolupráci s ostatními učiteli, odborníky z jiných profesí i rodiči, stejně jako k vlastnímu seberozvíjení a prohlubování vědomostí soustavným studiem. Musí mít odvahu jít novou, nevyšlapanou cestou. Měl by být nositelem idejí, jež jsou základem reformy, a popularizovat výsledky své práce slovem i tiskem. Na druhé straně by měl být skromný a zdrženlivý v pokusné práci.⁸

V podobném duchu byly stanovovány požadavky na učitele pokusných škol ve Zlíně. Hlavní představitelé veřejného života a vedení firmy Baťa doceňovali význam působení učitele. Tomáš Baťa viděl v rukou učitele velkou moc, velkou sílu, ale také velkou odpovědnost. Proto má záležet i rodičům a občanům na tom, jaké máme učitele a jaké máme školy. Je potřebné vytvářet příznivé podmínky pro tuto zodpovědnou práci a uvědomit si, že „peníz, věnovaný na zlepšení školství, se nám vrátí v podobě mnohonásobné hodnoty pokroku lidstva a vyšší úrovně života.“⁹

O veliké zodpovědnosti učitele v situaci reformovaného školství a rostoucím významu jeho práce v moderní společnosti hovořil také J. A. Baťa. Chtěl, aby učitel tuto spoluzodpovědnost za žákovy úspěchy i neúspěchy sám cítil. Domníval se, že by občané měli učitele chápat jako odpovědného budovatele úspěchu či neúspěchu své obce. To je podle něj způsob, „jímž si udržíme naši školu stále blízko života a získáme v každé době dosti prostředků na stálé zlepšování našich škol a existence učitelů“.¹⁰

Tyto názory je samozřejmě možné označit za prozíravé a pozitivní, stejně jako neutuchající zájem o pedagogickou práci a materiální i jinou podporu zlínských škol. Na druhé straně však nelze souhlasit s obviněním učitelů ze spoluodpovědnosti za situaci těžké nezaměstnanosti, které zaznělo v dopise uveřejněném 12. 3. 1938 ve Věstníku ÚSJU¹¹ a nevzpomenout skeptického postoje ke kvalitě našich učitelů a školy, který byl prezentován v roce 1938 v časopise Zlín¹² a vyvolal ostrou polemiku na stránkách tehdejšího pedagogického tisku.¹³ Toto stanovisko se zdá být o to podivnější, že zaznělo v době, kdy byly kladně hodnoceny úspěchy práce učitelů na zlínských pokusných školách i tehdejším starostou Zlína, D. Čiperou. Zvláště učitelkou veřejnost pobouřilo, že J. A. Baťa tvrdí, že děti jsou ve školách spíše kaženy než vychovávány a že jako prostředek nezbytné převýchovy učitelů žádá fyzickou práci v prázdninových pracovních táborech. Velmi rozvážná a fundovaná byla odpověď Vladimíra Konvičky,¹⁴ učitele zlínské pokusné školy měšťanské, posléze ředitele pokusných škol v Otrokovicích-Bařově. I když

s některými Baťovými názory souhlasil, projevil zásadní nesouhlas zejména s tvrzeními o kažení dětí, jejich vedení ke lhaní, o podceňování autority ve škole, s vinou učitelů za nezaměstnanost a s pracovními tábory jako prostředkem převýchovy učitelů. Příčinu této tvrdě bezohledné kritiky viděl Konvička v Baťově neznalosti celé hloubky školní činnosti.

Osobnost ředitele zlínské pokusné školy

V Příhodově pojetí ředitele moderní školy by se mělo jednat o člověka po všech stránkách schopného, s potřebnou dávkou talentu a vloh k řízení složitého školského organismu, s rozvinutými organizačními schopnostmi a důkladnou teoretickou i praktickou přípravou. Vyplývá to z jeho funkce, která spočívá především v organizační činnosti, v péči o materiální a personální zabezpečení školy, o její pokrokový charakter, o stoupající úroveň pedagogické práce a kvality jejích výsledků. Ředitel by měl působit jako stmelující prvek, utvářející jednotný systém. Měl by usilovat o správné vztahy uvnitř školy i mezi školou a veřejností, aby se škola stala kulturním střediskem celého školního obvodu.¹⁵

Takového člověka hledal také T. Baťa pro zlínskou pokusnou měšťanskou školu. Podle E. Havelky se Baťa o zřízení zlínské školy radil nejprve s Josefem Úlehlou a chtěl jej dokonce postavit do čela nové školy. Domníváme se, že zřejmě kvůli obavám z nedostatku prostoru pro svobodné počínání i kvůli zásadním výhradám k Příhodovu návrhu na reformu školy (diferenciace, globalizace, realizace žákovské samosprávy na I. stupni atd.) Úlehla nabídku nepřijal a ve Zlíně úmyslně nikdy nebyl, i když činnost tamních škol sledoval a kriticky hodnotil.¹⁶

Na místo zatímního ředitele nově zřízené pokusné diferencované školy měšťanské ve Zlíně byl na základě žádosti od 1. 9. 1929 přidělen vyzrálý pedagog Stanislav Vrána (1888–1966), který zde působil až do roku 1945.¹⁷ Na základě publikovaných informací, archívních materiálů a na základě výpovědí pamětníků je možné podat alespoň stručnou charakteristiku základních rysů této výjimečné osobnosti, která se díky své pracovitosti a houževnaté sebevzdělávací činnosti propracovala do čela moravského učitelstva.¹⁸

Vrána byl pojem, zlínský idol, ale také mocnář, autorita. K vybudování tohoto statusu docházelo postupně, zejména v souvislosti s jeho činností ve Zlíně.

Do Zlína přišel jako zkušený pedagog s dvacetiletou praxí. Nejprve učil čtyři roky na obecné škole, posléze na škole měšťanské, pak pomáhal v Brně budovat školu pomocnou. Stál u zrodu Školy vysokých studií pedagogických v Brně, vystudoval ji a později zde také vyučoval pedagogické praktikum.

Byl spoluzakladatelem České pedagogické společnosti v Brně, Společnosti pro péči o dítě a jeho výzkum, významné bylo i jeho působení jako redaktora Vydavatelského odboru ÚSJU a zejména jako předsedy pedagogického odboru ÚSJU.

Stipendium, které obdržel od MŠANO, mu umožnilo, aby v roce 1927/28 studoval na Teachers College při Columbijské universitě v New Yorku. Toto studium znamenalo zlom v jeho životě i obrat v pedagogických názorech. Zatímco do té doby byl zastáncem volné a činné školy a stoupencem Úlehlovým, díky nově nabytým zkušenostem začal uznávat a realizovat školu pracovní. Od liberalismu a naturalismu přešel k požadavku spořádané a racionální výchovy, i když se tak vystavil nebezpečí obvinění z didaktického materialismu. Postupně se stal jedním z nejvlivnějších pedagogických vůdců ČSR, jehož jméno je známé i v zahraničí.

Po svém návratu z USA a roční placené dovolené, kdy se věnoval zpracovávání a publikaci amerických zkušeností, byl ustanoven ředitelem Pokusné diferencované školy měšťanské ve Zlíně. Díky své rozvaze, přizpůsobivosti a zejména organizačním schopnostem zvládal dobře všechny náročné úkoly a brzy si zde vybudoval pevné postavení. Vykonyval práci ředitelů čtyř měšťanských škol a stal se vůdčím duchem a jakýmsi vrchním ředitelem veškerého zlínského školství. Byl ustanoven kulturním referentem Zlína, spolupracoval na budování zdejších kulturních podniků, knihovny a muzeí, vydával sborníky, redigoval časopis, věnoval se přednáškové činnosti apod.

Na svých nových četných zahraničních cestách (Anglie, Polsko, Švýcarsko, Rakousko, Amerika, Jugoslávie, Itálie, Francie) studoval školskou organizaci, výchovně vzdělávací metody a různé způsoby školské praxe. Svě zkušenosti využil pak zejména při intenzivní reformní činnosti, organizování a řízení pokusného školství ve Zlíně.

Na základě této praxe se pak rozvíjela i jeho rozsáhlá publikační činnost. Nejznámější a nejrozšířenější je Vránova kniha Učebné metody, ale vedle toho je autorem nebo spoluautorem mnoha monografií, statí, učebnic i praktických příruček.

Vrána byl vzdělaný a zanícený učitel, dobrý metodik s širokým pedagogickým rozhledem, jehož životní touhou bylo vybudovat vzornou moderní školu. Byl to však také člověk tvrdý a náročný k sobě i k podřízeným a dětem. Neuměl se zasmát, velmi se kontroloval. Tato tvrdost snad mohla způsobit, že někteří učitelé ze školy odešli.¹⁹

Byl nesmírně pracovitý a houževnatý. J. Krivánek ve svém článku říká: „Nepoznal jsem v životě člověka snaživějšího a pracovitějšího: po celých deset let, co byl v Brně, vídal jsem ho pracovat daleko přes půlnoc.“²⁰ Všechnu práci konal s přesným systémem, důsledně a bez povrchnosti. Byla pro něj

typická rozvážnost a rozumná kritičnost, která jej vedla k důkladnému promýšlení a prozkoumávání pedagogických problémů ve všech souvislostech, neustálému ověřování správnosti zvolených postupů, zdokonalování pedagogické práce a zároveň chránila před pouhým mechanickým přenášením cizích vzorů. Při realizaci a ověřování vlastních pokusů postupoval velmi systematicky, opatrně a umírněně. Náhlé a prudké obraty byly u něj vyloučeny.

Věcnou a konstruktivní kritiku sám také přijímal a dá se říci, že i požadoval. Nehájil zatvrzele pouze svůj názor, pokud mu byly předloženy dobré protiargumenty. Dokonce si velmi všímal a vážil lidí, i svých protivníků, kteří s ním dokázali polemizovat, vyjádřili novou myšlenku a dokázali ji hájit. Tuto myšlenku pak Vrána obvykle dál pomáhal rozvíjet a realizovat.²¹

Velmi mnoho, skoro polovinu svého pracovního času věnoval Vrána učitelům, jejich poznávání, vedení, výchově a rozvoji. Snažil se každého dokonale, do hloubky poznat, zjistit, jaké má kvality, předpoklady, schopnosti. Jako prostředek k tomu mu sloužily zejména hospitace v hodinách, pedagogické porady, sledování práce v sekcích, jejichž byl řádným členem a hodnocení veškeré práce mimo vlastní vyučování (tzv. vícepráce). Dal každému šanci, aby se projevil. Zadával učitelům samostatné termínované úkoly, v nichž měli mimo jiné prokazovat i svou tvořivost a odbornou úroveň. Samozřejmě se zaměřoval zvláště na začátečníky, zřejmě proto, aby poznal jejich schopnosti.

U svých pracovníků oceňoval aktivitu, iniciativu, houževnatost, smělost, tvořivost, vytrvalost a v neposlední řadě jazykové znalosti. Požadoval důkladnost, sebekázeň a snahu stále se vzdělávat. Každému členu pedagogického sboru soustavně pomáhal v jeho rozvoji. Byl svým podřízeným přísným, ale obětavým a moudrým učitelem. Vždy si našel čas na to, aby kterýkoliv návrh posoudil, poradil, sdělil své stanovisko. Systematicky vedl učitele k promýšlení, ověřování a k dalšímu studiu. Pokud o to stáli, radil jim při formulaci myšlenek, koncipování přednášek i psaní článků.

Stejnou vstřícnost a ochotu projednávat veškeré otázky očekával od ostatních. Sám si zval učitele k prodiskutování aktuálních záležitostí nebo prostřednictvím písemného vzkazu upozornil na nějaký nedostatek či požádal o sdělení názoru na určitou věc.²² Vrána měl velmi dobré organizační schopnosti a potřebné předpoklady k pevnému řízení, racionální organizaci a důsledné kontrole práce, jež tak mohutná škola vyžadovala. Také u svých pracovníků rozvíjel tyto schopnosti. Vedl je k přesné formulaci cílů výchovně vzdělávací práce, k hledání a plánování efektivních způsobů jejich dosažení a k důsledné revizi a ověřování výsledků svého působení.

Utváření sboru a jeho činnosti

Vrána si byl velmi dobře vědom skutečnosti, že podmínkou úspěšnosti pokusné práce je vytvoření kvalitního pedagogického týmu. Jeho utváření, skladbě a dalšímu rozvoji věnoval proto mimořádnou pozornost. Snažil se sestavit týmy odborníků, kteří by spolupracovali na budování metodik jednotlivých vyučovacích předmětů. V tomto měl veškeré pravomoci, ani představitelé firmy Baťa do personální politiky nezasahovali.

Jako dobrý znalec lidí a psycholog si Vrána uměl vybrat spolupracovníky, kterým mohl svěřit obtížné úkoly a kteří by jeho záměrům vyhovovali. Získával vynikající učitele jednotlivých předmětů po celé republice.

Domníváme se, že díky mimořádně dobrým materiálním podmínkám a sociálnímu zabezpečení, bylo ovšem (například ve srovnání s pražskými školami) daleko snazší získávat z řad kvalifikovaných učitelů zájemce o pokusnou práci, kteří se pro ni vnitřně nadchli. Bylo možné vybírat si skutečně ty nejlepší, tvůrčí osobnosti, nejen mezi zkušenými, ale i mezi začínajícími a nadějnými pedagogy. V pedagogickém sboru se tak objevovali i mladí absolventi, kteří toužili seznámit se s novými didaktickými směry a v praxi je ověřovat a rozvíjet.

Současně s rostoucím počtem žáků a tříd rostl početně i pedagogický sbor. V prvním roce existence školy tvořili pedagogický sbor převážně učitelé dosavadních měšťanských škol, nově přibyli Stanislav Vrána, Antonín Grác a Vladimír Konvička. Každý rok byla přijata řada nových učitelů, někteří učitelé naopak školu na konci roku opouštěli. Zatímco v roce 1929/30 bylo na Masarykově měšťanské pokusné škole celkem 15 učitelů, již v roce 1936/37, těsně před otevřením nově zřízené měšťanské pokusné školy Komenského, jich bylo celkem 52.

Učitelé byli přijímáni ředitelem Vránou na základě ústního pohovoru. Zajímala jej zejména motivace pro výkon učitelského povolání, motivy k pokusné práci na zlínské škole, zájmy uchazeče a jeho odborné ambice, tedy čeho a proč chce učitel ve svém oboru dosáhnout.

Učitelé nebyli na školu ustanovováni definitivně. Každý měl možnost rozhodnout se, zda zůstane. Vydržel zpravidla jen ten, kdo byl vnitřně přesvědčen a ztotožněn s myšlenkou reformy, ochotný usilovně pracovat a byl k sobě hodně náročný. Kdo přicházel do Zlína pouze kvůli finančnímu příplatku, nebo pouze z toho důvodu, že v reformním hnutí viděl konjunkturální záležitost, nebo z pouhé zvědavosti, zpravidla nevydržel zdejší tlak a nároky a po jednom či dvou letech odešel. Podle J. Kozlíka byli i vynikající učitelé, kteří si šli do Zlína ověřit, zda tuto vyučovací koncepci mohou či nemohou přijmout. Pakliže se s ní neztotožnili, odcházeli.

Postupně se vytvořil pedagogický sbor na vysoké odborné úrovni. Učitelé se podle specializace sdružovali do odborných předmětových sekcí, jejichž vedoucí jmenoval sám. Vrána snad ani ne podle vzdělání, ale na základě posouzení schopností a předpokladů jednotlivých učitelů. Vrána jako řádný člen všech odborných sekcí sledoval se zájmem jejich činnost, spolupracoval při utváření pojetí jednotlivých předmětů vzhledem k požadavku vyváženosti celkového pojetí a zaměření školy.

V sekcích se řešila především problematika výběru učiva, metodiky předmětu a zpracovávaly se pracovní programy pro žáky. Každý návrh, který byl v sekci podán, byl nejprve pečlivě studován a diskutován a teprve po jeho přijetí v sekci byl postoupen dalšímu schvalovacímu řízení. Toto vyžadovalo velmi těsnou spolupráci nejen s ostatními sekcemi, ale také s rodiči a odborníky z praxe — s vedoucími osobnostmi města a továrny, lékaři, projektanty, konstruktéry, orgány dopravní a bezpečnostní služby města a dalšími. Tato spolupráce pak měla pozitivní vliv na kvalifikaci, úroveň řešení problémů, rozhled a odborný růst členů sekce.

I když se vycházelo z jednoho pojetí školy, každý člen sekce mohl při rozpracovávání celkové koncepce i výukové činnosti uplatnit své speciální zaměření, znalosti a zkušenosti, ověřit si správnost svého názoru.²³ Programová jednota, ideová a praktická vázanost pokusných škol vyvolala přesto například ze strany Josefa Ůlehly kritiku údajné nesvobody učitelů v otázce osnov, postupu i metod výchovně vzdělávací práce. Zejména kritizoval to, že učitelům je snad vnučováno používání globální metody výuky čtení. Vrána však vzápětí tuto domněnku vyvrátil a ukázal na možnost svobodné volby vyučovací metody.²⁴

Otázka učitelovy svobody, respektive její míry je velmi citlivá a stává se předmětem diskusí i v současné době. V demokratické společnosti je lidská svoboda jedním z nejzákladnějších principů. Přesto má však svá pravidla a omezení, své hranice. Má-li určitý systém, celek, dobře fungovat, být životný, vyžaduje to nutně existenci jednotlivých prvků a přijetí společných idejí. Tak bylo od učitelů zlínských pokusných škol, kteří přijali ideje Příhodovy reformy, požadováno, aby zachovávali všechna opatření, na nichž se dohodnou. Přesto zde však bylo dostatek prostoru pro svobodnou a tvořivou práci a originalita v přístupech k řešení problémů byla vítána.

Činnost učitelů byla náročná a namáhavá, a to i z hlediska požadavků na čas. Často (v průměru jedenkrát týdně) se vraceli ze školy až o půlnoci a pracovali s plným nasazením. Toto extrémní zatížení bylo možné zvládat pouze v ovzduší důvěry, pochopení a spolupráce, díky tvořivé dynamické pracovní atmosféře, která učitele maximálně aktivovala, podněcovala ke studiu a k tvůrčí experimentální práci. Tím ovšem zase zpětně pozitivně

ovlivňovala tempo a kvalitu práce a odbornou úroveň sekce. Členové sekce cítili zodpovědnost za celkové výsledky práce týmu a snažili se přispět k nim co největším dílem. J. Kozlík píše: „V naší škole nebylo možné se nesnažit, usilovně nepracovat, do vyučování se zcela pravidelně a velmi solidně nepřipravovat, o problémech nepřemýšlet, nehledat a nenalézat jejich řešení. Vyrůstaly z podstaty a požadavků pokusné práce, z pracovní atmosféry školy, továrny, města. Touha, snaha, síla a vytrvalost po lepším, hodnotnějším, produktivnějším vzdělání a výchově, po pokroku vyvěraly z příkladu vedoucích zlínských osobností, které se propracovaly na čelná místa od píky svou opravdovostí, bystrostí, houževnatostí.“²⁵

Jeden z bývalých žáků Masarykovy pokusné školy, dnes docent Masarykovy univerzity v Brně, Jiří Sedlák, charakterizuje tuto školu pod Vránovým vedením jako tvůrčí dílnu a pokusnou laboratoř. Domnívá se, že „kdyby něčím takovým se staly všechny tři druhy fakult vzdělávajících učitele (pedagogická, filozofická, přírodovědecká), pomohlo by to přeorientovat i naše školství žádoucím směrem“.²⁶

Poznámky a odkazy:

1. VOTAVA, A. Pokusné školy pražské. *Věstník ÚSJU na Moravě*, 1931/32, roč. 29, s. 419.
Náš výzkum. *Školské reformy*, 1936/37, roč. 18, s. 150–153.
2. ČERNÝ, N. O základním pojetí výchovy. *Komenský*, 1938, roč. 55, s. 245.
3. PŘÍHODA, V. *Racionalizace školství*. Praha : Orbis, 1930, s. 72–84.
4. VELINSKÝ, S. Pedagogická věda a pedagogická praxe. *Nové školy*, 1928, roč. 2, s. 102.
5. PŘÍHODA, V. *Vědecká příprava učitelstva*. Praha : Dědictví Komenského, 1937.
6. O boji československých učitelů za vysokoškolské vzdělávání a snahách o další vzdělávání a sebevzdělávání viz např.:
KOVÁŘÍČEK, V. *Cesty učitelského vzdělávání*. Olomouc, 1984.
KREJČÍ, V. *Tradice vzdělávání a sebevzdělávání učitelstva v Československu*. Ostrava : Pedagogická fakulta, 1993.
KREJČÍ, V. *Boj o vysokoškolské vzdělání učitelů v českých zemích 1890–1939*. PF Spisy č. 44. Ostrava : SPN, 1978.
7. Například: VRÁNA, S. *Základy nové školy*. Brno, 1946.
— *Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně*. Zlín, 1939.
VÝBORNÝ, F. M. *Výchova na Masarykově pokusné obecné škole ve Zlíně*. *Pedagogický zpravodaj*, 1936/37, s. 105–163.
8. KANTOVÁ, A. O vlastnostech, střediscích práce a kolektivním životě učitelů pokusných škol. In *Pokusné školy v demokracii*. Praha : Státní nakladatelství, 1938, s. 87–93.
9. *Tomáš Baťa a škola. Pokusná škola měšťanská ve Zlíně. 1932–1933*. Výroční zpráva. Zlín, 1933, s. 5.

10. *Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně*. Zlín, 1939, s. 10.
11. J. A. Baťa o lepších školách a učitelích. *Věstník ÚSJU*, 1938, s. 259.
12. BAŤA, J. A. Pro nové pokolení. Jakou školu a jakého učitele? *Zlín*, r. 1938, č. 45.
13. Například: Pro nové pokolení. *Obecná škola*, 1938/39, roč. 13, s. 415.
DRÁPAL, T. Jakého učitele potřebuje druhá republika? *Jednota učitelstva národních škol*, 1938, s. 38.
ŠTĚPÁNEK, Č. Jaká má být škola? *Jednota učitelstva národních škol*, 1938, s. 39 až 41.
Dvě otázky panu dr. J. A. Baťovi. Tamtéž, s. 41.
Jakou školu a jakého učitele? Tamtéž, s. 51.
14. KONVIČKA, V. Víte-li, jak vychovat našeho člověka, aby vítězil, poradte! Tamtéž, s. 52–54.
15. PŘÍHODA, V. *Racionalizace školství*. Praha : Orbis, 1930, s. 80–81.
KOZLÍK, J. *Tělesná výchova na pokusné škole měšťanské ve Zlíně v letech 1929 až 1945*. (Strojopis.) Praha, 1972, s. 7.
16. HAVELKA, E. O Úlehlových reformách pedagogických a školských podle jeho filosofie a jeho praxe. *Školské reformy*, roč. 14, s. 198.
17. Od 1. 9. 1945 působí Vrána jako přednosta I. odboru v Zemské školní radě v Brně a zároveň řídí brněnskou pobočku Výzkumného ústavu pedagogického. Začátkem roku 1948 je vyslán na služební cestu do SSSR a na konci roku — 1. 12. 1948 odchází do penze. Posledních 18 let žije v ústraní v Drnovicích u Vyškova, umírá 16. 1. 1966 (údaj ověřený na matrice v Drnovicích).
Blíže k životu a dílu Stanislava Vrány viz:
POZNAROVÁ, D. Osobnost Stanislava Vrány — českého pedagoga a reformátora. (Závěrečná práce.) Olomouc : Pedagogická fakulta UP, 1992, 38 s.
LIŠNOVSKÁ, D. *Stanislav Vrána. Život a dílo čs. pedagoga*. Brno : Státní pedagogická knihovna, 1968.
PŘÍHODA, V. *Pedagogický vývoj Stanislava Vrány*. Zlín, 1938.
18. PŘÍHODA, V. *Pedagogický vývoj Stanislava Vrány*. Zlín, 1938.
KŘIVÁNEK, J. K padesátce Stanislava Vrány. *Moravskoslezský učitel*. 1937/38, roč. 35, s. 338–340.
KEPRTA, J. K Vránově padesátce. Tamtéž, s. 340.
UHER, V. Didaktický profil Stanislava Vrány. *Komenský*, 1947/48, roč. 72, s. 434 až 435.
MUSIL, F. Stanislav Vrána. *Komenský*, 1966–67, roč. 91, č. 2, s. 118–119.
Vzpomínky pamětníků:
KOZLÍK, J. *Principy a praxe na pokusných školách ve Zlíně 1929–39*. (Rukopis.) Praha, 1993.
Rozhovor s doc. Jaroslavem Kozlíkem.
LUSKÁ, F. *Vzpomínky na pana Stanislava Vránu* (osobní archiv autorky)
SEKERA, J. *Vzpomínky* (Převzato z POZNAROVÁ, D.: *Osobnost Stanislava Vrány — českého pedagoga a reformátora*. (Závěrečná práce.) Olomouc : Pedagogická fakulta UP, 1992. 32 s.)
Dopis Františka Pospíšila adresovaný autorce.
Archivní materiály — Výroční zprávy, korespondence, hospitační protokoly.
19. Na základě rozhovoru s doc. J. Kozlíkem.

20. KŘIVÁNEK, J. K padesátce Stanislava Vrány. *Moravskoslezský učitel*, 1937/38, roč. 35, s. 338.
21. Z rozhovoru s doc. J. Kozlíkem.
22. viz: 1) Dopis firmy Baťa s poznámkou S. Vrány a vyjádřením učitele (OAZ, Měšťanské a střední školy v Gottwaldově-Zlíně, inv. č. 472 — Péče o žactvo)
2) KOZLÍK, J. *Principy a praxe na pokusných školách ve Zlíně 1929/39*. (Rukopis.) Praha, 1993, s. 73.
23. viz KOZLÍK, J. *Principy a praxe na pokusných školách ve Zlíně 1929/39*. (Rukopis.) Praha, 1993, s. 47–48.
KOZLÍK, J. *Tělesná výchova na pokusné škole měšťanské ve Zlíně v letech 1929 až 1945*. (Strojopis.) Praha, 1972.
24. HAVELKA, E. O Úlehlových reformách pedagogických a školských podle jeho filosofie a jeho praxe. *Školské reformy*, 1933, roč. 14.
K otázce metodické svobody v souvislosti s doporučením používání globální metody se rozpoutala živá diskuse na stránkách pedagogického tisku, viz například:
UHER, J. Globální metoda v Praze. *Nové školy*, 1933/34, roč. 7, s. 51.
Názor univ. prof. dr. Trávníčka o globální metodě. Tamtéž, s. 168.
K diskusi o volnost metody. Tamtéž, s. 169.
WEINGART, M. Ještě slovo ke globální válce. Tamtéž, s. 190.
České učitelstvo si samozřejmě hájilo a bránilo svou metodickou svobodu. Proto musel být také konečný návrh Osnovných směrnic koncipován tak, aby nemohlo být zneužito jeho ustanovení k omezení učitelovy svobody. Je zde užito slov „lze, doporučuje se, zásadně se připouští, je dovoleno“ apod., což umožňovalo reformovat práci, ale nikoliv nutit k tomu učitele, kteří mají jiný názor a nechtějí svůj styl měnit. (viz PŘÍHODA, V. Ano a Ne reformy měšťanských škol. *Školské reformy*, 1933, roč. 14, s. 45.)
25. Viz KOZLÍK, J. *Principy a praxe na pokusných školách ve Zlíně 1929/39*. (Rukopis.) Praha, 1993, s. 28.
26. Tamtéž, s. 71.

URBANOVSKÁ, E. Pedagogický sbor na Masarykově pokusné měšťanské škole ve Zlíně (1929–1939). *Pedagogická orientace* 1998, č. 1, s. 36–46. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: PhDr. Eva Urbanovská, Pedagogická fakulta UP, tř. 17. listopadu 6, 771 40 Olomouc

Výzkumná sdělení

Hodnotové orientace mládeže v dobách sociální změny

Hans Merkens

Uveřejňujeme text přednesený prof. Merkensem 20. listopadu 1997 na semináři, který pořádala Česká pedagogická společnost ve spolupráci s Pedagogickou fakultou UK v Praze.

Speciální sociální status mládeže a dětství popisuje v civilizačně-teoretické nebo sociálně-historické perspektivě například Aries (1975), De-Mause (1977), Shorter (1977) a Mitterauer (1986). V psychologii a v sociologii má výzkum socializačních procesů v dětství a v mládí velkou tradici. Přitom stojí proti sobě dvě různá pojetí. V prvním pojetí se chápe mládí jako údobí, ve kterém se uskutečňuje přechod od dětství k dospělosti. Ve druhém pojetí se mládí chápe jako samostatná fáze v lidském životě, která neslouží pouze přechodu, ale vede k vyjádření něčeho samostatného. Jedním z nejdůležitějších závěrů o mládeži je -- nezávisle na těchto rozdílech -- poznání, že došlo v posledních 40 letech u mládeže ke značným změnám, a to jak v době tak v obsahu toho, co se týká jejích očekávání a úkolů. Proto se nelze divit, že se mládež principiálně nazírá jako skupina zvláště citlivá na změny v makrosociálním prostředí a volí se proto jako předmět výzkumů, chceme-li zjistit působení procesů sociálních změn.

