

## Vážení a milí příznivci, čtenáři a odběratelé!

Vzhledem k tomu, že tímto ročníkem a prvním číslem chceme vytvořit nejenom novou vnější podobu časopisu *Pedagogická orientace*, ale také novou strukturu, kterou bychom chtěli postupně upřesňovat a dodržovat, obracíme se na vás, abyste nám v tomto našem úsilí byli, pokud můžete, co nejvíce nápomocni. Jak je zřejmé, náš časopis má stavebnicovou strukturu, jejímiž stavebními prvky jsou jednotlivé oddíly, což umožňuje sledovat soustředěně a samostatně určitou tematiku v celém časopise. Zatím se však vyjevuje, že některé oddíly zamýšlené struktury jsou dotovány příspěvky dostatečně, některé, bohužel, nikoliv. Uvítali bychom proto více sdělení filozofických, výzkumných, ze školského prostředí, z jiných výchovných zařízení, z poradenství, z oblasti volnočasových aktivit atd., a to v rovině teoretické i praktické. Chtěli bychom s vaší pomocí usilovat také o aktivnější vzájemné kontakty, které by mohly mít, mimo jiné, podobu reagování na publikované články a sdělení. Rádi bychom tak do naší struktury zařadili samostatný diskusní oddíl.

Při vědomí toho, že každý pedagogický časopis je důležitým primárním pramenem poznání problémů té které doby a pramenem poznání úrovně pedagogického myšlení, chtěli bychom, aby se náš časopis postupně stal s vaším přispěním významným pomocníkem při řešení problémů, které nás společně trápí. Jsou to především problémy sociálního charakteru, kterým chceme nyní věnovat pozornost jak v časopise, tak rovněž na konferenci, již uskutečníme na počátku měsíce října. Podrobnější informace jsou uvedeny uvnitř časopisu. Vaši aktivní účast v obou směrech očekáváme a vítáme.

*Redakce*



# Obsah

<b>Stati</b>	<b>5</b>
Stanislav Navrátil: Pojetí profesní kompetence učitele . . . . .	5
Helena Grecmanová: Problematika posuzování školního klimatu . .	17
Bohumil Koukola: Projekt bakalářského studia Veřejná správa a regionální politika . . . . .	26
Josef Mrhač: Specifika školského managementu a vzdělávání dospělých na Ostravské univerzitě . . . . .	35
Josef Cach: Existuje ještě pedagogika na základě kultury? . . . . .	39
<b>Historická sdělení</b>	<b>47</b>
Zdenka Veselá: Komenského teorie školy aneb Dialog s minulostí	47
Eva Drábková: Komenského víra v člověka . . . . .	52
Jiří Sedlák: Fyziolog prof. MUDr. E. Babák jako vícestranný pedagog	54
Jaroslav Telec: Vzdělání popřejte každému, ode všech žádejte, aby byli slušnými lidmi, a bděte! . . . . .	64
Eva Urbanovská: Rozvoj pokusných škol ve Zlíně . . . . .	69
Viera Žbirková: Život učitele nie je prechádzkou . . . . .	75
<b>Výzkumná sdělení</b>	<b>77</b>
Josef Trna, Eva Trnová: Koordinace vzdělávacích cílů v Občanské a Základní škole	77
<b>K zamyšlení</b>	<b>82</b>
Jitka Měřínská: Výchovně vzdělávací práce základních škol očima školního inspektora . . . . .	82
Július Sekera: Pedagogické sbory — mýty a skutečnost . . . . .	93
Josef Kittler: Je učitelské vzdělávání orientováno na tvořivou práci ve třídě? . . . . .	97
Radomír Choděra: Současný stav didaktiky cizích jazyků u nás a její další vývoj . . . . .	101
Josef Halbich: Multimediální výukové aplikace . . . . .	106
Oldřich Pospíšil: Učitel ve výchově a vzdělávání dospělých . . . . .	108
<b>Zkušenosti ze světa</b>	<b>112</b>
Romana Svoboda, Jiří Zounek: Školský systém v Austrálii . . . . .	112
<b>Zprávy</b>	<b>116</b>
Marie Niedermayerová: Česká školní inspekce hodnotí . . . . .	116
Antonie Landová: Práce Klubu Obecná škola . . . . .	118

Hana Horká: „Cesty k tvořivé škole“ . . . . .	120
<b>Recenze</b>	<b>122</b>
<b>Ze života Společnosti</b>	<b>125</b>
Konference Mravní nemoci mládeže a jejich prevence . . . . .	125
Založení Klubu seniorů při České pedagogické společnosti . . . . .	128
Autorům . . . . .	129

**POZOR! Změna místa konání konference!**  
**Bližší informace na str. 125!**



# Stati

---

---

## Pojetí profesní kompetence učitele

Stanislav Navrátil

**Klíčová slova:** transformace školského systému, profesní kompetence učitele, učitelská způsobilost, autonomie jedince, pluralita řešení problémů, kreativita, produkční myšlení, samostatnost, soubor činností, osobnostní vlastnosti, sociální vztahy

### Úvod

Uspokojování současných potřeb jedince i společenských skupin v oblasti výchovy a vzdělávání vyžaduje:

1. transformaci školského systému,
2. vymezení nových sociálně regulačních funkcí učitelského povolání a z nich vyplývajících vzorců chování i osobnostních vlastností.

Při respektování praktických zkušeností učitelů ze škol, kde experimentálně ověřují projekty transformace školského systému i z alternativních škol u nás a v zahraničí, a ze zobecněných zkušeností především v podobě současných a starších evropských i světových filozofických, pedagogických a psychologických teorií, je možné vyslovit závěr, že „realizace v současné době očekávaných vzorců chování pedagogů bude vyžadovat kromě odborných vědomostí a dovedností z oblasti aporbačních předmětů daleko rozsáhlejší zastoupení formalizovaných obecných i aplikačních teorií a z nich vyplývajících expertních dovedností z pedagogiky, z psychologie, z didaktik vyučovacích předmětů i rozvoj osobnostních vlastností podmiňujících přijetí i provádění profesních činností učitele“.

Při respektování uvedeného závěru přistupujeme k učitelství jako ke specifické profesi v oblasti školní výchovy a vzdělávání.

Klíčovým problémem ve vztahu k učitelství se stává vymezení:

1. souboru alternativních pedagogických činností odpovídajících požadavkům na řešení permanentně se objevujících vzdělávacích úkolů,
2. souboru teoretických poznatků, které jsou východisky zpracování alternativ operačních struktur pedagogických činností, vymezují adekvátní podmínky pro jejich volbu a jsou kritérii kvality realizovaných činností,
3. souboru osobnostních vlastností, jejichž rozvoj podmiňuje přijetí a realizaci požadovaných činností.

Volba je determinována současnými praktickými situacemi výkonu profese pedagoga vyplývajícími z výchovně-vzdělávacích požadavků jedince i společenských skupin.

Zvolené teoretické předpoklady a profesní činnosti, jimiž vyučující bude čelit daným situacím, označujeme jako kompetence pedagoga.

### **1. Stanovení faktorů, které bezprostředně nebo zprostředkovaně ovlivňují přístup k profesní kompetenci učitele**

Prvým krokem směřujícím v současnosti k vymezení odpovídající profesní kompetence učitele by mělo být nalezení odpovědi na otázku „Které skutečnosti reprezentující současné společenské dění a které jejich důsledky v oblasti školství je nutné respektovat jako faktory bezprostředně nebo zprostředkovaně ovlivňující postižení učitelské způsobilosti?“

Základním impulsem ovlivňujícím změny potřeb a zájmů jedince i společnosti jako celku v oblasti výchovy a vzdělávání a zprostředkovaně i činnosti učitele jsou současné společenské podmínky u nás i v Evropě a tendence jejich dalšího vývoje.

Stávající potřeby a zájmy jedince i společenských skupin jsou vědomě i podvědomě konfrontovány se současnými změnami ve společenském životě, především v ekonomické, politické, sociální a vědecko-kulturní oblasti, které přesahují rámec jedné země a zeslabují regionální introvertnost.

Ve světovém hospodářství dochází v současné době k podstatným změnám ekonomických struktur, k přerozdělování ekonomické moci, jejímž důsledkem je vznik nových hospodářských velmocí a zánik stávajících. Rovněž vývoj ve třetím světě a v bývalých socialistických státech rozmnožuje faktory nejistoty a lability. Stále častější jsou výkyvy na světových trzích. Dále se výrazně rozvíjí terciarizace i kvartarizace vyspělých ekonomik. Vědeckotechnický pokrok, jeho generování, aplikace, absorpce, tvořivý rozvoj, ale také rozpoznávání šancí i rizik s nimi spojených vyvolávají zvýšené nároky na člověka. Problémy životního prostředí vedou k novým nárokům na postoje lidí, na jejich znalosti v této sféře i na schopnost dorozumět se při jejich řešení. Vyhrocují se specifické problémy určitých skupin obyvatelstva (staří lidé,

národnostní a náboženská společenství, dospívající mládež). Roste brutalita a zločinnost mládeže i celková agresivita společnosti. Narůstá počet jedinců obtížně zařaditelných do efektivních pracovních procesů. Vznikají problémy s náplní volného času. Šíře západní demokracie dosahuje svých hranic, za nimiž leží oblast anarchie. V reakci na tyto jevy se ve společenském životě prosazuje:

- a) redefinice pojetí dějin, v nichž je negován běh dějin jako jednosměrné cesty ke stále dokonalejšímu pokroku založenému na síle lidského rozumu,
- b) odmítání jednostranného filozofického a vědeckého instrumentalismu, objektivismu, racionalismu, který podněcuje tendence různých forem iracionalismu, orgiasmu, rasismu, vandalismu, sexualismu, okultismu,
- c) nová hodnotová orientace, v níž mají převahu hodnoty postmoderní povahy (harmonie mezilidských vztahů atd.),
- d) požadavek větší etické zodpovědnosti.

Kromě výše jmenovaných charakteristických znaků reprezentujících stav současné evropské i světové společnosti a tendence jejího rozvoje ovlivňují potřeby a z nich vyplývající požadavky jedince i společenských skupin v České republice v oblasti jejich přípravy také základní společenské změny, k nimž u nás dochází po roce 1989 a k nimž je nutné přistupovat z hlediska evropského či světového kontextu.

K těmto společenským změnám patří:

1. Přejít z centrálně řízené ekonomiky na tržní hospodářství, které je spojeno s posílením privatizace, podnikání, rozvoje konkurenčního trhu a liberalizace řízení.
2. Vytváření základů demokratického státu jak v oblasti legislativy, tak v praktickém společenském životě.

Pro tento proces je charakteristická snaha o autonomii jedince, o ochranu jeho práv, o pluralitu v přístupu k řešení společenských problémů, o posílení aktivit jedince jako člena občanské společnosti ve společenském dění, o posílení veřejné kontroly státně politických rozhodnutí a o vytváření podmínek pro kultivaci sociální komunikace.

Důsledkem každodenní bezprostřední nebo zprostředkované konfrontace člověka, který je studentem nebo absolventem našeho školského systému a dosáhl určité úrovně vzdělání i kultivace, s existujícími a měnícími se společenskými podmínkami je postupné získávání souboru praktických zkušeností o rozporu mezi současným stavem přípravy jedince a požadavky na řešení existujících společenských problémů.

Praktické zkušenosti jako vnitřní regulátory chování vedou nakonec jedince k pokusu artikulovat:

1. očekávaný přínos výchovy a vzdělávání v současné společenské realitě,
2. preferované výstupy rozvoje osobnosti ve školském systému z pozice jedince i sociálních skupin.

Z hlediska současných potřeb jedince i společnosti jsou dnes k očekávaným přínosům školní přípravy nejčastěji řazeny:

- a) úspěšné uplatnění ve společenské struktuře, které je vyjádřeno
  - kvantitou materiálních statků
  - mocensko-prestižním postavením
 (obě uvedená kritéria reprezentují „*kvantitu života*“);
- b) uspokojení ze seberealizace, které je prezentováno:
  - harmonií mezilidských vztahů,
  - radostí z podílu na spolupráci,
  - uspořádáním životního rytmu,
  - pocitem uspokojení z pomoci druhým atd.
 (tato čtyři uvedená kritéria reprezentují „*kvalitu života*“ )

V současné době i v blízké budoucnosti můžeme předpokládat ve vztahu k současné společenské situaci soupeření obou uvedených dimenzí očekávaných přínosů školní výchovy a vzdělávání.

Výsledky opakovaných průzkumů mínění rodičovské veřejnosti o tom, které výstupy rozvoje osobnosti by měly být upřednostněny ve školském systému, pokud má plnit svou společenskou funkci, prokazují kvalitativní posuny oproti předcházejícímu období.

Například ve vztahu k rozvoji v kognitivní oblasti psychiky žáka je rodiči zdůrazňováno dosažení odpovídající úrovně sebeřízení a seberegulace jedince jak v dalším vzdělávání, tak při řešení problémových úkolů či úkolových situací v reálném životě.

Dosažení preferovaných kvalit si podle veřejnosti vyžádá:

1. osvojování nejen prováděcích, ale také řídicích a regulačních procesů činností, které jsou předmětem vzdělávání,
2. rozvoj operační struktury a základních vlastností (kreativita, samostatnost) produkčního myšlení,
3. rozvoj tvořivé fantazie.

Dále vyžadují zástupci rodičů ve vztahu k rozvoji žáka v kognitivní oblasti:

- dosažení základů tzv. druhé gramotnosti (teoretická a praktická příprava v informatice, kybernetice a výpočetní technice),
- osvojení základů ekonomiky, podnikání a managementu, rozvoj schopnosti podnikat,

- osvojení alespoň dvou světových jazyků (preferovány jsou angličtina a němčina).

Nutnost připravit jedince jako aktivního člena občanské společnosti a jako individuum postupně se integrující do Evropy i potřeba kultivovaného, džentlmenského jednání v konkurenční tržní ekonomice vede v současné době jednotlivce i sociální skupiny k závěrům, že k preferovaným výstupům rozvoje osobnosti člověka dále patří:

- pozitivní postoje ke vzdělávání,
  - individuální škála hodnot odpovídajících současnému společenskému dění,
  - schopnost spolupráce a dělby práce,
  - schopnost respektovat a tolerovat rozdílné názory druhých,
  - empatie,
  - rezistence ke svedení,
  - perzistence
- atd.

Ve vztahu k požadovaným výstupům vzdělávání, které jsou chápány jako nutné předpoklady úspěšného uplatnění a uspokojení ze seberealizace, očekává společnost od učitele vytváření podmínek pro dosažení komplexního rozvoje osobnosti, spočívajících v zajištění efektivního průběhu struktury kognitivních a nonkognitivních funkcí, k nimž patří:

- motivace,
- kognitivizace,
- emocionalizace,
- socializace,
- axiologizace,
- kreativizace.

Schopnost pedagoga zajistit podmínky pro komplexní rozvoj osobnosti se stává u stále větší části veřejnosti základním kritériem hodnocení práce učitelů i úrovně školy a nelze ji opomíjet při definování profesní kompetence učitele. Proto jsou stávající společenské podmínky a tendence jejich změn spolu se současným očekávaným přínosem vzdělávání a jemu odpovídajícími konkrétními výstupy voleny a respektovány jako faktory ovlivňující vymezení profesní způsobilosti pedagoga.

Přehodnocení funkčnosti existujících výstupů vzdělávání, jejich doplnění a tomu odpovídající podmínky výchovně-vzdělávací práce jsou dále ovlivňovány i změnami v pojetí osobnosti člověka a z něho vyplývajícím přístupem k žákovi.