Výzkumy provedené v Německu po sjednocení měly některé deziluzionizující výsledky, protože se nepotvrdily některé očekávané rozdíly mezi východo- a západoněmeckou mládeží (Schefold a Hornstein, 1993). V mezinárodních srovnávacích studiích se sice objevily rozdíly (Zinnecker a Molnar, 1988; Merkens, 1996), ale je otázka, jak byly objasněny, případně nakolik šlo u těchto výsledků o jevy, které způsobil například druh nástrojů nebo složení vzorků. Proto si musíme znovu položit otázku, zda jsou rozdíly mezi mládeží z různých industriálních společností a zda dosavadní výzkum, zvláště

v Německu, tyto rozdíly nepostihl proto, že výzkumné prostředky nebyly přiměřené nebo dostatečně validní. Možná tkvěl jeden z důvodů v tom, že výzkumné prostředky nebraly dostatečně v úvahu souvislost makro- a mikro-sociálních kontextů. Jiný důvod mohl být v tom, že rozdílné sociální prostředí ovlivňuje u dětí a mládeže rozdílné hodnoty a postoje a variance v rámci vzorků překryla varianci mezi vzorky, neboť uvnitř zemí zařazených do tohoto výzkumu byly právě též sociální rozdíly. Možná byla hlavní příčina v tom, že Já mládeže bylo pojímáno jako černá skříňka a zkoumaly se pouze její reakce. To vede k výsledné úvaze, že reakce mládeže byly pouze popsány a z nich byl vyvozen závěr o sociální změně. Je proto třeba doporučit, abychom při otázce o možné souvislosti mezi sociální změnou a hodnotovými představami mládeže postupovali opatrně.

1. Mládež

Mládí se chápe jako přechodné údobí od dětství k dospělosti. Cílem je opustit status dítěte a dosáhnout statusu dospělého. Obdobně však jako dětství se mládí nenazírá pouze jako status, který se liší od statusu dospělého. Mládí je spíše konstruktem s vlastními znaky (Quvortrup, 1994; Honig, 1995). Především v moderní industrializované západní společnosti s měšťanskými podmínkami růstu dětí a mládeže se v mládí mění životní perspektiva z partikulární — nezaměnitelný člen rodiny — na univerzálnější zkušenost — poznání obecných a typických sociálních vztahů. Současně probíhají v mládí procesy individualizace a integrace (Hurrelmann, 1994). Tyto dva procesy s cíli na první pohled rozdílnými musí mládež projít současně.

V dřívějších socialistických společnostech s jinou organizací rozvoje v mládí — do tohoto procesu bylo zapojeno více institucí — a s kolektivnějším zaměřením ve veřejné výchově i v každodenním životě mohly děti získat jiné zkušenosti. Základní představou bylo, že integrační proces byl dominantní a v jeho rámci se pak mohla uskutečňovat také individualizace. Mládež, která je v r. 1997/98 ve stáří mezi 14–16 lety, má z dětství některé zkušenosti s takovou organizací výchovy.

Má-li se dosáhnout cílů individualizace a integrace, musí se v mládí splnit některé vývojové úkoly. Za nejdůležitější lze v profesním vývoji, při přípravě přechodu do zaměstnání, a v sociálním vývoji označit dvě dimenze:

- vývoj a stabilizace hodnotového systému,
- dosažení vlastní domácnosti na konci mládí.

Utváření vlastního Já můžeme vidět jako výsledek, ve kterém se tyto cíle dosahují.

Nejdůležitější zdroje mládeže jsou kulturní kapitál (Bourdieu, 1982) a sociální kapitál (Coleman, 1990), který si během dětství a mládí nashromáždí. U obou druhů kapitálu je kromě toho důležité, z jakých zdrojů může mládež v rodině a ve škole čerpat. V rámci sociálního kapitálu se přitom bere v úvahu schopnost dosahovat společně dílčí cíle aktivizací sociálních vztahů ve skupinách i mezi nimi. Sampson a Laub (1993) se domnívají, že tento druh kapitálu posiluje autonomii, čímž rozumí zdroj, který může člověka v obtížných situacích aktivizovat (Braithwaite, 1989). Důležité instituce, které mohou podpořit tvorbu tohoto kapitálu, jsou rodina a škola (Bourdieu, 1982; Coleman, 1990; Merkens, 1993). Zvláště tam, kde je možnost volby školy, existuje mezi školou a rodinou mezosystém (Bronfenbrenner, 1976). Kromě toho leží škola a rodina v jednom sociálním prostředí. Toto prostředí se musí rekonstruovat, mají-li být změřeny vlivy kontextuálně a nikoliv pouze v makrosociální společenské rovině.

2. Sociální změna

Mají-li být sociální proměny nazírány jako pokrokový proces a nejedná-li se jen o dramatickou událost, která vedla ke změně hospodářského a společenského systému, musí být taková změna dokumentována. K tomu používáme především výběr indikátorů, s jejichž pomocí se proces může uskutečnit. Předpoklad, že dané indikátory postačí, může být ovšem mylný. V druhé řadě je žádoucí postihnout dojmy, které mají lidé z těchto událostí. Nezanedbatelný je i popis konkrétních zkušeností, kterých lidé v tomto procesu nabyli. Tato rozlišení se mohou jevit na první pohled vyumělkovaná, a proto je dále blíže popíšeme.

Je samozřejmé, že sama sociální změna musí být dokumentována. Nabízí se tu řada indikátorů, které jsou však závislé na tom, jaká otázka se zkoumá. Speciálně u mládeže jsou z hlediska vývojových úkolů, které jsou výše popsány, zajímavé šance, které má při změně v profesním systému. Proto se na prvním místě nabízí zvolit indikátory nezaměstnanost a nezaměstnanost mládeže. Vedle toho je pro ni důležité, jakým směrem se v profesním systému vyvíjí potřeba kvalifikace. Indikátory tohoto druhu závisí přirozeně na vývoji v profesním systému. K tomu by měly být připojeny indikátory umožňující obsáhnout hospodářské trendy. Jsou to hrubý domácí produkt, údaje o produktivitě, zřizování podniků, konkursy atd. Důležitý je především vývoj odvětví a představa o trendech, jako např. význam agrárního sektoru, průmyslového sektoru a sektoru služeb. Zvláště významný je vývoj cen a příjmů. Tímto způsobem lze obsáhnout ekonomickou sféru.

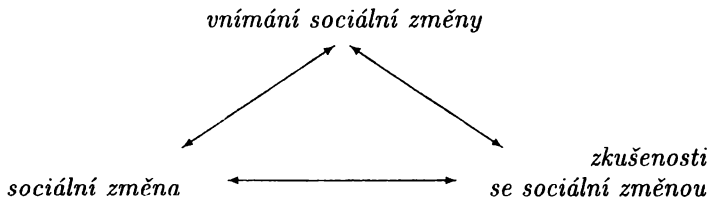
Sociální změna se však odehrává také v sociální oblasti, např. změnou

kriminality, přistěhovalectvím, vnitřní migrací, změnami vzdělávacího systému, změnami v systému sociálního zabezpečení, speciálně pro mládež nabídkou volného času atd. Vedle otázek jistoty v sociálním prostředí hrají zde tedy velkou úlohu také problémy jistoty v sociální sféře.

V rovině vnímání je zajímavé, jak sama mládež vidí vývoj vzhledem k uvedeným indikátorům. Skutečnost, že jde o změnu, nemusí totiž mládež vůbec vnímat. Na tomto poli mají velký význam média a jejich zpravodajství, neboť tematizace určitých problémů, případně jejich rozvíjení v médiích významně zvyšuje pravděpodobnost jejich vnímání. Zde hraje roli také hodnocení. Dojde například ke srovnávání se sousedy, s jinými mladými lidmi, s vlastní minulostí nebo s určitou skupinou?

Ve třetí rovině vyvolávají zájem vlastní zkušenosti, např. s námahou mladých lidí o vzdělávací nebo pracovní místo nebo zkušenosti s tím, že někdo v rodině je nezaměstnaný a má pak velké potíže se získáváním pracovního místa.

Sociální změna se v těchto různých rovinách projevuje rozmanitě. Objektivní změna probíhá tak řečeno za zády lidí. Je zjevná nejprve v dokumentaci. Zkušenosti jsou naopak konkrétní. Vnímání pak závisí jak na zkušenostech, tak na způsobu dokumentace.



Obrázek 1: Vztah mezi sociální změnou, jejím vnímáním a zkušeností s ní

Mezi těmito třemi vrcholy existuje vzájemný vztah, neboť sociální změna je konečně ovlivněna zkušenostmi s ní i jejím vnímáním. Přitom může jít o komplexní procesy. Tak může současné vnímání nezaměstnanosti a pohybu cizinců vést k distanci k cizincům. Vzniká nová změna v sociální oblasti, kterou pak opět můžeme dokumentovat.

V konečném důsledku můžeme sociální změnu nazírat jako příčinu sociálního tlaku. Alespoň ti, kteří v tomto procesu ztrácejí, ji budou takto vidět. Proto zaveďme nadále místo ekonomického tlaku, jak ho popisuje Elder, pojem tlak sociální. Sociální tlak chápeme přitom jako kategorii, která zahrnuje i tlak ekonomický.

Mládež je především ve svém blízkém okolí ovlivněna vjemy a zkušenostmi sociální změny. Proto je třeba při výzkumu mládeže doplňkově usku-

tečnit sondu rodičů. Rodiče vnášejí do konkrétních interakcí s mládeží své názory a zkušenosti. Tak ovlivňují i její vnímání. Kromě toho se sami konfrontují se sociální změnou, kterou mohou prožívat jako tísnivou a omezující a která může měnit jejich každodenní chování. Ptáme-li se mládeže, můžeme zjistit vedle jejich zkušeností a vjemů i její reakce na sociální změnu. Takové reakce lze zjistit jak u jejich životních perspektiv, tak u jejich postojů k menšinám a u jejich hodnocení. Můžeme to doložit výzkumem v Berlíně:

Vnímání možné dramatičnosti sociální změny můžeme zkoumat obavami z budoucnosti. Ukazuje se, že tyto obavy z budoucnosti ve východo- a středoevropských zemích narůstají.

Tab. 1: *Obavy z budoucnosti východo- a středoevropské školní mládeže*

	Moskva	Západní Berlín	Východní Berlín	Frankfurt	Varšava	Praha
Nezaměstnanost						
1992	2,1	1,9	1,7	1,7	1,6	2,2
1993	2,1	1,9	1,7	1,7	1,6	2,4
1994	1,7	1,7	1,6	1,5	1,7	2,5
Osobní obavy						
1992	4,1	4,1	3,6	3,8	3,3	4,3
1993	4,2	4,2	3,7	3,7	3,3	4,6
1994	3,6	3,7	3,5	3,4	3,4	4,7
Obavy z budoucnosti						
1992	8,1	9,5	9,3	9,8	9,0	10,1
1993	8,0	8,8	8,7	8,7	9,1	10,1
1994	8,6	8,7	8,5	8,4	9,5	10,2

Vzorky nejsou reprezentativní. Výsledky proto nepřipouštějí závěry o jednotlivých zemích. Přesto jsou tendence vyjádřené ve výsledcích překvapivé. Všeobecné obavy z budoucnosti v německých vzorcích po 3 údobí narůstají. Zde bychom mohli připojit i výsledky pilotní studie, která se uskutečnila na přelomu let 1990/91 ve Východním a Západním Berlíně. Potvrzuje tuto tendenci. Ve Varšavě a v Moskvě je naopak opačná tendence a v Praze se principiálně nic nemění. Zde jsou obavy z budoucnosti konstantně nejnižší. Osobní obavy jsou naopak v Praze na ústupu, v Moskvě, v Západním Berlíně a ve Frankfurtu lehce narůstají, ve Východním Berlíně a ve Varšavě jsou konstantní. Všeobecně jsou však ve všech vzorcích větší než obecné obavy z budoucnosti. Pro různé východo- a středoevropské vzorky se tak nedá objevit žádný jednotný vzor identifikace školní mládeže s procesy sociální změny. Jak obecné obavy z budoucnosti, tak konkrétní osobní obavy se vyvíjejí s podobnou tendencí a intenzitou v nejrozmanitějších mís-

tech. Tím se výše formulovaná teze stala přinejmenším pochybnou: Je přece možný i takový výklad, že vývoj v různých zemích probíhá tak rozdílně, že různé vnímání sociální změny je jen přirozeným důsledkem. Především v Praze se rýsuje ve srovnání s jinými místy klidnější vnímání budoucnosti u školní mládeže. Naopak osobní obavy vykazují ve všech ostatních místech v r. 1994 velmi vysokou hodnotu.

3. Hodnoty

Hodnoty a postoje — oba pojmy se nadále používají jako synonyma, protože z hlediska předmětu našeho pozorování nelze prokázat užitečnost jejich stálého rozlišování. Jejich spojení má i tu přednost, že pojem hodnota může být při jeho operacionalizaci změněn na postoj. Vzhledem k tématu mé přednášky to znamená zúžení na cílový aspekt, tj. otázka se zaměřuje k tomu, zda lze pozorovat změny hodnotových představ, které jsou ovlivňovány rizikovými faktory.

Pro pedagogiku jsou hodnoty ústřední kategorií jak při konstituování zkoumané praxe, tak jejího výzkumu. Z hlediska praxe platí tato teze proto, že hodnotový vztah je jedním z kritérií, pomocí něhož odlišujeme výchovu od ostatních každodenních činností. Výzkum pak musí mít na zřeteli právě tento hodnotový vztah, aby mohl rozlišit výchovu od ostatních procesů. Tím, že výchova implikuje otázku „k čemu“, je takovýto vztah přirozený a je takto přijímán též i zástupci empirické pedagogiky (srov. např. Brezinka, 1969). Taková má výchova být a je nedostatečná, pokud není jasné, kterých hodnot se týká.

Protože lidé jednájí v interakcích, může teprve vztah hodnoty k jednání objasnit, proč výše uvedené tvrzení je pro pedagogiku závažné. Jednání předpokládá podle Schütze (1974) předběžný plán na základě výběrového rozhodnutí. Hodnoty se mnohdy nazírají jako jedno z kritérií, které spolupůsobí při předběžném návrhu jednání. Hodnotová hlediska mohou „zdůvodnit volbu prostředků a účelů“ (Luhmann, 1985, s. 279). Hodnoty jsou stylizovaná očekávání, „k nimž se můžeme obecně hlásit, i když okamžitě nebo vůbec nedojde k odpovídajícímu výsledku“ (Luhmann, 1973, s. 36). Z tohoto hlediska můžeme hodnotami obecně předznamenat stav a výsledky alternativ našeho jednání. Tím nemyslíme, že by hodnoty kauzálně ovlivňovaly jednání, ale poukážeme pouze na spojitost, že hodnoty mohou ovlivnit jednání, pokud můžeme volit ze dvou nebo více alternativ (srov. Jaufmann a Kistler, 1992).

Inglehart (1977) ukázal sociální změnu jako změnu hodnot od materialismu k postmaterialismu v analogii s hierarchií potřeb. Tato forma sociální

změny není spjata s odpovídajícími kritickými jevy v hospodářském systému, ale s nároky na vzdělání.

3.1 Postoj k práci

Dnes je srovnávání středních hodnot oblíbenou metodou empirického sociálního výzkumu. Předpokládá se však identické chápání zkoumaného konstruktů u dotazovaných. Je však otázka, zda můžeme u jednotlivých sond v různých letech předpokládat takovéto společné východisko. Představa o práci se mohla změnit. Tendence středních hodnot ve Východním Berlíně a zvláště pohyb posledních středních hodnot v Západním Berlíně nevylučují takovýto přístup. Zatím co srovnávání středních hodnot, pokud se dá zjistit určitá tendence, vedou k představě kontinuální změny, můžeme tušit i diskontinuální změnu představ. Dochází k ní vždy, když se změni významy konstruktů. Můžeme to zjistit pomocí faktorové analýzy. Jde o metodu, pomocí které se dá zjistit, zda se při zodpovězení různých položek dá odkrýt něco jako kognitivní karta, která vede k tomu, že různé položky jsou zodpovězeny v obdobné tendenci. Informace k této otázce jsou v tabulce 2.

Výsledky tabulky 2 tak ukazují neočekávaný jednotný vzor, když se dotazujeme školní mládeže v různých zemích na jejich postoj k práci. Z hlediska konstantnosti je zajímavý, i když tam sice ve druhém roce dochází k odchylce, avšak v prvním a ve třetím roce se ukazují identická řešení: Západní Berlín. Zvláště výrazný je však výsledek ve Východním Berlíně, kde se ve třetím roce objevuje vzorek Západního Berlína. Praha leží mezi tím, avšak ve třetím roce vykazuje také tendenci ve směru Západního Berlína. Rýsuje se tak diskontinuita ve významu práce ve Východním Berlíně stejně jako v Praze. Oproti tomu je vzorek Západního Berlína stabilní. Tím se potvrzují domněnky formulované ve výchozí tezi týkající se strukturální změny významu práce, na které se však nevyskytuje žádný nárůst obav z budoucnosti v době výzkumu.

Tato formální úvaha vyžaduje přirozeně obsahové doplnění. Začneme přitom se západoberlínským řešením z let 1992–1994. Západoberlínská mládež interpretuje práci jako prostředek, který umožňuje řádný život, dává životu smysl, poskytuje vážnost, může člověku dopomoci k penězům a k dobrému výdělku. Toto jsou položky, ležící v prvním faktoru, seřazeny podle sčítání v r. 1994. V tom se projevuje dvojí chápání práce, které se vyvinulo jako charakteristické pro západní kapitalistické společnosti s instrumentálním aspektem a současně s možností získat sociální status. Kombinace peněz a sociálního statusu spjatá s normováním životního způsobu je to typické, co se od práce očekává. Tento faktor objasňuje v r. 1994 32,1 % variance.

Tab. 2: *Obavy z budoucnosti u východo- a středoevropské školní mládeže*

Západní Berlín									
	1992			1993			1994		
	Fak 1	Fak 2	Fak 3	Fak 1	Fak 2	Fak 3	Fak 1	Fak 2	Fak 3
Život bez smyslu	0,69			0,82			0,74		
Žádné peníze	0,61			0,66			0,63		
Štěstí bez práce		0,55				-0,52		0,69	
Řádný život	0,63			0,78			0,77		
Hobby		0,62			0,82			0,60	
Dobry výdělek	0,68					0,70	0,52		
Sklony		0,74			0,82			0,66	
Úspěch v povolání	0,67						0,64		

Východní Berlín									
	1992			1993			1994		
	Fak 1	Fak 2	Fak 3	Fak 1	Fak 2	Fak 3	Fak 1	Fak 2	Fak 3
Život bez smyslu	0,68			0,76			0,68		
Žádné peníze	0,54			0,55			0,64		
Štěstí bez práce	-0,64			-0,69				0,58	
Řádný život	0,57			0,61			0,69		
Hobby			0,69			0,79		0,65	
Dobry výdělek		0,81			0,82		0,56		
Sklony			0,75			0,84		0,70	
Úspěch v povolání		0,81			0,74		0,66		

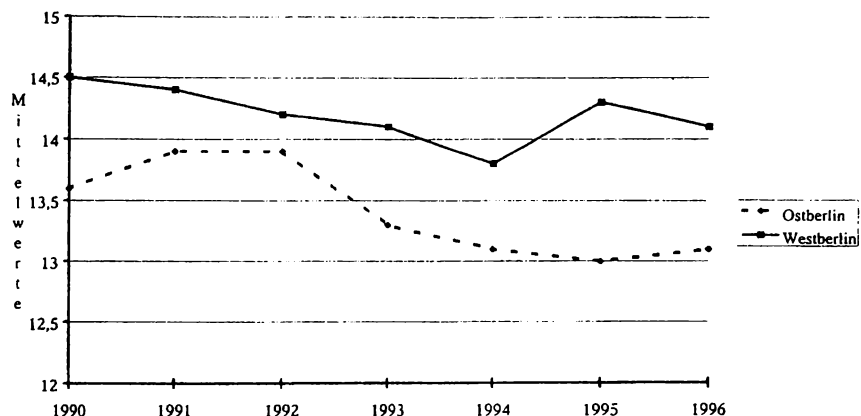
Praha									
	1992			1993			1994		
	Fak 1	Fak 2	Fak 3	Fak 1	Fak 2	Fak 3	Fak 1	Fak 2	Fak 3
Život bez smyslu	0,73			0,77			0,65		
Žádné peníze				0,62			0,61		
Štěstí bez práce	-0,53				0,76			0,71	
Řádný život	0,69			0,71			0,56		
Hobby			0,72			0,63		0,62	
Dobry výdělek		0,84			0,64				
Sklony			0,78			0,80			
Úspěch v povolání			0,70			0,61		0,60	

Druhý faktor, který symbolizuje jiný význam práce, je zastoupen položkami, že i bez práce je možno být šťastný, že je žádoucí práce zajímavá a odpovídající vlastním sklonům, že se musí vedle práce najít dost času i pro vlastní hobby. V něm je zahrnuta touha po naplněném životě. Zde je dosaženo také u jednotlivých položek vyššího souhlasu. Tento faktor objasňuje 17,2 % variance. Můžeme ho vyložit jako očekávání nějaké jiné práce. Tím, že zde přistupuje položka Hobby, je jasné, že zahrnuje obsažnější pole činností než první faktor, který můžeme z tohoto hlediska vyložit jako pohled do reality. V r. 1994 je situace identická co do počtu faktorů i položek, které na jednotlivé faktory připadají, malý posun je pouze v řazení položek co do jejich výšky. Z toho můžeme vyvodit, že se význam práce v letech 1991–1994 změnil jen nepodstatně. V roce 1993 byl sice poněkud odlišný výsledek, který zde však nechceme dále rozvádět, protože hlavní položky prvního faktoru se i v tomto roce zachovaly.

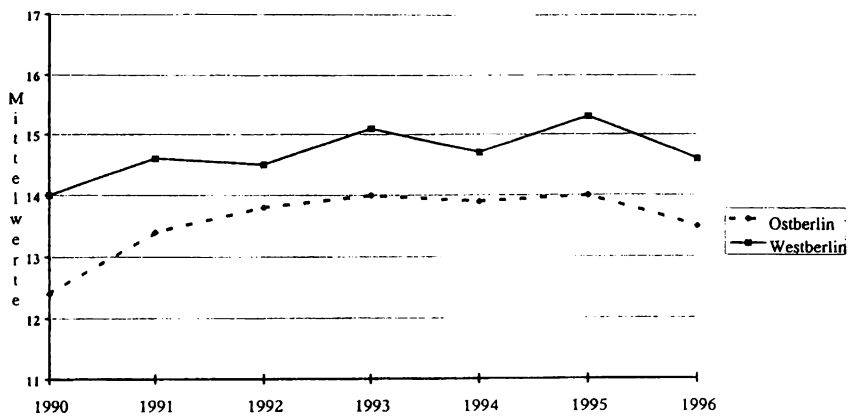
Počáteční řešení ve Východním Berlíně se liší tím, že u prvního faktoru vystupují takové názory, že bez práce by byl život bezsmyslný, že umožňuje řádný život, že nelze být bez ní šťastný a že bez ní se nejde dostat k penězům. V tomto případě je nejdůležitější připojení položky, že bez práce nemůžeme být šťastni — negativní aspekt ukazuje, že tuto položku musíme takto interpretovat. Kromě toho chybějí obě položky o životním úspěchu a o dobrém výdělků. Přitom je zřetelný názor na práci, který ozřejmuje humanitní nárok na práci. Práce se vykládá spíše ve smyslu naplnění života. Vzhledem ke zbývajícím položkám nebyla řešení jednotná. Ve většině sond se projevuje určité rozštěpení na dva faktory, kdy jsou jednou akcentovány položky výdělků a pracovního úspěchu a podruhé položky hobby a sklonů.

Pro pochopení procesu přestavby v bývalých socialistických zemích je žádoucí srovnání výsledků v bodu měření 1 a 3. Nyní se již faktorová struktura, zvláště v prvním faktoru, vyrovnala se západoberlínskou. Přitom je zjevná změna významu práce od humanitního chápání k instrumentálnímu. Obsahově se to dá interpretovat podle výsledků z r. 1991 tak, že v bývalých komunistických zemích polytechnická výchova a vzdělávání vtiskly ve vztahu k práci povědomí, které stavělo do centra humanitní hodnotu práce. Nakolik byl tento typ práce také ve společenské praxi, nelze na základě sond, které mám k dispozici, posoudit. Je překvapivé, jak rychle se toto hodnocení práce v místech našeho výzkumu z bývalých socialistických zemí změnilo.

V dnešní situaci je význam práce dotazovanou mládeží na většině zde uváděných míst interpretován spíše ve smyslu určitého majetku, jak to bylo vyloženo na počátku této přednášky. Poznali jsme, že práce ovlivňuje v rozhodující míře životní způsob a je přitom provázena touhou po určité jiné činnosti, případně po jiném typu práce, jak je to příznačné i pro Západní



Obrázek 2: Instrumentální postoj k práci



Obrázek 3: Integrovaný postoj k práci

Berlín. Přitom je třeba poznamenat, že se s oběma položkami, ve kterých jsou zmíněny náklonnost i hobby, spojuje pojetí, že i bez práce je možno být šťastný. Hodnota práce se rozhodujícím způsobem změnila. K tomu ještě přistupuje ta skutečnost, že do prvního faktoru v počtu případů přistupují položky úspěchu v povolání a dobrého výdělku. Názor na práci je tedy v r. 1994 s výjimkou Varšavy spojen s instrumentálním významem.

Principiálně můžeme rozeznat dva rozdílné postoje k práci: heslovitě řečeno — pracujeme, abychom žili, anebo žijeme, abychom pracovali. Na obě varianty byla mládež dotázána: První označujeme jako instrumentální postoj k práci, druhý jako integrovaný, tj. humánní postoj k práci. K tomu byly vytvořeny tyto indexy.

Pro instrumentální postoj k práci byly stanoveny tyto indexy (hodnotové stupně 6–24; 6 nejvyšší míra souhlasu, 24 největší distance):

- Hlavní věc je mít práci, při které se velmi dobře vydělá.
- V životě jde o dobré vztahy.
- Bez práce se stěží přijde k penězům.
- V životě jde o peníze.
- V životě jde o to naučit se podřídit.
- Hlavní je, že se v povolání k něčemu přijde.

Druhý index — integrovaný postoj k práci — zahrnuje sedm položek (hodnotové stupně 7–28; nejvyšší stupeň souhlasu 7, největší distance 28):

- V životě jde o práci, která těší.
- V životě jde o harmonický rodinný život.
- V životě jde o to udělat něco společensky užitečného.
- V životě jde o to mnoho vědět a dovést.
- Bez práce by byl život jistě beze smyslu.
- Potřebujeme práci k řádnému životu.
- Hlavní věc je mít zajímavou činnost.

Instrumentální postoj k práci je v průměru akceptován nevalně, avšak ve východní části města spíše než v části západní. Počáteční diskrepance se sice do r. 1992 snížila, avšak v následujících letech opět stále rostla. Východoberlínská mládež přijímá práci spíše jako prostředek potřebný k životu. Přitom souhlasná tendence v průběhu výzkumu narůstala. Můžeme to chápat jako reakci na skutečnost, že se pracovní místa stala úzkým profilem. Tento první výsledek se dá komentovat tak, že když se z hlediska mládeže zvýšila hodnota pracovního místa, je též práce více akceptována.

Tento typ práce je ve Východním i Západním Berlíně přijímán nadprůměrně. Humánní kvalita práce je tak zcela doceňována. Původně bydleli stoupenci tohoto typu práce rovněž spíše ve Východním Berlíně. Do r. 1992

probíhalo vyrovnávání také v tomto směru, a pak došlo obdobně k rozlišení, i když ne tak zřetelnému jako při instrumentálním postoji k práci. Východoberlíntí dotazovaní akceptovali také tento typ práce spíše než západoberlíntí. Kromě toho je zajímavé, že souhlas mládeže z obou částí města má mírně návratnou tendenci.

Souhrnně můžeme konstatovat, že mládež z Východního Berlína má kladnější postoj k práci než západoberlíntská. Tento výsledek překapuje především proto, že skupina mládeže, která při instrumentálním postoji k práci v Západním Berlíně souhlasí, a to žáci hlavní školy, není ve východoberlíntském vzorku téměř zastoupena. K tomuto výsledku dochází proto, že mládež ze všech forem škol ve Východním Berlíně více souhlasí než mládež z odpovídajících forem škol v Berlíně Západním. To je výsledek, který se po všechny roky opakuje. Tradice NDR s polytechnickým vzděláváním a výchovou ve školách, ve které jsme viděli na počátku výzkumu rozhodující faktor této diference, pokračuje zřejmě v jiné podobě dále. Možná je to nová zkušenost s nezaměstnaností, která zvyšuje hodnotu práce. Tak lze možná také vysvětlit, že při instrumentálním postoji k práci v západoberlíntských vzorcích se dá též zjistit nárůst akceptace tohoto typu práce. Naopak akceptace humánní koncepce práce mírně ustupuje. To lze vysvětlit tím, že jde méně o obsah práce, když se stává práce úzkým profilem, než o to vůbec nějaké pracovní místo získat.

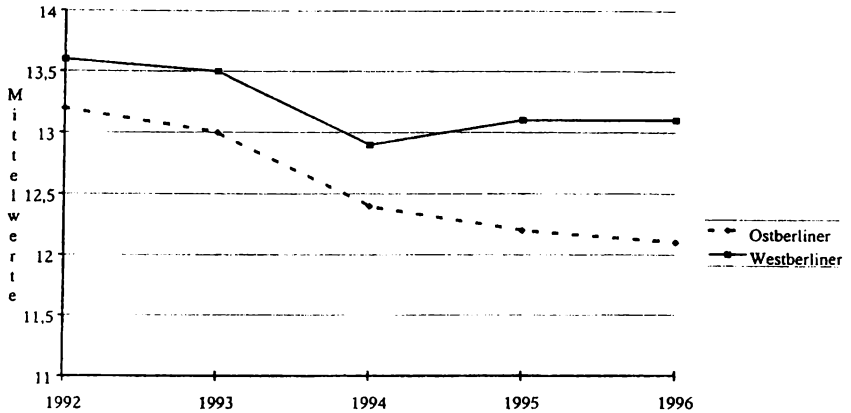
3.2 Distance k pokroku

Nakolik jde při výsledcích týkajících se postoje k práci o systematické spojitosti, lze zjistit pomocí dalšího indexu označeného jako distance k pokroku. K tomu byly připraveny tyto položky (hodnotově stupně 5–20, 5 jako nejvyšší souhlas a 20 nejnižší hodnota):

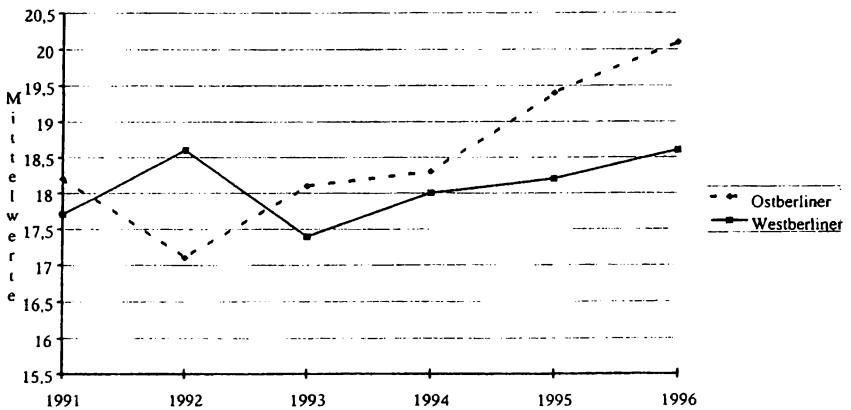
- Pro ochranu přírody musí každý něco udělat.
- Stále více techniky jen škodí.
- V životě jsou důležitější věci než blahobyt.
- Nepotřebujeme žádné atomové elektrárny.
- Co je dobré pro náš průmysl, není dobré pro nás.

Tento index nejvýrazněji reprezentuje postmaterialistický postoj. Odráží hlasy, které jdou od nepřátelství k technice až po ekologickou orientaci.

Průběh výsledků ukazuje — podle očekávání — podobnost s vývojem postoje k práci. S úbytkem pracovním míst a s rostoucí diskusí o nezaměstnanosti mládeže se stává postoj k technickému pokroku pozitivnější. To je zvláště zřetelné v západoberlíntském vzorku, kde byl největší pohyb. Na těchto výsledcích je zajímavé, že se tato změna v postoji projevuje na všech



Obrázek 5: Pravice



Obrázek 6: Levice

Tab. 3: *Hodnotové představy mládeže; tendence proti pokroku*

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
východ	9,5	9,3	8,9	9,4	9,9	9,7	9,9
západ	8,9	9,1	9,0	9,0	9,4	9,7	10,1

typech škol. Zdá se, jako by mládež stále více zmírňovala své výhrady k technice. Můžeme to chápat jako reakci na sociální změnu. Kromě toho stojí za pozornost, že původní rozdíl mezi mládeží z Východního a Západního Berlína — Východoberlíňané byli k technice pozitivnější — zmizel. Prakticky již není rozdíl mezi mládeží z obou částí města. Počáteční rozdíl můžeme vysvětlit tím, že NDR věnovala ve své výchově a vzdělávání více pozornosti technickému pokroku, než tomu bylo ve školách starých spolkových zemí. Pro úplnost se musíme zmínit o tom, že u všech tří zde uvedených indexů byl souhlas (postoj k práci), případně odmítnutí (tendence proti pokroku) u hochů větší než u dívek. Naskytá se obvyklý obraz, že hoši více akceptují práci a techniku než dívky. Vedle změn podmíněných časově je tak stabilní socializace podmíněná pohlavím, pokud jde o otázky tohoto druhu.

3.3 Politické postoje

Na základě hesel zjišťovaných na zdech domů jsme se od r. 1991 pokoušeli poznat politické postoje školní mládeže v pravo-levém spektru. Z toho mohly být utvořeny dva indexy. První index (levice) zahrnuje položky, které jsou spjaty s levicovou pozicí (hodnotové stupně 5–20; nejvyšší stupeň souhlasu 5 a nejnižší 20):

- levice dělá dobře
- ať Německo chcípne
- lepší levičák než pravicový šosák
- smrt fašistům
- pryč s býčím státem
- nacisty ven
- nikdy více Velkoněmecko

Druhý index zahrnuje položky opačné a je označen jako „pravice“:

- vůdce povel, my jdeme
- Německo je pravá budoucnost
- sraďte levičácké přádelníky
- Německo musí zůstat čisté.

S tímto indexem v dané podobě jsme mohli počítat teprve od r. 1992, neboť jedna z položek nebyla nedopatřením v r. 1991 zařazena do dotazníku. Díváme-li se na výsledky souhrnně, pak nedávají příčinu k nějakému velkému znepokojení. Při teoreticky očekávané střední hodnotě leží průměrné hodnoty všech vzorků a po všechna léta zřetelně pod touto hodnotou. Výsledkem této první bilance je zjištění, že pravicové postoje rezonují u většiny dotazované mládeže jak z Východního, tak ze Západního Berlína. Druhý postřeh za uplynulé 4 roky, po které se srovnávání mohlo uskutečňovat, je, že připravenost k zaujetí pravicových postojů je však poněkud větší ve Východním Berlíně než v Západním. Tento rozdíl platí po celou dobu našeho výzkumu. Potud jsou výsledky potvrzeny a zvláště u nacionalismu mohly být dokumentovány. Tyto výsledky dávají podnět k opatrnosti, i když nemůžeme nevidět, že pravicové postoje nacházejí celkem malý ohlas. Je však mírně narůstající skupina mládeže v obou částech Berlína, která souhlasí, tj. pravicové pozice mají tendenci posilovat.

Přihlédneme-li při této analýze k formám škol, budou rozdíly ještě patrnější. Až na jednotnou školu, kde se projevuje zpravidla průměrný rozdíl, jsou výrazné rozdíly mezi školní mládeží z Východního a Západního Berlína. Jestliže se střední hodnoty vzorků liší jen málo, je to dáno západoberlínskou mládeží z hlavních škol. Její větší počet v Západním Berlíně způsobuje, že se střední hodnoty vzorků přibližují. Přímo varovná je mimořádně vysoká průměrná hodnota pro část mládeže z hlavních škol ve Východním Berlíně v r. 1995. Hlavní škola je formou, jejíž žáci jsou pro pravicové smýšlení zvláště citliví. Dále je nápadné, že došlo mezi r. 1993 a 1994 ke zlomu v hodnocení. Zdá se, jako by nepřátelské reakce k cizincům v letech 1992 a 1993 vedly k významné rezervě v pravicových pozicích, jak to mohl dokumentovat redukovaný index pro pravici v letech 1991–1994 (Merkens a kol., 1994). Lze to brát i jako doklad toho, že pravicová pozice se tvoří také jako reflex vnímání událostí v sociálním prostředí. Tak se nezdá přiměřené zaměřovat „pravicové“ s připraveností k násilí vůči cizincům.

V principu jsou soudy školní mládeže získané pro tento index zrcadlovým odrazem výsledků při indexu „pravice“. Zatím co tam to byla mládež z hlavních škol, která byla k danému postoji otevřenější, jsou to nyní gymnazisté, kteří se otevírají levicovým pozicím. Žáci hlavních škol je akceptují minimálně. S výjimkou v r. 1992 je také západoberlínská mládež spíše připravena zaujmout levicový postoj než východoberlínská. Avšak i levicové pozice jsou přijímány jen podprůměrně. Teoreticky očekávaná střední hodnota leží u tohoto indexu u 17,5. Je dosažena jen v západoberlínském vzorku z r. 1993, avšak pak i v západní části zřetelně ustupuje. Jen gymnazisté se jasně otevírají pro levicové postoje. Shodují se v obou částech města nad-

průměrně. Pravo-levá diference se tak zdá být jednou z diferencí ve vzdělání. V protikladu k dalším možným očekáváním se ukazuje, že rozdíly pohlaví nemají při těchto politických postojích vliv.

Přeložil prof. PhDr. Vladimír Jíva, DrSc.

Literatura

- ARIES, P. *Geschichte der Kindheit*. Frankfurt/Main, 1975.
- BOURDIEU, P. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/Main : Suhrkamp, 1982.
- BRAITHWAITE, J. *Crime, Shame, and Reintegration*. Cambridge, 1989.
- BREZINKA, W. Absicht und Erfolg in der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 15 (1969), s. 245–272.
- BRONFENBRENNER, U. *Ökologische Sozialisationsforschung*. Stuttgart : Klett, 1976.
- BUTZ, P. *Familie und Jugend im sozialen Wandel*. Dissertationsschrift. Freie Universität Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik, Arbeitsbereich Empirische, 1997 (im Druck).
- CASPI, A., BEM, D. J. Personality, Continuity, and Change across the Life-Course. In PERVIN, L. A. (Ed.) *Handbook of Personality: Theory and Research*. New York : Guilford, 1990, s. 549–575.
- COLEMAN, J. S. *Foundations of Social Theory*. Cambridge : The Belknap Press of Harvard University Press, 1990.
- CONGER, R., D. ELDER, G. H., Families in Troubled Times: The Iowa Youth and Families Project. In CONGER, R. D., ELDER, G. H. (Eds.) *Families in Troubled Times. Adapting to Change in Rural America*. New York : Aldine de Gruyter, 1994, s. 9–19.
- DeMAUS, L. *Hört ihr die Kinder Weinen?* Frankfurt/Main, 1977.
- ELDER, G. H. *Children of the Great Depression*. Chicago : University of Chicago Press, 1974.
- ELDER, G. H. Adolescence in the Life-Course: An Introduction. In DRAGASTIN, S. F., ELDER, G. H. (Eds.), *Adolescence in the Life Cycle. Psychological Change and Social Context*. New York : Wiley, 1975, s. 1–22.
- ELDER, G. H. Historical Experience in the Later Years. In HAREVEN, T., ADAMS, K. J. *Aging and Live Course Transitions: An Interdisciplinary Perspektive*. New York : Guilford Press, 1982, s. 75–107.
- ELDER, G. H. Lives and Social Change. In HEINZ, W. R. (Ed.) *Theoretical Advances in Life Course Research*. Weinheim : Deutscher Studienverlag, 1991, s. 58–86.
- ELDER, G. H. Time Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course. *Social Psychology Quarterly*, roč. 57 (1994), s. 4–15.
- ELDER, G. H., CASPI, A. Persönliche Entwicklung und sozialer Wandel. Die Entstehung der Lebensverlaufsorschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 1990, Sonderheft 31, s. 22–57.
- ELDER, G. H., O'RAND, A. M. Adult Lives in a Changing Society. In COOK, K. S., FINE, G. A., HOUSE, J. S. (Eds.) *Sociological Perspectives on Social Psychology*. Needham Heights MA : Allyn & Bacon, 1995, s. 452–475.
- ELDER, G. H., ROBERTSON, E. B., ARDEL, T. M. Families under Economic Pressure. In CONGER, R. D., ELDER, G. H. (Eds.) *Families in Troubled Times. Adapting to Change in Rural America*. New York : Aldine de Gruyter, 1994, s. 79–103.
- FILIPP, S.-H. Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In

- Filipp, S.-H. (Hg.) *Kritische Lebensereignisse*. Weinheim : Psychologie Verlags Union, 1995, s. 3–52.
- HAREVEN, T. K. The Life Course and Aging in Historical Perspective. In HAREVEN, T., ADAMS, K. J. (Eds). *Aging and Live Course Transitions. An Interdisciplinary Perspektive*. New York : Guilford Press, 1982, s. 1–26.
- HEINZ, W. R. Status Passages, Social Risks and the Life Course: A Conceptual Framework. In HEINZ, W. R. (Ed.) *Theoretical Advances in Life Course Research*. Weinheim : Deutscher Studienverlag, 1991, s. 9–22.
- HONIG, M. S. Kindheit als sozialer Status. In *Widersprüche*, Heft 58: Kindheit und Kinderleben heute. Offenbach, 1995.
- HURRELMANN, K. *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. München : Juventa, 1994.
- INGLEHART, R. *The silent revolution. Changing Values and Political Styles among Western Publics*. Princeton, 1977.
- JAUFMANN, D., KISTLER, E. Sekundäranalyse zum internationalen Vergleich von Technikakzeptanz, Technik als Wert — Technik und Werte. In KLAGES, H., HIPPLER, H. J., HERBERT, W. (Hrsg.) *Werte und Wandel. Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition*. Frankfurt, 1992, s. 310–322.
- LAZARUS, R. S. Streß und Streßbewältigung — ein Paradigma. In FILIPP, S. H. (Hg.), *Kritische Lebensereignisse*. Weinheim : Psychologie Verlags Union, 1995, s. 198–232.
- LERNER, R. M. Changing Organism Context Relations as the Basic Process of Development: A Developmental Contextual Perspective. *Developmental Psychology*, Vol. 27 (1991), s. 27–32.
- LUHMANN, N. *Zweckbegriff und Systemrationalität*, stw. Bd. 12, Frankfurt, 1973.
- LUHMANN, N. *Soziale Systeme*. Frankfurt, 1985.
- MANNHEIM, K. Das Problem der Generation. *Kölner Vierteljahresschrift für Soziologie*, 7. Jg. (1928), s. 157–185, s. 309–330.
- MAYER, K.-U. Lebensverläufe und sozialer Wandel. Anmerkungen zu einem Forschungsprogramm. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 31 (1990), s. 7–21.
- MERKENS, H. *Schulwahlverhalten*. Antrag an die DFG, 1993.
- MERKENS, H. Jugend in einer pädagogischen Perspektive. Ergebnisse empirischer Studien. *Jugendforschung aktuell*, hrsg v. KIRCHHÖFER, D., MERKENS, H., SCHMIDT, F., Bd. 2, Hogengehren : Schneider, 1996.
- MERKENS, H. *Schuljüngliche in beiden Teilen Berlins seit der Wende. Reaktionen auf den sozialen Wandel*. 1997a, im Druck.
- MERKENS, H. *The Authoritarian Character Revisited*. Vortrag in Amsterdam, Oktober 1997b.
- MERKENS, H., CLASSEN, G., BERGS-WINKELS, D. Familiäre und schulische Einflüsse auf die Konstituierung des Selbst in der Jugendzeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43 (1997), s. 93–110.
- MERKENS, H., CLASSEN, G., KIRCHHÖFER, D., SCHMIDT F., WENZKE, G. *Schuljüngliche in beiden Teilen Berlins. Tendenzen der Entwicklung seit der Wende*. Arbeitsbericht Nr. IV, Freie Universität Berlin, Institut für Allgemeine und Vergleichende Pädagogik/Zentrum für Europäische Bildungsforschung e. V., 1994.
- MITTERAUER, M. *Sozialgeschichte der Jugend*. Frankfurt/Main : Suhrkamp, 1986.
- MYLES, J. Is there a Post-Fordist Life Course? In HEINZ, W. R. (Ed.) *Institutions and Gatekeeping in the Life Course*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1992, s. 171–185.

- QUVORTRUP, J. *Childhood Matters: An Introduction*. In QUVORTRUP et al. (Eds.) *Childhood Matters. Social Theory, Practice, and Politics*. Aldershot, 1994.
- RILEY, M. W., WARING, J., FONER, A. The Sociology of Age. In SMELSER, N., BURT, R. (Eds.) *The Handbook of Sociology*. Newbury Park : Sage, 1988, s. 243–290.
- SAMPSON, R., LAUB, J. *Crime in the Making. Pathways and Turning through Life*. Cambridge, 1993.
- SCHEFOLD, W., HORNSTEIN, W. Pädagogische Jugendforschung nach der deutschdeutschen Einigung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30. Jg. (1993), s. 909–930.
- SCHÜTZ, A. *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt, 1974.
- SHORTER, E. *Die Geburt der modernen Familie*. 1977.
- ZINNECKER, J., MOLNAR, P. Lebensphase Jugend im historisch-interkulturellen Vergleich: Ungern, 1985 — Westdeutschland, 1954 — Westdeutschland, 1984. In FERCHHOFF, W., OLK, T. (Hg.), *Jugend im internationalen Vergleich*. Weinheim : Juventa, 1988, s. 181–206.

MERKENS, H. Hodnotové orientace mládeže v dobách sociální změny. *Pedagogická orientace* 1998, č. 1, s. 47–64. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Prof. dr. Hans Merkens, Freie Universität, Berlin

Diskuse

Multikulturní výchova jako prevence intolerance a rasismu

Petr Franiok

Příspěvek věnovaný problematice multikulturní výchovy si dovoluji zahájit citací francouzského prezidenta Jacquesa Chiraca, který na toto téma řekl: „Řešení není v ponižování a v aroganci, ale v dialogu, ve schopnosti vysvětlovat a přesvědčit.“

Pokud jde o rasismus a s tím spojené výchovné problémy, je zapotřebí dát dětem v rodinách ve věku povinné školní docházky v tomto směru takové nástroje poznání, naučit je sociálnímu učení tak, aby považovali vzdělávání ve smyslu multikulturality za potřebné. Je třeba začít zajímat se o sociální vztahy a klima ve třídě jako o podmínku a prevenci předcházení rasistických nálad a tendencí. To bychom mohli považovat za první krok vedoucí k šířeji pojaté multikulturní výchově.

Musíme své žáky poznávat jako skupinu i jako jednotlivce. Vytvořit pro ně pravidla jednání a způsobu práce za účasti samotných dětí. Musí být prostě vedeni k tomu, aby diskutovali, vyjadřovali názor k určitému tématu, vyjádřili se k názoru druhého. Ve smyslu prevence rasismu a výchově dětí-žáků k multikulturalitě se musí začít oboustranně komunikovat se všemi rodiči jednotlivě o jejich dítěti, musí být vyzváni ke spolupráci, pozváni přímo do vyučování.

Rasismus je názor, který tvrdí, že někteří lidé jsou méněcenní z důvodu příslušnosti k určité rase. Rasu můžeme definovat jako skupinu lidí stejného rodu, lišící se od ostatních typickými znaky, jako je barva kůže nebo kvalita vlasů. Rasismus zdůrazňuje význam těchto znaků jako domnělý základ nadřazenosti a podřízenosti. Rasistické chování pak může vyústit v ponižující až agresivní chování k příslušníkům jiné rasy.

Určitou umírněnější formou rasismu je *intolerance* — nesnášenlivost.

Jde o nedostatek úcty k jiným způsobům chování a jednání, nedostatek respektu k jinému přesvědčení či víře, než je ta naše. Projevuje se nepřijetím odlišných způsobů chování, názorů od svých vlastních. V některých případech může znamenat neadekvátní zacházení s lidmi kvůli jejich zevnějšku, sexuální orientaci.

Rasismus či intolerance se nejčastěji uplatňují vůči méně početné skupině lidí, vůči národnostním menšinám. *Národnostní menšina* je historicky vzniklá skupina lidí, kterou spojuje společný původ, zejména kulturní znaky, mentalita, tradice. V daném státě představuje menšinu (vztah majority k minoritě). Statistiky uvádějí, že v České republice žije odhadem asi 250 000 Romů, kteří tak vytvářejí národnostní a etnickou menšinu.

Na práva jednotlivých národnostních menšin i minoritních skupin je patováno v základní legislativě státu. Listina Základních práv a svobod je součástí Ústavy České republiky.

Za objekty projevů rasismu a netolerance se u nás považují zejména romské minority. Tu a tam se však někdy vyskytnou projevy nesnášenlivosti i vůči dětem z jiných minorit, které mají odlišný způsob života a nejsou dostatečně adaptovány na podmínky života v české společnosti. Mají například odlišný životní standard od dětí z českých rodin. Rovněž jsou známy projevy kastování uvnitř samotné romské minority. Na straně druhé zde musíme uvést i to, že je prokázáno v minulosti i v současnosti napadání žáků romskými dětmi.

Z výzkumných zjištění provedených v České republice Českou školní inspekcí je zřejmé, že se také v rodinách věnuje málo pozornosti prevenci působení proti intoleranci — nesnášenlivosti. Většina společnosti souhlasí s tím, že na utváření netolerantního jednání se nejvíce podílí výchova v rodině. Jako negativně působící je uváděn i vliv masmédií, která sice věnují rasové problematice pozornost, ale informují především o negativních jevech a nepřinášejí žádoucí modelová řešení krizových situací. Zejména chybí návyky jednání v ožehavých a konfliktních situacích. Jejich řešení je jistě metodicky obtížnější a pro sdělovací prostředky těžko zachytitelné, a navíc málo zajímavé.

Zdá se, že specificky českou problematikou je soužití s Romy. Kdo jsou vlastně Romové a odkud přišli na území českých zemí před více než šesti stoletími? To je problém antropologický a etnografický, který je v současné době znovu bádán. Pro nás pedagogy jsou nejdůležitější dopady soužití s romskou minoritou do sféry výchovy a vzdělávání. Romové se jen pomalu učí využívat možností, které jim demokracie přinesla, zřejmě s ohledem na své velmi silné tradice vyvěrající s těsné rodové sepjatostí. Nemají ve všem na to, co po nich požadujeme. Aby si samostatně zvolili jim všem obecně přijatel-

nou vlastní reprezentaci, kterou budou podporovat natolik, že bude moci jednat jménem všech a hájit jejich zájmy jako minority. I my jim musíme pomoci v nejbližších letech zlepšit jejich vzdělání a ochotu k pracovnímu uplatnění. S tímto přímo souvisí snížení jejich podílu na kriminalitě. Tím můžeme učinit snazším jejich soužití s majoritní společností.

Literatura

- BRINEK, G. Schule-Pädagogische Aufgabe und plurale Ansprüche. In *Pädagogik im Pluralismus*. Wien : Universitätsverlag, 1993, s. 131–153.
- ŘÍČAN, P. Socializace romských dětí ve škole. *Pedagogická orientace*, 1997, č. 2, s. 40–54.

Matematická podpora vzdělávání

Milan Vágner

Matematika má ve školském vzdělávání své pevné místo. Přesto se u studentů především nematematických oborů občas setkáváme s názory, zda má výuka matematiky pro ně nějaký smysl, jestliže ji ve své praxi nebudou potřebovat. Pouhým tvrzením, že matematika rozvíjí logické myšlení, vychovává k aktivitě, samostatnosti a soustavnosti v práci, a v neposlední řadě podporuje rozvoj tvůrčího myšlení, studenty o potřebnosti matematiky nepřesvědčíme, i když tyto obecné zásady jsou správné. Nicméně dokud studentům neukážeme souvislosti a využitelnost konkrétních matematických pojmů, jejich nedůvěra vůči matematice nezmizí. Záleží jen na učiteli, jak se s tímto problémem vypořádá.

Jednou z možností vysokoškolské výuky matematiky je držet se tradičního pojetí. To znamená přednést teorii ve stylu definice — věta — důkaz. Vše se zde pokládá za hotové a jisté. Ilustrační úlohy obvykle nepřesáhnou rámec probírané teorie. Aplikační možnosti do jiných vědních oborů, včetně historických souvislostí, bývají často podceňovány a přehlíženy. Úloha studentů pak nespočívá v hledání nebo objevování řešení úloh, ale ve schopnosti opakovat a přizpůsobit se stereotypní metodě užitím deduktivních formulací a naučeného slovníku.

Matematické pojmy se tak vyvíjejí izolovaně, a to i od pojmů jiných vědních disciplín, které odrážejí stejnou vlastnost objektů. Skutečnost, že vědomosti se osvojují jako hotové a v podstatě bez návaznosti na řešení praktických problémů, nepodporuje rozvoj tvůrčího myšlení. Dochází ke známému paradoxu, kdy na jedné straně matematika jako věda je všeobecně uznávána coby základ vzdělání, na druhé straně matematika jako školský předmět ztrácí svůj poznávací charakter a jeví se tudíž pro životní praxi mnohdy zbytečná.

Jinou možností přístupu k výuce matematiky je oprostít se od tradičního pojetí. Je všeobecně známo, že výsledky studia matematiky se staly součástí dalších vědních disciplín. Je proto žádoucí, aby student viděl danou problematiku v širších souvislostech, aby její užití neomezoval jen na jedinou oblast, ale její aplikační charakter viděl v řadě dalších, byť na první pohled spolu nesouvisejících disciplín. Je proto nanejvýš vhodné ve výuce matematiky klást důraz na aplikovatelnost a souvislost probíraných matematických pojmů.

Dle mého názoru lze zdroj aplikací spatřovat ve třech oblastech:

1. Historický přístup budování matematických pojmů.

2. Rozmanitost vědních disciplín.
3. Intuitivní charakter aplikací.

ad 1) Za tisíciletí své existence prošla matematika složitou cestou, během níž se nejednou změnil její charakter, obsah i styl výkladu. Je zajímavé sledovat myšlenkový vývoj lidstva a jeho měnící se názory na různé zajímavé problémy. Vždyť mnohé metody užívané v dnešní matematice se používají již více než sto let. Znalost vývoje matematiky i přes určité omyly, ke kterým v průběhu jejího vývoje došlo, je důležitou motivací pro učitele i studenty k hlubšímu zkoumání jednotlivých partií matematiky. Prostřednictvím historie lze lépe porozumět významu a úloze jednotlivých matematických pojmů. Historické příklady mohou ukázat učiteli i studentům, že tvůrčí postupy mají v matematice své pevné místo.

ad 2) Stěží lze dnes nalézt vědní disciplínu, která by nebyla svázána s matematikou. Aplikace matematiky mají své pevné místo nejen ve fyzice, chemii či biologii, ale také v medicíně, stavebnictví, dopravě, ekonomii, vojenství a dalších disciplínách. Přínos matematiky z tohoto pohledu je zřejmý. Ukázat studentům, jak pomocí matematických metod dosáhnout výsledků, které se budou využívat mimo matematiku. Prostřednictvím aplikací matematiky do rozmanitých vědních disciplín prohlubujeme u studentů vztah k matematice a rozvíjíme jejich tvůrčí myšlení. Dochází tak k prolínání matematiky s příslušnými vědními disciplínami, a tím k odstranění izolace matematiky od praxe.

ad 3) V některých případech je vhodné seznámit studenty s aplikacemi na intuitivní úrovni. To je možné v těch případech, kdy studentům již známý matematický pojem je využíván při výuce následných matematických témat, aniž by znali příslušnou novou teorii. Totéž platí také o aplikovatelnosti do jiných vědních disciplín. Rovněž z důvodů nedostatku času ve výuce a široké škále rozmanitých aplikací je dobré určité aplikace jen naznačit, a tudíž je předat studentům na intuitivní bázi.

Intuitivní charakter aplikací spolu s „hotovými“ aplikacemi do různých vědních disciplín podpořený historickým přístupem podněcuje tvůrčí myšlení, a tudíž i zvýšený zájem studentů o matematiku.

Je proto nanejvýš vhodné a žádoucí dát matematice takový obsah, jenž odpovídá jejímu nespornému společenskému významu. Jeho „zhotovení“ nebude jednoduché. Bude vyžadovat spolupráci odborníků z různých vědních disciplín — matematika, historika, ekonoma, fyzika, biologa, ... Jen takto pojatá výuka matematiky se stane plnohodnotnou komponentou vysokoškolsky vzdělávaného člověka.

Adresa autora: Mgr. Milan Vágner, Katedra matematiky, VVŠ PV, 682 03 Vyškov

Princip protikladné dvoustrannosti

Jan Zlatník

Od pradávna existuje rozpor mezi protikladnou povahou světa a neprotikladným způsobem jeho poznávání ve vzdělávacích soustavách založených na teoretickém způsobu organizování poznatků, který se z vědy přenáší do vzdělávacího procesu, do obsahu vzdělávání a učebnic.

Snaha překonat uvedený rozpor vede v pedagogice k formulování požadavků na spojování

vzdělávání	a	výchovy,
teorie	a	praxe,
školy	a	života,
blízkých	a	vzdálených cílů,
specifických	a	obecných cílů,
rozumu	a	citu,
slova	a	představy,
abstrakce	a	konkretizace,
poznatků jednoho tématu	a	poznatků jiných témat,
poznatků jednoho předmětu	a	poznatků jiných předmětů,
disjunktivních	a	spojitých stránek myšlení atd.

Nesjednocená roztržitost takových požadavků a obsahové nezajištění jejich druhých stránek mají za následek, že se je vcelku nedaří realizovat. Tento fakt spolu s obrovským množstvím nezobecněných poznatků pedagogiky volá po zobecnění a sjednocení. Z charakteru uvedených požadavků vyplývá sjednocující *princip protikladné dvoustrannosti*. Je potřeba uvedený princip v pedagogice pevně zakotvit a využívat. Vzhledem k uvedeným protikladným požadavkům tu přitom nejde o něco nového, co by tu dříve vůbec nebylo. Každý dobrý učitel chápe cíl v jednotě cíle blízkého a vzdáleného, chce, aby jeho učivo mělo dobrý smysl, a rozvíjet mezipředmětové vztahy považuje za samozřejmost. Problém je, že taková činnost v praxi nebývá plnohodnotná, záměrná, všeobecná, systematická, neboť není poznatkově jistěná obsahem učebnic. To ovšem znamená obsah vzdělávání nově pojmut a rozvojit.