Od vyučujícího se očekává, že bude respektovat žáka jako:

1. mladšího partnera s mírou autonomie v rozhodování či ve spolurozhodování odpovídající jeho věkovým a individuálním zvláštnostem,
2. aktivního jedince, který se spolupodílí na řízení procesu učení a přebírá zodpovědnost za svá rozhodnutí,
3. individuum se specifickými reálnými možnostmi učit se, se specifickými potřebami a zájmy, jejichž uspokojování podněcuje spontánní aktivitu.

Požadovaný přístup vyučujícího k žákovi mění pozice obou účastníků vyučovacího procesu, charakter a proporcionalitu zastoupení jejich aktivit, a proto je nutné brát ho v úvahu jako další z faktorů determinujících definování profesní kompetence učitele.

K dalším faktorům, které je nezbytné registrovat a respektovat při vymezování profesní kompetence pedagogy řadíme:

1. funkce školy jako instituce, která zajišťuje uspokojování požadavků v oblasti výchovy a vzdělávání,
2. změny podmínek výchovy a vzdělávání ve školách všech stupňů,
3. současný skutečný stav škol.

K bodu 1

K souboru základních funkcí současné školy patří: funkce kultivační, socializační, profesionalizační, individualizační, selekční, ochranná, integrační, kulturní, výzkumná.

K bodu 2

Změny organizace výchovy a vzdělávání v transformovaném školském systému u nás jsou charakterizovány:

- pojetím učení jako procesu samostatného konstruování poznatků žáky prostřednictvím experimentování, manipulování, zasahování, pozorování, umělecké aktivity atd.,
- akcentováním významu vlastních zkušeností v procesu rozvoje osobnosti,
- posílením spontánní aktivity, svobodné práce žáků,
- respektováním a tolerováním pluralitního, originálního přístupu k řešení úkolů,
- preferencí partnersko-kooperativních modelů řešení konfliktních situací,
- integrací obsahu vzdělávání,
- respektováním reálných učebních možností žáků,
- rozšířením edukačního prostředí nad rámec školy.

### K bodu 3

Zatím jmenované faktory ovlivňují konstrukt profesní způsobilosti učitele pro teprve vznikající školu zítřka. Její reálné parametry jsou však limitovány skutečným stavem škol. Ten se stává z hlediska své limitační funkce nezastupitelným faktorem ovlivňujícím přístup k profesní kompetenci.

Pro současný reálný stav všech stupňů škol jsou charakteristické:

1. *V organizaci práce:*

časový stres, fragmentace činností, atomizace a akademičnost vzdělávání, nerespektování žáka jako partnera, pojetí učení jako převzetí hotových poznatků od učitele, z knihy, z obrazovky, z masmédií.

2. *V chování žáků:*

projevy zlomyslnosti, sobeckosti, lenosti, nesnášenlivosti, agresivity, touhy po moci.

3. *V pedagogických vztazích:*

přítomnost svádění, manipulace, infantilizace, vyrovnávání účtů, převádění zodpovědnosti na druhé atd.

Nerespektování skutečného stavu by nutně vedlo, a bohužel vede, ke vzniku mýtické představy profesní kompetence učitele pro jakousi abstraktní školu.

## **2. Soubor činností, osobnostních vlastností, které tvoří základ profesní kompetence učitele**

Reflexe soudobých společenských poměrů a z nich vyplývajících problémů v oblasti výchovy a vzdělávání signalizují ve vztahu k pojetí učitelství problematičnost přetrvávajícího akademického modelu minimálních kompetencí učitele, který je odvozen z oborové poznatkové základny a klasického výkladového způsobu organizace procesu poznávání a osvojování. Učitel je v tomto modelu pouhým mechanickým vykonatelem grifů, jejichž kvalita je garantována především aprobační kvalifikací.

Respektovat tento fakt znamená konstruovat nový otevřený model profesní způsobilosti pedagoga, který více odpovídá politickým, ekonomickým, sociálním a kulturním změnám zasahujícím roli školy a vyvolávajícím nové úkoly, problémy a zátěžové situace.

V novém modelu by měl vyučující prokázat kvalitu své profesní kompetence tím, že bude schopen:

1. *V oblasti obsahu vzdělávání*

- a) zpracovat alternativy koncepce vzdělávacího obsahu svých aprobačních předmětů z hlediska potřeb zájmové struktury žáků, úrovně reálných

učebních možností žáků (diferencované osnovy) a komplexního rozvoje osobnosti;

- b) vytvořit si komplexní obraz obsahu svých aprobačních předmětů a hraničních disciplín, který mu umožní pohotověji reagovat na požadavky řešení globálních problémů vyžadujících syntézu učiva z různých vědních disciplín;
- c) aktualizovat obsah výuky ve vztahu k novým objevům a lokálním specifikacím;
- d) konfrontovat obsah jednotlivých témat výuky svých aprobačních předmětů s obecnými výchovně-vzdělávacími cíli školy reprezentujícími komplexní rozvoj osobnosti se záměrem vymezit systém konzistentních konkrétních výchovně-vzdělávacích cílů a témat aprobačních předmětů jako registrovatelných a měřitelných výkonů žáků, které vyjadřují reálné možnosti aprobačních předmětů spolupodílet se na plnění obecných cílů;
- e) volit a strukturovat klíčové informace, které bude nutné v průběhu plnění cílů poznat, pochopit a využít.

### 2. *V oblasti poznávání a pochopení žáků:*

- a) *diagnostikovat* reálné učební možnosti žáků determinující jejich výkon, úroveň komplexního rozvoje osobnosti, klima třídy jako sociální skupiny a komunitu, jíž je jedinec členem;
- b) *prognostikovat* pravděpodobné obtíže jedince, skupiny při plnění výchovně-vzdělávacích cílů ve vztahu k diagnóze a nejbližší možnou zónu rozvoje žáka v určité oblasti ve vztahu k diagnóze;
- c) *respektovat* při řízení a regulaci činnosti žáků strukturu vnitřních motivačních dispozic, a tak vytvářet předpoklady pro spontánní aktivitu;
- d) *respektovat a tolerovat* v průběhu výuky odlišné názory, hodnotící soudy, návrhy programů řešení, a tak posilovat přístup k žákům jako k mladším partnerům.

### 3. *V oblasti řízení a regulace činnosti žáků:*

- a) *volit nebo tvořit alternativní modely* operačních struktur učební činnosti žáků při upřednostňování pojetí učení jako samostatné konstrukce poznatků ve vztahu k vymezeným cílům rozvoje, k možnostem práce se zvoleným obsahem, k reálným možnostem žáků;
- b) *vybrat či zpracovat varianty metod* součinnosti učitele a žáků, které zajistí: nondirektivní řízení učební činnosti žáků, postavení vyučujícího v rolích poradce, konzultanta, facilitátora, a využití skupinové kooperace, práce v diádách, individuální práce;



- c) *volit či sestavit alternativy podob zpracování pracovního materiálu jako prostředku pro samostatné objevování nových informací ve vztahu k reálným možnostem žáků (např. zpracování obsahu do podoby schémat, souboru grafů, sémantických sítí, statických modelů atd.);*
- d) *zpracovat obsahovou, procesuální a vztahovou rovinu pedagogické komunikace jako prostředku realizace projektu procesu výchovy a vzdělávání, tj.:*
- volit typ komunikace (ve vztahu k současným návrhům na rozvoj osobnosti žáka je dáována přednost produkční komunikace),
  - volit formulaci, strukturaci typu informací (v produkční komunikaci se klade důraz na regulační a afektivní informace odpovídající samostatnému objevování poznatků, vytváření vlastních názorů, mínění atd., kognitivní informace získává žák manipulací s pracovním materiálem (někdy označovaným jako informační pozadí),
  - volit adekvátní struktury vztahů mezi učitelem a žáky v průběhu komunikace (upřednostňují se vztahy učitel–žák, žák–učitel, žák–žák, ž–žž, žž–žž),
  - využívat modelů flexibilní diferenciacce v procesu poznávání a osvojování ve svých aprobačních předmětech,
  - organizovat průběžnou a rezultativní zpětnou vazbu na úrovni detekce, identifikace a klasifikace,
  - facilitovat žákům překonávání vzniklých bariér v průběhu samostatné učební činnosti,
  - zpracovat hodnocení každého žáka z hlediska úrovně současného stavu, příčin daného stavu, možností dalšího rozvoje

#### 4. *V oblasti navozování a udržování pozitivních sociálních vztahů*

- vytvářet a navozovat v rámci svých aprobačních předmětů pedagogické situace, jejichž řešení si vynucuje spolupráci, dělbu práce žáků mezi sebou, žáků a dospělých, ve škole i v mimoškolním prostředí,
- navozovat, organizovat a koordinovat v průběhu výuky permanentní výměnu a konfrontaci informací mezi jednotlivci i skupinami,
- zvýrazňovat v hodnocení, pokud to situace dovolí, hodnoty spolupráce, dělby práce, pomoci druhým jako faktorů ovlivňujících pozitivně kvalitu dosažených výstupů,
- využívat partnersko-kooperativních modelů řešení konfliktů ve třídě,
- adekvátně řešit nezáměrně vzniklé pedagogické situace (konfliktní, stresové, frustrační, deprivační, atd.), které negativně ovlivňují klima třídy, a tedy i utváření a udeření pozitivních sociálních vztahů ve třídě.

Přijetí a užití vymezených profesních činností vyžaduje, aby byly paralelně se vzděláváním budoucích pedagogů zajištěny i podmínky pro rozvoj vlastností, které pozitivně ovlivní osobnostní předpoklady adeptů učitelství ve vztahu k nárokům vyplývajícím z vymezené profesní kompetence.

K osobnostním vlastnostem, které spolu se souborem expertních činností a formalizovaných obecných poznatků tvoří základ profesní způsobilosti učitele, jsou nejčastěji řazeny: *originalita, flexibilita, improvizace, rozhodnost, tolerance, emocionalita, empatie, kultivovanost, seberegulace*.

### **3. Respektování pluralitního přístupu k pojetí profesní kompetence učitele eliminuje tendence pedagogiky inklinovat k normativismu**

K předloženému konstruktovi profesní kompetence učitele je třeba přistupovat jako k jedné z možných alternativ pojetí učitelství, která je vyjádřením určité podoby reflexe současných společenských podmínek a jejich důsledků v oblasti výchovy a vzdělávání.

Různé pozice jedinců zabývajících se vymezením profesní kompetence učitele (například učitel-praktik, ředitel školy, výzkumný pracovník) totiž ovlivňují zorný úhel pohledu na danou problematiku, jehož důsledkem mohou být jiná hlediska přístupu, jiná úroveň reflexe, a tedy i preference jiných nebo dalších prvků vyjadřujících základ profesní způsobilosti.

Například skupina odborníků (filozofů, psychologů, obecných pedagogů, učitelů) i laiků z řad rodičovské veřejnosti projektovala a v praxi především alternativních škol prosazovala již od konce roku 1989 endocentrické, pedocentrické podmínky výchovy a vzdělávání, které mají vytvářet předpoklady pro nápravu vnitřního mikrosvěta člověka, pro kultivaci individuálního lidského vědomí a prožívání celkového bytí.

Preference nových podmínek akcentujících jako východisko současného stavu úroveň vychovanosti a vzdělanosti člověka a nápravu jeho vnitřního mikrosvěta musí nutně ovlivnit i přístup k profesní způsobilosti pedagoga, jejímž základem se stává schopnost empatie, porozumění druhým, respektování a tolerance názorů druhých, vysoká úroveň seberegulace a flexibility rozhodování.

Některými představiteli výchovy a vzdělávání je pokládána koexistence školy s odlišnými přístupy k výchově v rámci fungujícího školského systému za jeden ze základních znaků demokratizace školství.

Paralelní existence státních i soukromých škol jednotlivých stupňů s odlišnými cíli, obsahem i procesem výchovy a vzdělávání zvyrazňuje ve vztahu

k profesi učitele znalost teorií a expertních činností, které umožní vyučujícímu rychlou adaptaci v pluralitních školských podmínkách.

V modelech škol budoucnosti je ve vztahu k velké šíři profesní kompetence učitele prosazováno rozšíření souboru profesí, které by zajišťovaly řešení problémů v oblasti školní výchovy a vzdělávání (například školní pedagog nebo výchovný poradce, školní psycholog), učitel-řídící pracovník, středoškolská profese „asistenta“, který by zajišťoval administrativní práci — vyplňování třídních knih a výkazů, psaní vysvědčení, opravy sešitů, vedení záznamů o žácích apod.)

Uskutečnění naznačeného návrhu by podstatně ovlivnilo vymezení profesní způsobilosti.

Uvedené příklady různorodosti přístupu k řešení daného problému nejsou negativem. Odpovídají pluralismu jako základnímu stavu demokratické společnosti a eliminují tendence pedagogiky inklinovat k zjednodušujícímu normativismu.

Negace normativismu se v případě řešení vymezeného problému projevuje především:

1. zrušením jednoznačné legitimacy pouze jediného modelu učitelství a tedy i jediného konstruktů profesní kompetence pedagoga;
2. střetem různorodých modelů jako charakteristického znaku současného stavu řešení problému definovat profesní kompetenci učitele;
3. nutností diskutovat o odlišných pojetích profesní způsobilosti s důrazem na respektování a toleranci názorů druhých a se záměrem dosáhnout adekvátního konsensu.

## Literatura

- [1] Bláha, K. — Šebek, M.: Já tvůj žák, ty můj učitel. SPN, Praha 1988.
- [2] Blížkovský, B.: Pedeutologie a gradace profesionality pedagogických pracovníků. Pedagogika 1990, č. 5, s. 503–519.
- [3] Blížkovský, B. — Kolláriková, Z.: Profesionálne rozvíjanie a seberozvíjanie pedagogických pracovníkov. Ústav pre vzdelávanie učiteľov, Bratislava 1990.
- [4] Blížkovský, B.: K příčinám naší současné krize. In: Zdroje a základy duchovních hodnot současné české společnosti. Krnov 1993.
- [5] Blížkovský, B.: Celistvé a otevřené pojetí výchovy. Pedagogická orientace 1994, č. 11, s. 102–121.
- [6] Clark, C. M. — Lowyck, J.: Teacher thinking and professional action. Leuven University Press, 1989, s. 3–22.
- [7] Čas, F.: Empatikalismus. Učitel'ské noviny, r. 1991, č. 34, s. 8.
- [8] Dostál, A. M.: Zamyšlení nad cestou ke škole budoucnosti. In: Pedagogická orientace 1994, č. 11, s. 27–36.
- [9] Gillernová, J. — Hermochová, S. — Šubrt, R.: Sociální dovednosti učitele. SPN, Praha 1990.

- [10] Hrabal, V.: *Jaký jsem učitel?* SPN, Praha 1988.
- [11] Kolář, Z.: *Analýza současného stavu výchovy učitelů. Jednotná škola 1990*, č. 3, s. 231–248.
- [12] Kořán, J.: *Učitel a jeho profese*. In: Kasíková, H. — Vališová, A.: *Pedagogické otázky současnosti*. ISV, Praha 1994.
- [13] Křivohlavý, J.: *Komunikace učitelů se žáky*. KPÚ, Olomouc 1987.
- [14] Kučerová, S.: *Systémové poňatie výchovy a vzdelávania učitelov*. Bratislava 1987.
- [15] Kučerová, S.: *Věda o výchově — filosofie — ideologie a politika*. *Pedagogická orientace* 1992, č. 5, s. 26–36.
- [16] Kučerová, S.: *Předmět a poslání současné pedagogiky*. *Pedagogická orientace* 1992, č. 5, s. 39–43.
- [17] Kučerová, S.: *Hodnotová dimenze výchovy a první globální revoluce. Zdroje a základy duchovních hodnot současné české společnosti*. Krnov 1993.
- [18] Kučera, M.: *Tři typy pedagogických vztahů v učitelské profesi*. In: *Učitel, jeho příprava a požadavky školské praxe*. ČAPV, Ústí n. L. 1994, s. 18–25.
- [19] Lieberman, M.: *Education as a Profession*. Prentice Hall, New York 1956.
- [20] Mareš, J.: *Psychodiagnostika podporovaná počítačem*. UIV, Praha 1992.
- [21] Mareš, J.: *Možnosti učitele reagovat na individuální styly učení žáků*. In: *Pedagogika* 1994, č. 4, s. 368–377.
- [22] Mitter, W.: *Tendence a problémy vzdělávání v Evropě z historicko-srovnávacího pohledu*. In: *Výchovy a vzdělávání 1990–1991*, č. 4, s. 34–36.
- [23] Navrátil, S.: *Přístup k transformaci vzdělávání učitelů*. In: *Učitel, jeho příprava a požadavky školské praxe*. ČAPV, Ústí n. L. 1994, s. 7–15.
- [24] Navrátil, S. a kol.: *Názory českých, rakouských a dánských učitelů na základní hlediska hodnocení kvality profesní činnosti učitele*. In: *Učitel, jeho příprava a požadavky školské praxe*. ČAPV, Ústí n. L. 1994, s. 116–122.
- [25] Navrátil, S. a kol.: *The autonyms, critical citizen: ideal or necessity?* In: *State and University in the new Europe*. University of Brighton 1995.
- [26] Odehnal, J. — Severa, M.: *Obsah, struktura a psychické řízení lidské činnosti*. UK, Praha 1986.
- [27] Parson, T.: *Professions*, *International Encyclopedia the Social Sciences*, N. Z. 1968, s. 539.
- [28] Pařízek, V.: *Učitel a jeho povolání*. SPN, Praha 1988.

NAVRÁTIL, S.: *Pojetí profesní kompetence učitele*. *Pedagogická orientace* 1997, 1, s. 5–16, ISSN 1211–4669.

**Adresa autora:** Doc. dr. Stanislav Navrátil, CSc., PdF UJEP, Ústí nad Labem

# Problematika posuzování školního klimatu

Helena Grecmanová

**Klíčová slova:** školní klima, posuzování školního klimatu, aspekty školního klimatu

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 takto pojaté školní klima se musí posuzovat diferencovaně. Ne vždy školní klima, které se navenek jeví jako dobré, může být považováno za optimální pro další vývoj zúčastněných osob (např. učitelů, žáků, rodičů atd.). Proto dále věnujeme pozornost problémům posuzování školního klimatu.

## 1. Fendovy přístupy k posuzování školního klimatu

Chceme-li zjistit přitažlivost a podnětnost školního života (Fend označuje soustavnou přitažlivost prostředí a její restrikcí — omezování — jako objektivní ekologii), potom je nutné zjišťovat, *jaké mohou žáci získat ve škole informace, s jakými skupinami se mohou kontaktovat, jaké prožívají představy o světě, jaké normativní systémy je ovlivňují, jakou mají zodpovědnost a co všechno mohou činit s vědomím vlastní odpovědnosti za své projevy* (Fend, 1977). Z hlediska chápání školního klimatu považujeme tuto Fendovu cestu za dílčí, protože vypovídá pouze o některých rysech školního klimatu, přičemž se opírá o omezený počet faktorů.

Na jiném místě Fend (1977) poukazuje na další možnost posuzování školního klimatu ze tří různých hledisek: obsahového, interakčního a vztahového, která akceptujeme i v našem pojetí školního klimatu zdůrazňujícím vnitřní život školy. Zmíněné aspekty nacházíme ve všech sociálních subsystémech ve škole. Různé aspekty školního klimatu podléhají různému institucionálnímu uspořádání.

### 1.1. Obsahový aspekt školního klimatu

Z obsahového hlediska se zajímáme o to, s jakými hodnotovými systémy se žáci a učitelé setkávají a jaký jim přiřkládají význam, co od nich očekávají. Obsahové aspekty se uplatňují jak v rámci vztahů žák–učitel, učitel–učitel, tak v rámci vztahů mezi žáky.

Někteří autoři, zabývající se tímto aspektem vnitřního života školy, mluví o subkulturách škol a subkulturách mezi spolužáky.

Při pedagogické diskusi v uplynulých letech stály proti sobě *dva hodnotové systémy*: jeden z nich byl více orientován na *tradiční ctnosti* jako jsou píle, poslušnost, pořádek, respekt, a *druhý* zdůrazňoval *schopnost kritiky, informovanost a vlastní svobodný úsudek*. Značná část vědců spatřovala v těchto hodnotových systémech výraz kulturně historického vývoje od tradiční, autoritativní společnosti k moderní demokratické. Oba tyto hodnotové systémy charakterizuje Fend (1977) pomocí pojmů *konformita* a *sebeurčení*. Ctnosti „vnější konformity“ vznikají tam, kde se nevytváří samozřejmý základ sociálního soužití, tedy spíše v autoritativně strukturované společenské formě, zatímco ctnosti samostatnosti a reflexe vznikají v liberální společnosti.

Jakou váhu přiřkládají učitelé *institucionálním cílům a disciplíně*? Většina teoretiků konstatuje, že výkon se stal centrální hodnotou školního života a charakteristickým znakem současnosti. Bylo by však krátkozraké, kdyby se výkon i nadále nekriticky považoval za vrcholný bod pozitivního vývoje lidské společnosti, i když přezívající tendence k tomu jsou silné. Požadavky školního výkonu by se tak mohly velmi lehce změnit v permanentní požadování a v zastrasovací procesy, v nichž je žák demonstrován prostřednictvím negativních výkonů. Fend (1977) uvádí výsledky výzkumu účinků vysokých výkonnostních očekávání, který byl založen v podstatě na této perspektivě. Když se objevuje velký tlak na výkon, zvyšuje se strach, redukuje se v průměru naděje na úspěch, zvyšuje se výkonnostní rezignace a redukuje se možnost sebehodnocení. Při tlaku, zaměřeném na výkon, ustupuje také participační chování. Strategie řešení konfliktů a „nevhodné“ způsoby chování zůstávají proti tomu velkým tlakem na výkon nedotčené. Velký tlak na výkon nezvyšuje výkonnostní pohotovost.

Výkony žáků neslouží učitelům vždy jen jako kontrola učení žáků, nýbrž také jako kontrola pro učitele, jak učí. V případě, že žáci podávají lepší výkony, může to učiteli dávat lepší pocit sebeuspokojení (srov. Oswald a kol., 1989).

Kritické hlasy zaznívají při diskusi o *disciplinárních požadavcích*. Škola, jejímž primárním cílem je organizace učebního procesu, potřebuje k jeho

zajištění určitý disciplinární systém. Jestliže škola působí jako zařízení s disciplínou, potom musí být řečeno, co ve škole podporuje disciplinované formy chování. Každá instituce sama o sobě musí zachovávat a rozvíjet diferencovaný systém norem a kontroly. Musí se starat o to, aby se nepřerušily komunikační kanály mezi inspektory, vedením školy, učiteli a aby se při rozhodování dodržovaly formální postupy.

Silný důraz na disciplínu najdeme v tradičním autoritativním kontextu, ve kterém je vnější přizpůsobení důležitější než individuální vývoj žáků. Zde už se však disciplína nevyužívá pouze jako rámec pro zajištění vyučovacího procesu, ale jako cíl. Velký rozsah disciplíny ovšem nevede u učitelů ani u žáků ke spokojenosti. Také žáci vnímají, že přísné školní vedení vyvolává nepatrné možnosti spoluúčasti na rozhodování, strohou kontrolu, vyšší nátlak, který vede k přizpůsobení. Čím je tento nátlak vyšší, tím je vyšší nespokojenost žáků. Vysoký nátlak, který vede k přizpůsobení, redukuje sebedůvěru žáků, eliminuje jejich participační chování a ztěžuje řešení konfliktů rozhovorem. Může mít obecně nivelizující účinek. Čím je ve škole vyšší nátlak, který vede k přizpůsobení, tím je menší variace v jednotlivých třídách (Fend, 1977).

Cohen (Fend, 1977, s. 37) říká, že „konsekvence každého jednání závisí zčásti na odměně a trestu, které jsou připraveny těmi, kdož provádějí kontrolu. Při kontrole je důležité, jaké aspekty chování jsou pro kontrolory patrné ať již prostřednictvím informací, tak výkonů...“

*Učitelé kladou akcent na ctnosti: klid, „hodné chování“, pořádek, respekt a slušnost, zdvořilost, povolnost, nenápadnost. Dále zdůrazňují také pilnost při plnění zákovských povinností, téměř by se dalo říci „služebních“ povinností žáka. V tomto výčtu však chybí kvality, jako např. iniciativa, myšlenková smělost, fantazie, odvaha mít jiný názor a stálost v rozhodnutích (Fend, 1977). Podle Čečetkova výzkumu (1971) odsuzují učitelé u žáků nevychovanost, hrubost, neupřímnost a lhaní.*

## 1.2 Interakční aspekt školního klimatu

*Interakční aspekt* znamená druh a způsob, jak spolu nejen učitel a žáci, ale i žáci vzájemně vycházejí a ovlivňují se. Jedná se tedy o formu sociálního ovlivňování osob, které jsou zúčastněné na interakčním systému školy (srov. Mareš, 1990, Hudeček, 1978/79).

Vychází se z toho, jaký má být *rozsah autority a svobody*, jaký má být mezi nimi poměr. Tyto úvahy odpovídají obecné diskusi, která se týká soužití mezi lidmi, a polemizuje se o kategoriích *nátlak, kontrola a důvěra*.

Zaměříme-li svou pozornost na vzdělávací situaci, můžeme rozlišit dva

směry. První směr vnímá poskytování svobody a vykonávání nátlaku jako problém konkrétní interakce mezi žáky a učiteli, a tedy jako problém konkrétního postavení učitele, jeho chování a jeho forem vedení. V tomto smyslu se prosazuje názor, že svobodu a nátlak je nutné tvořit a organizovat uvnitř školy. Institucionální normování má být ohraničené (např. pro učitele je institucionálně daný zákaz používat fyzické tresty).

Druhý směr akceptuje uspořádání autoritativních vztahů ve škole více jako institucionální problém, který je nutné realizovat zákonným normováním — určitým předpisem. Obě koncepce se nevyklučují, ačkoli se u nich fakticky nezřídka projevuje rozdílný názor, v jakém rozsahu je možná existence a změna školního klimatu díky institucionálnímu uspořádání nebo jen zevnitř prostřednictvím osob, které se na školním životě angažují. Teoreticky by mělo dojít ke „šťastné“ interakci institucionálních uspořádání a projevů učitele, protože jen tak mohou prolínat progresivní tendence s mnohdy zastaralou praxí nebo moderní praxe se zastaralým zákonným uspořádáním (Fend, 1977).

Diskusi o adekvátním „vedení“ učitelem, o jeho adekvátní autoritě, mohou přiblížit dobově podmíněná kritická slova Lewina (Fend, 1977, s. 87), jež pronesl při srovnání míry uplatňování svobody dětí v Německu a USA. Zmíněný autor konstatuje, že každému, kdo přichází z Německa do USA, se zdá, že existuje vysoký stupeň svobody a nezávislosti dětí na dospívajících. Dospělý, který zde jedná s dítětem, ho považuje více za sobě rovného, zatímco v Německu to vypadá, že je přirozeným právem dospělých vládnout a povinností dítěte je potom poslouchat. V Německu má dospělý spíš v úmyslu postavit dítě do pozice podřízeného, ale Američan si přeje vytvořit v dítěti pocit rovnoprávnosti. I když s Lewinem souhlasí také další pedagogové a potvrzují jeho zjištění, je dnes třeba tento jeho názor brát s rezervou a uvědomit si, kdy Lewin pronesl tato slova. Měli bychom mít na zřeteli jak reformní pedagogické požadavky odpovídající dnešku, tak i současné výsledky školní praxe v jednotlivých zemích.

Experimenty Lewina, Lippita a Whita v oblasti zjišťování učitelských stylů vedení jsou světoznámé a přinášejí poučení i dnes, protože se stále setkáváme u učitelů s násilím, agresivitou a nepřátelskými vztahy k žákům.

Výše uvedení autoři rozlišují autoritativní, demokratický a liberální *typ učitelova vedení*.

*Při autoritativním vedení* všechno pevně stanoví učitel, předepisuje techniky a činnosti, jednotlivé úkoly, sestavuje pracovní skupiny. Pochvaly a výtky rozděluje podle osobních hledisek, drží se stranou skupiny. Činnost žáka se orientuje na vyšší výkon, ale na malou kvalitu. Ve skupině je nízká pracovní morálka, mezi dětmi se objevuje více konfliktů. Na jedné straně agrese,



na druhé obětní beránci. V případě nepřítomnosti vedoucího jsou žáci při práci málo vytrvalí.

*Demokratický typ vedení* umožňuje skupinové diskuse a skupinové rozhodování, při kterých učitel napomáhá. Jednotlivé kroky, které vedou k cíli, vyplývají z diskuse. Učitel navrhuje alternativní prostředky a postupy. Na tvorbě pracovních skupin se podílejí žáci. Také učitel se snaží být členem skupiny. Při udělování pochvaly je učitel objektivní a věcný. Pracovní morálka ve skupině je vysoká. Mezi žáky je méně konfliktů a agrese, pracovní vytrvalost je značná, a to i v případě nepřítomnosti učitele. Výkony nejsou tak vysoké, ale kvalita odvedené práce je velká (srov. Sitkey, 1991).

*U liberálního typu vedení* nacházíme úplnou svobodu pro individuální skupinová rozhodnutí. Úkolem učitele je opatřovat materiál a podávat informace, pokud žáci mají dotazy. Činnost členů skupiny je posuzována velmi zřídka. Produktivita a pracovní morálka žáků ve skupině je nízká (srov. Samuhelová, 1990).

Koncepce autoritativního, demokratického a liberálního typu vedení pracovali dále manželé Tauschovi (Fend, 1977). Vytvořili diferencovanou představu komplexního učitelova chování a komplexního vyučovacího průběhu. Usilovali o to, aby každý učitel vyvinul osobní úsilí ke kontrole svého chování. S tímto odkazem korigovali starý autoritativní vyučovací styl a vymezili hranice nového pojetí, které by se mohlo nazývat sociálně integrativní a demokratické. Tauschovi zdůrazňují, že kvality, jako porozumění a reversibilita, nelze rozvinout jen díky dobré vůli učitele a odpovídajícím tréninkovým programům. Učitelovy postoje odrážejí totiž i výchovné zkušenosti doby a vyplývají z výchovných teorií a žádoucích výchovných cílů, adekvátních prostředků a z přirozenosti dítěte (srov. Šmíd, 1974).

### 1.3 Vztahový aspekt školního klimatu

Vztahový aspekt odráží situaci, kdy prostřednictvím institucionálních vztahů dojde mezi lidmi k navázání *sociálních kontaktů*. Skeptikové namítají, že konkrétní sociální vztahy ve škole jsou výsledkem jednorázové události, přičemž spolupůsobí nepřehledné množství příčin, které se nedají analyzovat ani ovlivnit. Jejich názoru však lze oponovat zjištěním, že v mnoha jednorázových událostech se objevuje určitá pravidelnost. V rámci oficiálního uspořádání vzniká *sociální struktura vztahů*.

Nejnápadnější jsou přitom vznikající *vztahy sympatie*, které se většinou budují při vzájemném kontaktu, neméně důležité jsou *neformální vztahy moci*. Takové formy vztahů nacházíme jak mezi učiteli navzájem, mezi učiteli a žáky, tak ve vztazích mezi žáky (Fend, 1977, srov. Voříšková, 1988). Z Fendova výzkumu vyplývá, že pozitivní sociální vztahy mezi učiteli a žá-

ky navozují atmosféru prostou mrzutosti, v níž se konflikty řeší v diskusi. Pravdou ale také je, že tam, kde existují pozitivní sociální vztahy, se žáci zpravidla učí spíše méně, než více.