Ukazuje se, že ústředním problémem výchovy se stává její obsah. Tento názor je ve střetu s tradiční pedagogikou zaměřenou přednostně na jiné kategorie: cíle, metody, hodnocení aj. Zaměření na obsah dobře koresponduje

s názorem, že problémy výchovy a vědy mají společnou podstatu, a je proto výhodné je zkoumat a řešit společně.

Podle principu protikladné dvoustrannosti se obsah vzdělávání rozdvoujuje do protikladů jedné teorie a množství rozmanitých vývojových a souvislostních idejí (myšlenkových jader). Ve vzdělávacím procesu to znamená ke stávajícímu teoretickému obsahu vzdělávání vytvořit souvislostní poznatkovou protistrukturu tak, aby obě stránky obsahu byly myšlenkově vyrovnané a mohly být osvojovány průběžně a společně. Realizace tohoto principu prakticky znamená vytvořit souvislostní poznatkovou protistrukturu textu učebnic, tzv. „levé strany“, v celé oblasti vzdělávání.

Schopnost člověka učit se a myslet v protikladech je v principu zakotvena ve funkční asymetrické činnosti obou mozkových hemisfér, za jejíž experimentální prokázání byla udělena v r. 1981 R. Sperrymu Nobelova cena za lékařství (Vella, 1987, s. 3–6). Tento objev je v souladu s pracemi psychologů o dvou protichůdných cestách vytváření pojmů (Vygotskij, 1970, s. 162 až 163), o vztahu významu a smyslu (tamtéž s. 281), o analyticko-syntetické struktuře myšlení (Rubinštejn, 1961, s. 109), o vzájemné podmíněnosti spojitého a disjunktivního myšlení (Brušlinskij, 1961, s. 209–210) atd. V protikladně dvoustranném procesu učení je obsahem jistěn celý analyticko-syntetický (ideově teoretický) poznávací proces (i–t–i), zatímco tradičně je obsahem jistěna jen jeho střední, teoretická část. V protikladném poznatkovém prostředí, v němž má proces učení herní povahu (s teoretickou či ideovou strategií) si žák vybírá pro sebe optimální poměr mezi poznatky zkratkovitě spojovanými (ideje) nebo rozvinutě rozdělenými (teorie), aby podle svých myšlenkových schopností proces učení optimalizoval. Podrobněji je tato problematika zpracována ve studii Zlatník (1993).

Myšlenka vytváření souvislostní poznatkové protistruktury ve dvoustranném pedagogickém systému je čtenářům Pedagogické orientace známá. Zajímavá je její konfrontace se současnými autory. Vyjádřím několik myšlenek filozofa vědy Edgara Morina (1995, s. 20, 15, 21, 114, 104): „Princip vysvětlení v klasické vědě viděl v rozporu známku chyby v myšlení a předpokládal, že svět je podřízen aristotelovské logice. Moderní vědy uznávají rozpory a střetávají se s nimi, když údaje koherentně a logicky vyžadují spojení dvou protikladných idejí, aby bylo možno pochopit tentýž problém (např. částice, která se projevuje někdy jako vlna, jindy jako těleso).“ „Vývoj vědeckého zkoumání neznamená jen růst a rozšiřování vědění. Znamená také změnu a zlomy, přechod od jedné teorie ke druhé.“ „Princip komplexnosti usiluje o to, aby otevřel a všude rozvíjel dialog mezi řádem, neurovnávaností (chaosem) a organizací.“ „Věda ve skutečnosti postupovala kupředu ve dvojím napětí mezi empirismem a racionalismem, kde primát příznaný

zkušenosti lámal racionalizační teorie, ale kde za každou novou deracionalizací následovalo nové úsilí o srozumitelnost, které s sebou neslo novou snahu o racionalizaci.“ „Problém plodnosti omylu nelze pochopit bez jisté pravdy v teorii, která vyprodukovala omyl.“

Z podobných názorů současných filozofů vědy se ozývá volání po novém pořádku mezi poznatky. Bez teorie není dalšího stupně poznání, právě tak jako bez idejí, bez syntézy, bez rozmanitých střetů myšlenek různých teorií. A právě k nim není v tradiční soustavě poznatků uspořádaných jen po teoriích dostatek příležitostí. Má-li škola zajistit plnohodnotný rozvoj vědeckého myšlení, musí obsah vzdělávání zajistit rozvoj obou jeho stránek. Proto kromě vzdělávacích teorií je potřeba mít v poznacích souvislostní protistránku určenou k rozmanitým střetům myšlenek různých teorií.

Zdroj souvislostních idejí je přirozené ve vědě samé, aby z ní se přenesl do vzdělávacího procesu. Princip protikladné dvoustrannosti tudíž nemění jen pojetí obsahu vzdělávání, ale i pojetí vědy — což ovšem psychologové 20. století požadují a kritizují ekvivalenci vědecké = teoretické. Ve dvoustranném pojetí vědy jsou souvislostní ideje (myšlenková jádra, zkrácené myšlenky) vědeckými poznatky srovnatelnými s teoriemi (rozvinutými poznatky). Proto je potřeba adekvátně motivovat jejich tvorbu. Například nalezení nové ideje, skryté neznámé souvislosti a její zkrácené vyjádření má ve dvoustranném přístupu vědeckou hodnotu srovnatelnou s novým teoretickým poznatkem.

S tradičním jednostranně teoretickým pořádkem poznatků jsou stále větší potíže. Množství teoretických poznatků narůstá do obrovských rozměrů, v nichž se často bez užitku ztrácejí. Tak je postižena i pedagogika. Například protikladné požadavky pedagogiky, které zpočátku uvádím a které vedou k principu protikladné dvoustrannosti, se v současné pedagogické literatuře téměř nevyskytují. Prostě nejsou v módě. Jde tu o průvodní jev tradičního uspořádávání vědních poznatků jen po teoriích, v nichž se ztrácejí mnohé ideje potřebné k novým objevům. Speciálně v pedagogice s absencí protikladných požadavků mizí i náměty k řešení problémů výchovy. Proto se rmoutí Průcha (1996, s. 230) nad malou výkonností dnešní české pedagogiky, když říká: „Pedagogický výzkum v České republice je v současné době v neutěšeném stavu.“

Ve dvoustranném pojetí vědy se poznatky nejen rozvíjejí do teorií, ale i zkracují a koncentrují do idejí. Množství rozmanitých idejí příslušných k určité teorii slouží k rozmanitým myšlenkovým střetům potřebným k vědeckému myšlení, které nelze v tradičním teoretickém poznatkovém pořádku zajistit. Ostatně, idea dvoustranného pedagogického systému založeného na principu protikladné dvoustrannosti vznikla sjednocením poznatků pedago-

giky, psychologie, neurofyziologie, filozofie a rád ji využívám ve vyučování matematice.

V případné diskusi o sjednocujícím principu protikladné dvoustrannosti si položme otázku: existuje dnes v pedagogice princip, který by chránil žáka před jednostrannými informacemi a vedl ho ke kritickému, produktivnímu, vědeckému myšlení? Člověk dnes není systematicky vychováván k pozitivním strukturálním změnám. A myšlenkovým a nevědeckým klamům snadněji podlehne v případě, když osvojování poznatků je ochuzeno o průběžné myšlenkové střety a o konfrontace poznatků různých soustav. V praxi jsme svědky toho, že v lidské společnosti trvá nedostatek konsensu a neschopnost dorozumět se mezi různými vědními obory a společenskými skupinami a systémy. Společnou příčinou tohoto stavu je fakt, že *ve světě se protiklady spolu zákonitě střetávají, ale ve vzdělávání a vědě ne. Ukazuje se, že právě proto jsou výchova a věda v krizi*. A možná právě proto převládá tendence, že společnost řídí spíše politikové než vědci.

S vytvářením poznatkové protistruktury jsou potíže, vzhledem k jednostranně teoretickému způsobu vzdělávání lidské populace a tradičnímu podceňování souvislostních poznatků, o jejichž tvorbu není zájem. Není chuť je vytvářet ani zhodnocovat. A vyučovat po teoriích je pohodlné a bezproblémové.

K systematickému vytváření souvislostní poznatkové protistruktury je zapotřebí přijmout vědecký konsensus, je potřeba spojit síly pedagogiky, vědy a společenských struktur. V podmínkách české pedagogiky a školy lze využít organizačně řídicí struktury MŠMT zodpovědné za tvorbu učebnic a jejich obsah, se zapojením společností (ČPdS, JČMF) do řešení vhodných projektů. Příznivou okolností pro realizaci je dobré filozofické zázemí české společnosti, které je pro porozumění a přijetí principu protikladné dvoustrannosti lepší než mnohde jinde, kde filozofové výchovy a vědy tápou. To je patrné i z doložených ukázek Morina (1995), v nichž je protikladná povaha vědeckého myšlení a poznávání světa pozorovatelná, ale je dost skrytá. Často při hledání cesty budoucnosti lidstva se autoři obracejí k bohu, k mystice, k hlubokým teoretickým bezvýhodným analýzám (Hayek, 1979), ale cestu nápravy nenacházejí.

Ve zvyšování odpovědnosti za obsah učebnic a v přístupnosti k jeho dvoustrannému pojetí se ukazuje být cesta ke zvyšování účinnosti výsledků pedagogiky a vědy. *Nové pojetí obsahu vzdělávání a vědy lze považovat za dobrý vklad české pedagogiky a vědy při jejich začleňování do evropských a světových vzdělávacích a vědeckých struktur*.

Literatura

- BRUŠLINSKIJ, A. V. *Myšlenije i prognozirovanije*. Moskva : Mysl', 1979.
- HAYEK, F. A. *Kontrarevoluce vědy*. Praha : Liberální institut, 1979.
- MORIN, E. *Věda a svědomí*. Brno : Atlantis, 1995.
- PRŮCHA, J. Národní konference o pedagogickém výzkumu. *Pedagogika*, 1996, roč. 48, č. 3.
- RUBINŠTEJN, S. L. *Bytí a vědomí*. Praha : SPN, 1961.
- SUCHOTIN, A. K. *Paradozy vědy*. Praha : Mladá fronta, 1985.
- VELLA, F. Výuka pro obě hemisféry mozku. *Bulletin Čs. společnosti biochemické při ČSAV a Slovenskej biochemickej spoločnosti pri SAV*, 1987, roč. 15, č. 3.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Myšlení a řeč*. Praha : SPN, 1970.
- ZLATNÍK, J. *Dvoustranný pedagogický systém*. Vyškov : VVŠ PV, 1993.

Co je „New age“?

Jaroslav Telec

V poslední době jsme svědky toho, že se čím dál silněji aktivizují některé supertotalitní, pseudonáboženské a paratranscendentální skupiny, které rozkládají etické hodnoty duševního a duchovního rozměru vulgarizovanou orientací na výkon a zisk. Liberalizovaný konzumismus využívá v posledních dvou desetiletích rafinovanějších forem a dává průchod novým „psychoterapeutickým“ hnutím. Jedním z výrazných hnutí je „New age“, o němž bychom chtěli informovat.

Pro ty, kteří jsou odpovědni za zdravou *výchovnou formaci* společnosti 21. století, nepůjde zdaleka jen o *shrnující informaci*, ale o citlivý přístup *k problémové klasifikaci a selekci pozitivního od negativního*, co člověk získává od pochybných, ale finančně silných sponzorů, jejich dealerů a sympatizantů cestou neobvyklých pseudovzdělávacích akcí a technik. Náměty, které jsou předkládány, plní funkci jakéhosi vstupu do závažného zamyšlení pro každého výchovného pracovníka, než půjde ke svým svěřencům, aby je učil uvážlivě se rozhodovat a nakonec se rozhodnout pro optimální přípravu k realizaci a seberealizaci ve zvolené profesi, občanském a rodinném životě a relaxační volbě zájmů ve volném čase.

Několik slov ke genezi „New age“

Termín „New age“ (z anglického „Nový věk“, „Nová éra“) vstoupil do současného jazyka teprve v sedmdesátých letech. Dříve ho však již užíval například R. Steiner (1915). Titul „New age“ nese také oficiální časopis amerických zednářů, který vychází již od 19. století. V symbolice i terminologii zednářů se často vyskytují výrazy „nová éra“, „nový pořádek světa“, či „očista skrze Vodnáře“.¹

Mnoho sympatizantů hnutí „New age“ se domnívá, že řetěz mystických inspirací, který stvořil základy „probuzení lidskosti“, je velmi dlouhý a sahá několik století zpět. Sprádali jej gnostikové, alchymisté, kabalisté a hermeneutici. Podle příznivců „New age“ mezi západní mystiky, kteří nepřimo inspirovali vznik tohoto hnutí, patří mistr Eckhart, Giovanni Pico della Mirandola, Jakub Boehme, Emmanuel Swedenborg, William Blake a další. Americké transcendentální hnutí, které je bezprostředním předchůdcem „New age“, ovlivňovalo spisovatele, politiky i ekonomy, jako např. Johna Deweye, M. Gándhího, Martina Luthera Kinga aj. Ovlivnilo také Edwarda Carpen-

tiera, Hermanna Hesse, Williama Jamese, C. C. Junga a Pierra Teilharda de Chardina.² Přesvědčení, že nastává „nová éra“, která překoná křesťanství na konci 19. století, se objevuje ve spisech Sdružení teosofů, které v r. 1875 založila Helena Petrovna Blavatská. Jeho nástupci byli Annie Besantová (1847–1933), Alie Baileyová (1880–1949) a Rudolf Steiner (1861–1925), který je „prorokem antroposofů“.³ J. Gordon Melton datuje vznik „New age“ do roku 1971. Tehdy výchovné náboženství a transcendentální psychologie — klíčové složky pro vytvoření specifické syntézy „New age“, dosáhly potřebné úrovně popularity. Metafyzičtí vůdcové mohli začít s artikulací vize „New age“. „East-West-Journal“ se stal prvním celonárodním periodikem, které se věnuje otázkám nového hnutí. V roce 1972 byl publikován první celonárodní katalog sítě tohoto hnutí.⁴

Jaká je soudobá tvář „New age“?

Jde o hnutí západní civilizace konce 20. století, které slibuje v novém tisíciletí utopické štěstí. Slučuje v sobě prvky transcendentalismu 19. století, teosofie, okultismu, gnoze, východní filozofie a vulgarizované hanobení křesťanství.⁵ „New age“ je obtížně definovatelné. Jak upozornil belgický G. Donneels — „... Hnutí není náboženstvím, a přesto nese jeho některé prvky. Není filozofií, ale přece je vizí o člověku a světě, a tím i klíčem k interpretaci skutečnosti. Není vědou, ale opírá se o vědecké zákony, a to i tehdy, když hledá pravdu ve hvězdách. Hnutí je mlhovou, která obsahuje ezoteriku a okultismus, něco z pojetí mystiky a magie na téma tajemství života, špetku křesťanství, a to všechno je smíšeno s ideami, odvozenými z astrofyziky...“⁶ Toto hnutí popírá osobního tvůrce lásky a přiklání se k samospasitelným mýtům Východu, rozvíjí mystické zkušenosti a různé samozdokonaovací techniky. Výstižně charakterizuje toto hnutí MUDr. Prokop Remeš: „... Tak, jak člověk denně prochází obchodními centry a vnímá nabídku ve výkladních skříních a vybírá jednou zde, jindy onde, tak dnešní člověk, již zachvácen některými projevy „New age“, prochází tzv. „duchovním“ obchodním centrem a vybírá jednou z toho, jinde z něčeho jiného, aniž by musel někde zakotvit...“⁷ Remešův výrok přivádí normálně myslícího člověka k tomu, že hnutí je vlastně obchodem s duševnem a duchovnem. Jeho „vzdělávací“ formy jsou jen zbožím, které pro své „duševno a duchovno“ obdrží, zaplatí a příště navštíví třeba jinou skupinu. Jde o širokou klientelu bez strukturálního začlenění do nějakého společenství s relativně pevným řádem a zásadami. Jde o anarchistickou manipulaci s lidskou psychikou a duchovnem na bázi nekalého konzumu a bezbřehého liberalismu. Bez ohledu k životně názorovým postojům člověka soudobého inkulturačního procesu

posudíme, zda vůbec a co lze či nelze z hnutí „New age“ přijmout a realizovat. Demonstrujeme to jen na dvou stěžejních okruzích hnutí:

1. *Přesvědčovat lidstvo o příchodu „nového“ světa.* „Stará“ éra se má absolutně negovat. „New age“ vybuduje zcela nové filozofické, náboženské, politické a ekonomické struktury. Hnutí slibuje rychlý skok do nové epochy štěstí, harmonie míru, bratrství, pravdy a spokojenosti. To nové vznikne na přirozených, anarchisticky zbarvených silách člověka, které pohrdají pomocí a láskou bližního a nepřipouštějí jakékoliv transcendentální síly. Snaha o nejasnou panamerickou hegemonii nad světem, opovržení filozofickými kategoriemi a zákony vývoje přírody, společnosti a vědomí, nepřipustnost přihlídnout k historickým faktům a stěžejním vývojovým tendencím objektově-subjektového vztahu světa a člověka v něm, umocňují utopickou vizi tohoto krajně subjektivistického hnutí. To se nebezpečně plíží do psychiky a duše lidí a rozkládá je.
2. *Nabízet „nové vědomí“ cestou takové „evoluce“, která se údajně uskuteční „probuzením“ po negaci „starého“ světa.* Z ničeho nic se do člověka vloudí jedinečná zkušenost, princip nového „objevení sebe samého“ v práci, obchodě, technice a typu tzv. „planetární rodiny“. Až budou dealeři hnutí nabízet netradiční meditace, psychotechniky, neoterapie, bioenergoterapie, musí vždy vychovávat s vychovávaným přemýšlet, uvážlivě analyzovat a rozhodnout se, zda nejde o nebezpečnou fixi hnutí, že se takto „probuzená“ část lidstva má stát předvojem spásitelství s uvědoměním si vlastního „božství“ jako počátku „skokového vykoupení“.

Pokud jde o soudobá skupinová hnutí a sekty „New age“, je v jejich spleti možno rozlišovat několik základních obměn a druhů:

- a) skupiny, které vyrůstají bezprostředně z myšlenek Východu,
- b) skupiny magické a okultistické,
- c) skupiny satanistické,
- d) skupiny synkretické, tj. poukazující na nové ohrožení světa.

Ad a) Tato skupina je založena na *orientální filozofii*, ale již v 19. století se začala přizpůsobovat určitým aspektům západní kultury. Guru z Východu si uvědomili, že mají-li zpopularizovat svou filozofii na Západě, musí odložit asketismus, který se vyskytuje v mnoha východních skupinách. Různé formy hinduismu, buddhismu, zenu a taoismu začaly obměňovat svůj charakter a skrývat se pod terminologii blízkou Západu. Používají k tomu vědecký žargon. Vědecké termíny používají transcendentální meditace a taoistická interpretace bible Sun Myung Moona a Hare Krišna. Aby získali konvertitu, vzdali se jejich stoupenci i exotických úborů s cílem přizpůsobit se západní kultuře.⁸ „Velké Bílé bratrstvo“, které hlásá orientální myšlenky zvláštním

způsobem „přeložené“ pro potřeby „New age“, vychovalo zásluhou její vůdkyně Heleny Blavatské řadu skupin jako je „Já jsem“, „Já jsem Nyní“, „Vývýšení Mistři“, „Všeobecná a triumfující církve“ a další. Patří sem i sekta zvaná „Institut užité metafyziky“ založená Winfredem Gracem Bartonem.⁹ Pro jednoho z hlavních ideologů „New age“ Fritiofa Capru je východní myšlení ideálním modelem pro srovnávání západní kultury. Tvrdí, že vše, co pochází z Východu, je pozitivní a hodnotné, zatímco úspěchy západní civilizace neobsahují žádnou hodnotu a jsou příčinou současné krize.¹⁰ Podle některých sociologů sledování popularity východního myšlení umožňuje formulovat tezi o postupující „orientalizaci“ Západu.¹¹

Ad b) Druhý typ skupin je založen na *okultismu*. V roce 1970 se v americkém časopise „McCalls“ objevil článek „Exploze okultismu“. Popisuje spiritistické seance, magii, karty, kult satana i astrologii. V článku se tvrdí, že dnes asi 50 % populace se zabývá údajně nějakou formou okultismu. V USA se v 10 největších knižních klubech sdružují tři miliony členů, kteří jsou pod vlivem okultismu. V roce 1989 bylo prý v Itálii 11 700 mágů, které navštěvovalo asi 12 milionů klientů. V roce 1993 stoupl počet mágů na 25 000, které využíval každý pátý Ital.¹²

Okultismus se vyznačuje:

- zájmem o tajemné a skryté záležitosti,
- zájmem o jevy a události, které zdánlivě závisejí na lidských silách, ale leží mimo hranice pěti smyslů,
- dovoláváním se pomoci nadpřirozených satanských a démonických sil.

Okultní jevy je možno zařadit do těchto kategorií:

- *Věštění*. Jde o dovednost předpovídat budoucí události a odhadovat charakter člověka. V roce 1968 vydal anglický okultista John Cooke, inspirovaný úvahami astrologů na téma Vodnář, knihu „Kniha T“. Připojil k ní řadu karet s názvem „Nové karty věku Vodnáře“. Odtud jsou karty, astrologie a věštění nerozlučně spojeny s ideou „New age“.¹³
- *Magie*. Je to dovednost vyvolávat mimopřirozené efekty pomocí nadlidských sil — satana a démonů. Je to projev návratu „New age“ do dob pohanství. Nazývá se též šamanismem a představuje pokus odhalit duchovní spojitost člověka s přírodou, kterou uměli údajně využívat šamani, čarodějnice a mágové.
- *Spiritismus*. Opírá se o přesvědčení, že některé osoby a média mohou navazovat kontakt se zemřelými a jejich prostřednictvím získávat zprávy ne z tohoto objektivního světa. V roce 1974 mělo prý být na světě se spiritismem spojeno asi 100 milionů lidí. Jen v Brazílské spiritistické federaci se jednalo údajně o 30 milionů osob, které měly k dispozici 150 spiritistických magazinů.¹⁴

Ad c) *Kult satana*. Kde o pokus vzkřísit pohanské bůžky a bohy a využívat sil zbožštělého Lucifera, kterého Alice Baileyová nazývá „vládcem lidstva“. Satanismus je možno pozorovat ve Francii. 34 % Francouzů se hlásí k víře v satana.¹⁵ Satanistické skupiny existují téměř ve všech zemích světa. S šířením tohoto kultu souvisí i tzv. „černá magie“. V Itálii má nyní cca 2 miliony příznivců sdružených ve 400 spolicích.

Ad d) *Synkretismus*. Má různé podoby. V minulosti šlo o pokus vytvořit „Univerzální náboženství“. V ptolemajovském Egyptě to bylo tzv. Sarepeum. U Římanů to byl Panteon — svět všech bohů. V 17. století se jednalo o tzv. „Akademii pansofie“, která chtěla svou „vševědou“ prezentovat různá vyznání. V 19. století šlo zejména o tzv. „Univerzalistickou sykretistickou církev“ a „Svatyni Bahaickou“. Ve 20. století je to „Svatyně světového porozumění“, která má podporu v některých kruzích OSN. Synkretické skupiny poukazují na nové ohrožení světa a dávají návod, jak se před ním uchránit. Patří sem ekologická ohrožení, strach před „mužskou“ civilizací a stesk po setkáních s kosmickými bytostmi.

* * *

Pro pedagogy a jejich svěřence je tedy nutné učit se citlivosti a rozvážnosti k axiologické dimenzi žurnalistiky, literatury, umění a kultury, jakož i programovým nabídkám masmédií, či k pseudovzdělávacím akcím, některých, mnohdy zahalených podnikatelských společností. Interakční dialog pedagoga se svěřenci vyžaduje logiku vyjasnění kategorií, jako je dnes propagovaná víra v inkarnaci. Ta má dle hnutí údajně dávat naději, že se lidské „duchovno“ bude moci v průběhu mnoha vtělení v plnosti účastnit při utváření tzv. „nové éry“.

Člověk, obklopen dnes již v celém světě variantami tohoto hnutí, nechť se blíže podívá, kdo je sponzorem tzv. „misijní“ kampaně „New age“. Jde o nejvlivnější a největší americké korporace, nemající sice svůj centrální systém řízení, ale mající své expozitury téměř ve všech zemích světa. Ty si připravují k propagandistické činnosti cestou tzv. „osobnostních proměn“ své pracovníky. Jejými „formotvornými“ atributy jsou především intelektuálové se společenskou prestiží a snahou získat elitářské tituly typu „byznysman“, „bard planetární jednoty“, „apoštol bratrství“ apod. Ti všichni chtějí odstartovat „pseudoduchovní“ rozumové techniky, které mají umožnit, aby si lidstvo uvědomilo, že „nový“ svět je na cestě do „ráje blahobytu“. Tito vyvolení pracovníci, z nichž mnozí činí dojem věrohodnosti, ohrožují nejednou právě oblast školství a výchovu zejména ve volném čase. Hnutí tedy oslovuje tzv. „psychologií sebevýstavby“ zejména mladou generaci nejen v Americe, ale i jinde ve světě. Protože hnutí ví, že mladý člověk hledá své vzory ve

společenských autoritách a osobnostech, pronikají sponzoři a dealeri „New age“ pod hesly míru, solidarity, ochrany feminismu, či ekologie i do některých význačných světových organizací jako je OSN, UNESCO, Světová rada církví, Nadace Ford a Rockefeller, mezi svobodné zednáře a další. Zvrácená logika základního kritéria „New age“ — přetvořit dle jejich představ nejprve sebe a pak teprve svět — dává zelenou právě mravním nemocem soudobé společnosti.

Poznámky:

1. ZWOLINSKI, A. *New age a jeho sekty*. Wrocław, 1997.
STEINER, R. *Preparing for the Sixth Epoch*. Haward, 1997.
2. McDOWELL, J., Steward, D. *Oszukani*. Lublin, 1994.
3. ZWOLINSKI, A., *New age a jeho sekty*. Wrocław, 1997.
STEINER, R. *Preparing for the Sixth Epoch*. Haward, 1997.
4. PACWA, M. *New age*. Krakow, 1994.
5. MELTON, J. G. *New age*. Detroit, 1991.
6. DANNEELS, G. *New age*. Brusel, 1997.
7. REMEŠ, P. *New age a náboženské sekty*. Ústí n. Labem, 1997.
8. DANNEELS, G. *New age*. Brusel, 1997.
9. FERDE, B. *Idea zbawienia w New age*. Legnica, 1995.
10. BORST, E. M. *New age*. Krakow, 1996.
11. SCHLINK, M. B. *New age*. Lublin, 1992.
12. GROTHIUS, D. R. *New age*. Roma, 1996.
13. DOBROCZYNSKI, B. *Co je „New age“?* Praha, 1994.
14. GRAY, W. *Thinking critically about New age*. Belmont : Ideas, 1996.
15. WADE, K. R. *Secrety New age*. Varšava, 1997.

Ze zahraničí

Výchova a vzdělávání v Belgii. Učitelská profese

1. Příprava učitelů

Počáteční vzdělávání učitelů v Belgii tvoří součást vyššího vzdělávání a je otevřeno všem lidem s ukončeným středoškolským vzděláním. Existují tři úrovně učitelského vzdělávání, které jsou na sobě nezávislé a všechny připravují studenty pro různé stupně a typy vyučování:

- a) univerzitní příprava učitelů,
- b) denní příprava učitelů v krátkodobém vyšším pedagogickém vzdělávání,
- c) vyšší pedagogické vzdělání v kurzech doplňkového vzdělávání.

Ve francouzsky mluvící komunitě byl z iniciativy Ministra pro vzdělání a vědecký rozvoj ustaven Výbor pro vědecká studia (Commission scientifique d'étude), který navrhl schéma pro reformu přípravy učitelů. Tento dlouhodobý projekt obsahuje řadu široce pojatých institucionálních a statutárních změn, včetně:

- sjednocení univerzitní úrovně učitelské přípravy pro učitele všech stupňů škol, od mateřských po střední školy,
- příprava učitelů zaměřených na vyučování dětí ve věku 3–8 let a 8–13 let s cílem zajistit harmoničtější přechod mezi těmito stupni vzdělávání. V případě věkové skupiny od 13 do 18 let by učitelé připravovaní na různých fakultách získali podrobné pedagogicko-psychologické vzdělání.
- vytvoření formy společného postupu mezi instituty vyššího pedagogického vzdělávání a fakultami pedagogických věd, přičemž jejich úkoly by byly do jisté míry modifikovány.

1.1 Univerzitní vzdělávání

Studenti zapsaní na univerzitu na studium určitých specializovaných oborů mohou získat doplňkové vysvědčení, které jim umožní vyučovat buď bě-

hem druhého cyklu studia (magisterské studium), nebo po dokončení studia. Příprava učitelů na univerzitách je organizována v souladu se zákonem z 21. května 1929. Má dvě části: úvod do některých teoretických aspektů pedagogiky a uvedení do praktické výuky. Úvody do teorie vyučování zahrnují kurzy z dějin pedagogiky, kurz obecných vyučovacích metod, kurz experimentální pedagogiky a kurz metodologie zaměřený především na disciplínu, kterou bude student vyučovat. Během uvedení do praktického vyučování je student postaven do situace ve třídě, kde má sledovat výuku středoškolského učitele dané třídy, a také několik hodin vyučuje pod dohledem instruktora svého kurzu a univerzitního učitele, který se specializuje na studium metodologie daného předmětu. Praktická příprava je zakončena vyhodnocením hodin, které student vyučoval. Na některých univerzitách zahrnuje úvod do praktického vyučování také simulační cvičení, která mají studenty uvést do vyučování na vyšších středních školách, a krátký kurz, během kterého mají studenti získat zkušenost z opravdové situace ve třídě. Simulované hodiny jsou připravovány a probíhají pod vedením univerzitního učitele, který se specializuje na studium vyučovacích metod dané disciplíny. Studenti, kteří úspěšně dokončí tento přípravný kurz, získávají diplom kvalifikovaného učitele pro vyšší střední vzdělávání, který je podmínkou pro vyučování na tomto stupni.