Když chceme na škole zjistit míru vlivu *sociálních vztahů* na školní klima, potom je vhodné analyzovat jejich *kvalitu*. V tomto případě však nezjišťujeme vztahy jednotlivých žáků k jednotlivým učitelům, nýbrž jen *globální ohodnocení vztahů žáků k učitelům*. Žáci tak charakterizují sociální klima školy, sociální systém, ve kterém se nacházejí.

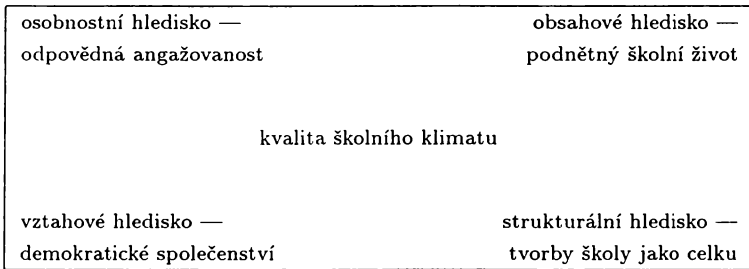
Vztahy mezi učiteli a žáky jsou v první řadě podmíněné institucionálními účelovými vztahy. Ty však se mohou utvářet různě, neboť konkrétní jednání učitele a interpretace školních požadavků se vždy opírá o jeho „vědomí“, „teorie“ a „hodnoty“.

Některý učitel se neustále odvolává na své institucionálně definované povinnosti. Proto navazuje osobní vztahy s jistou distancí. Může např. eliminovat z těchto vztahů emocionální potřeby, podporu, uznání, pomoc. Jiný učitel si jen obtížně zvyká na to, že nemusí přihlížet k institucionálním povinnostem, jestliže mu znemožňují přistupovat k žákům s cílem uspokojit jejich emocionální potřeby. K jeho úředním povinnostem patří: vyučovat, zjišťovat a hodnotit výkonnostní výsledky vyučování. Z toho vyplývá, že jednotlivé skupiny žáků mohou být systematicky negativně hodnocené, čímž vznikají a posilují se rozdíly mezi žáky. Nežřídkou dochází k tomu, že mezi hůře hodnocenými žáky jsou i takoví, kteří se poctivě snažili vynakládat na splnění úkolů co největší úsilí. Podle Fučíka (1972) tak může učitel vzbudit u těchto žáků pocit křivdy a nespravedlnosti, navodit u nich nechť ke škole, snížit zájem o školní práci a lhostejnost ke školním výsledkům.

Proto se vysoce cení snahy o změnu „vědomí“ učitelů, o změnu tohoto subjektivního faktoru, který ovlivňuje vztahy na škole.

## **2. Schafferovy přístupy k posuzování školního klimatu**

Zkoumáme-li školní klima z hlediska obsahového, interakčního a vztahového, zjišťujeme, že i když získáváme informace k jeho posouzení, není hodnocení školního klimatu úplné. Obdobně je tomu i při posuzování školního klimatu podle Schaffera (nepublikované texty), o němž pojednáme tak, že se nejdříve zaměříme na *sledování školního klimatu z osobnostního, obsahového, vztahového a strukturálního hlediska* (viz obr. č. 1) tak, jak to činí zmíněný autor.



Obr. č. 1 Posouzení kvality školního klimatu

Schaffer kromě toho uvádí i jiná možná kritéria pro zjišťování školního klimatu, dovolující vytvoření úplnějších představ o školním klimatu.

- |  |  |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Výchovně vzdělávací proces školy:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– výchovné působení učitelů</li> <li>– organizace vyučování, vyučovací strategie</li> <li>– všeobecné pedagogické zásady</li> </ul> </li> <li>2. <i>Charakter a struktura školy:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– orientace školy na výkon</li> <li>– vyučovací obsah</li> <li>– pedagogická angažovanost učitelů</li> <li>– pomoc a kontrola při učení</li> </ul> </li> </ol> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– disciplína a pořádek</li> <li>– kvalita vedení, kterou uskutečňuje ředitel školy</li> <li>– klima důvěry</li> <li>– organizace práce ve škole</li> <li>– kooperace mezi učiteli</li> <li>– vztahy mezi rodiči</li> <li>– schopnost a připravenost učitelů k inovaci</li> <li>– podpora školského úřadu</li> </ul> |
|--|--|

Výše uvedený přehled Schaffer doplňuje dále tak, že si všímá především některých osob a jejich vztahů, tedy těch, které se podílejí na tvorbě školního klimatu:

- Faktor učitel
- Faktor žák
- Osobnost ředitele školy:
  1. Role ředitele školy
  2. Charakter vedení
  3. Způsob rozhodování
  4. Informační a komunikační struktury
  5. Tvorba a vedení konferencí
  6. Management školy

### 3. Další možné přístupy k posuzování školního klimatu

Možnosti, jak posuzovat školní klima, nabízejí také jiní autoři.

Purkey a Smith (Aurin, 1990, s. 98–59) vymezují následující elementy, které tvoří soubor kritérií pro posuzování školního klimatu: *školní management, vedení, stabilita kolektivu, členění a organizace kurikula, další vzdělávání učitelů, spolupráce a podpora rodičů, školské uznání vyučovacích úspěchů, čas vymezený učení, podpora školského úřadu, kooperativní plánování*

*a kolegiální vztahy, smysl pro pospolitost, společné cíle a vysoké očekávání, jako i pořádek a disciplína.*

Schwarzer (Oswald a kol., 1989, s. 35) vychází při posuzování školního klimatu z *já-identity*. Školy reprezentují silný podíl já-identity, popř. absence.

U Olsona (Oswald a kol., 1959, s. 35) se k popisu klimatu vztahují čtyři kritéria: *individualizace, interpersonální vztahy, skupinové aktivity, tvořivost*, která jsou podle jeho zjištění ovlivněna také jednotlivými dny v týdnu.

Steele, House a Kerins (Oswald a kol., 1989, s. 35) poukazují na školní klima, abstrahované z *chování učitelů a ředitelů*.

Schreiner (Oswald a kol., 1989, s. 36) zjišťuje *souhlas a nesouhlas ve výpovědích žáků a učitelů*. Tak chce na dotyčné škole zjistit stupeň individualizace a demokratizace. Dále se zabývá *mírou ovlivnitelnosti jednotlivých osob ve škole*, tzn. do jaké míry jsou či nejsou tyto osoby ovlivnitelné a ovladatelné.

## Shrnutí

K posuzování školního klimatu je nutné přistupovat diferencovaně s ohledem na všechny zúčastněné osoby.

Posuzovat školní klima znamená zvažovat ho z různých hledisek a za pomoci různých kritérií, k jejichž vymezení přistupují uvedení autoři různě. Proto se posuzovací hlediska a kritéria často od sebe liší jak obsahově, tak početně, nebo se v některých případech v jednotlivostech prolínají a ztotožňují.

Existuje tedy několik přístupů k posuzování školního klimatu. Uvedení autoři se zabývají aspekty školního klimatu, vymezují skupiny kritérií.

Přehledy kritérií k posuzování školního klimatu však nemůžeme považovat za úplné a vyčerpávající, protože se nezaměřují na celé školní klima, ale pouze na některé jeho oblasti.

Často se stává, pokud se hovoří o školním klimatu nebo se školní klima posuzuje, že se popisuje jen jeho určitá část nebo výřez. Tak je tomu i tehdy, když se charakterizuje škola orientovaná na pořádek a disciplínu, neboť se jedná o obsahový aspekt školního klimatu. Jestliže se hovoří o vzájemných sympatiích mezi učiteli a žáky, jde o vztahový aspekt. Při charakteristice školy jako autoritativní nebo liberální, je nutné poznat interakční formy mezi učiteli a žáky a uvažovat o interakčním aspektu školního klimatu (srovnej Fend, 1977).

Mezi uvedenými přístupy k posuzování školního klimatu je nám nejbližší Schafferův přístup, jenž považujeme za nejvíce propracovaný.

Pokud bychom však chtěli posoudit školní klima v celém rozsahu, museli bychom i Schafferova kritéria doplnit o další, která by bylo možno odvodit z faktorů prostředí ovlivňujících školní klima.

## Literatura

- Aurin, K.: Gute Schulen — worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn 1990.
- Bessoth, R.: Organisationsklima an Schulen. Luchterhand, Neuwied u. Frankfurt/M. 1989a.
- Bessoth, R.: Verbesserung des Unterrichtsklimas. Luchterhand, Neuwied u. Frankfurt/M. 1989b.
- Čečetka, J.: Negativující momenty v pedagogických vztazích. In: Jednotná škola, 23, 1971, č. 2, s. 133–144.
- Fend, H.: Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule. Beltz, Weinheim u. Basel 1977.
- Fučík, J.: Lépe žáky poznávat. Učitelství, 22, 1972, č. 41, s. 4.
- Hudeček, J.: Sociální vztahy mezi učiteli a žáky. Odborná škola, 26, 1978/79, č. 5, s. 65–69.
- Mareš, J.: Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1990.
- Oswald, F.: Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule. Universitätsverlag, Wien 1989.
- Samuhelová, M.: Klíma v pedagogickej komunikácii. In: Súčasný stav a perspektívy pedagogického výzkumu. Zborník referátov zo seminára konaného v dňoch 9.–12. 10. 1990 v Smoleniciach. Ústav experimentálnej pedagogiky, Bratislava 1990, s. 222–232.
- Schaffer, F.: Die „gute Schule“ — was ist das? Nепublikované texty.
- Sitkey, G.: Kamarátstvo s rizikom. Rodina a škola, 38, 1991, č. 4, s. 14.
- Šmíd, J.: Učitel — žák. Učitelství, 24, 1974, č. 13, s. 7.
- Voříšková, H.: Co dokáže strach. Úzkostné stavy i předstírání hrdinství. Učitelství, 94, č. 4, s. 6.

GRECMANOVÁ, H.: Problematika posuzování školního klimatu. Pedagogická orientace 1997, 1, s. 17–25, ISSN 1211–4669.

**Adresa autorky:** PhDr. Helena Grecmanová, Pedagogická fakulta UP, Olomouc

# Projekt bakalářského studia Veřejná správa a regionální politika

Bohumil Koukola

**Abstrakt:** Článek popisuje Projekt nového studijního oboru Veřejná správa a regionální politika (VSRP) Ústavu společenských věd na Filozoficko-přírodovědecké fakultě Slezské univerzity v Opavě, který byl zahájen ve školním roce 1995. Jde o bakalářský studijní obor v denní a distanční formě. Studijní obor VSRP probíhá ve dvou stupních. První stupeň tvoří bloky politologie a sociologie, ekonomiky, práva a psychologie, které jsou doplněny blokem všeobecné přípravy. Druhý stupeň má charakter specializace. Student si zde volí obor, v němž bude hledat své uplatnění v praxi (buď v oblasti veřejné, sociální a zdravotní správy, anebo v školské nebo kulturní správě). Studijní program má svou dynamiku, a proto je popsána integrace tohoto oboru a specifikace praktického uplatnění absolventů s ohledem na demokratické změny ve společnosti, na novou legislativu ruku v ruce se zvyšující se pravomocí samosprávných orgánů. Podrobněji je popsán blok komunikace a psychologie jednání s klientem, protože základním předpokladem kvalitního fungování složitého systému veřejné správy je kvalita lidského faktoru, tzn. vysoce odborná poradenská, sociální a pedagogicko-psychologická úroveň státních úředníků i volených představitelů veřejné správy. Hlavní důraz je kladen na humanitní společensko-vědní studijní předměty s cílem vychovat studenta-budoucího pracovníka ve veřejné správě, který by ve své práci uplatňoval poradensko-klientský vztah k občanovi.

**Klíčová slova:** státní správa, samospráva, veřejná správa a regionální politika, integrace oboru, komunikace, psychologie jednání s klientem, klientský vztah

## 1. Uvedení do problematiky

Neoddělitelnou součástí ústavního systému ČR je veřejná správa (Public administration). V nejširším slova smyslu chápeme veřejnou správu jako správu veřejných věcí, jako plnění celospolečenských cílů a úkolů ve veřejném

zájmu ve prospěch veřejnosti. Z širšího pohledu jde vlastně o uskutečňování „veřejné politiky“ (Public policy). Z hlediska funkčního je veřejná správa spravováním veřejných věcí, tedy výkonem kompetencí subjektů veřejné správy. Veřejnou správu dělíme na státní správu (vláda ČR, ministerstva a ostatní ústřední i místní orgány státní správy) a na samosprávu (územní — obec — starosta). Obecní zastupitelstvo pak může zřídit obecní radu, komise, městskou či obecní policii, požární sbor apod. [1]

Jednotlivé oblasti veřejné politiky se na jedné straně značně liší, ale na druhé straně existuje i jejich společný základ. Například ekologická nebo dopravní politika má jiné odborné i teoretické opory z hlediska vzdělávání nežli sociální politika atd. Společné všem je to, že veřejná správa je součástí politického systému daného státu, že instituce veřejné správy jsou založeny na principech moderní byrokratické organizace, a konečně i na faktu, že v demokraciích plní veřejná správa nejen funkci politické kontroly obyvatelstva, ale i funkci veřejné služby občanům, která vyžaduje jiný typ vztahů a jednání mezi občany a úředníky, než jaký byl v nedávném totalitním správním systému [2].

V totalitním správním systému byl každý úředník reprezentantem vládní moci. Jeho cílem bylo kontrolovat občana, odměňovat jeho loyaltitu, disciplínu a trestat jeho snahu po samostatnosti a individualitě. Tomu odpovídal styl jednání a chování státního úředníka. Byl, a bohužel mnohdy ještě je, autoritativní — nadřazený. Úředník dával najevo svou mocenskou převahu a závislost občana na úřadu. Byl neochotný informovat, jednat mimo úřední hodiny, mimo stěny úřadu apod. Jsme přesvědčeni, že po sametové revoluci postupně dojde k zásadnímu převratu ve vztazích mezi občany a úředníky, že tyto vztahy se přetaví ve vztahy „klientské“. Občan pak nebude v roli žadatele podřízeného představiteli moci, ale klientem servisní organizace. V moderní demokratické společnosti by měly mít všechny aktivity pracovníků ve veřejné správě i v politice servisní charakter. V tomto smyslu musí být současný úředník konzultantem pro specifické služby občanům a jeho hlavní schopností musí být poskytovat klientovi informace o tom, jak nejlépe uspokojit vyžadovanou specifickou potřebu [3].

Základním předpokladem kvalitního fungování složitého systému veřejné správy tedy bude a je **kvalita lidského faktoru**, tzn. osobnost s vysoce odbornou, poradenskou, sociální, právní a pedagogicko-psychologickou úrovní, kterou mají být státní úředníci i volení představitelé veřejné správy. Donedávna však nebyla věnována patřičná pozornost vzdělávání pracovníků před nástupem do veřejné správy. Do státní správy nastupoval pracovník po ukončení vysoké nebo střední školy. Další vzdělávání a „doškolení“ bylo zpočátku spíše centrováno na vedoucí, odborné a hospodářsko admi-

nistrativní pracovníky ústředních orgánů státní správy nebo na vedoucí, odborné a hospodářsko administrativní pracovníky místní státní správy, či na další kategorie pracovníků blíže specifikovaných v příslušných zákonech a nařízeních. Speciálně zaměřený studijní obor na práci ve veřejné správě u nás donedávna neexistoval. V celé řadě zemí již delší dobu existují různé vzdělávací instituce (od nižších samostatných výukových středisek až po specializované vysoké školy Public administration), které se zaměřují na budoucí pracovníky veřejné správy. Jejich cílem je dosáhnout profesionalizace aktivit úředníků a podporovat jejich rozhodnutí odpovědně se angažovat ve správě státních i obecních služeb občanům — poskytnout jim k tomu odpovídající dobré vzdělání. Většina vzdělávacích institucí je zaměřena na to, aby jejich absolventi pochopili smysl, funkci a podmínky úspěšnosti mechanismů řízení aktivit a usměrňování potřeb občanů. Podle zahraničních studijních programů a zkušeností jsme na ÚSV FPF SU v Opavě koncipovali studijní obor Veřejná správa a regionální politika (VSRP).