1.2 Příprava učitelů v denním vyšším pedagogickém vzdělávání krátkodobého typu

Vyšší pedagogické vzdělávání je tříleté a je otevřeno všem držitelům vysvědčení o ukončeném středním vzdělání. Poskytuje zároveň obecnou a pedagogickou přípravu a také studium jednoho nebo dvou specifických předmětů v případě přípravy učitelů pro nižší stupeň středních škol. Studium je sestaveno tak, že pedagogická příprava a její význam roste během doby studia. První rok je zaměřen především na obecnou přípravu a na studium předmětů, které si studenti vybrali. První rok studia zahrnuje také úvod do psychologicko-pedagogické teorie. Ve druhém roce je podobný význam přikládán studiu předmětů a pedagogické přípravě. Ve třetím roce studia stráví studenti polovinu času praktickou výukou a během tohoto roku získají většinu praxe ve třídě. Studenty vede osoba, která má kvalifikaci pro výuku na daném stupni vzdělávání. Dohled provádí učitelé vyššího pedagogického institutu, kteří mají rozhodující slovo v přípravě budoucích učitelů.

Vyšší pedagogické vzdělávání připravuje učitele pro mateřské školy, základní školy a nižší stupeň středních škol. Studenti, kteří ukončí přípravu na výuku pro nižší střední školu, obdrží diplom kvalifikovaného učitele nižší

střední školy. Struktura všech tří přípravných kurzů (kurzů pro všechny tři typy škol) je stejná co se týče doby studia, počtu hodin a organizace praktického vyučování, přesto kurzy tvoří samostatné jednotky. Kurzy jsou otevřeny mužům i ženám.

1.3 Učitelská příprava v kurzech doplňkového vzdělávání

Pro učitele zájmových kurzů a některé učitele technických kurzů neexistuje žádné denní studium. Tito učitelé mohou získat učitelské vzdělání v kurzech doplňkového vzdělávání (dálkové vzdělávání). Tato příprava je otevřená mužům i ženám, a probíhá formou večerních nebo víkendových kurzů. Stejně jako v případě ostatních kurzů se toto studium věnuje teoretické i praktické přípravě. Součástí praktické přípravy je seznámení studentů s teorií praktického vyučování a pod dohledem instruktora několik hodin vyučují. Tento kurz připravuje studenty k získání vysvědčení o učitelské způsobilosti, které vydává státní porota. Vysvědčení opravňuje držitele vyučovat technické předměty na úrovni nižšího nebo vyššího středního vzdělávání. Ve vlámské komunitě byl tento typ přípravy upraven na kreditní systém studia.

1.4 Několik rysů přípravy učitelů

Popularita kurzů učitelské přípravy klesá, jak je patrné z tabulek 1.1 a 1.2, které ukazují počet studentů zapsaných do kurzů vyššího pedagogického vzdělávání v letech 1983–84 a 1988–89 ve vlámské, francouzské a německé komunitě.

Statistiky v tabulkách 1.1, 1.2 a 1.3 ukazují, že celkový počet mladých lidí, kteří se zapisují do škol pro přípravu učitelů klesá, a to přinejmenším v oblasti vyššího pedagogického vzdělávání. Počet zapsaných klesl za pět let o 29 % ve vlámské komunitě a o 21 % ve francouzské komunitě. Počet zapsaných je různý podle kategorie vyššího pedagogického vzdělávání. V případě přípravy učitelů pro mateřské školy vzrostl počet zapsaných studentů o 18 % ve vlámské komunitě a o 20 % ve francouzské a německé komunitě. Pokud jde o přípravu učitelů pro základní a střední školy, počet zapsaných studentů se snižuje: ve vlámské komunitě klesl počet studentů zapsaných pro studium učitelství základní školy o 23 % a pro střední školy o 47 %. Ve francouzské a německé komunitě je pokles o 21 % pro základní školy a o 34 % pro střední školy. Jak je vidět, větší pokles zájmu o učitelství zaznamenává vlámská komunita spíše než francouzská a německá.

Pokles počtu zapsaných studentů je větší mezi muži než mezi ženami. Ve vlámské komunitě poklesl počet studentů učitelství pro základní školu

o 37 % u mužů, v porovnání k poklesu o 18 % u žen. Celkový pokles ve francouzské a německé komunitě je 32 % u mužů a 18 % u žen. Školy, které připravují učitele pro stupeň středního vzdělávání, zaznamenaly ve vlámské komunitě pokles počtu studentů o 51 % u mužů oproti 45 % u žen. V ostatních dvou komunitách je pokles studentů učitelství pro stupeň středního vzdělávání o 37 % u mužů a o 34 % u žen.

Tab. 1.1: *Počet studentů (mužů a žen) v různých sektorech vyššího pedagogického vzdělávání ve vlámské komunitě v letech 1983–84, 1988–89 a 1989–90*

	1983–84			1988–89			1989–90		
	Muži	Ženy	Dohr.	Muži	Ženy	Dohr.	Muži	Ženy	Dohr.
Mateřské	72	2342	2414	57	2802	2859	47	2579	2626
Základní	1291	3386	4677	816	2793	3600	871	3082	3953
Stř. / Techn.	2454	5246	7700	1193	2888	4087	1259	3023	4282
Dohromady	3817	10974	14791	2066	8483	10549	2177	8684	10861

Zdroj: Statistisch Jaarboek van het Onderwijs 1983-84, Statistisch Jaarboek van het Onderwijs 1988-89, Ministerie van Onderwijs 1989-90

Tab. 1.2: *Počet studentů (mužů a žen) v různých sektorech vyššího pedagogického vzdělávání ve francouzské a německé komunitě v letech 1983–84, 1988–89 a 1989–90*

	1983–84			1988–89			1989–90		
	Muži	Ženy	Dohr.	Muži	Ženy	Dohr.	Muži	Ženy	Dohr.
Mateřské	10	1318	1328	30	1568	1598	41	2070	2111
Základní	754	2257	3011	511	1854	2365	652	2358	3010
Stř. / Techn.	1570	2833	4403	983	1922	2905	1261	2307	3568
Dohromady	2334	6408	8742	1524	5344	6868	1954	6735	8689

Zdroj: Ministère de l'Éducation, de la Recherche scientifique et de la Formation

Tabulky 1.1, 1.2 a 1.3 také ukazují, že ve vlámské komunitě se třikrát více žen než mužů zapisuje na vyšší pedagogické vzdělávání. V roce 1983 tvořily ženy 74 % všech zapsaných studentů a v roce 1989 se toto číslo

Tab. 1.3: *Procentuální rozdíly v počtu studentů (celkově a podle pohlaví) v různých sektorech vyššího pedagogického vzdělávání ve vlámské komunitě a ve francouzské a německé komunitě v letech 1983–84, 1988–89*

	Vlámská komunita			Franc. a něm. komunita		
	Muži	Ženy	Dohr.	Muži	Ženy	Dohr.
Mateřské	-21 %	+20 %	+18 %	(+200 %)	+19 %	+20 %
Základní	-37 %	-18 %	-23 %	-23 %	-18 %	-21 %
Stř. / Techn.	-51 %	-45 %	-47 %	-47 %	-32 %	-34 %
Dohromady	-46 %	-23 %	-29 %	-35 %	-17 %	-21 %

zvýšilo na 80 %. Stejný vývoj vidíme ve francouzské a německé komunitě, kde tato čísla dosáhla 73 % v roce 1983 a 78 % v roce 1989. To znamená, že za několik let bude počet žen na trhu práce daleko přesahovat počet mužů.

Ve výše uvedeném popisu byly změny v počtech zapsaných studentů podrobeny analýze. Tuto analýzu je však třeba upřesnit. Jak ukazuje tabulka 1.4, nastala změna v počtu studentů zapsaných do kurzů vyššího pedagogického vzdělávání ve francouzské a německé komunitě. V porovnání s rokem 1988–89 se zvýšil počet zapsaných studentů celkově o 21 %. Nárůst je rovnoměrný u všech úrovní vyššího pedagogického vzdělávání a je stejný pro dívky i chlapce. Zdá se, že tento trend je potvrzen počtem zapsaných studentů do vyššího pedagogického vzdělávání v roce 1989–90. Tak je tedy vyrovnán pokles počtu studentů mezi 1983–83 a 1988–89. Tento vývoj však nenastal ve vlámské komunitě, a ačkoli pozorujeme mírný nárůst počtu studentů v roce 1989–90, nelze ho srovnávat s nárůstem, jaký vidíme v ostatních dvou komunitách.

Následující tabulky nabízejí bližší pohled na vývoj počtu vydaných diplomů (tabulky 1.5 až 1.7).

Je patrný pokles počtu vydaných diplomů ve vlámské, francouzské i německé komunitě. Vzestup ve vlámské komunitě reflektuje pokles počtu zapsaných studentů. Naopak, ve francouzské a německé komunitě vidíme daleko větší pokles počtu vydaných diplomů.

Tab. 1.4: *Procentuální rozdíly mezi počtem zapsaných studentů (celkově a podle pohlaví) pro různé stupně vyššího pedagogického vzdělávání ve vlámské komunitě a ve francouzské a německé komunitě v letech 1988–89 a 1989–90*

	Vlámská komunita			Franc. a něm. komunita		
	Muži	Ženy	Dohr.	Muži	Ženy	Dohr.
Mateřské	-21 %	-9 %	-9 %	+27 %	+24 %	+24 %
Základní	+6 %	+6 %	+9 %	+21 %	+21 %	+21 %
Stř. / Techn.	+5 %	+4 %	+5 %	+22 %	+17 %	+19 %
Dohromady	+5 %	+2 %	+3 %	+22 %	+21 %	+21 %

1.5 Několik poznámek

Příprava na učitelství se stala pro studenty méně atraktivním oborem, což má mnoho důvodů. Například před několika lety se v Belgii nedoporučovalo studium na vyšších pedagogických institutech a tato organizovaná kampaň byla částečně založena na objektivních faktech. Počet studentů vyšších pedagogických institutů, zvláště ve vlámské komunitě, kde je mnoho přípravných institucí, byl mnohem vyšší než počet volných učitelských míst. Výsledkem byl nadbytek kvalifikovaných učitelů, kteří nemohli najít odpovídající pracovní uplatnění.

Nižší počet studentů zapsaných do vyšších pedagogických institutů je také připisován prodloužení studia na těchto školách ze dvou na tři roky. Učitelská příprava na univerzitách trvá čtyři roky, ale mnoho studentů, zvláště těch nadanějších, raději studuje o rok déle, aby získali univerzitní kvalifikaci, která má větší prestiž.

Třetí důvod souvisí s dlouhodobě přechodnými pracovními smlouvami a se systémem přemístování. Systém přemístování umožňuje přeložit učitele, kteří mají trvalou pracovní smlouvu (tj. na neomezenou dobu), do jiných škol stejného stupně, pokud ztratí místo na své škole kvůli snižování počtu pracovníků. Z tohoto důvodu je pro mladé kvalifikované učitele obtížné najít stálé místo a někteří se rozhodnou hledat práci mimo sféru výchovy a vzdělávání. To však pro tuto sféru znamená trvalé ztráty.

Čtvrtý důvod je hlavně finanční. Plat učitele je méně atraktivní než platy v obchodní sféře. Jeden výzkum ukázal, že lidé, kteří se rozhodují, zda se stanou učiteli, nejsou motivováni výší platu, ale je to právě nízké finanční ohodnocení, které je od učitelské profese odradí.

Nakonec je třeba říci, že učitelství dnes nemá ve společnosti příliš velkou prestiž a mnoho mladých lidí váhá, zda si má vybrat profesi, která ztratila něco ze své společenské vážnosti.

Tab. 1.5: *Počet diplomů (u mužů a žen) vydaných na různých stupních vyššího pedagogického vzdělávání v letech 1984 a 1989 ve vlámské komunitě*

	1984			1989		
	Muži	Ženy	Dohr.	Muži	Ženy	Dohr.
Mateř.	14	668	682	28	876	904
Zákl.	502	1230	1732	293	931	1224
Stř. / Techn.	828	1903	5227	437	1203	3768
Dohr.	1444	3883	7641	758	3010	5896

Zdroj: Statistisch Jaarboek van het Onderwijs 1983-84 Statistisch Jaarboek van het Onderwijs 1988-89

Tab. 1.6: *Počet diplomů (u mužů a žen) vydaných na různých stupních vyššího pedagogického vzdělávání v letech 1984 a 1989 ve francouzské a německé komunitě*

	1984			1989		
	Muži	Ženy	Dohr.	Muži	Ženy	Dohr.
Mateřské	1	479	480	4	414	418
Základní	301	936	1237	141	488	629
Stř. / Tech.	511	944	1455	261	460	721
Dohromady	813	2359	3172	406	1362	1768

Zdroj: Ministère de l'Education, de la Recherche scientifique et de la Formation

Čísla v tabulce 1.3 ukazují pokračující pokles počtu zapsaných studentů pro přípravu učitelů základních škol, a prudký pokles počtu studentů zapsaných pro učitelství na středních školách. Tento vývoj je ještě zřetelnější na univerzitách. To vede k závěru, že čím vyšší jsou intelektuální požadavky, tím spíše si nadaní studenti vyberou jiné studium než učitelské. Učitelství neláká nejnadanější studenty. Tato domněnka vychází z některých popis-

Tab. 1.7: *Procentuální rozdíly v počtu vydaných diplomů (celkově a podle pohlaví) na různých stupních vyššího pedagogického vzdělávání mezi lety 1984 a 1989 ve vlámské komunitě a ve francouzské a německé komunitě*

	Vlámská komunita			Franc./Něm. komunita		
	Muži	Ženy	Dohr.	Muži	Ženy	Dohr.
Mateřské		+31 %	+33 %		-14 %	-13 %
Základní	-42 %	-24 %	-29 %	-53 %	-48 %	-49 %
Stř. / Techn.	-47 %	-37 %	-42 %	-49 %	-51 %	-50 %
Dohromady	-44 %	-22 %	-28 %	-50 %	-42 %	-44 %

ných studií provedených ve vlámské komunitě (Vanwing, 1978; Vandevelde, 1982; Stinissen, 1986). Navíc, tato situace není specifická jen pro Belgii, nacházíme ji ve všech zemích, hlavně ve Spojených státech (viz Lanier a Little, 1986).

Přesto pohled do tabulky 1.4 naznačuje, že předchozí poznámky je třeba poopravit, alespoň pokud jde o francouzskou komunitu. Tabulka ukazuje, že od roku 1988–89 se zde obnovil zájem o vyšší pedagogické vzdělávání krátkodobého typu.

2. Požadovaná kvalifikace, pravidla pro učitele, učební úvazky

Situace v některých těchto položkách se různí od komunity ke komunitě. O tom bude řeč dále.

2.1 Pravidla pro učitele ve výchovném a vzdělávacím systému, který organizuje vlámská komunita

Vstup do učitelské profese ve vlámské komunitě závisí především na úrovni dosaženého akademického vzdělání. Pro výuku na univerzitě se požaduje pouze kvalifikace v jednom specifickém oboru, ale učitel pro vyšší neuniverzitní, střední, základní a mateřské školy musí úspěšně zvládnout a ukončit pedagogickou přípravu. Toto dosud podléhalo zákonu z 30. dubna 1969. Avšak po roce 1975 se začalo pracovat na úpravě podmínek pro vstup do učitelské profese a o nových směrnících má být rozhodnuto v krátké době, přinejmenším ve vlámské komunitě. Rozhodnutí bude stanovovat administrativní požadavky, které musí uchazeč o učitelské místo na každém stupni

vzdělání, a to v běžných i speciálních školách, splnit. Rozlišují se tři typy kvalifikace: požadovaná kvalifikace, kvalifikace považovaná za dostatečnou a ostatní.

Seznam *požadované kvalifikace* přesně vyjmenovává, jaká učitelská kvalifikace je potřebná k získání požadovaného místa. *Kvalifikace považovaná za dostatečnou* stanoví, jaká kvalifikace může být uznána v případě, že chybí požadovaná kvalifikace. Oba typy kvalifikace, tj. požadovaná kvalifikace i kvalifikace, která je považována za dostatečnou, mohou vést k získání stálého místa, a to po uplynutí alespoň 240 dnů, kdy je učitel zaměstnán na dobu určitou (tj. dočasně). Třetí typ kvalifikace, tj. *ostatní*, může stačit k získání učitelského místa, ale pouze na dobu určitou.

Tyto podmínky pro získání učitelského místa jsou založeny na třech principech. Za prvé, všechna legislativní moc se snaží přesně specifikovat, jaká příprava je k učitelskému povolání potřebná. Za druhé, aby se překonaly problémy, které mohou nastat při hledání vhodných kandidátů na určitá učitelská místa, bere se ohled na to, zda je požadovaná kvalifikace na dané místo dostatečná. Za třetí, legislativní moc usiluje o dobré fungování školského systému tak, že zavádí širší kritéria, ale zároveň dohlíží na udržování kvality vzdělávání. Tato opatření se týkají tří typů pracovních míst: náborových míst, výběrových míst a vyšších míst. Detailněji se na ně podíváme později.

Administrativní regulace jsou ve dvou bodech kontroverzní. Za prvé, ve vlámské komunitě je celkem obtížné najít učitele s požadovanou kvalifikací pro praktické kurzy v oblasti technického vzdělávání a v oblasti dalšího vzdělávání v rámci povolání. Lidé, kteří připadají v úvahu na tato místa, musí být připraveni přijmout nižší plat, než by měli v průmyslu, i když mají správnou kvalifikaci. Navíc musí přijmout rizika spojená se smlouvou na dobu určitou.

Druhá věc, která je kontroverzní, se týká vyučování na druhém stupni obecného a technického vzdělávání. Podle zákona sem mohou být jmenováni (zařazeni) učitelé jak s univerzitním, tak s vyšším pedagogickým vzděláním. O zařazení učitelů rozhoduje organizační úřad školského systému (tj. školský úřad). Pokud je k dispozici velký počet míst, jsou na druhý stupeň středního vzdělání přijímáni spíše učitelé s vyšším pedagogickým vzděláním, protože ti jsou, na rozdíl od univerzitně vzdělaných učitelů, většinou schopni vyučovat dva nebo tři předměty. Pokud škola rozhodne, že studenti, kteří budou pravděpodobně dále studovat na univerzitách, potřebují co nejdříve (tj. ve třetím ročníku střední školy) univerzitně vzdělaného učitele, pak vybere absolventa univerzity, který je držitelem diplomu učitele pro vyšší střední školy.

2.2 Pravidla pro učitele ve výchovném a vzdělávacím systému, který organizuje francouzská komunita

Tato pravidla byla ustavena Královským dekretem z 22. března 1969. Zvláště mají definovat proces získávání pracovníků. Náborová místa jsou taková, která mají zaměstnanci na počátku své kariéry ve škole. Týkají se různých kategorií pracovníků: učitelů kvalifikovaných pro výuku na základním a středním stupni, administrativních a pomocných výchovných pracovníků, a v určitých případech zdravotnických pracovníků, např. ve speciální výchově a vzdělávání postižených dětí.

Tyto typy pracovních míst mohou být na dobu určitou, zkušební nebo na stálo. Kdokoli, kdo chce získat místo na dobu určitou, musí splňovat obecné podmínky pro společenskou službu a několik specifických podmínek týkajících se věku, kvalifikace a zdravotního stavu.

Požadované kvalifikace jsou stanoveny Královským dekretem z 22. dubna 1969. Dekret rozděluje kvalifikace a vymezuje požadavky, které musí splňovat uchazeč o výuku kurzů obecných znalostí, speciálních a technických kurzů, kurzů dalšího vzdělávání a uměleckých kurzů na každém vzdělávacím stupni. Dekret také specifikuje, jaké praktické zkušenosti jsou zapotřebí k výuce určitých kurzů dalšího vzdělávání. Dále stanovuje zákonný základ nutný k obdržení vysvědčení o pedagogickém minimu, které umožňuje učit těm lidem, kteří pracují v jiných odvětvích a nemají žádné učitelské vzdělání.

Soubor osmi ministerských dekretů z 30. dubna 1969 klasifikuje kategorie výše zmíněných kurzů pro základní vzdělání, nižší střední vzdělání na středních a technických školách, a vyšší pedagogické vzdělání na školách pro přípravu učitelů pro mateřské, základní a střední školy. Typy kvalifikace potřebné k výuce daného předmětu jsou specifikovány v dalších dekretech vydaných ve stejný den (tj. 30. 4. 1969).

Každý rok mají lidé s těmito kvalifikacemi možnost odpovědět na výzvu listu *Belgian Official Gazette*, která je určena uchazečům o učitelská místa. Ta je možno získat v řízení, které je stanoveno zákonem. Kandidáti jsou rozděleni do skupin. Hlavním kritériem je počet přihlášek obdržných v minulém roce a délka učitelské praxe.

Dočasná pracovní místa mohou trvat od několika dnů (zástup) až po jeden a někdy několik školních let. Dlouhodobé smlouvy se obvykle podepisují s kandidáty, kteří se umístili na vrcholu žebříčku.

Pokud dostanou místo všichni učitelé kvalifikovaní učit určitý předmět a některá místa ještě zůstanou neobsazena, ministr může rozhodnout o umístění kandidátů, kteří mají jinou kvalifikaci nebo mají jiné vhodné doved-

nosti. To se týká také předmětů, pro jejichž výuku neexistuje příprava na univerzitě, vyšší pedagogické ani jiné škole. Toto postavení je možno tři roky obnovovat na základě příznivého hodnocení inspektora. Třetí obnovení smlouvy umožňuje přijetí ke zkoušce učitelské způsobilosti.

Je třeba zdůraznit, že pracovníci zaměstnaní na dobu určitou nemají právo na zachování místa v případě menšího počtu žáků, v případě zavření či sloučení škol.

Po vypršení pracovní smlouvy na dobu určitou, bez ohledu na to, jak dlouhá tato doba byla, může kandidát dostat možnost získat místo na zkušební dobu, pokud je takové místo volné. Místa jsou přidělována následujícím postupem. Na začátku dubna je v listu Belgian Official Gazette otištěn seznam volných míst. Ta jsou nejprve nabídnuta učitelům, kteří mají trvalé pracovní smlouvy a chtěli by změnit školu. Podle pravidel musí zájemci podat žádost o jedno nebo více takových míst. Jejich žádost je přijata pouze v případě, že jejich profesionální úroveň je ředitelem jejich školy hodnocena jako dobrá, a to v posudku, který musí ředitelé ze zákona vypracovávat na všechny učitele s trvalou pracovní smlouvou. Jakmile je dokončeno toto přemístění učitelů, počet zbylých míst se rovná počtu míst nabízených systémem přemísťování, ale tyto počty se mohou lišit podle oblastí.

List Belgian Official Gazette nabídne tato místa dalším zájemcům. Požadavky na kvalifikaci zůstávají stejné, ale zájemce má být o rok starší. Navíc musí mít kandidát odpracovaných alespoň 240 dní na pozici dočasného zaměstnance a pracovat uspokojivě. To musí doložit zprávou vedoucího zařízení, kde pracuje, popřípadě zprávou inspektora. To, zda kandidát dostane žádané místo, závisí na počtu dní, které pracoval, ale počítají se pouze dny odpracované v kategorii, ve které chce získat místo a ve které má odpovídající kvalifikaci. Zkušební doba začíná 1. září a trvá 12 měsíců. Na jejím konci musí nadřízený pracovník vypracovat zprávu a říci, zda má být dotyčný pracovník propuštěn, zda mu má být prodloužena smlouva o 12 měsíců, či zda mu má být nabídnuto stálé pracovní místo. Školní inspekce má právo vyjádřit stejný verdikt během zkušební doby. Pokud pracovník nesouhlasí s rozhodnutím o jeho dalším setrvání na daném místě, může se obrátit na odvolací komisi, ta pošle vyjádření ministroví, který má v záležitosti konečné slovo. Učitelé, který projde uspokojivě zkušební dobou, je nabídnuto stálé místo.

Tento systém dobře funguje několik let, ale má své nevýhody v případě velkého počtu přihlášek, což se nyní stává pravidlem díky úbytku školní populace. V takové době se snižuje počet volných učitelských míst, která mohou úplně zmizet v případě zrušení pracovních míst, která mají stálí učitelé. Pak dojde k tomu, že tito učitelé dostanou statut neaktivního pra-

covníka a po dobu dvou let dostávají plat v plné výši, jako kdyby pracovali. Je proto naléhavé přidělit těmto učitelům co nejdříve jiná místa, a to i taková, která mají učitelé s pracovní smlouvou na dobu určitou. Ti tedy musí být propuštěni a jakmile se ocitnou na seznamu uchazečů o práci na dobu určitou, nemají absolutně žádnou šanci najít místo. Taková situace způsobuje neklid, který vede mnoho mladých učitelů k tomu, že učitelskou profesi opouští.

Učitelé, kteří mají místo na dobu neurčitou (tj. mají trvalou pracovní smlouvu), mají možnost přihlásit se na výběrová a vyšší pracovní místa. Výběrová místa, jako např. zástupce ředitele školy nebo vedoucí technické dílny, přiděluje porota na základě zhodnocení spisů a přihlášek všech kandidátů. Možnost získání vyššího místa, jako např. ředitele školy nebo inspektora, podléhá určitým podmínkám, které jsou stanoveny v královském dekretu: koná se zkouška, které se mohou účastnit pouze kandidáti s odpovídající délkou učitelské praxe a s kladným hodnocením své práce v poslední školní a poslední inspekční zprávě. To se týká také výběru kandidátů na místa ředitelů škol, ale v těchto případech vydává vysvědčení komise ustanovená ministrem. Zkouška má formu konkursu, po jehož ukončení komise vydá takový počet vysvědčení, který teoreticky odpovídá počtu míst, která se uvolní v budoucích dvou letech. Kandidáti, kteří v konkursu neuspějí jsou vyzváni, aby se ho zúčastnili znovu.

Kandidát, který se chce stát inspektorem, musí získat vysvědčení s vyznamenáním. Ta jsou udělována komisí těm kandidátům, kteří úspěšně složí zkoušku. Ta se obvykle koná každé tři roky. Ten, kdo takové vysvědčení obdrží je zapsán do seznamu potenciálních kandidátů na místa inspektorů a získává tak možnost žádat o jakékoli místo, které se uvolní během jeho/její kariéry pracovníka ve školství. Když se inspektorské místo uvolní, jsou držitelé vysvědčení s vyznamenáním vyzváni, aby zaslali své přihlášky. Ty jsou pak prověřeny komisí na základě dosavadní činnosti jednotlivých kandidátů. Komise ohodnotí jejich spisy a předloží je ministrovi, proti jehož rozhodnutí není odvolání.

2.2.1 Situace v subvencovaném školství

Poznámka překladatele: Na základě ústavní svobody může vzdělávací síť organizovat: 1. stát, 2. oblastní a místní úřady (nebo uskupení místních úřadů) a veřejné orgány, 3. soukromé osoby, nezávislé asociace, nevýdělečné organizace.

Vzdělávací zařízení organizovaná státem, oblastními a místními úřady a veřejnými orgány, jsou tzv. *oficiální školy (official schools)*, zařízení organizovaná soukromými organizacemi, nezávislými asociacemi a nevýdělečnými organizacemi jsou tzv. *volné školy (free schools)*. Školy organizované oblastními a místními úřady a soukromými osobami,

nezávislémi asociacemi a nevýdělečnými organizacemi jsou *subvencované* státem. Proto se tedy obvykle mluví o *třech typech vzdělávací sítě*:

1. Síť státních škol. Tento systém se musí řídit zvláštními pravidly, která se týkají neutrálnosti škol v souladu s ústavou. (Jsou to tzv. oficiální školy nebo školy organizované státem.)
2. Síť oblastních a místních škol (tzv. subvencované oficiální školy).
3. Síť volných škol (tzv. subvencované volné školy). Do této sítě patří školy postavené na náboženském základě (volné konfesní školy), školy, které staví vzdělání na principu rozumového zkoumání, a školy, které nemají náboženský ani filozofický základ.

V subvencovaných školách je situace velmi odlišná, protože zde nejsou žádná specifická služební pravidla. Je třeba rozlišovat mezi oficiálními subvencovanými školami, které organizují oblastní a místní úřady, a mezi volnými subvencovanými školami, které organizují náboženské a jiné instituce. V prvním případě mají zaměstnanci školy a oblastní a místní úředníci stejná práva a povinnosti, které jsou stanoveny jasně formulovanými pravidly, ve kterých však není ustanovení pro výchovu a vzdělávání. Ve druhém případě jsou zaměstnavatelé a zaměstnanci vázání pracovními smlouvami. Zaměstnavatel má statut nevýdělečné organizace a jeho pravomoci se mohou vztahovat na jednu nebo více škol. Stejně jako v případě státního systému výchovy a vzdělávání mohou pracovníci získat různá výběrová a vyšší místa. O tom rozhoduje zřizovatel dané školy, ale nejsou zde stanovena žádná oficiální pravidla výběru. Pracovníci volných škol, kteří získají výběrové nebo vyšší místo, jsou finančně hodnoceni stejně jako pracovníci státních škol, i když je to formou subvencí.

Je třeba podotknout, že zodpovědnost za kontrolu využívání subvencí mají ministerští inspektoři.