## **2. VSRP — Struktura studia, obsahové zaměření a profil absolventa**

Náš tým, který je členem Asociace pro regionalistiku a veřejnou správu České republiky, zahájil svou práci v roce 1993. Po prostudování zahraničních studijních programů v oblasti „Public administration“ a po analýze potřeb městských i okresních úřadů v oblasti působnosti fakulty jsme vytvořili komplexní pojetí i návrh vzdělávacího programu spojujícího interdisciplinární přístup s potřebami praxe. O rok později jsme dokončili a obhájili rozvojový projekt denního a distančního bakalářského studijního oboru Veřejná správa a regionální politika, který byl Vědeckou radou a Akademickým senátem Filozoficko přírodovědecké fakulty Slezské Univerzity v Opavě dne 13. 12. 1994 schválen. Odborným garantem VSRP se stal a stále je prof. Dr. Zdeněk L. Suda, profesor sociologie Pittsburské univerzity z USA [4].

K přijímacím zkouškám do prvního ročníku v roce 1995 se přihlásilo přes 200 zájemců — přijali jsme 80 nejlepších. V následujícím roce se počet přihlášek zvýšil o 100 %. Prostřednictvím sdělovacích prostředků jsme informovali veřejnost o našem studijním oboru VSRP i o podmínkách k přijetí [5]–[9]. Podle schváleného rozvojového projektu z roku 1994 probíhá naše bakalářské studium VSRP v denní a distanční [10] ve dvou stupních. První stupeň tvoří bloky politologie a sociologie, ekonomiky, práva a psychologie, které jsou doplněny blokem všeobecné přípravy. Druhý stupeň má charakter specializace. Student si zde volí obor, v němž bude hledat své uplatnění v praxi, a to buď v oblasti veřejné, sociální a zdravotní správy, anebo ve



školské či kulturní správě. K prohloubení profylaxe slouží nabídka volitelných předmětů. Studium je ukončeno bakalářkou prací a bakalářskou závěrečnou zkouškou, jejímž obsahem je ústní zkouška ze základních disciplín (politologie a sociologie, ekonomie a řízení, právo a komunikace a psychologie jednání s klientem) a vybrané specializace. Součástí závěrečné zkoušky je obhajoba bakalářské práce. Jednotlivé disciplíny studijního oboru VSRP na FPF SU v Opavě jsou podrobně popsány ve studijním programu, který je každoročně k dispozici všem vyučujícím i studentům.

Snažíme se o komplexní, interdisciplinární přístup. Naším cílem je příprava vysoce kvalifikovaného úředníka státní správy, samosprávy, který bude schopen samostatně řešit problémy správy obcí a regionů, dokáže jednat s lidmi a přijme za své, že práce ve veřejné správě je službou občanům (klientský vztah). Jsme přesvědčeni, že náš absolvent bude připraven tak, aby uměl vytvořit podklady pro koncepční plánování a řízení obcí i regionů, aby dokázal používat optimalizační metody při rozmísťování zdrojů, plánování akcí a projektů, i sestavovat rozhodovací modely různých variant řešení. Bude schopen připravovat a analyzovat statistická data a na základě časových řad zpracovat prognózy dalšího vývoje. Vypočte statistické závislosti a určí míru vlivu jednotlivých příčin na prognózu vývoje. Při analýzách a koncepční práci dokáže využívat sociologických zákonitostí při řešení problémů obce a regionů. Využije a aplikuje sociálně psychologické přístupy v komunikaci i jednání s klientem, naučí se základům obchodního i společenského jednání, v rámci studijního programu se bude učit psychologické i občanské poradenství. Při řízení svého budoucího pracoviště využije základy z personálního managementu. Bude schopen základní administrace a písemné komunikace ve vybraném cizím jazyce.

Absolvent najde uplatnění na obecních, městských, okresních úřadech i na úřadech vyšších územních celků. Studium je zaměřeno tak, že další uplatnění našich absolventů bude možné i na finančních, pracovních, školských úřadech, v managementu kultury a zdravotnictví. I když náš studijní obor VSRP užívá pro analýzu svých problémových celků poznatků a metod zkoumání teorií ekonomických, právních, byrokratických, administrativních, nebo teorií informace, managementu atd., nelze ho mechanicky přiřadit a evaluovat v rámci právnických či ekonomických VŠ, protože ve formálním členění věd má podle zaměření studia nejbližší k oblasti sociální politiky. Jde nám totiž především o analýzu aktivit v aktuálních podmínkách různých sociálních prostředí (komunit, organizací a institucí). Jinak řečeno vždy jde o analýzu sociálních situací. Toto zaměření studijního oboru VSRP na FPF v Opavě plně odpovídá současnému profesionálnímu a intelektuálnímu zázemí ÚSV. Vědecko-výzkumnou činnost orientujeme především na proble-

matiku společenských věd, na společenskovědní základ studia a na sociálně politické problémy tohoto regionu.

### 3. Projekt integrace oboru VSRP podle Nosála

Ve shodě s ostatními autory mezinárodní konference o Veřejné správě [1] i my konstatujeme, že studijní programy VS mají svou dynamiku a stále se vyvíjejí. Proto je třeba koncepci studijního oboru VSRP na ÚSV naší fakulty nejen integrovat, rozšířit odborné personální zázemí pro zajištění výuky, ale hlavně specifikovat potřeby praktického uplatnění našich absolventů s ohledem na demokratické změny ve společnosti, s ohledem na novou legislativu ruku v ruce se zvyšující se pravomocí samosprávných orgánů. Po dvouletých zkušenostech se snažíme relativně konzistentně definovat priority systému přípravy studentů pro efektivní výkon úředníků, zabývajících se realizací aktivit v institucích veřejné správy. Stále více se orientujeme na sociální politiku a speciální oblasti sociální politiky (v některých oblastech se dotýkající také problematiky zdravotní politiky, např. v případě „protidrogové politiky“, či politiky integrace „handicapovaných občanů“, anebo se dotýkající problematiky kulturní politiky, např. rómská, národnostní politika atd.). Pojem regionální politika chápeme širěji – jako veřejnou politiku, která je vykonávaná na území určitého regionu národního státu. Odtud dichotomie státní (celonárodní) politika — regionální politika (veřejná politika) vytvářená a vykonávaná na úrovni regionu — okresu a snad v blízké budoucnosti na úrovni „vyššího územního celku“ či „země“. Teoreticky se tak otevírá prostor realizace veřejné politiky na území tzv. euroregionů, např. společná mezistátní politika v daném euroregionu v oblasti národnostní politiky apod. [2]. Nosálovo schéma (obr. č. 1) ukazuje integraci, interdisciplinární zaměření, orientaci na speciální oblasti sociální politiky vyústující do praktického uplatnění našich absolventů.

Uvedené schéma integrace oboru studia VSRP vyústuje v zaměření na sociální, zdravotní a kulturní politiku s cílem specializace a rozšíření praktického uplatnění našich absolventů nejen ve státní správě a samosprávě, ale i v dalších profesích státních i nestátních organizací.

### I. Společný vědní základ studia VSRP

Základy filozofie systémů ve VS	Světové jazyky	Uživatelská práce s PC	Informatika a inform. systémy ve VS
<b>Blok</b>	<b>Blok</b>	<b>Blok</b>	<b>Blok</b>
<b>politologie, sociologie</b>	<b>ekonomie a řízení</b>	<b>práva</b>	<b>komunikace a psych. jednání s klientem</b>
Základy politologie a sociologie	Základy tržní ekon. a ekonomiky veřejného sektoru	Základy práva	Úvod do studia psychologie
Sociologie byrokracie a veřejné správy	Marketing a management ve VS	Teorie práva	Sociální psychologie
Teorie demokracie	Strategické rozhodování	Pracovní právo a právo soc. zabezpečení	Komunikace a psychologie jednání s lidmi
Metody a techniky sociálního výzkumu	Geografické aspekty VS	Správní právo	Personální management a poradenství

### II. Speciální oblasti sociální politiky, teorie welfare state

- srovnávací sociální politika
- systém sociální politiky ČR
- metody průzkumu drogové situace
- prevence a intervence drog. závislosti
- instituce terapie a služby drog. závislým
- zdravotní aspekty drogové situace
- právní a bezpečnostní aspekty drog. sit.
- street work



### III. Profese

- protidrogový koordinátor Okresního úřadu
- vedoucí nebo odbor. referent OÚSZ, soc. odb. MÚ
- pracovník nestát. org. — např. kriz. centra, azyl. dům apod.
- street worker

*Obr. 1: Nosálovo schéma*

#### 4. Blok komunikace a psychologie jednání s klientem

Blok je rozdělen do čtyř částí:

- A) Úvod do studia psychologie.
- B) Sociální psychologie.
- C) Komunikace a psychologie jednání s klientem.
- D) Personální management a poradenství.

Ad A) **Úvod do studia psychologie** navazuje na středoškolské znalosti v tomto vědním oboru, shrnuje základní poznatky z obecné psychologie, které by měl student oboru VSRP znát. K zopakování odkazujeme na dostupnou literaturu [11], [12], [13] atd. Důraz je kladen na psychologii poznávání, protože poznávání umožňuje člověku zachycovat, registrovat, zpracovávat a hodnotit informace o vnějším světě, o druhých lidech i o sobě samém. K rozšíření dalších psychologických pojmů doporučujeme studentům Schmidbauerův lexikon základních pojmů [14] nebo Hartlův Psychologický slovník [15]. Výklad problematiky v této úvodní části pak přechází do psychologie osobnosti s odkazy na současné přístupy k pojímání osobnosti [16], [17]. Osobnost člověka je v centru zájmu každého, kdo chce působit na druhého člověka nebo ho nějak ovlivňovat. Náš absolvent VSRP bude ve své budoucí práci nejen na občany přímo působit, ale bude je i ovlivňovat a v jistém směru formovat. Ve výuce se soustředujeme především na to, co člověk chce, co může, jak reaguje a jaký je.

Ad B) Při výkladu psychologie člověka se v popisovaném bloku opíráme o stěžejní psychologickou disciplínu studijního oboru VSRP, a sice o **sociální psychologii**. Bez teoretických znalostí sociální psychologie není psychologické poznání člověka úplné a možné. Sociální kontakt, sociální styk je jednou ze základních lidských potřeb. V odborné literatuře nalezneme různé koncepce sociální psychologie, které studentům doporučujeme k prostudování [18], [19], [20], [21] atd. Vybrané problémy sociální psychologie se týkají sociálního učení, sociální percepce, teorie komunikace, sociálních postojů jednotlivce i sociálních skupin atd.

Ad C) Od tohoto okamžiku, kdy se studenti dostávají do druhé poloviny bloku komunikace a jednání s klientem, přecházíme na **aplikovanou psychologii** ve veřejné správě. V seminářích studenti nacvičují jednotlivé verbální a nonverbální komunikační techniky, učí se psychologii jednání s lidmi. Procvičujeme komunikaci tváří v tvář, prezentaci před skupinou, komunikační encounterové techniky apod. Speciální témata se týkají komunikace se zaměstnanci, s médií i mezinárodní komunikace. Velký důraz klademe na „tajnou řeč těla“, na pravidla úspěšné řeči těla [22], i na manažerské komunikační dovednosti [23]. V psychologii jednání s klientem explikujeme

principy úspěšného jednání [24] a metodou hraní rolí studenti poznávají chyby i „fauly“ v jednání s člověkem, s klientem.

Ad D) **Personální management a poradenství** jsou závěrečnou částí bloku, který přednáší a vede klinický psycholog. V personálním managementu se zaměřujeme na různé personální strategie, na motivaci a řízení lidských zdrojů [25], [26] atd. Součástí je nácvik zvládnání problémových klientů, zvládnání akutního pracovního stresu, nácvik asertivity. Nedílnou dílčí oblastí aplikované psychologie ve veřejné správě je poradenství. Při praktických cvičeních a ukázkách různých druhů psychologického poradenství klademe důraz na aktivní účast studentů. Na případových studiích si studenti nacvičují konkrétní „poradenské“ postupy a strategie.

## 5. Závěr

V letech 1993 jsme na Ústavu společenských věd FPF SU v Opavě připravili koncepci studijního oboru Veřejná správa a regionální politika, o rok později projekt a v roce 1995 zahájili výuku v denní a distanční formě studia. Již od počátku byl a je o náš studijní obor velký zájem, což dokládá každoroční nárůst přihlášek. Studijní program byl od počátku připravován tak, aby plně odpovídal vědecko-výzkumnému zaměření a personálnímu obsazení ústavu. Naším cílem je příprava vysoce kvalifikovaného úředníka státní správy, samosprávy, který bude schopen samostatně řešit problémy správy obcí a regionů, dokáže jednat s lidmi a přijme za své, že práce ve veřejné správě je službou občanům (klientský vztah). Studijní program se vyvíjí, má svou dynamiku, a proto se po dvouletých zkušenostech snažíme o integraci oboru podle popsání Nosálova modelu.

V tomto příspěvku je popsán blok komunikace a psychologie jednání s klientem, včetně doporučené literatury. Prioritu v tomto studijním bloku mají cvičení a semináře. Praktický výcvik v komunikačních technikách, v jednání s lidmi je centrován na klienta. Nakolik se nám toto snažení podaří, ukáže až konkrétní praxe našich absolventů, ale hlavně zpětná vazba, tzn. spokojenost či nespokojenost občanů — budoucích klientů našich současných studentů. Autor článku předem děkuje za podnětné, ale i kritické připomínky týkající se zejména bloku komunikace a psychologie jednání s klientem.

## 6. Literatura

- [1] Sborník: Public administration '96. Univerzita Pardubice, Fakulta ekonomicko-správní, Pardubice 1996.

- [2] Nosál, I.: Projekt integrace oboru VSRP. Pracovní verze projektu. ÚSV FPF SU, Opava 1996. (nepubl.)
- [3] Kapr, J.: Podporujte svou univerzitu. Pracovní materiál. ÚSV FPF SU, Opava 26. 3. 1995, nepubl.
- [4] Vocelka, V. a kol.: Projekt bakalářského studia VSRP. Dokument FPF SU, Opava 1994, nepubl.
- [5] Koukola, B.: Informace o novém studijním oboru VSRP. ČT Ostrava, Reg. Zprav. Report 10. 5. 1995.
- [6] Augustin, I.: Slezská univ. v Opavě chce přispět kvalitě naší veřejné správy. ZN., č. 7, 3. 8. 1995, str. 11.
- [7] Koukola, B.: Výsledky 1. kola přijímacích zkoušek na studijní obor VSRP FPF SU v Opavě. ČT Ostrava, Reg. zprav., Report, 8. 8. 1995.
- [8] Ain: Otázka pro... Zemědělské noviny, č. 9, 8. 8. 1995, str. 4.
- [9] Slezan, I.: Slezská univerzita dalšímu rozvoji regionů. Moravskoslezský den, 12. 9. 1995, str. 7.
- [10] Kapr, J. — Koukola, B.: Jak chápeme distanční studium. Noviny Slezské univerzity, roč. 1/1, říjen 1995, str. 7.
- [11] Pardel, T.: Obecná psychologie. SPN, Praha 1979.
- [12] Adcock, C. J.: Základy psychologie. Orbis, Praha 1973.
- [13] Boroš, J.: Psychologie pro mladé. MF, Praha 1986.
- [14] Schmidbauer, W.: Psychologie. Lexikon základních pojmů. Naše vojsko, Praha 1994.
- [15] Hartl, P.: Psychologický slovník. Nakl. Budka, Praha 1994.
- [16] Balcar, K.: Úvod do studia psychologie osobnosti. SPN, Praha 1993.
- [17] Nakonečný, M.: Základy psychologie osobnosti. Management-Press, Praha 1993.
- [18] Kováliková, V.: Sociální psychologie. SPN, Praha 1979.
- [19] Andrejevoová, G. M.: Sociální psychologie. Svoboda, Praha 1984.
- [20] Janoušek, J. a kol.: Sociální psychologie. SPN, Praha 1988.
- [21] Nakonečný, M.: Sociální psychologie. Svoboda, Praha 1970.
- [22] Lewis, D.: Tajná řeč těla. Victoria Publishing, Praha 1995.
- [23] Khellerová, V.: Komunikační dovednosti manažera. Grada, Praha 1995.
- [24] Křivohlavý, J.: Tajemství úspěšného jednání. Grada, Praha 1995.
- [25] Stýblo, J.: Personální management. Grada, Praha 1993.
- [26] Milkovich, G. T. — Boudreau, J. W.: Řízení lidských zdrojů. Grada, Praha 1993.

KOUKOLA, B.: Projekt bakalářského studia Veřejná správa a regionální politika. Pedagogická orientace 1997, 1, s. 26-34, ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** PhDr. Bohumil Koukola, CSc., Ústav společenských věd FPF SU v Opavě, Bezručovo nám. 13, Opava

# Specifika školského managementu a vzdělávání dospělých na Ostravské univerzitě

Josef Mrhač

V řízení výchovy a vzdělávání, v řízení školství, jako i v jiných oblastech našeho života hledáme nové přístupy. Objevují se takové pojmy a kategorie, které v našem případě souvisejí s pojmem školský management. Školský management bezprostředně souvisí s teorií a praxí řízení výchovy a vzdělání, což je hraniční pedagogická věda.

Nové nazírání na tuto specifickou oblast vychází z akcentace systémového chápání a řešení pedagogických jevů, přičemž systém a systémové přístupy v základním vyjádření představují vztah mezi záměry, podmínkami a prostředky výchovy. Tato zákonitost platí i pro výchovný proces, který, má-li být dynamický a ne dogmatický, musí splňovat požadavek celostního působení na rozvoj osobnosti, jež navozuje pochopení systému jako uspořádanosti, zodpovědnosti a vědomé kázně. Systémové nazírání musí být naplňováno i ve vztahu k pregraduální, graduální a postgraduální přípravě nositelů znaků a charakteristik výchovného procesu. Jde o gradaci profesní dráhy učitele a o další vzdělávání pedagogických pracovníků, o které se naše ministerstvo školství zajímá a které vydalo podobně znějící dokument.

Ve školském managementu platí některé následující fenomény:

1. vedoucí preferuje vedení lidí a ne administrativně-správní požadavky;
2. osobní vlastnosti řídicího pracovníka jsou charakterizovány kreativitou a soutěživostí;
3. cílová orientace není statická, převažuje dynamičnost a permanentní cílové, obecné, ale i konkrétní uvažování — sebereflexe učitele a vedoucího pracovníka;
4. odměňování souvisí zejména s výkonem a ne s počtem odsloužených let;
5. principem konání je např. orientace na iniciativu a její neustálé vyvolávání;
6. ve financování dochází k preferování efektivních záměrů.

Naznačené požadavky zdůrazňují dynamické prvky organizace a řízení. Školská správa v makro- i mikropohledu se stává organizací s vyšší samosprávností, a tedy i samostatností a odpovědností.

Uvedené poznámky zvýrazňují význam diskusí o kvalifikačních požadavcích na ředitele škol a výchovně vzdělávacích institucí. Mají být více manažery nebo pedagogy? Tuto otázku si klademe i u nás v Ústavu celoživotního vzdělávání OU, a to v souvislostech s chystaným naplňováním významného dokumentu MŠMT ČR, kterým je program „Učitel“ a jeho část „Gradace profesní dráhy učitele“. Návrh systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je v zásadě programem rozvoje české výchovně vzdělávací soustavy a je jejím předpokladem: Posláním dalšího vzdělávání pracovníků ve školství je i pochopení tohoto procesu jako systému, ve kterém platí návaznost mezi pregraduální a graduální učitelskou přípravou. Předpokládá se zájem o profesionální kariéru učitele, mistra i vychovatele.

Významné a nezastupitelné místo v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků mají vysoké školy, které věnují pozornost studiu rozšiřujícímu, doplňujícímu, specializačnímu a funkčnímu. Jde tedy o vzdělávací typy kvalifikační a zdokonalovací, které trvají tři až sedm semestrů. Mezi organizační formy dalšího vzdělávání zařazujeme semináře, konzultace, přednášky s diskusí, vzdělávání distanční a samostatné.

Ústav celoživotního vzdělávání naší vysoké školy je nositelem několika druhů a typů vzdělávacích aktivit, o které je v našem regionu zájem. Připomínáme studium doplňující pro učitele odborných předmětů, pro mistry odborné výchovy, pro vychovatele (třísemestrové); studium specializační pro výkon funkcí ve školské správě (třísemestrové); rozšiřující zaměřené na speciální pedagogiku (šestisemestrové) a další.

Za zvlášť významné považujeme studium, které souvisí s výkonem funkcí ve školství. Domníváme se, že naznačené studium by mělo být předpokladem a podmínkou pro přihlášení se do konkurzního řízení na místa ředitelů, zástupců ředitelů, vedoucích mistrů odborné výchovy a vedoucích vychovatelů. Bohužel, konkurzní podmínky tento požadavek ještě nezdůrazňují. Specializační studium „Školský management — řízení výchovy a vzdělání“ je organizováno v našem zařízení od r. 1993. V současné době začal třetí cyklus. Pojetí, učební plán, charakteristiku předmětů a částečně i organizaci nastíníme dále.

Cílem tohoto specializačního studia je připravit stávající ředitele, zástupce ředitelů a učitele pro kvalifikované řízení výchovně-vzdělávacího procesu, což souvisí zejména s vedením výchovně-vzdělávacího procesu a následně pak s řízením personálním, právním a ekonomickým. V obecné rovině jde o osvojení si nových poznatků z pedagogiky a psychologie za uplatnění pozitivních tradic české školy a zahraničních zkušeností; o formování a rozvíjení osobnostních předpokladů za zdůraznění kreativních možností; získání základních informací z ekonomie vzdělání a z personální a právní oblasti;



prohloubení znalostí legislativy — předpisů a směrnic, které se vztahují ke školství.

Současný učební plán školského managementu je druhou variantou, vzniklou z připomínek absolventů prvního běhu, který má nyní následující předměty: základy sociologie, kultura řeči, psychologie pro učitele a ředitele základních a středních škol, psychologie a duševní hygiena, právní předpisy ve školství, ekonomika vzdělávání, úvod do speciální pedagogiky, vzdělávací politika a výchovně vzdělávací soustava, řízení školy a školských institucí (druhy řízení a problematika učitelských sborů, funkce a řídicí činnosti, diagnostika v práci ředitele školy), pedagogický seminář, seminář k závěrečné práci, hospitace a exkurze.

První semestr má charakter úvodní a motivační, druhý a třetí semestr je zaměřen na právní a ekonomické řízení ve vztahu a k obsahu vedení a řízení lidí prostřednictvím teorie řízení výchovy a vzdělání. Obsah — učební osnovy — je rozpracován do tezí a vede k jednotnému úsilí, které souvisí se změnami v současné škole.

Konkrétní náplní vybraných oblastí jsou následující kategorie a pojmy: *Oblast řízení výchovy a vzdělání* — filozofická a systémová východiska řízení, východiska sociálního řízení, druhy řízení, vzdělávací politika, výchovně vzdělávací soustava, státní správa a samospráva ve školství, makrořízení a mikrořízení — úkoly a poslání MŠMT, ŠÚ; škola jako základní stupeň řízení, řídicí funkce a etapy, řídicí styly, učitelské sbory a jejich koheze a další. *Oblast právních předpisů a personálního řízení* — ústava a školství, Listina základních práv a svobod, Úmluva o právech dítěte, Učitelská charta, Školský zákon, Zákon o státní správě a samosprávě ve školství; výchovně vzdělávací prostředí, kriminalita dětí a mládeže, sociální klima třídy a pracoviště, výběr a motivace pracovníků, péče o jejich odborný růst; Zákoník práce a další zákony vztahující se k práci s lidmi. *Oblast ekonomiky a vzdělávání* — vybrané ekonomické otázky ve vztahu k řízení výchovy a vzdělání, efektivita vzdělávání a rozpočet školy, nadace, sponzorování, hospodaření rozpočtové a příspěvkové organizace. *Oblast pedagogické inovace a psychologie pro řídicí pracovníky* — inovace výchovy a výuky, aktivizující metody, nové pohledy na kategorii cíle — cíl institucionální a standardy, problémy pedagogickopsychologické diagnostiky žáka, učitele, třídního učitele, učitelského sboru; alternativní školství, duševní hygiena a životní styl řídicích pracovníků, empatie a asertivita v řídicí praxi.

Naznačený obsah jednotlivých předmětů učebního plánu není vyčerpávající. Na zmíněné organizační formy výuky navazuje i hodnocení a klasifikace. V každém semestru je jedna zkouška a kurz končí závěrečnou besedou nad písemnou závěrečnou prací. Témata těchto prací jsou různorodá a odrážejí

potřebu zefektivňování řídicí školské praxe. Např.: školská správa a rozvoj školství v regionu, konflikty v učitelských sborech a jak jim předcházet, diagnostika psychické zátěže učitelského sboru, problematika vnější a vnitřní diferenciaci, profesní spokojenost učitele apod.

Uvedené poznámky a náměty souvisejí s institucionální činností vysoké školy vzdělávající pedagogické pracovníky. Jako příklad jsme uvedli třísemestrální studium související s přípravou pro výkon řídicích funkcí ve školské správě. Na Ostravské univerzitě v rámci našeho ústavu je zajišťováno a organizováno více vzdělávacích aktivit. Nově jsou připravovány další vícesemestrální cykly na podporu transformace naší výchovně-vzdělávací soustavy. Připravuje se: specializační studium pro výchovné poradce (třísemestrální), kurz kultury řeči a komunikace (třísemestrální), specializační studium jazykového vyučování pro primární školu (čtyřsemestrální) a další.

Domníváme se, že systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků předložený k diskusi nejen učitelům, ale i rodičům a dalším subjektům výchovy, je vhodný pro urychlené uplatnění v životě škol. Změna atmosféry školy souvisí s tvořivostí a humanizací profesních schopností a dovedností. Postupně tak dochází k naplňování významného principu J. Á. Komenského, tj. principu celoživotního vzdělávání, do kterého zejména vzděláváním dospělých vstupují všechny vyspělé země a kultury.

## Literatura

- Blížkovský, B.: Ze Zprávy examinátorů OECD o vzdělávacím systému ČR. In: Pedagogická orientace, 1996, č. 18–19, s. 4–20.
- Blížkovský, B.: Jde o kontinuitu dobrého. Pedagogická orientace, 1996, č. 20, s. 2–12.
- Hostinský, O.: O umění. Praha 1956.
- Komenský, J. Á.: Vševýchova (Pampaedia). Praha 1948.
- Kučerová, S.: Člověk — hodnoty — výchova. Prešov 1996.
- Obdržálek, Z.: Škola, školský systém, ich organizácia a riadenie. Bratislava 1994.
- Slavíková, I.: Počátky, vývoj, současnost a perspektivy výchovného poradenství. In: Pedagogika, 1996, mimořádné číslo, s. 18–24.
- Solfronk, J.: Pedagogické řízení školy. Praha 1994.
- Švec, V.: Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele. Pedagogika, 1994, č. 2, s. 105–112.
- Váňová, R.: K tradicím učitelského vzdělávání u nás. In: Hledání učitele. Pdf KU, Praha 1996, s. 251–266.

MRHAČ, J.: Specifika školského managementu a vzdělávání dospělých na Ostravské univerzitě. Pedagogická orientace 1997, 1, s. 35–38, ISSN 1211–4669.

**Adresa autora:** Doc. PhDr. Josef Mrhač, CSc., Ostravská univerzita, Reální 5, 701 03 Ostrava

# Existuje ještě pedagogika na základě kultury?

(Marginálie k průhledům minulostí, dneškem a zítřky)

Josef Cach

## I.

Terra incognita pro antické mořeplavce a cestovatele, vychovatele, správce škol a spolupracovníky našich ministrů? Minulost, dnešek a zítřek? Vždyť každý pedagogický směr má základ v kultuře. Pracujeme v tomto smyslu? Na Filosofické fakultě University Karlovy v Praze pracují vedle sebe katedra pedagogiky a nově budovaná katedra kulturologie (teorie kultury) a jen málo spolupracují. Transfer hodnot kultury do kultivace mládeže i dospělých (andragogika)? Kulturní a sociální pedagogika? Kultura a filozofická pedagogika?

Jen málo evropských národů má ve spojení „kulturu a pedagogiku“ (kulturní pedagogika Kulturpädagogik není pojem přesný odborně i filologicky, proto míníme pracovat se vztahy kultury a pedagogiky, s pedagogikou na základě kultury nadnárodní i národní) tradici natolik poučnou a stále inspirující, jakou je tradice česká. Proto se k ní vracíme po poznámkách „o sociální pedagogice“, „o filozofii vzdělání a výchovy“, „o počátcích reformní pedagogiky“,<sup>1</sup> které jsou mezioborovým vstupem do dnešní vědy.

Připomínáme ihned na počátku rozjímání, že novou kapitolou problematiky se zdá být publikace Stanislavy Kučerové o vztazích člověka, hodnot a výchovy, vydaná zásluhou slovenských kolegů a pojednávající o dimenzi kulturní, osobnostní, o slohu života a slohu výchovy.<sup>2</sup> Publikace namnoze odpovídá na otázky v prvním odstavci této marginálie.

## II.

V roce 1892 vydává Čeněk Zíbrt, budoucí profesor obecné kulturní historie na Filosofické fakultě tehdejší české univerzity, spis „Kulturní historie“, kterou chápe jako dítě filozofie dějin. Umožnil touto cestou také Zikmundu Winterovi na základě příbuzného Zíbrtova publikovat v r. 1901 spis „Život

<sup>1</sup>Pedagogická orientace v letech 1995 a 1996.

<sup>2</sup>Pedagogická orientace č. 20.

a učení na partikulárních školách v XV. a XVI. století“, který je dodnes základem, zejména faktografickým východiskem pro další vědeckou činnost v oblasti, která činí dějiny školství částí kulturních dějin, a to částí podstatnou.

S publikací Č. Zírta je seznámen také T. G. Masaryk jako soustavný pozorovatel a kritik rozvoje filozofie a sociologie, a také F. Drtina, Masarykův fakultní kolega přednášející filozofii a pedagogiku a spolubudovatel kulturního programu realistické (lidové) strany inteligence.

V univerzitních extenzích z let 1899 až 1900<sup>3</sup> Masaryk v tomto smyslu hovoří o J. Á. Komenském i J. J. Rousseauovi a poukazuje na to, že společnost je školou, škola je společností v kontextu vývoje a stavu kultury. Škola je uskutečňovatelem filozofických a kulturních záměrů národa. V památném projevu prezidenta republiky na 1. sjezdu učitelstva v r. 1920 odtud odvíjí poznámky o charakteru národa za podílu školy a učitelstva. F. Drtina mu stojí po boku jako vedoucí činitel vzdělávací reformy na základě kulturního programu z doby předválečné.