V roce 1973 navrhla legislativní moc zmenšení rozdílů mezi státními sítěmi škol, které jsou nyní organizovány ve francouzské komunitě, a subvencovanou sítí. Toto zmenšení rozdílů mezi sítěmi škol se nemá dotknout jejich individuální identity. V současné době se připravují plány, podle kterých se tento návrh uskuteční.

2.3 Učitelské úvazky ve třech komunitách — vlámské, francouzské a německé — (týdenní úvazky, vyučovací hodina = 50 minut)

Krátkodobé vyšší vzdělávání

Učitelé obecných předmětů:

minimum — 19 hod. týdně
maximum — 21 hod. týdně

Učitelé technických kurzů a kurzů dalšího vzdělávání:

minimum — 24 hod. týdně
maximum — 28 hod. týdně

Učitelé kurzů dalšího vzdělávání:

minimum — 30 hod. týdně

Vyšší střední vzdělávání	maximum — 33 hod. týdně
Učitelé obecných předmětů:	minimum — 20 hod. týdně maximum — 22 hod. týdně
Učitelé technických kurzů a kurzů dalšího vzdělávání:	minimum — 24 hod. týdně maximum — 28 hod. týdně
Učitelé kurzů dalšího vzdělávání:	minimum — 30 hod. týdně maximum — 33 hod. týdně
Nižší střední vzdělávání	
Učitelé obecných předmětů:	minimum — 22 hod. týdně maximum — 24 hod. týdně
Učitelé technických kurzů a kurzů dalšího vzdělávání:	minimum — 24 hod. týdně maximum — 28 hod. týdně
Základní vzdělávání	
Celkový počet hodin (včetně dozoru):	minimum — 22 hod. týdně maximum — 28 hod. týdně

3. Práce učitele

3.1 Několik postřehů

Počet volných míst určují v podstatě tři mechanismy: racionalizace, programování a stálé vyučovací hodiny. Podle plánů financování škol podléhají procesy vytváření a udržování školních zařízení, oddělení a disciplín požadavkům na minimální počet žáků. Pokud zařízení, oddělení nebo disciplína nemá požadovaný minimální počet žáků, nabízený kurz je postupně vyřazen z činnosti (racionalizace). Může se také stát, že se ve výchově a vzdělávání objeví požadavek na nové předměty nebo kurzy. Tak může škola rozšířit nabídku ve spolupráci s učiteli dané sítě škol. Stálé vyučovací hodiny tvoří počet hodin kurzů, které jsou v nabídce vzdělávacího zařízení. Celkový počet vyučovacích hodin se bere jako základ pro určení počtu učitelských míst, která jsou v daném vzdělávacím zařízení. Výpočet se provádí vynásobením počtu vyučovacích hodin a počtu žáků koeficientem, který se liší podle oddělení a disciplíny.

Z předchozího popisu vzniká dojem, že klesající porodnost by měla mít vliv na počet učitelských míst. Statistika však uvádí jiná čísla.

V obou částech země je vyšší počet učitelských míst připisován zvýšenému počtu volných míst, která jsou obsazována ženami (+15 % ve vlámské komunitě, +2,9 % v ostatních dvou komunitách), zatímco počet míst obsazených muži poklesl (o 0,9 % a 3,3 %). Mezi dvěma sledovanými roky se počet žen vstupujících do učitelské profese nejvíce zvýšil ve vlámské komunitě.

Částečné pracovní úvazky mají také podíl na nárůstu celkového počtu míst, protože podíl těchto míst vzrostl o 31,2 % ve vlámské komunitě a o 18,3 % v ostatních dvou komunitách, zatímco počet plných pracovních

Tab. 3.1: *Počet žáků a učitelů* ve vzdělávacím systému v letech 1983–84 a 1988–89 ve vlámské a ve francouzské a německé komunitě*

	Vlámská komunita			Fr. a něm. komunita		
	1983–84	1988–89	Vývoj	1983–84	1988–89	Vývoj
Počet žáků	1 153 150	1 090 573	–62 577	839 496	816 142	–23 354
Počet učitelů*	112 976	118 932	+5 956	80 892	81 302	+410

* Týká se počtu lidí, ne počtu pracovních míst na plný pracovní úvazek.

úvazků mírně poklesl (o 2,4 % ve vlámské komunitě a o 3,1 % v ostatních dvou). Tento vývoj postihuje většinou ženy, protože nárůst počtu částečných úvazků žen je 51,5 % ve vlámské komunitě a 27,2 % ve francouzské a německé komunitě.

Tato čísla vedou k závěru, že počet učitelů-mužů významně klesá, zatímco počet žen v učitelské profesi stoupá, avšak tento nárůst je pouze u částečných úvazků. Navíc je vidět mírný pokles počtu plných úvazků. Stejně trendy jsou vidět v tabulkách 3.2, 3.3 a 3.4.

Tab. 3.2: *Přehled počtu učitelů podle pohlaví, počtu stálých a dočasných učitelů a počtu plných a částečných úvazků v letech 1983–84 a 1988–89 (vlámská komunita)*

	1983–84			1988–89		
	Muži	Ženy	Dohr.	Muži	Ženy	Dohr.
Stálí*	49927	51747	94674	43431	55872	99303
Dočasní	8739	9563	18302	7784	11845	19629
Dohromady	51666	61310	112976	51215	67717	118932
Plný úvazek	41755	45321	87076	41458	43488	84946
Část. úvazek	9911	15989	25900	9757	24229	33986
Dohromady	51666	61310	112976	51215	67717	118932

Zdroj: Statistisch Jaarboek van het Onderwijs 1983–84, Statistisch Jaarboek van het Onderwijs 1988–89

Klíč: * určitý (minimální) počet učitelů, kteří mají zajištěný statut stálého učitele pouze na část hodin, které vyučují, ale jsou počítáni mezi stálé pracovníky.

Tab. 3.3: *Přehled počtu učitelů podle pohlaví, počtu stálých a dočasných učitelů a počtu plných a částečných úvazků v letech 1983–84 a 1988–89 (francouzská a německá komunita)*

	1983–84			1988–89		
	Muži	Ženy	Dohr.	Muži	Ženy	Dohr.
Stálí*	24925	39356	64281	25316	40200	65516
Dočasní	6099	10512	16611	4677	11109	15786
Dohromady	31024	49868	80892	29993	51309	81302
Plný úvazek	27382	39952	67334	26572	38692	65264
Část. úvazek	3642	9916	13558	3421	12617	16038
Dohromady	31024	49868	80892	29993	51309	81302

Zdroj: Ministère de l'Enseignement, de la Recherche scientifique et de la Formation

Klíč: * určitý (minimální) počet učitelů, kteří mají zajištěný statut stálého učitele pouze na část hodin, které vyučují, ale jsou počítáni mezi stálé pracovníky.

Statistika ukazuje, že celkový počet učitelských míst v základních a středních školách stoupá ve všech třech komunitách. Přesto mnohem větší nárůst než ve francouzské a německé komunitě (+0,5 %) nacházíme ve vlámské komunitě (+5,3 %).

To do určité míry vysvětluje celkem nízké procento nezaměstnanosti mezi učiteli (4,4 %) v porovnání s celkovým procentem nezaměstnanosti (11 %). Nízký počet uchazečů o učitelská místa je připisován několika faktorům: vyšší počet míst, pokles počtu lidí, kteří se hlásí na studium učitelství, vyšší počet mladých učitelů, kteří odcházejí z učitelské profese a vyšší počet lidí, kteří předčasně odcházejí do důchodu (v 55 letech).

3.2 Několik poznámek

Statistická čísla v tabulkách 3.2, 3.3 a 3.4 dávají podnět k mnoha úvahám.

Počet učitelských míst se jeví jako vysoký. Ale je nepravděpodobné, že by se v budoucnosti jejich počet zvyšoval. Celkový poměr počtu učitelů a žáků v Belgii je 1:9. Mnohem viditelněji než tomu bylo dosud ovlivní v krátké době pokles porodnosti výchovu a vzdělávání v mateřských, základních i středních školách. Odhad ministerstva školství ukazuje na pokračující pokles školní populace.

I přesto, že se snižuje porodnost, nevidíme (a neočekává se) zvyšování

Tab. 3.4: *Procentuální rozdíly počtu učitelů podle pohlaví, počtu stálých a dočasných pracovníků a počtu plných a částečných úvazků v letech 1983–84 a 1988–89*

	Vlámská komunita			Franc./Něm. komunita		
	Muži	Ženy	Dohr.	Muži	Ženy	Dohr.
Stáli*	+1,2 %	+8,0 %	+4,9 %	+1,6 %	+2,1 %	+1,9 %
Dočasní	-10,9 %	+23,9 %	+7,3 %	-23,3 %	+5,7 %	-5,0 %
Dohromady	-0,9 %	+10,5 %	+5,3 %	-3,3 %	+2,9 %	+0,5 %
Plný úvazek	-0,7 %	-4,0 %	-2,4 %	-3,0 %	-3,2 %	-3,1 %
Část. úvazek	-1,6 %	+51,5 %	+31,2 %	-6,1 %	+27,2 %	+18,3 %
Dohromady	-0,9 %	+10,5 %	+5,3 %	-3,3 %	+2,9 %	+0,5 %

Klíč: * určitý (minimální) počet učitelů, kteří mají zajištěný statut stálého učitele pouze na část hodin, které vyučují, ale jsou počítáni mezi stálé pracovníky.

Tab. 3.5: *Představa o vývoji školní populace ve Flandrech mezi rokem 1989 a 2000 (podle Ministerstva školství)*

Mateřská škola	Základní škola	Střední škola
-11 %	-11 %	-6 %

nezaměstnanosti mezi učiteli, a v krátkodobém a hlavně dlouhodobém výhledu se očekává nedostatek školských pracovníků. Pro to je několik důvodů.

Za prvé: fakt, že školský systém je podrobně rozčleněn na vzdělávací úrovně a síť, diplomové a specializované obory, je příčinou zvyšujícího se počtu situací, ve kterých jsou učitelé, jež ztratí místo díky programu racionalizace, označeni za neaktivní učitele (a jsou dále placeni, dostávají plnou výši platu), zatímco jinde jsou přijímáni noví učitelé. Například volné místo pro učitele matematiky ve vyšší střední škole v síti volných škol může být obsazeno učitelem ze systému státní sítě škol v souladu s přemísťovacím procesem. Výsledkem je, že počet lidí zaměstnaných v profesi učitele vzrůstá bez ohledu na to, zda počet pracovních míst je stejný nebo klesá.

Za druhé: pozorujeme zvýšený zájem o částečné pracovní úvazky, především mezi ženami. Ve vlámské komunitě se zvýšil počet částečných pracovních úvazků na všech stupních škol z 19,9 % v roce 1981–82 na 27,6 %

v roce 1988–89. V základních školách tento počet vzrostl ze 3,8 % na 18,6 %. Takže přesto, že počet míst klesá, celková zaměstnanost stoupá.

Za třetí, a to je nejdůležitější: současná situace v dlouhodobé perspektivě znamená, že bude většina starších učitelů, protože do učitelské profese nevstupuje dostatek mladých lidí. Pravidla pro učitele zvýhodňují ty, kteří mají stálé místo. Pokud toto místo ztratí, jsou přijati, kdekoli je to možné, do jiné školy (proces přemísťování), a dokud jsou učitelé čekající na takové přemístění, je nemožné zaměstnat mladší učitele. Podle údajů ministerstva školství z roku 1983 byl ve vlámské komunitě průměrný věk učitelů, kteří mají stálé místo, 37 let. V roce 1989 už to bylo 44 let. Jinými slovy, stále méně mladých učitelů dostává trvalé pracovní smlouvy. Navíc v roce 1989 bylo více učitelů ve věkové skupině 45–55 let než v roce 1983. Údaje z let 1983 a 1989 ukazují prudký pokles počtu aktivních učitelů starších 55 let a tento trend pokračuje až na nulový počet aktivních učitelů ve věku kolem 60 let. Fakt, že do učitelské profese vstupuje příliš málo mladých učitelů má ve střednědobém výhledu dvě rizika: na jedné straně nebezpečí nízkého počtu mladších učitelů na věkové křivce celkového počtu učitelů, a tedy zkreslení údajů, a na straně druhé hrozí nebezpečí, že mladí učitelé, kteří nenajdou trvalé místo, si budou hledat práci mimo učitelskou profesi, čímž se sníží možnost získat je na učitelská místa v budoucnosti.

4. Nespokojenost v učitelské profesi

Jako v mnoha průmyslových společnostech je i v Belgii učitelská profese postižená jistým neklidem, který je vyjadřován ve formě:

- rostoucího počtu učitelů, kteří jsou nemocní či si berou zdravotní dovolenou,
- vážných pochyb o správné volbě povolání,
- obtíží při získávání pracovníků,
- známek deprese u učitelů, z nichž někteří stále více ztrácejí motivaci.

Jednou z příčin tohoto rostoucího neklidu je to, že učitelé mají pocit, že se jim nedostává takového ocenění, jaké by si zasloužili pokud jde o odměňování, společenský status a sebeúctu.

Mají dojem, že jsou špatně placeni a že představa o jejich profesi ztratila mnoho ze svého lesku. Rozhodnutí škol jsou stále častěji napadána rodiči, z nichž někteří jsou ochotni dohnat věc až k soudu.

Učitelská kariéra, zdá se, je vzdálena dynamismu a snaze společensky vyniknout, na což současná společnost klade tak velký důraz. Učitelské povolání již není tak stabilní jako dříve, a když učitel ztratí práci, má velkou šanci na to, že nové místo, na které bude přemístěn, bude znamenat vy-

učovací povinnost v několika zařízeních. Navíc získávání trvalého místa je velmi pomalý a dlouhý proces, a není výjimkou potkat učitele s desetiletou či dokonce patnáctiletou praxí, který stále ještě nemá trvalé místo.

Školní děti se také změnily, a některé školy se musí potýkat s vandalismem, násilím a problémy s drogami. Rozhodnutí o prodloužení povinné školní docházky až do 18 let znamená, že učitelé se často ocitají tváří v tvář mladým lidem, kteří mají velmi malou motivaci, a protože považují média za atraktivnější zdroj informací, než jakým je škola, pro učitele je velmi těžké je zaujmout a udržet jejich pozornost.

Mnoho učitelů si stěžuje, že nemají možnost účastnit se více rozhodování, která se týkají jich samotných, a považují pedagogické a administrativní směrnice, které řídí jejich činnost za despotické. V každém případě není pravděpodobné, že se za současného stavu věcí může něco změnit, pokud nebudou učiněny kroky, které zlepší systém odměňování, společenské postavení a morálku učitelské profese. To znamená, že je třeba zajistit lepší systém základního a dalšího vzdělávání učitelů, který více zdůrazní mezilidské vztahy. Je také třeba zajistit, aby středoškolští učitelé získali širší okruh vědomostí, zajistit multidisciplinární přístupy a vyhnout se tak tomu, aby učitel učil svůj předmět na několika školách. Je také třeba znovu do škol vnést kolektivního ducha a spolu s různými články vzdělávacího systému podporovat samotné učitele, aby připravovali školní projekty, které budou brát v úvahu identitu samotných škol.

5. Pracovní spokojenost a motivace mezi učiteli: zpráva ze série studií provedených ve vlámské komunitě

5.1 Výsledky studií

V poslední době se v médiích věnuje hodně pozornosti stavu, který se nazývá „burnt-out“ (naprosté vyčerpání) a se kterým se mezi učiteli často setkáváme. Pojmem „burnt-out“ rozumíme stav psychického a citového vyčerpání, které zhoršuje schopnost zvládat stres, se kterým se člověk setkává v pracovním i osobním životě.

Je snadné pochopit, proč jsou učitelé, stejně jako lidé v jiných profesích, více náchylní tomuto typu vyčerpání v určitých fázích své kariéry. Je známo, že pracovníci ve zdravotnictví a jiní sociální pracovníci někdy vykazují známky snížené odolnosti. Stálý kontakt s „problémovými“ lidmi znamená, že člověk je většinu času pod velkým tlakem. Je tedy celkem pochopitelné, že napětí se může stupňovat při práci s lidmi, kteří procházejí obdobím změn nebo krizí. Pokud je nám známo, nebyly dosud provedeny

žádné studie, které by se zabývaly porovnáním stavu vyčerpání v učitelské profesi a v jiných profesích.

V posledních deseti letech se několik studií věnovalo pocitu uspokojení z práce mezi učiteli v Belgii a v sousedních zemích (Corten, 1980; Peters, 1985; Prick, 1983; Roede, 1982; Thijs, 1990; Van Ginkel, 1987; Gypens a Muylaert, 1990 atd.).

Následující diskuse je založena na výsledcích nedávných studií provedených ve vlámské komunitě (Thijs, 1990; Gypens a Muylaert, 1990). Odkazujeme i na mezinárodní výzkumy, které ukazují, že problémy, jimiž se zabýváme, se netýkají jen Belgie.

Na začátku je třeba říci, že je obtížné zobecňovat uspokojení či neuspokojení z práce ve vztahu k učitelům. Jde o to, že názory na toto téma se liší v závislosti na věku, pohlaví, úrovni vzdělání, úkolu, poslání, místě a pracovním prostředí. Za druhé uspokojení či neuspokojení záleží na mnoha faktorech a důležitost těchto faktorů je různá podle podmínek. Například důležitost výše platu je jiná pro muže a jiná pro ženy, je jiná pro základní a jiná pro střední školy, jiná pro učitele s částečným úvazkem a jiná pro učitele s plným úvazkem. Analýza různých faktorů odkrývá tři hlavní kategorie: osobní faktory, společenské faktory a situační faktory.

Osobní faktory (pohlaví, věk, stav)

Zjistilo se, že u učitelů závisí do značné míry uspokojení z práce na tom, mluvíme-li o mužích nebo o ženách. Zdá se, že ženy jsou se svou prací spokojenější než muži, to se týká učitelů základních i středních škol. Ke stejným zjištěním se došlo i v jiných zemích, nejen v Belgii (Prick, 1983; Van Ginkel, 1987; Corten, 1980). Naopak není přímá úměra mezi věkem a neuspokojením z práce. Někteří učitelé vykazují vysoké hodnoty na škále neuspokojení v relativně mladém věku, zatímco jiní ve věku 40–50 let a starší vykazují na stejné škále nízké hodnoty. Přesto se krátkodobě zvyšuje úroveň neuspokojení z práce ve věku 35–45 let a po padesátce, kdy se vztah mezi učiteli, hlavně muži, a jejich žáky jaksí vzdaluje. Je tu velmi velký věkový rozdíl a pro učitele starší 50 let je těžší pochopit jednání mladých lidí. Toto však nemusí nutně vést k pocitu neuspokojení z práce.

Společenské faktory

Tyto se dělí do dvou skupin. Na jedné straně stojí vztahové faktory, na straně druhé pak faktory týkající se společenského postavení a prestiže. Co se týče faktorů vztahových, vztah učitele k jeho žákům je hlavním zdrojem uspokojení či neuspokojení z práce. Pokud se mezi nimi vytvoří dobrý vztah,

je tam i vysoká úroveň uspokojení z práce. Pokud však tento vztah není dobrý, narůstá nespokojenost. Učitelé věří, že vztahy, jaké mají se svými žáky, mají v jejich profesi klíčovou roli (viz Prick, 1983; Van Ginkel, 1987; Roede, 1982). Jak vztahy s kolegy, tak vztahy se žáky, ty však v menší míře, u učitelů determinují pocity uspokojení z práce. Kolegové jsou považováni za hlavní zdroj podpory (viz Fletcher a Payne, 1982).

Vztah k řediteli školy ve velké míře závisí na osobě, která tuto funkci zastává. Řídící styl má evidentně velký vliv na úroveň spokojenosti. Ukázalo se, že učitelé jsou většinou spokojeni s řediteli svých škol, ačkoli stupeň spokojenosti je zde nižší než ten, který nacházíme ve vztazích s kolegy. Hlavním zdrojem nespokojenosti je společenské postavení a prestiž učitelské profese. Nedostatek společenského respektu je to, na co si učitelé nejčastěji stěžují. Pokud jde o plat, jsou více nespokojeni muži než ženy. V tomto kontextu je důležité všimnout si toho, že individuální výhled na postup v kariéře má hlavní vliv na spokojenost s platem. Navíc, provedené studie ukazují, že výše platu může být zdrojem nespokojenosti, ale není hlavní výhradou proti profesi. Tou je spíše nedostatek možností získat lepší místo, povýšit (viz Prick, 1983; Thijs, 1990). Ženy si méně stěžují na malou možnost postupu v kariéře než muži, kteří jsou obecně v tomto ohledu ctižádostivější a více se zajímají o možnosti profesního růstu.

Situační faktory

Zde rozlišujeme mezi vnitřními a vnějšími faktory. Na straně vnitřních faktorů je důležitý vztah se žáky (viz výše), ale není až tak důležitý jako samostatnost a zodpovědnost. Pokud jsou učitelé více zapojováni do rozdělování úkolů a rozhodování, nacházíme u nich vyšší stupeň integrace a větší spokojenost. Studie také zdůrazňují silný a pozitivní vztah mezi představou samotných učitelů o jejich profesi a stupněm jejich uspokojení z práce. Již jsme zmínili, že stupeň uspokojení se může na různých stupních škol velmi lišit. Říká se, že učitelé základních škol jsou nejspokojenější, oproti učitelům kurzů dalšího vzdělávání, kteří jsou spokojeni nejméně. Učitelé kurzů dalšího vzdělávání kritizují hlavně nedostatečnou přípravu na výkon své profese. I přes tato negativní zjištění se uvádí 70–80 % učitelů, kteří jsou spokojeni nebo velmi spokojeni se svou profesí. Avšak je tu i těch 20–30 % učitelů, kteří ze své profese mají malé či dokonce žádné uspokojení.

5.2 Některé politické závěry studií

1. Hlavní zdroj frustrace a nejistoty mezi učiteli vyplývá z nepřesné povahy jejich úkolu. Mnoho lidí v učitelských profesích přijímá názor, že „škola“

nese zodpovědnost za mnoho nemocí společnosti. Všechny tyto problémy se svádí na školy, přestože společnost jako celek má stejný podíl na oné vině. Na školu se svádí negramotnost, méně dovedností v práci s psaným a mluveným slovem mateřského jazyka i nedostatečná znalost cizích jazyků, špatné chování, vandalismus a tak dále. Ale pokud bychom vzali v úvahu všechny požadavky společnosti, seznam by byl nekonečný, protože se očekává, že školy na sebe vezmou zodpovědnost za citový vývoj svých žáků, jejich schopnost socializace, jejich tělesnou, sportovní, kulturní a náboženskou výchovu, jejich otevřenost světu — a seznam by mohl takto dále pokračovat. Je třeba se zamyslet nad hlavním a prvotním významem školy a dát tak učitelům jasnější představu o tom, co se od nich očekává.

2. Ti, kteří se snaží poskytovat vhodnou formu výchovy a vzdělávání a zavádět reformy, narážejí na stále další rozpočtové restriktce a na konfliktní rozhodování. Větší respekt k takovýmto snahám by na ně měl kladný vliv a pomohl by zvýšit stupeň uspokojení z práce mezi učiteli.
3. Je třeba najít prostředky k prolomení monotónnosti učitelství. Učitelé v 50 či 60 letech zjišťují, že vykonávají úplně stejné úkoly, jaké vykonávali, když jim bylo dvacet. Je jedno, zda člověk pracuje tvrdě nebo zda je jen jedním z davu, společenský statut učitelství zůstává stejný.
4. Lepší platy by nevyřešily všechny stížnosti učitelů, ale jistě by jim pomohly nepovažovat jejich povinnosti za přítěž, ale spíše za motivaci.
5. Učitelé vystupují jako lidé, kteří se silně identifikují se svými pedagogickými a didaktickými úkoly a jejich pocit uspokojení z práce úzce souvisí se vztahy, jaké mají se svými kolegy a žáky. Politika, která by měla pozitivní vliv na tyto vztahy by velmi přispěla ke zvýšení pocitu spokojenosti.
6. Školní administrativa má těžký úkol. Styl řízení je důležitým prvkem ve zvyšování spokojenosti, což znamená, že ředitelé musí být schopni pracovat s „lidskými zdroji“.
7. A konečně, je nutné finančně ocenit a lépe podporovat důležitou roli, kterou má školní administrativa. To se týká zvláště základních škol.

Zdroj: Education in Belgium: The Diverging Paths. Brussel 1991, s. 315 až 338.

*Přeložila M. Filipová,
studentka 5. roč. Ústavu ped. věd FF MU*

Zprávy

200 let od narození Františka Palackého

V roce 1998 uplyne 200 let od narození „Otce národa“ Františka Palackého, vynikající osobnosti našich národních dějin, ale i kulturních dějin Evropy.

Narodil se 14. června 1798 v Hodslavicích v rodině učitele evangelické školy. František pocházel ze 12 dětí. Proto uživit tak početnou rodinu nebylo pro rodiče snadné. Otec kromě učitelování byl též obecním písařem, krejčím, později rolníkem a obchodníkem. Jako rázovitý písmák vychovával své děti ke skromnosti, pracovitosti a lásce k vlasti. Uvedené vlastnosti vstoupily do vědomí Františka a ovlivnily u vnímavého chlapce jeho charakter a hluboké citění na celý život. Vynikal mimořádným nadáním, což se projevilo tím, že už v pěti letech přečetl celou bibli, jak se uvádí v literatuře.

Otec velmi brzy postřehl, že hodslavická škola už nemůže plně uspokojit Františkovy potřeby, proto jej v r. 1807 dal na německou školu v Kuníně (Kunvaldu), aby si osvojil němčinu a získal vyšší úroveň vzdělání. Její vysokou úroveň zajišťovala hraběnka Marie Valburka Truchsess-Zeilová, roz. Harrachová, která sama na škole vyučovala. Palacký pobyl na škole do r. 1809, jako vynikající student byl zapsán do zlaté knihy ústavu. Tajným přáním otce J. Palackého bylo připravit syna Františka pro duchovní službu v evangelické církvi. Proto nelibě nesl sblížování syna Františka s katolickým kaplanem Turkem ve filantropickém ústavu v Kuníně a raději jej v roce 1809 odvedl zpět do Hodslavic. Filantropický ústav měl vysokou úroveň, byl považován za příliš svobodomyšlný a v tehdejší době nežádoucí, proto byl v roce 1814 zrušen.

Otec vybral pro další vzdělávání chlapce evangelickou školu v Trenčíně. Též k Trenčínu se váže zajímavá příhoda, jak je uváděno v literatuře. Spočívala ve výtce trenčínského měšťana Bakoše, který F. Palackému vytykal malou znalost mateřského jazyka. Tato výtka na Františka nesmírně zapůsobila a reagoval na ni následovně: „Hluboce proniknut jsa studem umínil jsem sobě procvičiti se v češtině, aby se nestalo cos takového ještě podruhé.“ Vlivem četby Jungmannových spisů o českém jazyce a přátelství s P. J. Šafaříkem a dalšími vlastenci probudilo v něm silnou lásku k českému národu

a v práci pro národ nalezl pak smysl svého života. Tím ovšem skryté přání otce nenaplnil.

Po trenčínské škole přešel na přešpurské lyceum v Uhrách, považované tehdy za nejlepší vzdělávací ústav v Rakousku. Vyučovalo se latinsky a německy. Pobyt v Prešpurku, později jmenované Bratislavě, a intenzivní studium rozšířilo jeho vědecké obzory (Kantova filozofie, Herderovo učení a další). Tato studia ještě více posílila Palackého vztah k národu a lidské společnosti. Styk Palackého se slovenskými přáteli P. J. Šafaříkem, J. Kollárem, J. Benediktim a dalšími jej přivedl k poezii a vydání jeho literární prvotiny z roku 1818 „Počátkové českého básnictví, obzvláště prosody“. Po studiích, která dokončil s dvouletým předstihem, působil jako vychovatel ve šlechtických rodinách. Zejména hluboký vztah udržoval s uherskou zemanou slovenského původu Ninou Zerdahelyovou. (Zajímavě o tomto vztahu píše Jiří Morava v knize „Palacký — Čech, Rakušan, Evropan“). Bylo to duchovní přátelství, které Palackému hodně dalo a obohatilo jeho společenský rozhled.

Vedle bohaté činnosti vychovatelské a redaktorské složil s úspěchem závěrečné zkoušky na filozofickém ústavu, který navazoval na lyceum a nahrazoval vysokoškolská studia. Až si pak dělal bilanci svých znalostí, byly mimořádné. Ovládl jazyk a literaturu anglickou, francouzskou, německou, latinskou, ruskou, řeckou a italskou. Částečně zvládl maďarštinu, staroslovenštinu, srbštinu. Jeho další úvahy směřovaly stále intenzivněji k obrodě českého národa. Proto ve svých 25 letech zanechal svého působení v Uhrách a vrátil se do Prahy. Navázal kontakt s významnými osobnostmi jako byl J. Dobrovský, J. Jungmann, šlechtic František Šternberk a další. Záhy se dostal do čela národního hnutí a stal se uznávaným představitelem národa. Královskou společností nauk byl pověřen sepsáním „Starých letopisů českých“. V této době se rovněž zasloužil o založení a vydávání „Časopisu vlastenského muzea“, který redakčně řídil. Rovněž byl v této době jmenován historiografem Království českého a pověřen zpracováním dějin země. To jej podnítilo intenzivně pracovat na dějinách českého národa, které dovedl až do roku 1526. Vyšly v letech 1836 až 1842 nejprve německy a v roce 1848 až 1873 česky v pěti dílech jako „Dějiny národu českého v Čechách a v Moravě“. Jeho koncepce vycházela z trvalého střetávání slovanského a německého živlu a autoritativní moci katolické církve s demokratičtějšími směry národními (např. husitství). Ke zpracování dějin musel prostudovat na 45 000 archivních materiálových listů v domácích i evropských archivech, z nichž si pořídil na 400 stran textu pro využití při práci na dějinách. Tímto obrovským dílem vrátil národu sebevědomí, zralost a připravenost k obnově Československého státu, realizovaného v roce 1918.