F. Drtina ve spisu „Ideály výchovy“ (1900) a v projevech k učitelstvu a inteligenci před r. 1914 i po r. 1918 navazuje mj. na svého předchůdce G. A. Lindnera, který v pedagogické encyklopedii, jako dílu středoevropského formátu, hovoří o souvislostech kultury a výchovy ve stopách obdivovaného A. Diesterwega (kulturmäßige Bildung und Erziehung). K tomu přicházejí podněty z díla Komenského o emendaci (nápravě) věcí lidských, školských i občanských, které spolu s dalšími poznatky zpřesňují charakteristiku propojení rozvoje a stavu kultury s „úkoly vzdělání ve školství a společnosti“. Tady nalézáme také počátky teorie školy a její reformy jako problém „Weltkultur“ i „Nationalkultur“. Problematika vzájemného porozumění (Verstehen) obou stránek je Drtinovi postulátem časovým i nadčasovým. Drtinu lze proto označit za zakladatele teorie „pedagogiky na základě kultury“, a to se specifickým zaměřením národním.

Zcela mimořádný význam má v tomto kontextu Otakar Kádner, jako docent a po r. 1919 profesor Filozofické fakulty UK, který přejímá Drtinovy přednášky v období jeho poslanecké činnosti ve Vídni (spolu s T. G. Masarykem) a v úvodu k několikavazkovým dějinám pedagogiky (1909–1923) i ve třísvazkových „Základech obecné pedagogiky“ (1925–1926) buduje na spojení pedagogiky a kultury (filozofie, etiky sociologie, psychologie) mezioborový přístup k problematice, která (spolu s učebnicí dějin pedagogiky pro učitelské ústavy) je vodítkem několika generacím učitelstva i teoretikům pedagogiky jako vědy. Také Kádnerův význam je významem zakladatelským.

<sup>3</sup>Symbolický přechod století; srov. J. Cach v publikaci „T. G. Masaryk o škole a vzdělání“, Praha 1991.

### III.

Na pražském sjezdu v r. 1903 je přijat tzv. kulturní program učitelstva, pojednávající v těchto souvislostech o vzdělání a výchově jako části národní kultury, a to jako části nejpodstatnější, o zřízení kulturní rady národa pro řízení a koordinaci problematiky (byla by nad úřady i ministry), a také o reformě vysokoškolského učitelského vzdělání.

### IV.

Takřka neznámou publikací je v tomto směru „Kulturní boj o školu“ (1908) Otokara Chlupa, tehdy 33letého středoškolského profesora v Náchodě a „vědeckého aspiranta“ profesorů Masaryka, Drtiny a Čády, jehož stati nejprve vycházejí v „Hlídce času“ za redakce J. Herbena a pod patronátem zmíněné realistické strany. Jde o klasika české pedagogiky XX. století (s přihlédnutím k některým sporným a rozporným částem jeho díla po r. 1945).

Autor vychází z podstatného rysu tzv. kulturní pedagogiky, kterým byla zásadní kritika stavu vzdělávacích institucí, a v souvislostech s tím hledání modelu „nové školy“ jako naděje budoucnosti. Ve stati o náboženství ve škole, zrcadlením kultury doby, vychází z úcty k hodnotám křesťanství, ale odmítá podíl církvi na vlastním životě vzdělávacích institucí, a to v souvislostech s dosavadním dílem P. Natorpa, jako větve filozofické sociální pedagogiky, i Wundta, jako představitele psychologie a pedagogiky experimentální (jde o široké mezioborové vztahy, které jsou znakem zmíněné kulturní pedagogiky). Vedle díla německých představitelů vstupuje do tohoto kontextu francouzský vědec A. Fouillée, s jehož spisem se tehdejší pedagogická veřejnost mohla seznámit pod názvem „Výchova ze stanoviska národního“ (1907).

Spojení kultury a pedagogiky představuje podle Chlupa „výchova syntetická“, překonávající partikularismus tehdejší školy. Jde o problematiku, která Chlupa doprovází po celý život, a k níž se po r. 1945 pojí hledání a nalézání hodnot základního učiva.

Uvedené Chlupovy stati vrcholí pojednáním o „mravní výchově a morálním vyučování“, seznamujícím učitelstvo a širší veřejnost mj. se základy severoamerické společnosti a její etickou kulturou, která je založena na eku-  
menickém a nadcírkevním základě náboženských a morálních hodnot. Tam se také dotýká Masarykovy polemiky s dílem K. Marxe a B. Engelse (rozpory hledisek hmotných, ekonomických a hledisek morálních). Do popředí vystupují také F. W. Förster a J. Dewey jako nositelé další fáze této problematiky.

## V.

Náhradou katechismů církevních (jak katolických, tak i protestantských) by mohl být katechismus morálního vyučování, idea, která se v příbuzných souvislostech objevuje i v díle F. W. Förstera (svědčí o tom spisy „jugendlehre“ z r. 1904 a „Schule und Charakter“ z r. 1907). V r. 1892 vzniká „Německá společnost pro etickou kulturu“, je vydáván časopis „Ethische Kultur“ a rozvíjí se mezinárodní hnutí, jehož heslem je „Charakterbildung in der Schule“, utváření škol „charakterotvorných“ jako teleologicky hodnotnějších než jsou dosavadní školy jen „vědotvorné“ (diskusní problém od nejstarších dob). Jde již o vstupy související také s nástupem první fáze reformní pedagogiky, která hodnoty výchovně formativní vidí jako primární a celoživotně kultivující.

Paul Geheeb, nejbližší spolupracovník H. Lietze (Geheeb v r. 1906 zakládá s G. Wynekenem „volnou školskou obec“ ve Wickersdorfu a po rozchodu s Wynekenem 1910 nový výchovný ústav Odenwaldschule; po r. 1933 jsou jeho spisy páleny, emigruje do USA), vychází ze souvislostí moderní pedagogiky a kulturního odkazu německé filosofie a literatury, jmenovitě J. W. Goetha a J. G. Fichta. Před r. 1989 věnovaly obě části rozděleného Německa mimořádnou pozornost souvislostem mezi klasickou literaturou a rozvojem pedagogiky, názorům na vzdělávání i výchovu.<sup>4</sup>

## VI.

Je ovšem tragédií,<sup>5</sup> když filozofové pedagogiky a stoupenci souvislostí mezi pedagogikou a kulturou se svému původnímu „vyznání“ zpronevěřují a věda jde contra bonos mores, proti dobrým mravům. Také toto je kapitolka tzv. kulturní pedagogiky, v níž komeniolog J. Hendrich dočasně zklamal.

## VII.

Ihned v prvních letech ČSR jako obnovené samostatnosti českého a slovenského národa se pod patronátem ministerstva (osobně ministra R. Bechyně a jeho náměstka F. Drtiny) a Pedagogického ústavu J. Á. Komenského<sup>6</sup> rozvíjí bohatá diskuse o problematice občanské nauky a výchovy za po-

<sup>4</sup>Srov. sborník o významu díla G. E. Lessinga, J. W. Goetha a F. Schillera pro pedagogickou teleologii. Berlín (NDR) 1989 aj.

<sup>5</sup>Část německé i italské vědy hovoří dnes o „nevysvětlitelném“ rozporu mezi ideály italské renesance a ideologií významného filosofa G. Gentila, který ji dává jako ministru školství do služeb B. Mussoliniho a o rozporu mezi Goethem a filosofem pedagogiky E. Krieckem, který po r. 1933 je ve službách fašismu.

<sup>6</sup>Srov. J. Cach, Pedagogika a vědy jí blízké v ČSR v letech 1918 až 1938, Karolinum, UK Praha 1996, 172 s.

dílu předních osobností vědy a kultury.<sup>7</sup> V diskusi i v opatřeních (včetně tzv. malého školského zákona z r. 1922) je evidentní vliv vztahů kultury a pedagogiky, jak byly nastíněny v předcházejících odstavcích. (Jde hlavně o výchovu mravní, charakterotvornou na I. až III. stupni vzdělávací soustavy, a to včetně hojného kolísání i tápání jako výsledku rozkolu v katolické církvi, vzniku Čsl. církve husitské a církve Českobratrské evangelické apod.)

O. Chlup, který se aktivně podílí na diskusích tohoto zaměření,<sup>8</sup> formuluje pro Pedagogickou encyklopedii heslo o podstatě kultury. Pedagogika i úsilí o dokonalejší vzdělávací soustavu jsou „výrazem a obrazem kulturního snažení národa“, „pedagogika, zvaná kulturní, je nezbytnou složkou moderní pedagogiky a moderní výchovy, zápas o moderní národní a historicko-humanitní základ vyšší kulturní výchovy není dosud dobojován“. Připojme k tomu výsledky úsilí v oblasti krásné literatury a poezie (cesta od O. Březiny a A. Sovy k F. X. Halasovi apod.), v oblasti literární teorie a kritiky (F. X. Šalda a A. Novák, jejich eseje o J. Á. Komenském apod.), v oblasti hudby a výtvarného umění. To vše utváří vhodné klima pro realizaci výše zmíněných postulátů v podmínkách (kladných i méně kladných) uskutečňování ideálů Masarykovy demokracie a humanity (ostrov „klidu“ ve střední Evropě).

### VIII.

V r. 1940 vydává kultivovaný překladatel a také pedagog Ladislav Kratochvíl publikaci „Sloh české školy“. (Úkoly národní výchovy jako pokračování úvah J. Patočky z r. 1939 o vztahu kultury evropské a národní; v obou publikacích je znatelná obava z klimatu Mnichova 1938 a nástupu fašistické diktatury po březnu 1939.)

Autor na základě metodologie německé „Kulturgeschichte“ před r. 1933 hledá a jen částečně nachází (rozpory v periodizaci a terminologii, unáhlené soudy apod.) „sloh“ české školy a její pedagogiky: „Kultura je způsob, kterým člověk přírodu, vnějšek, život utváří podle svého nitra, kterým jim vtiskuje svůj řád, své hodnocení, svůj sluh, svůj světový názor“ (vliv F. Drtiny). Je sluh v umění, ve filozofii, v životě a také v pedagogice a vzdělávacím systému. V tezích tohoto druhu, s nimiž je třeba se seznámit blíže a podrobit je spravedlivé kritické analýze, se ovšem setkáváme s označením období 1870–1890 jako s obdobím biedermeyerovským, obdobím 1890–1914 jako s obdobím liberalistickým (včetně kritiky herbartismu a nástupu po-

<sup>7</sup>Jan Uher v Pedagogické encyklopedii, II, 1939; srov. s úrovní diskusí v letech po r. 1989.

<sup>8</sup>V. Příhoda, který se po orientaci na kulturu severoamerickou vrací po r. 1945 „ad fontes“ kultury evropské a národní, se k němu připojuje statí z r. 1938.

sitivismu) a obdobím 1918–1938 jako s obdobím pragmatickým, do něhož začleňuje O. Chlupa, O. Kádnera, V. Příhodu, J. Hendricha, J. Uhra a jiné.

Závěr publikace tvoří zamyšlení o vztahu české školy a české kultury (příspěvek k českému povahopisu, charakterologii), ústícím do úvah o tzv. dialektickém realismu a charakterotvorné škole. Jde o pedagogickou filozofii národní výchovy, dialektiku slohu, kultury pedagogiky, jde o názory časové i nadčasové, názory hledající a zatím v části textu nenalezené.

Problematiku vztahu kultury a pedagogiky najdeme v publikaci S. I. Hessena, vysoce vzdělaného a kultivovaného ruského emigranta, v níž uvažuje o filozofických základech pedagogiky (1936).<sup>9</sup> Je to publikace takřka ojedinělá a přes četné rozpory dodnes inspirativní a vyzývající k moderní publikaci tohoto druhu. Máme na to? Snad naši žáci?

## IX.

Po r. 1945 (publikace S. Vrány o základech nové školy z období 1945–1948), kdy dochází k prudké změně orientace od vědy západní a pokrokové před-revoluční vědy ruské k vědě marxistické a v období stalinismu k vědě dogmatické a simplifikující, jsou zmíněné postuláty odkládány stranou, dochází k jejich kritice jako „výronu“ idealistické filozofie, subjektivismu a spekulací. Překlad sovětské publikace „Osnovy pedagogiki“ N. K. Gončarova (1950) a Kairovovy „Pedagogiki“ (1950) hovoří o vztazích politiky, filozofie a pedagogiky a „Pedagogika“ z r. 1965 za redakce O. Chlupa a J. Kopeckého ponechává vztahy kultury a pedagogiky stranou pozornosti. Tak je tomu bohužel částečně i po r. 1989, kdy prioritami mezioborových vztahů jsou filozofie, sociologie a psychologie.

Máme-li na zřeteli období fašistické okupace a vývoj v letech 1948 až 1989, jde o období příliš rozsáhlé a nedovolující zachovat vytvořené základy pedagogiky jako vědy, o nichž byla řeč v předcházejícím textu. Jsme si vědomi, že návaznost na tradice je faktorem dlouhodobým, mezioborovým a vyžadujícím toleranci a trpělivost.

A přece vítáme vlašťovky s příslibem jara. Máme před sebou texty politoložky a socioložky Hannah Arendtové o „krizi kultury“ s hlubšími sondami do problematiky naší přípravné studie, a to na základě sond do antické i středověké kultury (srov. sondy R. Palouše jako pokračovatele díla J. Patočky). Mám na stole publikaci Harrie Salmana, nizozemského filozofa a sociologa s většími kontakty s českým prostředím, o Evropě v novém světle a o její kultuře jako středu mezi Východem a Západem zeměkoule (v novém světle je tu i R. Steiner). Hodnotový systém je osvětlen v příkladu publikace W. Brezinky, významné postavy německé vědy.

<sup>9</sup>Na části překladu se podílí mladičký filozof Jan Patočka.



Jsou tu i nové sondy polské a ruské, pobaltské a zvláště milé sondy slovenské i slovinské (Lublaň a její univerzita), které účtují s minulým obdobím, navazují na tradice a obezřetně se rozhlíží po nových zdrojích dneška. Je tu publikace T. Halíka o vztahu víry a kultury a současně také Křesťanská revue (ekumenická a navazující na předválečné i dnešní tradice YMCA a YWCA) i Theologická revue Husitské teologické fakulty University Karlovy v Praze a její pohledy na křesťanské hodnoty národní kultury.

Je tu kulturní a sociální program myslitele a člověka nesmírně aktivního ve smyslu pojetí hodnot kultury i náboženství, Přemysla Pittra (z doby předválečné, z roku 1945 a z emigrace po r. 1948<sup>10</sup>).

Máme před sebou publikace nedávno zesnulého M. Jůzla o dějinách umělecké kultury (I, II z let 1995 a 1996).

Jsou tu sondy J. Skalkové i zmíněná již publikace S. Kučerové. K nim patří závan nového větru na stránkách „Pedagogiky“ (včetně poznámek R. Váňové a J. Koti o učitelství v kulturním dění národa). Také studie D. Čapkové patří do tohoto proudu a publikace nakladatelství SLON (Sociologický ústav ČAV) „Sociální a kulturní antropologie“ (1993), razící nannozce chodníčky k cestám světové literatury tohoto druhu, třebaže heslovitě a s určitými rozpaky.

## X.

Kulturní pedagogika? Pedagogika kultury? Vztahy kultury a pedagogiky? Kulturní a sociální pedagogika? Srovnávací vzorky evropské i severoamerické vedou k terminologii rozrůzněné a diferencovaně zdůvodňované. H. Arendtová pracuje s pojmem „kultura“ a její krize. Kolektiv (většinou z Filozofické fakulty UK v Praze) volí termín „Sociální a kulturní antropologie“ s pojednáním o kategoriích kultury (bez zaujetí stanovisek ke vztahům kultury a pedagogiky). H. Arendtová se však zabývá problematikou volného času, která dnes zaujímá významné místo v teorii a praxi sociální pedagogiky. Málo místa je věnováno převodu problematiky tohoto druhu do sféry politiky v oblasti kulturní i v oblasti sociální a školské (také vztahy teorie, politiky a praxe). K tomu přicházejí změny hodnot „Wander der Werte“, větší či malé poznámky teoretiků o „polokulturnosti“ a „nekulturnosti“ dnešního světa a odtud četné obavy z vývoje po přelomu století a tisíciletí. Poznámky o vztahu kultury a celoživotní kultivace dítěte, mládeže, občanů.