Velkou pomocí v jeho práci mu bylo šťastné manželství s Terezií Měchurovou, uzavřené v roce 1827, ze kterého se narodily dvě děti. Tímto sňatkem byl Palacký zajištěn i hmotně a mohl se intenzivně věnovat vědecké práci.

Významná byla i jeho činnost politická. V červnu 1848 předsedal Slovanskému sjezdu v Praze a byl považován za vůdce českých poslanců na zasedání Ústavodárného sněmu ve Vídni a později v Kroměříži. Po porážce revoluce se stáhl do ústraní. Do politiky se vrátil po odstranění bachovského absolutismu a stal se od 18. 4. 1861 členem pánské sněmovny.

Jako představitel českého národa se zasloužil o založení Matice české, zřízení Národního divadla a o rozvoj dalších aktivit. Zvláště významným počinem bylo rozpracování myšlenek „austroslavismu“. Ve svém díle „Idea státu Rakouského“ rozpracoval návrh federace pro všechny národy Rakouska v roce 1865. Jeho návrhy však nebyly akceptovány a Rakousko přijalo model dualistický v roce 1867, podle kterého byli rakouští Slované podřízeni Vídni nebo Budapešti. Zklamání Palackého bylo veliké a z této doby je znám jeho výrok „Byli jsme před Rakouskem a budeme i po něm“. Na protest odjel se skupinou vlastenců do Moskvy na Všeruskou etnografickou výstavu, kde jednal se zástupci slovanských národů o další spolupráci.

Na závěr můžeme říci, že dílo Františka Palackého, které pro český národ vykonal, je obrovské. Naše slova jsou jen malým poděkováním velikánu, kterými jsme si připomenuli obě významná výročí. Zemřel 26. května 1876 v Praze a k věčnému odpočinku byl uložen do rodné hrobky v Lobkovicích.

Ladislav Polášek

Z literatury o Františku Palackém doporučujeme např.

MORAVA, J. *Palacký — Čech, Rakušan, Evropan*. Ostrava, 1994.

BARTOŠ, J., KOVÁŘOVÁ, S., TRAPL, M. *Osobnosti českých dějin, Fr. Palacký*. Olomouc : Alda, 1995, s. 266.

Aktuální stav výzkumu a perspektiva jeho vývoje v Ústavu dějin osvěty a výchovy Vratislavské Univerzity

Oblast výzkumné problematiky, kterou se zabývá vratislavská vědecká obec historiků osvěty, je poměrně široká. Na rozdíl od jiných vědeckých středisek, jejichž činnost je spjata s místem jejich působení, neomezuje se její výzkum ani místně, ani časově. Příčiny takového stavu bychom pravděpodobně našli v rodinných tradicích každého z pracovníků, pocházejících (ve druhé nebo třetí generaci) z různých oblastí druhé republiky.

O šíři výzkumných úkolů se zasloužila profesorka Miroslawa Chamcowa,

kteřá se o své žáky diskrétně stará a umožňuje jim svobodně se rozvíjet a samostatně vědecky pracovat. I když pro každého badatele je těžší zápasit s vlastním vědeckým problémem, konfrontace s pracemi kolegů přináší hodně tvůrčích zkušeností.

Nejhlouběji do dějin polské osvěty sahá Roman Stepien, který se zabývá piaristickým školstvím v 18. století. Soustřeďuje se hlavně na práci řeholních osvětových institucí a na spolupráci kněží-učitelů s Komisí národního vzdělávání (to bylo jakési první polské ministerstvo školství) a zároveň její přínos pro rozvoj polské kultury vědy. Pedagogické ideály uplatňované v piaristických kolegiích po reformě Konarského se staly základem pro výchovu k vlastenectví a občanství Poláků během let nesvobody v záborech. Staly se rovněž jiskřičkou naděje v myšlení lidí organizujících velké změny a národní povstání. Důsledkem boje za nezávislost byla mnohá represivní opatření okupačních mocností, z nichž nejcitelnější bylo vyhnanství Poláků na Sibiř.

Problematikou polských vyhnanců na Sibiři v 19. století, o níž se stále otevřeněji mluví, se zabývá Barbara Jędrychowska. Předmětem jejího zájmu se stala především kulturně-osvětová a samovzdělávací činnost sibiřských vyhnanců. První etapu výzkumu ukončila doktorská disertace s názvem Pedagogicko-osvětová, opatrovnická a kulturní činnost polských politických vyhnanců na Sibiři v letech 1830–1883. Pokračováním a zároveň doplněním již dosažených výsledků výzkumu bude (ve spolupráci s Ústavem dějin PAN ve Varšavě) ukázat širší obraz života vyhnanců na základě materiálů ze sibiřského místního a ruského ústředního tisku, a také činnosti katolického duchovenstva, které představovalo nemalé procento vyhnanců, a jeho vliv na civilizační proces na Sibiři.

Specifikum života v záborech záviselo do značné míry na politice okupační moci. Těžkosti při organizování školství a restriktce vedené proti těm, kteří zaváděli národní prvky do vzdělávacích programů, byly nejméně citelné v oblasti Galicie, zejména ve druhé polovině 19. století, po zavedení autonomie, která umožňovala všem zemím patřícím do rakousko-uherské monarchie svobodnější rozvoj. Doba autonomie otevírala jedinečné perspektivy organizaci osvěty. Kromě základních škol, učilišť a gymnázií začaly vznikat soukromé všeobecně vzdělávací školy pro ženy, které umožňovaly mnohem širší vzdělání než dosud mladým ženám — budoucím matkám, vychovatelkám a učitelkám. Jejich hlavním cílem bylo vzbudit a upevnit u žákyň vlastenectví a připravit je k co nejlepšímu plnění povinností vůči rodině a společnosti, zejména proto, že byly považovány za generaci, která bude muset vybojovat a obnovit nezávislé Polsko.

Organizací a činnostmi soukromého ženského středního školství se zvláštním důrazem na přínos této instituce do společensko-kulturního života Ga-

licie v době autonomie, se vědecky zabývá Aleksandra Bilewiczowa. Výsledkem její práce, čerpající z bohatých archivních rešerší (i zahraničních), byla doktorská disertace *Soukromé střední všeobecně vzdělávací školství pro ženy v Galicii v letech 1867–1914* publikovaná v roce 1997.

Proces pomalé a nepřilíš rozsáhlé feminizace veřejného života na přelomu 19. a 20. století se stal dalším předmětem zájmu A. Bilewiczové, která na základě studia vzpomínkových materiálů chce zmapovat vliv obecnějšího vzdělání žen na jejich společenské a pracovní postavení, a také na jejich úlohu v manželství a v rodině.

Změny ve veřejném životě, projevující se mimo jiné větší zaměstnaností matek, daly podnět ke vzniku odpovídajících pečovatelských a výchovných institucí, které se staly doplňkem běžného pedagogického procesu. Problém vzniku těchto pracovišť se stal zajímavým východiskem výzkumu Anny Haratykové. I přes neexistenci historiografických prací na toto téma výsledky jejího úsilí alespoň zčásti prohloubí a utřídí znalosti týkající se péče o zanedbané a opuštěné děti. Za zmínku stojí to, že těžká ekonomická situace v Galicii a bída jejích obyvatel, o které se už tolik napsalo, nevedla k rezignaci, ale naopak k boji o přežití. Důvodem toho byl například vznik řady dobročinných sdružení a institucí a různých forem pomoci zaměřené na děti a mládež. Síť pečovatelských, výchovných a vzdělávacích pracovišť zakládaných v Galicii vládou, církví a soukromými mecenáši se stala základem osvětového systému v nezávislém Polsku.

Tématu týkajícího se výstavby systému osvěty v legislativní činnosti Ústavodárného sejmu (1919–1922) se ujala Jolanta Szablicka-Zakowa. Ústavodárný sejm je zajímavým objektem výzkumu vzhledem k významu, který měl v prvních letech nezávislosti druhé republiky v politickém životě. Pro historika osvěty je zajímavé především to, zda v době, kdy se sejm věnoval především otázkám obrany, vzhledem k probíhajícím válkám a neustáleným hranicím a také vzhledem ke komplikovaným záležitostem politickým, státním a hospodářským, zbývalo místo pro debaty o školství a zda výsledek těchto debat dal právní základ pro provedení unifikace školství na územích bývalých záborů a výstavbu osvětového systému, který by byl vhodný pro potřeby obnovujícího se státu. V bohaté literatuře týkající se parlamentarismu druhé republiky není dosud práce, která by komplexně a analyticky pojednávala o problematice osvěty v sejmu. (Tuto mezeru částečně zaplní kniha J. Szablické-Zakové „Školství a osvěta v Ústavodárném sejmu druhé republiky“, která je připravena do tisku v sejmovém nakladatelství.) V historicko-osvětových publikacích, pojednávajících o různých typech školství či ukazujících syntézu dějin osvěty v době druhé republiky, autoři sice

věnují pozornost nejdůležitějším událostem spojeným s legislativou školství, ale spíše výběrově.

Politické podmínky PLR nedovolovaly otevřeně psát o mnoha problémech, platil „jediný správný“ pohled na věc, nebyl ani přístup ke zdrojům, zvláště zahraničním. Často to vedlo k deformacím a tendenčním hodnocením.

Nynější výzkumy školské a osvětové problematiky v parlamentu druhé republiky v letech 1922–1939 jsou vedeny ve dvou směrech:

1. výzkum vlivu osvětových koncepcí, vládních a stranických programů, politických skupin a učitelských organizací na práci parlamentu v oblasti osvětového systému druhé republiky,
2. výzkum právně-politických aspektů školských a osvětových problémů.

Očekávaným výsledkem prováděných výzkumů bude určení vlivu politických a mocenských podmínek na podobu školské legislativy, vlivu ekonomické situace státu na realizaci předpokladů osvětového systému, a také odpověď na otázku, do jaké míry se bral zřetel na požadavky učitelské obce při práci parlamentu.

Osvětový systém druhé republiky byl rovněž předmětem vědeckého výzkumu Stefanie Walasekové. Svou práci autorka začala od zpracování osudu středních škol v období první světové války a prvních letech druhé republiky, které historikové osvěty opomíjeli. Nabízí komplexnější obraz fungování školství (po organizační stránce), a více než dosud věnuje pozornost středoškolským programům a koncepcím. Výsledky výzkumů vedených S. Walasekovou dokazují rovněž, jak velký byl vklad ministerstva, univerzitní obce, středoškolských učitelů a učitelských sdružení do dalšího vzdělávání kádrů všeobecných škol a jaké úsilí vyvíjely osoby, které se procesu dalšího vzdělávání účastnily.¹ Je třeba zdůraznit, že středem pozornosti vědeckého zájmu S. Walasekové se stalo nejen polské školství, ale také vzdělávání národnostních menšin obývajících především severovýchodní oblasti druhé republiky. Díky přístupu k bohatým archivním materiálům států bývalého SSSR, se výzkumy S. Walasekové soustřeďují také na popis stavu školství ve východním pohraničí druhé republiky.

Vhodná příprava pro život budoucích generací Poláků, to není jen školní výuka, ale také výchovná činnost mnoha místních organizací. Oblastí, kde se prolínaly kultura polská, německá a ruská, které měly velký vliv na obyvatelé někdejších záborů, bylo Velkopolsko. Těmito problémy se zabývá Mirosław Piwowarczyk. Snaží se zmapovat proces utváření společenské a kul-

¹ Stať S. Walasekové Účast polského učitelstva všeobecných škol na doplňování vzdělávání učitelů ve Vyšších učitelských kursech v letech 1918–1939 byla publikována v Pedagogické orientaci č. 21/96. (Pozn. red.)

turní aktivity místních společenství. Když se už autor do této nesnadné a dosud nezpracované problematiky pustil, jistě se mu podaří ukázat úlohu společenských a kulturních aktivit s přihlédnutím k historickému období a specifikům území, a také k intenzitě, jakou měnící se historické podmínky působily na rozsah a kvalitu těchto aktivit.

Výsledky svých výzkumů Ústav dějin osvěty a výchovy představuje v početných pracích vydaných vratislavským univerzitním nakladatelstvím a jinými nakladatelstvími doma i v zahraničí.

J. Szablicka-Zakowa, A. Haratykowa

Spolupráce Ústavu dějin osvěty a výchovy Institutu Pedagogiky Vratislavské univerzity s vědeckými zahraničními centry (1989–1997)

Společně s novou politickou situací, která nastala v Polsku po roce 1989, otevřely se nové a značně širší příležitosti k vědeckovýzkumné spolupráci s vědeckými centry v Evropě. Tato spolupráce v případě Ústavu dějin osvěty a výchovy Institutu pedagogiky Vratislavské univerzity je organizována v naprosté většině v rámci uzavřených dohod mezi Vratislavskou univerzitou a zahraničními univerzitami.

Se zřetelem na témata výzkumných prací, jichž jsme se ujali v našem Ústavu, navázali jsme vědecké kontakty zvláště s vědeckými centry v Lotyšsku (Riga), Litvě (Vilnius), na Ukrajině (Lvov) a v Rusku (Petrohrad). V roce 1995 začala spolupráce s Masarykovou univerzitou v Brně.

Při pobytech v těchto centrech se realizuje různorodý program vědeckovýzkumné práce, a to:

- archivářsko-knihovnické rešerše,
- přednášky, zprávy, referáty,
- účast na vědeckých shromážděních na úrovni institutů (ústavů, kateder),
- diskuse a výměna zkušeností z okruhu diskutovaných výzkumných problémů,
- výměna informací a zkušeností týkajících se problémů pedagogického vzdělání, programů výuky dějin výchovy, učebnic.

Kontakty s výukovými zahraničními centry zahájil náš Ústav v roce 1989 třítýdenním výjezdem do Rigy. Druhý pobyt v Rize se uskutečnil o dva roky později. Pobyt v Rize byly určeny pro archivářské rešerše ve Státním lotyšském historickém archivu, který obsahuje materiály týkající se polského

školství a osvěty v Lotyšsku v letech 1918–1940, a také jednotlivých dokumentů z let 1939–1940 v Archivu říjnové revoluce a výstavby socialismu (dnes již neexistujícího), které se týkaly problémů polského školství a osvěty.

Vědecké kontakty s Vilniusem navázal náš Ústav v roce 1991, zvláště s Pedagogickou univerzitou a Polskou univerzitou v rámci Sdružení polských vědců v Litvě. Spolupráce se uskutečňuje v rámci smlouvy mezi univerzitami. Z vilniuským střediskem spolupracují na stálý úvazek tři osoby z našeho Ústavu a realizují témata:

- Školství na litevsko-běloruském území v XIX. a na začátku XX. století.
- Piaristické školy na území Velkoknížectví litevského v letech 1684–1794.
- Osvětová a kulturní činnost Poláků deportovaných na Sibiř ze severozápadní části země v letech 1830–1883.

V rámci těchto témat se zpracovávají knihovnické a archivářské rešerše v Litevském historickém archivu, v knihovně Litevské akademie věd (dříve Knihovny Wróblewských), a také v knihovně Vilniuské univerzity.

Program vědeckovýzkumné spolupráce s Vilniusem zahrnuje také naši účast na vědeckých zasedáních, přednáškách a konzultacích. V roce 1992 vyhlásila Katedra pedagogiky Ústavu slavistiky Pedagogické univerzity cyklus přednášek (22 hodin) z pedagogiky a zorganizovala konzultace (s naší účastí) pro řádné a dálkově studující posluchače, kteří se připravují k diplomovým zkouškám.

V letech 1992 až 1994 naši pracovníci přednesli referáty na vědeckém zasedání „Věda a kvalita života“, kterou zorganizovalo Sdružení polských vědců v Litvě.

Příležitost spolupráce s lvovským střediskem využili dosud tři spolupracovníci našeho Ústavu, kteří vycestovali v letech 1992, 1993, 1996 a 1997. Zaměřují se především na knihovnické a archivářské rešerše v Ústředním historickém archivu, Okresním archivu, ve Štefánikově lvovské vědecké knihovně a v Akademii věd Ukrajiny (dříve Knihovna Ossolinských). Jde o tato individuální témata:

- Polské a ukrajinské střední školy v době druhé polské republiky.
- Formy péče o sirotky a opuštěné děti v době samostatnosti Haliče (1867 až 1914).
- Soukromé a střední, všeobecně vzdělávací ženské školství v Haliči v letech 1867–1914.

Navázali jsme také styky s Katedrou pedagogiky Lvovské univerzity, vedenou profesorem Klosem. Zúčastňujeme se setkání zaměřených hlavně na výměnu zkušeností v oblasti pedagogického vzdělávání.

Organizačně nejobtížnější jsou kontakty s Ruskem, v našem případě s Petrohradskou univerzitou. Každá služební cesta v rámci smlouvy vyžaduje

dlouhodobou přípravu pobytu (někdy takřka s ročním předstihem) a zaslání tzv. pracovního programu s podrobným popisem tématu výzkumu, plánem vědecké práce a seznamem institucí, jejichž služeb plánujeme využít (přesné názvy knihoven a archivů).

Možnosti spolupráce s Petrohradem využívají v našem Ústavu dva spolupracovníci. Od roku 1995 v rámci smlouvy mezi univerzitami jsme vyjeli na tři individuální služební cesty; na letošní červen plánujeme společnou služební cestu na mezinárodní konferenci Římsko-katolická církev v Rusku a Polsku — historie a současnost.

Pobyty v Petrohradě se zaměřují hlavně na knihovnické a archivářské rešerše v Historickém archivu Ruské federace, Státním ústředním historickém archivu, Státní veřejné knihovně Saltykova-Ščedrina, a také v knihovně Akademie věd v rámci práce s tematikou:

- Střední školy ve školním okrsku vilniuském a řížském 1865–1914.
- Polští vyhnanci na Sibiř v letech 1830–1883.

V roce 1995 dala naše univerzita podnět ke kontaktům s Masarykovou univerzitou v Brně. V rámci uzavřené dohody jsme se ujali vědeckovýzkumné spolupráce s Ústavem pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity.

V rámci prvního pobytu v Brně v roce 1995 jsme uskutečnili archivářské rešerše v Moravském zemském archivu, stanovili jsme společné výzkumné problémy a vyměnili si zkušenosti z plnění programů a pedagogické výuky.

V roce 1996, během další služební cesty do Brna, pokračovaly společné výzkumné práce, naši pracovníci pronesli několik přednášek, navázali jsme spolupráci v ediční činnosti. Hlavním tématem společných výzkumů jsou problémy spojené se změnami v osvětě a školství po roce 1990 v České republice a Polsku v kontextu evropské integrace, naše očekávání a obavy.

Díky našim kontaktům s vědeckými centry v zahraničí vzniklo mnoho zajímavých a hodnotných výzkumných projektů. Většinu prací jsme publikovali jak v našich, tak v zahraničních nakladatelstvích.

B. Jędrychowska, M. Piwowarczyk

Akutální otázky řízení školství

V loňském roce byl realizován na Ekonomicko-správní fakultě Masarykovy univerzity rozsáhlý výzkum, který byl vyvrcholením předchozí několikaleté výzkumné práce, zejména na Katedře řízení. Osm let po sociálně ekonomických přeměnách v naší zemi byla vhodná doba ke zhodnocení změn v řízení školství ČR. Zhodnocení tak složitého a početného silného systému

vyžadovalo mnohostranný přístup, především shrnutí poznatků a názorů zainteresovaných osob, zejména učitelů, ředitelů škol i nepedagogických pracovníků z různých druhů škol a zařízení, na fungování dosavadního systému a na jeho další rozvoj a rovněž zjištění názorů starostů, členů zastupitelstev i pracovníků obecních úřadů různě velkých obcí na to, jak plní své povinnosti při provozu škol, i na možnosti převedení správy škol na obce. Podařilo se shromáždit vyjádření okresních institucí, profesních pedagogických asociací i vysokých škol a výzkumných ústavů k aktuálním i perspektivním problémům školství.

Mezi poměrně úspěšné změny patří obsazení míst řídicích pracovníků novými silami. Mezi změny, které vyžadují korekci, patří benevolentní zřizování středních škol. Místo vytvoření konkurenčního prostředí došlo v některých případech i ke snížení kvality studia. Síť středních škol se proto postupně optimalizuje. S novým územním uspořádáním se předpokládá přesun kompetencí ve správě středních škol na krajský stupeň. Mezi nezládnuté úkoly patří například systém dalšího vzdělávání učitelů a ředitelů škol, což brání do jisté míry v rozvoji vzdělávací i výchovné práce.

Hlavním výsledkem široce založeného dotazníkového výzkumu je to, že dosavadní systém celkem splňuje požadavky zmíněných skupin respondentů. Školy, které nejsou právními subjekty (a těch je většina), požadují posílení primární pedagogické činnosti středního (okresního) článku řízení. Obce vidí nutnost vyjasnění vztahů při dvoukolejné financování škol.

Dalším zdrojem poznání byly naše tradice. Ty deklarují osvědčenou dělbu práce mezi školou a obcí: škola je profesní vzdělávací a výchovnou institucí, obec je zřizovatelem mnoha škol, participuje na personálním obsazení jejich vedení a hlavně pečuje o provoz školy. Obec má však možnost ovlivňovat všechny stránky činnosti školy v radách škol a v okresních školských radách. Aby tyto samosprávné školské orgány zkvalitnily svou činnost, se stává naléhavou výzvou do příštích let v souvislosti s prohlubováním demokracie v celé společnosti. Zatím jsou rady škol zřízeny jen asi na pěti procentech škol. Snahy o překotný převod škol do kompetence obcí podle severoevropského vzoru, jak to bylo vícekrát zmíněno v médiích, nenašly u škol, obcí, okresních institucí ani u dalších skupin respondentů pozitivní odezvu. Nejsou pro to organizační podmínky, protože porevoluční proces rozdrobení obcí v ČR je protisměrný integračním tendencím v Evropské unii. Zatímco škola má hlavní úkol ve školní výchově, obec má obrovský prostor v mimoškolní výchově. Právě ta se stává úzkým profilem budoucího rozvoje. Máme na mysli soustavná opatření proti rozšiřování drog u mládeže nebo proti růstu její kriminality. Preventivně musíme počítat také i se sociálními důsledky, eventuálně s vyšší nezaměstnaností mládeže.

Nejvíce strukturálních změn při transformaci českého školství bylo na středním stupni řízení. Proto klíčovou součástí výzkumu bylo zjištění názorů a širších souvislostí k opodstatněnosti existence školských úřadů. Ta byla potvrzena výraznou převahou respondentů nejen ze školských institucí, ale i z obcí a dalších zkoumaných subjektů. Náplň práce školských úřadů byla kladně hodnocena v ekonomické, správní a personální rovině a jen částečně v kontrolní činnosti. Řešitelský tým zkoumal i skutečný stav podmínek práce okresní školské správy. Porovnáním počtu pracovníků okresních úřadů a dalších organizací státní správy v okrese bylo zjištěno, že tyto úřady (okresní, finanční, katastrální, pracovní a sociální) početně vzrostly. Školské úřady naopak „zeštíhly“ od roku 1990 přibližně o čtvrtinu, přestože nároky na složitost a rozsah práce se zvýšily. Patří mezi nejmenší organizace státní správy v okrese, přestože počtem pracovníků škol, které spravují, náleží mezi největší organizace.

Po roce 1990 byl u nás zaveden odvětvový způsob řízení školství, který se podle převažujícího počtu respondentů osvědčil pružnějším a kvalifikovanějším rozhodováním i odstraněním parazitních činností. Územní řízení školství by mělo výhodu v těsnější koordinovanosti s jinými odvětvovými státní správy (finančním úřadem, úřadem práce), pokud by také tyto úřady byly integrovány společně v územním celku.

Zabývali jsme se i vnitřní strukturou školské správy na okresním stupni. Po roce 1990 se odbory školství bývalých ONV a KNV rozdělily do dvou útvarů: České školní inspekce a školských úřadů. Mnoho podnětů upozorňuje na potřebu řešení vztahů školských úřadů a školní inspekce a také pedagogických center jako podmínky efektivnější práce regionálního školského managementu. Pozitivní je navrácení gesce MŠMT ČR v řízení středních odborných učilišť, rozšíření ještě o zdravotnické školy.

Tyto a další závěry dílčích analýz umožnily zamyslet se nad strategií dalšího rozvoje řízení školství v druhé etapě transformace. V ní půjde o strukturální, kompetenční, legislativní i další korekce porevolučního vývoje školství. Potřebné je také dopracování slabých míst, kterým nebyla, resp. nemohla být věnována potřebná pozornost, jako je systém dalšího vzdělávání pracovníků školství, provázaný informační systém na všech úrovních nebo využívání finančních, evaluačních a ekonomických nástrojů ke zkvalitnění rozhodování a efektivnosti školství.

V nejbližším období se rýsují výrazné změny vnějších faktorů, které řízení školství podstatně ovlivní. Je to především předpokládaná reforma státní správy. Nazrává dále politická vůle zřídít vyšší územní samosprávné celky, na což by odborné rezorty, včetně školství, měly být připraveny. Pokud budou zřízeny kraje/země, uvažuje se o útvaru, který by na stupni vyššího

regionu řídil střední školy, vyšší odborné školy a některé typy speciálních škol s větší spádovostí. Byly by i přirozeným místem pro další vzdělávání, odvolací řízení a inspekci zmíněných škol. Většina respondentů se přitom nedomnívá, že by se současně měly zrušit školské úřady. Okresní článek by měl těžiště ve správě základního školství, pro něj by kraj/země byly příliš vzdálené.

Vyústěním výzkumu je konstrukce modelů příštího optimálního uspořádání. Byly navrženy dva základní modely organizačních struktur systému řízení školství ČR: odvětvový a územní. Odvětvový model využívá osvědčených porevolučních změn s jistými korekcemi, které se projevily jako potřebné, zejména ve vnitřní struktuře regionální školské správy. Analýza totiž signalizuje vážnější problémy v řídicím cyklu plánování — organizování — kontrola (inspekce). Model má dva střední články řízení, které odpovídají principu subsidiarity a středoevropské skutečnosti (tj. ve státech Evropské Unie v Rakousku a Německu, které s námi sousedí). Zaručuje potřebnou míru profesionality, počítá s tradiční dělbou práce s obcemi a předvídá posílení samosprávných školských orgánů. Na základním stupni řízení — na školách — ponechává prostor pro potřebnou úroveň autonomie včetně menších škol bez právní subjektivitu.

Územní model řízení zvyšuje úlohu obcí, okresů a krajů ve správě školství nejen v provozních, ale i pedagogických, správních a personálních otázkách. Má však jen nepatrnou podporu pracovníků škol i obcí a také dalších významných aktérů, participujících na řízení vzdělávání. Nevýhody převodu škol pod správu obcí silně převažují nad přednostmi. Jak obce, tak i vzdělávací instituce se obávají hlavně nerovnoměrné daňové výtěžnosti obcí na spolufinancování škol a uplatňování nežádoucího lokálního politického ovlivňování. Znamenal by změnu se značnými personálními, materiálními a kompetenčními problémy s nejistým efektem, protože do konce století nebudou pravděpodobně pro tento model vytvořeny podmínky, zejména organizační. V porevolučních letech došlo totiž u nás k rozdrobení obcí, což je protisměrný proces jejich integrace ve státech Evropské unie.

Metodologicky bylo využito souboru odpovídajících výzkumných metod, jako je historická analýza, komprace se zahraničím nebo prognóza vývoje vnitřních i vnějších faktorů. Velká práce byla věnována empirickému výzkumu, který se počtem respondentů (téměř 2500) i vybraných souborů (8) stal jedním z největších porevolučních výzkumů v řízení školství u nás. Výzkum sekundárně umožnil osloveným respondentům, konzultantům a účastníkům souběžně organizovaných seminářů zamyslet se nad současnými problémy vývoje i nad jejich řešením na úrovni okresů a škol a využít získaných

poznatků bezprostředně ke zpracování výročních zpráv a koncipování dalšího rozvoje v regionálních a místních podmínkách.

Jedním z obecnějších závěrů je upozornění na nebezpečí zahlcení dalšími nepřipravenými a nezdůvodněnými změnami. Hlavním řešitelem výzkumného projektu, zadaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, byl doc. ing. Antonín Malach, CSc. Výsledky výzkumu byly kromě realizované úspěšné oponentury objektivizovány na celostátní konferenci s názvem Systém řízení školství na přelomu tisíciletí v Brně. Pro vážnější zájemce odkazujeme na stodvacetistránkovou monografii s názvem Stav a perspektivy řízení českého školství, vydanou vydavatelstvím Masarykovy univerzity v roce 1997.

Závěry letošního výzkumu, který bude řešit další otázky spojené s řízením školství, budou prodiskutovány pedagogickou a širší veřejností na dvou konferencích: Obec a škola ve dnech 21.–22. října 1998 ve Strážnici a Vstup do Evropské unie a řízení školství ve dnech 5.–6. listopadu 1998 na zámku Kravsko u Znojma společně s rakouskými odborníky.

Antonín Malach

Současné otázky alternativního školství — Olomouc 1997

Pobočka České pedagogické společnosti v Olomouci se stejně jako v minulých letech podílela na přípravě a realizaci konference věnované otázkám alternativního školství.

Ve dnech 16.–18. října 1997 se na PdF UP v Olomouci sešli učitelé všech stupňů škol z ČR, Maďarska, Polska, Slovenska, Slovinska, dále pak pracovníci školských úřadů a jiných institucí (celkem 110 účastníků, z toho 33 zahraničních) na 7. mezinárodní konferenci SOAŠ (Současné otázky alternativního školství). Jednání tématem „přínos alternativních škol k rozvoji školské soustavy“ navázalo na předcházející ročníky. Odeznělo celkem 52 referátů v plénu a sedmi sekcích, které budou publikovány ve sborníku z konference. V průběhu konference vystoupili zástupci Open Society Fund Praha ve dvou workshopech, kde prezentovali kurikulum „Začít spolu“.

Učitelé vysokých škol ukázali, jak se promítají otázky alternativnosti vzdělávání do pregraduální a postgraduální přípravy učitelů. Zde již byl zřetelný rozdílný přístup jednotlivých zemí k uvedenému problému i rozdílnost přístupů vysokých škol v ČR. Kolegové z vysokých škol ve Slovinsku sledují ve svých převážně empirických výzkumech specifické oblasti výchovy a vzdělávání (tělesná, hudební, literární a jiná výchova). Maďarská škola

byla zaměřena alternativním programem na rozvoj dovedností učitele k vytváření vztahů žáků ke společnosti a k přírodě. Učitelé ze Slovenska ukázali na aplikaci zahraničních modelů v základních školách. Nejobsáhleji se problematice alternativnosti vzdělávání věnují polští kolegové. Ti podávali zprávy nejen o užívaných metodách, ale uváděli i výsledky srovnání výkonů (projevů) žáků alternativních a standardních škol. Jejich vystoupení obsáhla vzdělávací proces od předškolního věku až po vysokou školu. Učitelé z českých vysokých škol dokumentovali, jak je věnována pozornost alternativním modelům výuky přímo v přípravě budoucích učitelů (systematická příprava či výcvik jako součást studijního programu, volitelný předmět, nebo izolované specifické příklady alternativních postupů jednotlivých učitelů, kteří vedle standardních postupů učení se žáků při výuce metodik prezentují alternativní přístupy v jednotlivých vyučovacích předmětech).

V diskusích k předneseným referátům i k realizovaným workshopům zněla zřetelná otázka „Jak dál v alternativním vzdělávání a výchově?“ Praxe potvrzuje, že alternativní koncepce školy, postupy se pozitivně promítají do osobnosti žáka především v nonkognitivní složce — v jeho úrovni komunikace, mravním rozvoji, v úrovni samostatnosti a odpovědnosti, v jeho tvořivosti, v úrovni seberealizace, v chuti učit se, ale tím také ve stylu učení žáků. To však přináší vyšší nároky na učitele. Ve školách s alternativním přístupem (zvláště na konci prvního stupně ZŠ) začíná být patrný rozpor mezi žádoucím a zřetelně pozitivním rozvojem osobnosti žáka právě v nonkognitivní oblasti a mezi vyššími stupni školy požadovanou sumou vědomostí. Učitelé vyšších ročníků základní školy nejsou připraveni navázat na práci 1. stupně a rozvíjet dál dosud vytvořené kvality žáka a jejich prostřednictvím přispívat i k rozvoji kognitivní složky v jejím celém spektru. Jde o problém kontinuity či návaznosti jednotlivých stupňů naší školy, o problém cílů vzdělávání a jeho efektivity, problém organizace a podmínek pro vzdělávání, časovou náročnost aj. Celým repertoárem naznačených problémů se konference stala výzvou pedagogům (teoretikům i učitelům škol, řídicím pracovníkům ve školství apod.) ke srovnávacím studiím, k longitudinálním výzkumům, které by objektivizovaly přínos jednotlivých koncepcí vzdělávání pro komplexní rozvoj osobnosti žáka v našich měnících se společenských podmínkách. Tvořiví a hledající učitelé jsou schopni vnímat teoretické výstupy z prezentovaných dílčích výzkumů a jsou dokonce schopni se na nich bez větších obav podílet. Jsou schopni nést riziko hledání optimálních cest ve výchově. Současným začínajícím učitelům nechybí suma vědomostí (teorie) z vědních oborů, ale potýkají se s jejich aplikací nebo metodickým zpracováním při rozvoji svých žáků. Je patrné, že ne všichni jsou na cestu nesnadného hledání optimálních přístupů žádoucích pro žáka i společnost

vybavení. Zde opět konference nastolila otázku vysokým školám, jak rozvíjet a připravovat osobnost budoucího učitele na stálé střetávání se běžné tradiční praxe se zcela novými pro učitele náročnými přístupy, které by měly umožnit optimální a v humánním klimatu probíhající rozvoj osobnosti žáka a studenta, jenž bude žít a pracovat v příštím tisíciletí.

Katedra pedagogiky s celoškolskou působností na PdF UP proto na výsledky konferencí SOAŠ navazuje konferencí s mezinárodní účastí s tématem „Připravujeme učitele pro vstup do Evropy?“ (Pregraduální a postgraduální příprava učitelů) v květnu tohoto roku na PdF UP v Olomouci. Stejně tak na řadu otázek spojených s rozvojem naší školy naváže další konference tohoto pracoviště, která se bude konat ve dnech 16.–17. září 1998 a bude věnována tématu „Řízení školy a příprava školských manažerů“. I na těchto konferencích se budou aktivně podílet členové pobočky ČPds.

Dana Tomanová

Českoslovenství – středoevropanství – evropanství

Úvahy, svědectví a fakta k 80. výročí vzniku ČSR.

Uvažujete o české, slovenské a středoevropské otázce? Bilancujete náš polistopadový vývoj? Je podstata odkazu T. G. Masaryka, M. R. Štefánika, E. Beneše a dalších zakladatelů, tvůrců a obránců Československa překonaná, nebo je nadále aktuální, nadčasová a univerzální? Známe vůbec realistické, humanitně demokratické tradice a osvědčené koncepce naší státnosti? Jsme na ně hrdí? Umíme na ně navazovat? Bude 21. století více demokratické, nebo autokratické? Jsou východiska ze současné krize naší i světové? Nehrozí lidem i bída duchovní? V čem spočívá demokratická správa a samospráva a co ji ohrožuje? Dokážeme spojit svébytnost se vzájemností a svobodu s odpovědností? Odpovídá druhé dělení Československa spíše našim, nebo cizím zájmům? Známe a uplatňujeme své oprávněné zájmy? Neoslabilo naše oddělení stabilitu a demokratizaci střední Evropy? Nehrozí např. nové rozdělení Evropy a světa i na moravsko-slovenském pomezí? Dočkáme se rovnoprávné demokratické unie i ve střední a východní Evropě, kterou projektoval již T. G. Masaryk? Čeká nás vzájemné kulturní obohacování, nebo odcizování? Směřujeme k životu udržitelnému a kvalitnějšímu, nebo k odumírání lidskosti a ke zkáze? Mají se národy rozplynout v globální uniformitě jako kostka cukru? Znáte návrh Charty lidské odpovědnosti, připravený pro OSN? Hledáte nejnovější údaje, srovnávací tabulky a geopolitické přehledy zemí soudobé Evropy? Zajímají Vás osudy našich

a dalších středoevropských národů v historických i všelidských souvislostech?

Na tyto a další podobné otázky odpovídá v knize téměř 150 předních odborníků, uznávaných osobností, vysokoškolských profesorů a vedoucích pracovníků akademií ČR, SR, československého exilu, Evropy i USA.

Publikace navazuje na rozebrané tituly: *Idea Československa a střední Evropa s přílohou Tři čtvrti století Československa*. Brno, Doplněk a Konvoj 1994, 1995. 312 a 68 s. — *Českoslovenství, součást evropanství. O vzájemnosti a svébytnosti střední Evropy*. Brno, Konvoj 1996. 432 s. Barevná obálka nové publikace reprodukuje velký, střední a malý znak ČSR.

Knih vychází v omezeném nákladu, na běžném knižním trhu nebude. Můžete ji získat na těchto adresách:

Výbor 80. výročí ČSR, B. Blížkovský, Milénova 12, CZ 638 00 Brno, tel. 05/52 82 95

Knihkupectví Fišer, Kaprova 10, Jilská 1, FF UK, Praha, tel. 02/232 07 33

Knihkupectví Jana Šabaty, rektorát Masarykovy univerzity, Žerotínovo nám. 9, 601 77 Brno 2, tel. 05/4212 8382.

Knihkupectvo ART FÓRUM, Kozia 20, 811 03 Bratislava.

Univ. prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc.

za odborné předsednictvo, redakci a „Výbor 80. výročí ČSR“

Recenze

Jan Průcha: Moderní pedagogika, věda o edukačních procesech

Praha, Portál, 1997, 495 s.

Se zájmem jsem přečetl uvedenou publikaci, kterou dle mého názoru pedagogika velmi potřebovala.

Autor se v jedenácti kapitolách zmiňuje skutečně moderním způsobem o problémech výchovy a vzdělávání. Tento moderní přístup spatřuji především v tom, že kniha nedává pouze jednostranná tvrzení a hodnocení, často používá srovnání různých názorů a především v tom, že není zahlcena složitými teoretickými poučkami a mentorováním.

Snaží se vidět problémy pedagogiky v reálném světě, neodtrženě od problémů, se kterými se pedagogové setkávají při své práci ve škole. Používání výsledků výzkumů umožnilo autorovi ukázat na možné trendy ve vývoji daného problému.

První tři kapitoly pokrývají problematiku teoretického charakteru, která se vztahuje k edukační realitě vůbec. Čtvrtá až desátá kapitola je zaměřena už konkrétně na problematiku, která se bezprostředně dotýká prostředí školy (předškolní zařízení, základní a střední školy).

Jedenáctá kapitola pojednává o stavu, struktuře a fungování pedagogického výzkumu u nás a ve vyspělých zemích.

Celá kniha je jasně strukturovaná a ve svém obsahu velmi přehledná. K tomu přispělo i to, že každá kapitola je uvedena několika základními problémy, na které autor hledá odpovědi, ale nechává i prostor čtenáři pro samostatné tvůrčí myšlení o tématu.

Čtenáři je rovněž v úvodu poskytnut možný přístup v práci s knihou. Vhodnými doplňky tvrzení jsou uvedené grafy, schémata a tabulky.

Zaujaly mne kapitoly 5 a 10. V páté kapitole autor pojednává komplexně o tom, kdo je to učitel, až po vývoj profesní dráhy učitelů. Každý pedagog má možnost se uceleně na pozadí výzkumů orientovat zevrubně o stavu, struktuře, prestiži i názorech na osobnost učitele.

Zajímavý je rozbor profesního startu začínajícího učitele, zejména část týkající se začínajícího učitele v české škole a srovnání s podobnými učiteli

v jiných zemích. Z něho vyplývá, že kromě některých rozdílů ty nejfrekventovanější problémy začínajících učitelů jsou buď blízké, nebo podobné. Jde zejména o problémy s kázní žáků, jejich motivací, nebo o tom, jak rozvíjet vztahy s rodiči žáků apod.

Jak upozorňuje autor, zjištěné výsledky by zasluhovaly hlubší analýzu, zejména proto, že údaje byly čerpány ze subjektivních výpovědí učitelů. Je totiž známo, že subjektivní vyjádření respondentů nemusí korespondovat s realitou, jaká ve skutečnosti je. Přínosné je zařazení problematiky stresu v učitelské profesi.

Stojí více za zamyšlení to, co učitel při výkonu své profese prožívá, jak hledá cestu k relaxaci a motivaci do další práce.

Jsem přesvědčen o tom, že „spokojený učitel“ podává vyšší výkon, neboli je úspěšný ve své profesi. Změněná sociální mobilita a jiné problémy za posledních osm let mají jistě i na psychické stavy a vlastnosti učitelů velký vliv. Tato oblast si zasluhuje jako jedna z částí analýzy faktoru „učitel“ velkou pozornost, zejména s ohledem na období po společenskopolitických změnách. Do této oblasti by měl být zaměřen více i výzkum.

Desátá kapitola rozebírá pojetí školy jako instituce, která je součástí společnosti. Autor provedl rozbor struktury současné české školy a srovnává ji se školami v zahraničí. Podstatná je zmínka o řešení problému efektivnosti škol.

Tento problém lze posuzovat z různých hledisek. Jedním z nich mohou být například výsledky vzdělávacího procesu, nebo charakteristika fungování školy, zejména jejích vnitřních faktorů.

Problém efektivnosti školy je velmi široký a nelze se na něj dívat pouze odděleně z určitých hledisek a kritérií. Na efektivnost kterékoli školy má vliv celá řada faktorů, od vnitřních až po vnější.

Pokud bychom hodnotili efektivnost pouze podle některého z kritérií, dostali bychom zcela jistě neúplný obraz o skutečném stavu školy. Významná je také doba, po kterou je škola efektivní.

Osobně preferuji školu, jejíž celková efektivnost má trvalejší charakter.¹

Z celé řady faktorů, které ovlivňují efektivnost školy bych vyzvedl kategorie učitel a management školy.

Řídící aparát jakékoli instituce především ovlivňuje efektivnost školy a má ji možnost do jisté míry ovlivňovat. Má svá omezení směrem například k finančním možnostem, ale to jak je aktivní, pružný a schopný spolupracovat s prvky vnitřních a vnějších vztahů může ovlivňovat sám. Projeví se to i navenek ve výsledcích práce školy, její „popularitě“ i zájmu o studium.

¹Tento problém souvisí se systémovým pojetím školy, o kterém jsem se pokusil pojednat v Pedagogické orientaci č. 3/97.

Takový způsob řízení má zpětnou vazbu na učitele i ostatní pracovníky a studenty v tom, že jsou informováni, ale mají i co říci do diskuse o systému práce ve škole. Tento přístup souvisí i se zmiňovanou spokojeností při výkonu pedagogické práce.

Způsobilst pedagogů, jejich odborné a obecně lidské vlastnosti mají na tento proces významný vliv. Problém je v tom, že skutečným pedagogem se člověk nestává po absolvování školy nebo po absolvování jakéhokoli školení.

Mnozí mladí absolventi našich pedagogických fakult nechtějí tak dlouho čekat a raději přejdou k jiné profesi. Starší pomalu odcházejí a je nutné připravovat na povolání učitele takovým způsobem, aby těch, kteří odcházejí mimo profesi bylo co nejméně (viz Učitelství noviny č. 9/98, s. 20). Škola, která bude vykazovat trvale efektivní hodnocení, může napomoci i k tomu, že budoucí učitelé budou uvažovat jinak.

Úvahy a sdělení v uvedené publikaci dávají prostor pro podobné myšlení a změny, které naše škola ještě potřebuje.

Radomír Saliger

Stav a perspektivy řízení českého školství

Masarykova univerzita, 1997, 120 s.

Monografie představuje zpracování závažného projektu, jehož cílem bylo zhodnotit změny ve školství po roce 1989 se zaměřením na regionální školskou správu a navrhnout moderní systém řízení školství. Realizace tohoto náročného cíle byla možná díky autorově dlouholeté intenzivní práci v několika výzkumech posledních let, v nichž autor byl buď hlavním řešitelem, nebo spoluřešitelem. Na základě získaných zkušeností poznatků z mezinárodních kongresů a seminářů k řízení školství autor připravil a realizoval rozsáhlý výzkum. Monografie představuje pečlivé zpracování získaných údajů, přičemž bylo využito výsledků všech předchozích výzkumných aktivit.

Metodologie výzkumu měla požadovanou úroveň, byla totiž ověřena v předchozích výzkumných šetřeních. Zejména bylo využito historicko-vývojové, komparační funkční analýzy a z empirických metod se uplatnil dotazník, rozhovor aj. Bylo formulováno pět základních hypotéz, které se týkaly činnosti školských úřadů, jejich další existence a návrhu nového systému řízení školství. Hypotézy byly ověřovány na velmi rozsáhlém vzorku respondentů, jehož složení i rozložení je možno považovat za reprezentativní. Lze konstatovat, že provedený výzkum představuje jeden z nejrozsáhlejších výzkumů dané problematiky u nás. V práci je velmi podrobně, i v přehledných tabulkách a diagramech, popsána administrace dotazníků,

jejichž informační báze se stala základnou pro následné analýzy a závěry. Ocenit je nutno výstižnost provedených rozborů a serióznost závěrů z nich odvozených.

Na základě tohoto bohatého materiálu se autor zabývá analýzou činnosti školských úřadů, možnostmi převedení správy škol na obce a stavem rozvoje školské samosprávy. Ke každému okruhu problematiky autor připojuje dílčí závěr, v němž nejen rekapituluje hlavní myšlenky příslušné kapitoly, ale dosažené výsledky a závěry konfrontuje s vytyčenými hypotézami a naznačuje optimální řešení. V celkovém závěru se autor k nejdůležitějším problémům vrací a formuluje výsledná stanoviska a doporučení. Na základě celkového vyhodnocení výzkumu autor navrhuje dva základní modely organizačních struktur systému řízení školství ČR, a to odvětvový a územní, přičemž jednoznačnou podporu si získal model odvětvový.

Pro cenný faktografický materiál, který je přehledně zpracován a objektivně analyzován, má monografie trvalou hodnotu jako dokument o závažné etapě vývoje našeho školského systému v oblasti jeho řízení.

Josef Maňák

Josef Polišenský: Komenský, muž labyrintů a naděje.

Praha, Academia, 1996, 218 s.

Profesor Polišenský se ve své knize pokusil o poněkud jiný typ biografie. Východiskem mu je důkladné poznání světa, ve kterém Komenský žil a pro který tvořil. Lepší poznání lidské osobnosti umožňuje zkoumání jednotlivce v konfliktní situaci, ve které se mění jeho „současný svět“. A to jsou právě Komenského labyrinty, jež musel během svého života překonávat.

Knihy je rozčleněna do pěti kapitol, v rámci kterých jsou dále rozpracovány jednotlivé podkapitoly. První kapitola odkrývá Komenského dětství, mládí, vyžívání v osobitého mladého muže až po Bílou horu. Podrobně se Polišenský zabývá i původem Jana Ámose, jeho rodem a místem narození. Zajímavý je fakt, že Komenský se velice málo ve svých spisech zmiňuje o svém dětství a rodičích.

Prvnímu pobytu v Lešně je věnována druhá kapitola. Je uvedena poměrně rozsáhlou charakteristikou tehdejšího Lešna. Autor však zároveň upozorňuje na útržkovitost pramenného materiálu. Naproti tomu Komenského činnost v oblasti pedagogické teorie a praxe v tomto období je poměrně dobře známa.

Komenský a Anglie, tak lze stručně charakterizovat obsah následující kapitoly. Už v době svého příchodu do Anglie zde byla jeho díla známá.

Zasloužil se o to především Samuel Hartlib, který byl příznivcem a propagátorem Komenského díla. V Anglii byl učiněn pokus reformovat školu podle Komenského zásad. Pokus záhy zkrachoval, ale i to je důkazem, jaký význam byl přikládán myšlenkám našeho reformátora. Závažnější však bylo Komenského poznání, že jeho úsilí o školskou reformu má i politický význam a dosah.

Vestfálský mír a pád Lešna — dva další labyrinty v životě Jana Ámose. Navíc v srpnu 1648 umírá Komenského druhá žena. Osobní ránu překonal poměrně rychle, avšak ránu zasazenou jemu, Jednotě a národu Vestfálským mírem překonával daleko obtížněji.

Na podzim roku 1650 začal Jan Ámos působit v Blatném potoku. Vznikla zde řada didaktických prací. Josef Polišínský upozorňuje na spisek Šťestí národa, ve kterém Komenský překvapivě moderně definoval národ. Během svého pobytu v Blatném potoku se dostal Jan Ámos do mnoha konfliktů se svým okolím a původcem některých byl on sám. Nebyl totiž člověkem, s nímž by bylo lehké soužití.

Poslední léta života strávil Jan Ámos Komenský v Amsterdamu. První roky pobytu v Nizozemí znamenají vrchol literární činnosti Komenského. Polišínský podává charakteristiku tehdejšího Amsterdamu, včetně domů, kde Jan Ámos bydlel. V této době vysílá svého syna Daniela vzdělávat se k profesoru Rombergovi. Pokyny, jak by měla vypadat výchova a vzdělání syna, které Komenský poslal Rombergovi, však vůbec neodpovídají zásadám „nového učení“. Obecná porada o nápravě věcí lidských a revelace — to byly hlavní oblasti zájmu Jana Ámose v posledních letech života. Jan Ámos Komenský zemřel asi 15. listopadu 1670. Slůvko „asi“ je použito Polišínským záměrně. Ve Spojeném Nizozemí se tehdy používal jak kalendář gregoriánský, tak i juliánský. Údaje, které se do dnešní doby zachovaly, nejsou jednoznačné, a proto o datu úmrtí nemáme dosud jistotu.

Kniha profesora Polišínského je zajímavá ještě z jiného pohledu. Poskytuje totiž velmi plastické popisy jednotlivých míst, ve kterých Komenský pobýval. Dílo je faktograficky velmi bohaté, ale na několika místech přílišná faktografičnost zapřičiňuje nepřehlednost textu. Obdivuhodné je množství prostudovaného materiálu a literatury. Polišínský také poukazuje na archivy a pozůstalosti skrývající dosud svá tajemství. Tak nastiňuje další možné směry komeniologických bádání.

Kniha je opatřena mapami, chronologickou tabulkou a rejstříkem. Bohužel i v této knize se vyskytují chyby. Ty však lze přisoudit s největší pravděpodobností tiskařskému šotkovi. I přes poměrnou náročnost textu, je kniha napsána živým jazykem.

Jak se profesoru Polišíenskému povedl pokus o jiný typ biografie Komen-
ského, necht' posoudí každý sám.

Jiří Zounek

Věra Pokorná: Teorie, diagnostika a náprava specifických po- ruch učení.

Praha, Portál, 1997, 310 s.

Téma specifických poruch učení proniká stále více do povědomí nejen psy-
chologů, speciálních pedagogů, ale i učitelů v běžných školách a rodičů.
Jednou z příčin bude, že stále více dětí trpí některou ze zmíněných poruch.
Proto hned úvodní kapitola **I. části** knihy zdůrazňuje naléhavost tohoto pro-
blému. Dovídáme se o vlivu školní neúspěšnosti dítěte na jeho profesionální
kariéru, na jeho situaci v rodině a na jeho osobnost. Za velmi cennou po-
kládáme kapitolu o sekundární symptomatologii specifických poruch učení,
jako jsou například neurotické příznaky.

Specifické poruchy učení komplikují jedinci pobyt nejen ve škole, ale
zasahují celé jeho okolní prostředí a provázejí ho v mnoha případech po
celý život. Z tohoto důvodu autorka dala v první části knihy prostor ka-
pitole, která se zabývá systémovým přístupem ke specifickým poruchám
učení. Systémové myšlení staví na poznatku, že svět je prostoupen systémy,
jejichž funkce a interakce ovlivňují náš život. Systémový přístup nás učí
myslet v souvislostech. Nejdříve je nutné si stanovit primární systém s jeho
elementy, pak určit další systémy, se kterými primární systém souvisí a po-
soudit hierarchii těchto systémů. Pro terapii je důležité mít na mysli, že
systémový přístup k problému nás učí, že intervence má smysl na jaké-
koli rovině. Jako nezodpovědné se jeví, pokud terapeut ukončí svoji pomoc
v okamžiku, kdy odmítnou spolupracovat například rodiče postiženého žáka.
Může totiž ovlivnit jiné dílčí systémy, jako je třeba vztah terapeut — dítě
nebo učitel — dítě a podobně.

Podrobně je rozebrána definice specifických poruch učení. Jev specifických
poruch učení je pro svou různorodost projevů obtížně uchopitelný a po-
psatelný, a proto jej nelze jednoznačně definovat. To se dále projevuje i v ne-
jednotnosti přístupů k terapii. Ovšem, jak podotýká Pokorná, tato pluralita
v bádání má výhodu v tom, že zabraňuje jednostrannému pohledu na daný
problém a podněcuje vytváření otevřených systémů. Pro ucelenější pohled
autorka připojuje i pohledy německy a anglicky psané literatury.

Kapitola o etiologii specifických poruch učení čtenářům přibližuje model
multidimenzionální etiologie specifických poruch učení. Příčiny jsou tříděny

na dispoziční neboli konstituční (například genetické vlivy, lehká mozková dysfunkce, odchýlná organizace cerebrálních aktivit, nepříznivá konstelace laterality) a na nepříznivé vlivy prostředí (podmínky rodinného a školního prostředí).

Pojem deficity dílčích funkcí rozebírá další kapitola. Autorka tento pojem podrobně vysvětluje a bere si na pomoc Lurijův model kognitivních funkcí, který výklad vhodně doplňuje.

Neuropsychologické přístupy k dyslexii jsou obsahem šesté kapitoly. Najdeme zde informace o specializaci mozkových hemisfér ve vztahu ke specifickým poruchám učení, o očních pohybech při čtení a o neuropsychologickém přístupu k dyslexii a její nápravě podle D. J. Bakker. Bakker vychází z funkční specializace mozkových hemisfér. V duchu tohoto pojetí je vypracována metoda nápravy dyslexie nazývána Metoda HSS (Hemisphere-Specific Stimulation, specifickým způsobem prováděná stimulace hemisfér).

Poslední dvě kapitoly první části knihy se věnují psychosociálnímu postavení dětí se specifickými poruchami učení a poruchám chování, které mohou někdy doprovázet specifické poruchy učení.

II. část knihy je věnována diagnostice a nápravě specifických poruch učení. Nejdříve nás autorka seznamuje s rozvojem paměti a vnímání a s poruchami těchto funkcí. Zdůrazňuje celostnost vnímání, kterou musíme mít stále na paměti při práci s dětmi se specifickými poruchami učení.

Poměrně velký prostor Pokorná vyčlenila diagnostice specifických poruch učení. Diagnostika musí být prováděná velmi pečlivě a kvalitně, protože jen tak je možné sestavit nejvhodnější postup nápravy.

Nápravou specifických poruch učení se zabírají další kapitoly. Nejdříve se čtenář seznamuje se zásadami nápravy a s možnostmi prevence specifických poruch učení. Autorka vhodně zařadila techniky nápravy specifických poruch učení, které ocení především učitelé ve školách, ale i psychologové a speciální pedagogové. Jednotlivé části přinášejí náměty k nácviku čtení, psaní a také matematických dovedností.

Poslední kapitola knihy je zaměřena na některé konkrétní projekty, které jsou určeny k nápravě specifických poruch učení. Autorka si neklade za cíl seznámit čtenáře s úplným přehledem projektů, které se dnes užívají k nápravě, ale snažila se vybrat ty, které nejlépe vyjadřují pestrost bádání v těchto oblastech. Uvádí například nápravné techniky Grace M. Fernaldové, metodu Brigitte Sindelarové — deficity dílčích funkcí, lingvistický projekt nápravy specifických poruch učení, integrativní vzdělávací kineziologie a další.

Věra Pokorná v závěru zdůrazňuje, že teoretické a výzkumné práce v uvedené oblasti nemají význam pouze pro pochopení a nápravu těchto obtíží,

ale přináší mnoho nového i pro pochopení procesu výuky čtení, psaní a matematiky vůbec.

Kniha je doplněna přílohou, která obsahuje seznam slov k procvičení sluchové analýzy a syntézy řeči. Vhodnou pomůckou pro čtenáře se jistě stane rejstřík a obsáhlý seznam použité literatury. Kniha přehledně zpracovává zvolenou problematiku a podává ucelené informace, založené na vlastních zkušenostech autorky a na studiu naší i zahraniční literatury.

Monografie by mohla být vítaným pomocníkem psychologů, pedagogů, rodičů i studentů pedagogických a psychologických oborů.

Dita Janderková

Ze života ČPdS

Pan profesor A. M. Dostál mezi svými

Byly jich tam desítky. Posluchárna Ústavu výzkumu a rozvoje školství Pedagogické fakulty UK v Praze se zaplnila návštěvníky, kteří přišli pogratulovat jubilantovi k devadesátému výročí jeho narozenin. Gerontolog by měl radost, neboť duchem mladí byli všichni, pamětníci činnosti i někdejší žáci nebo spolupracovníci pana profesora, dnes jako tehdy s jiskrou v oku.

31. březen 1998 přinesl krásné odpoledne, plné rozjímání nad životem jubilanta, zasvěceným vědě, i nad vzpomínkami na prožitá činorodá léta. O sobě a své práci hovořil jubilant známým osobitým, kultivovaným jazykem před účastníky shromáždění i ve své knížečce vzpomínek nazvané Cesta k učitelství — cestou k člověku, v níž se představuje jako filozof a pedagog, ale především jako skutečný humanista. Kéž by mu budoucí léta dále nesla pohodu, která by stále obsahovala — jak říká paní profesorka Skalková v předmluvě — i ono neutuchající snažení cesty vpřed.

Pan profesor Dostál přijímal s úsměvem jemu vlastním všechna blahopřání, jichž nebylo málo. Možná, že si nejeden gratulant položil sám pro sebe otázku, zda se bude moci i on na vrcholu svého života ohlédnout zpět s pocitem dobře vykonaného díla jako pan profesor Dostál.

K jeho vzácnému jubileu se s přáním plného zdraví a štěstí připojil také Seniorský klub České pedagogické společnosti.

Oldřich Pospíšil

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. 1

Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS

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

Adresa redakce: Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc.
Ústav ped. věd FF MU, A. Nováka 1, 660 88 Brno

Administrace: PaedDr. M. Rybičková, Veletržní 3, 603 00 Brno
Tel., 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