Uvažme proto, jak na těchto základech a jejich zpřesňování rozvíjet (do jaké míry či dokonce nerozvíjet) problematiku tohoto zaměření. Jde o úkoly

---

<sup>10</sup>Srov. mezinárodní konferenci pod záštitou UNESCO vládních činitelů a rektora University Karlovy v Praze v červnu 1995.

mezioborové a ne jednoduché, které volají k čínorodé aktivitě a k větší mezinárodní spolupráci.

## XI.

Namátkou uvedme některé okruhy, které se nabízejí:

1. Vývoj a současný stav vztahů kultury a pedagogiky ve světové (zejména Německo, Anglie, USA, Francie, Itálie, skandinávské země) i české odborné literatuře.  
Pedagogika a kulturologie.
2. Pedagogika a vědy jí blízké, postavení vztahů kultury a pedagogiky v nich.
3. Postavení pedagogické teleologie v hodnotách kultury. Obsah vzdělání. Učitel a jeho celoživotní kultivace atd.
4. Na tomto základě a dále zpřesněných tezích bude třeba rozvíjet (nebo nerozvíjet) problematiku tohoto zaměření.

Uvedené okruhy ukazují, že jde o úkol mezioborový, složitý a pravděpodobně dlouhodobý. Blížící se „fin de siècle“ v r. 2000 volá všude k čínorodé aktivitě.

## XII.

Pro orientaci v literatuře uvádíme:

1. Cach, J.: Otakar Kádner. Pedagogika, školství a jejich dějiny. Praha (edice Z dějin pedagogiky) 1981. — Pojetí pedagogiky a dějin pedagogiky i dějin školství.
2. Arendtová, H.: Krize kultury. Čtyři cvičení v politickém myšlení. Překlad Martin Palouš. Praha 1994.
3. Brezinka, W.: Filozofické základy výchovy. Zvon, Praha 1996. Výběr kapitol. Ke konfrontaci se spisem:
4. Kučerová, S.: Člověk, hodnoty, výchova. Prešov 1996 (celý spis).  
Ke konfrontaci s publikací:
5. Cach, J.: Úvod do studia pedagogiky. Pro studium magisterské, postgraduální a pro soukromé zamyšlení. Univerzita Pardubice 1996 (v tisku). Myšlení evropské a jeho české specifčnosti. Historie, dnešek, rok 2000.
6. Také publikace Radima Palouše po r. 1989.
7. Publikace Jiřího Pelikána o moderním pojetí pedagogiky (Amosium, Ostrava 1995).

CACH, J.: Existuje ještě pedagogika na základě kultury? Pedagogická orientace 1997, 1, s. 39–46, ISSN 1211–4669.

**Adresa autora:** Prof. PhDr. Josef Cach, CSc., Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Celetná 20, Praha

# Historická sdělení

---

---

## Komenského teorie školy aneb Dialog s minulostí

Zdenka Veselá

**Klíčová slova:** teorie školy, vzdělávací soustava, ontologická východiska, zákon řádu, zákon postupnosti

Kdybychom psali o Komenském, který v březnu oslavil své 405. výročí narození, jako o významné pedagogické osobnosti, museli bychom nutně opakovat pochvalná slova, která byla již mnohokrát vyslovena. Proto bychom ho chtěli představit spíše jako tvůrce pedagogických teorií, které byly vývojem potvrzeny, které jsou znovu aktuální a orientují nás k novému vidění jevů, neboť světlo minulosti nám může odhalit některé proporce a vztahy důležité i pro současnost. Vzhledem k tomu, že nyní je na pořadu dne optimalizace sítě škol, je vhodné připomenout z řady Komenského teorií *teorii školy*, protože i my bychom měli umět analyzovat její jednotlivé prvky, nezanedbávat je při rušení škol a spíše je chápat jako „nejcennější vlastnictví lidí, jako cenný majetek, s nímž bychom měli zacházet s úctou a diskutovat o něm“ ([7], s. 65).

Podíváme-li se z tohoto zorného úhlu na teorii školy vznikající od antiky, pak v řadě myslitelů Komenský vystupuje výrazně do popředí, neboť jeho teorie je nejpracovitější a nejsystematičtější, představuje vizi školské soustavy, která má prostřednictvím kvalitního vzdělání a výchovy přinést společnosti nápravu osob a věcí. Představuje nám projekt ukazující, jak problémy řešit, měnit instituce a „neplýtvat časem“, na což poukazuje teprve o 250 let později americký pedagog J. Dewey.

Položme si otázku, co Komenského přimělo k vypracování této teorie? Připomeňme si nejdříve některé okolnosti, které pro to byly bezprostředním podnětem. Je obecně známo, že Komenský po odchodu z vlasti dostal na

starost současně i budoucí české školství. Když v roce 1631 byla Praha na krátký čas obsazena Sasy a mezi exulanty se objevila naděje na návrat, Komenský urychleně vypracoval stručný nástin na budoucí uspořádání škol, a tak vznikla první verze jeho teorie. I když Sasové byli z Čech císařskými vojsky brzy vyhnáni, Komenský tuto problematiku neopustil a postupně svoji teorii podrobněji rozpracoval do podoby vnější a vnitřní školské organizace, v níž se pohybuje od tereziánských reforem až dodnes.

Co zajistilo takovou životnost jeho teorie? Zajistil ji fakt, že významným metodologickým prostředkem se mu stala filozofie, že základním ontologickým předpokladem jeho teorie se stal „zákon pořádku“ a „zákon postupnosti“, jejichž využití (Přesný pořádek škol si máme vypůjčit od přírody. [6], s. 115) mu umožnilo vytvořit teorii, v níž systematizací a hierarchizací prvků dospěl k jejich jednotě a vztahům mezi nimi. Z poznání, že svět jako makrokosmos (harmonie) je založen na řádu (který je vlastní i člověku jako mikrokosmu), vyvodil, že řád je přítomen ve věcech a v jejich uspořádání, že řád je uspořádání všech částí v určitém počtu, míře i řádu, v němž každá část má předepsaný cíl, k cíli vztahující se prostředky a metody, že řád je přesný poměr každé části k ostatním, znamená souvislost každé části s příslušnou protičástí a se společnými zákony sdělování a vyrovnávání sil. Jestliže se v tomto uspořádání něco přetrhne, rozpojí nebo zláme, oslabí nebo zkriví, třeba nejmenší kolečko, nejmenší zoubek, nejmenší hřebíček, všechno se hned zastaví nebo se odchýlí od svého cíle. Proto všechno závisí na řádu. Komenský dále vyvozuje, že řád je „spořádání věcí přednějších i zadnějších, podle *místa, času, počtu, míry a váhy*, jak každé patří a hodí se. Všechno, co je spořádáno, zachovává svůj stav neporušený potud, pokud zachovává řád; opustí-li řád, chřadne, kolísá, padá, boří se.“ ([6], s. 115) S řádem úzce souvisí zákon postupnosti, který je znovu vlastní přírodě. Z toho je vyvozena jeho spojitost zejména s časem. Protože příroda dbá u všeho vhodného času, je zapotřebí dbát vhodného času také ve škole při výchově a vzdělávání. Ve škole má být všechno učení rozděleno podle stupňů věku tak, aby se nic nepředkládalo k učení, co nepřipouští chápavost. Postupnost tak vyžaduje školské stupně a jejich pořadí. Musí tedy následovat jeden stupeň po druhém, aby předcházející připravovalo půdu pro následující a aby následující utvrzovalo předcházející, a tak se vše spojovalo. Postupnost z hlediska vnitřní organizace vyžaduje rozdělení učení do tříd, aby mohl být každé třídě určen úkol na rok, měsíc, den a hodinu. Uvnitř třídy je pak nutný postup od snazšího k nesnadnějšímu, od blízkého ke vzdálenému, od konkrétního k abstraktnímu, od jednoduchého ke složitějšímu, postupovat zvolna a patřičně dlouho u základních věcí prodlévat,

to ve třech v hodině následujících stupních: výklad učitele, opakování žáků (psaním, hrami a vzájemnou komunikací) a zkoušení.

Jak jsme stručně naznačili, na těchto základech Komenský rozpracoval svou teorii školy a dal jí podobu vnější a vnitřní organizace. Pokusíme se analyzovat pro krátkost stati alespoň vnější stránku školy z hlediska jednotlivých prvků. Komenský obrací naši pozornost v prvé řadě na *umístění školy*. Požaduje, aby škola byla budována na místech nehlukých, neboť tak je možno se lépe soustředit na práci a lépe přemýšlet. Dále požaduje, aby škola byla obklopena zahradami a prostranstvím, kam by si mohli žáci v době přestávek vyběhnout, odpočinout si a oddechnout. Při stavbě školy je třeba dbát na to, aby místnosti tříd byly světlé, čisté, prostorné, patřičně vyzdobené obrazy, aby školy měly knihovny, vivária, terária atd., aby si žáci mohli doplňovat teoretické znalosti a potvrzovali si, že jsou pravdivé a v praxi upotřebitelné. Jak moderní a současný je tento požadavek, nemusíme ničím dokládat. Dále Komenský školu umísťuje do širšího sociálního prostředí a podle toho také volí její název. První škola — mateřská — zahrnuje období zrození a dětství, je umístěna *v rodině*, škola *obecní* (chlapectví) do obce, *škola latinská* (jinošství) je umístěna do krajského města, škola *mladosti* — *akademie* do města hlavního, *škola mužnosti* je Komenským situována do světa a rovněž tak *škola stáří*. Je třeba říci, že věkovou periodizaci a názvy pro jednotlivé věkové stupně jsou převzaty ze staré židovské časové teorie, která říká, že makrokosmos, stejně jako mikrokosmos (člověk) procházejí 6 věky po způsobu 6 dnů, v nichž stvořil Bůh svět. ([2], s. 175) Lineární prvek času, kterým prochází člověk, umožnil Komenskému koncipovat vzdělávání a výchovu jako celoživotní proces. Tato idea se stala součástí naší přítomnosti, postupně se institucionalizovala a obsahově prohloubila. Prvek času spolu s početním prvkem byl důležitý pro určení délky docházky a rozdělení škol na stupně. Je všeobecně známo, že první čtyři stupně školy v rozsahu 24 (25) let byly rozděleny pro jednotlivé školy po šestiletí a že v tomto časovém limitu se znovu pohybujeme i dnes, i když ve vnitřním dělení došlo ke změněnému rozsahu. Charakteristika jednotlivých stupňů byla ještě posílena určením vyučovacího jazyka. Pro mateřskou a obecní školu se stal výrazným prvkem mateřský jazyk, pro školu latinskou (pansofickou) a akademii jazyk latinský. Teorie školy tímto způsobem zachytila počátek nástupu národních jazyků, které postupně začaly vytlačovat latinu. Posledními prvky Komenského teorie školy byla míra a váha (vážnost), které našly svůj výraz v řízení škol. Je v nich zahrnuta povinnost školní docházky pro všechny děti od narození do 12 let a dobrovolná školní docházka do výběrových škol od 12 do 24 (25) let. Pro řízení škol je také důležité, kdo školu zřizuje a spravuje. Jestliže škola mateřská je ško-

lou soukromou, pak ostatní tři navazující stupně mají být školou veřejnou, zbývající školy školou osobní. Řídit školy znamená nad nimi zavést rovněž dozor. Na první stupeň školy měl dohlížet kmostr, ostatní školy měly být přirozeně podřízeny církevnímu doзору. V obci měl dohlížet na školu farář, v krajském městě děkan a v hlavním městě na akademii biskup.

Přehledně můžeme Komenského teorii školy uvést v následující struktuře:

Umístění školy	rodina	rodina	obec	krajské město	hlavní město	svět	svět
Název školy	škola zrození	škola mateřská (dětství)	škola obecní (chlapectví)	škola latinská (pansofická) (jinoštví)	akademie (mladosti)	škola mužnosti	škola stáří
Délka docházky	9 měsíců	6 let	6 let	6/7 let	6/7 let		
Vyučovací jazyk	mateřský jazyk			latinský jazyk			
Zřizovatel školy	soukromá škola rodina	veřejné školy vrchnost, církev			osobní školy jednotlivce		
Povinnost školní docházky	povinná pro všechny chlapce a dívky			výběrová pro chlapce		výběrová pro jednotlivce	
Školský dozor	kmostr		církevní dozor				
			farář	děkan	biskup	vlastní odpovědnost	

Po vytvoření paradigmatu školského systému si Komenský v první řadě klade otázky, které teorii školy rozšiřují, dále objasňují. Patří k nim otázka *co to vůbec škola je?* Jeho odpověď je zcela ve shodě se současnými humanistickými idejemi, když odpovídá, že „*škola je dílnou lidskosti*“, kde práce vše a utváří člověka, tj. rozvíjí jeho rozum, ruku a řeč, neboť tato přirozenost člověka se projevuje již u nemluvnat a právě v tomto pořadí. „Ta se nejdříve zvykají rozhlížet po věcech, vnímat je smysly, pak je ohmatávat, hýbat jimi, převracet je a konečně je jmenovat. Je dokladem moudrosti, zachovávají-li toto pořadí dospělí, dokladem hlouposti, ruší-li je,“ říká Komenský o naší přirozenosti. Tento hlavní cíl školy je přímo vyjádřen i v jejím názvu. SCHOLA znamená: S (sapienter — moudře), C (cogitare — přemýšlet), H (honeste — čestně), O (operari — činit), L (logui — mluvit), A (argute — bystře). Z názvu tedy vyplývá, že tato instituce má vychovávat člověka k tomu, aby byl moudrý v myšlení, aby dovedl svého rozumu opravdově užívat, aby byl rozvázný ve svých činech a výmluvný a pohotový v řeči. Záměr z toho vyplývá jednoznačný: kdo není moudrý, nemůže moudře jednat,

aniž moudře mluvit. A cožpak dnešní škola nemá v tomto duchu vzdělávat a vychovávat?

Další otázku, kterou si Komenský klade, je otázka, *jaká má škola být*. Odpověď na tuto otázku zní, že „škola má být hrou“.

Chápat školu jako hru neznamena v jeho pojetí něco nezávazného, ale jako dodržování všeho, čím se hra vyznačuje. V první řadě se má proto ve škole vytvářet příjemné a radostné klima, které má lákat k poznávání nových věcí, k práci a k jakékoliv činnosti. Tuto radostnou atmosféru má vytvářet učitel, aby žák ze školy neutíkal jako „z robotárny“ nebo jako „ze žaláře“. Při učení se mají dodržovat znaky hry, tj. mají se rozdělovat povinnosti a kompetence mezi jednotlivce, mají se střídát tak, jak to vidíme v různých životních situacích, má se spolupracovat, soutěžit, nemá se zapomínat na pohyb, vlastní rozhodování, družnost, odpočinek atd. Dodržováním těchto principů lze vytvořit třídu se svobodným a přirozeným prostředím. Není jistě sporu o tom, že takto viděná škola, která respektuje prvky hry, je i dnešním cílem a že tento úkol neztratil nic ze své aktuálnosti. Uznání požadavku, že děti by neměly být ve škole „zahálujícími silami, nýbrž výkonnými silami“ a že tedy „žákům náleží práce, učitelé její řízení“ je zcela ve shodě se soudobým pojetím výchovy a vzdělávání.

Logicky pak následuje Komenského vysvětlení podstaty dalších základních pedagogických pojmů, které jeho teorii školy dotvářejí. Jejich objasnění nelze, bohužel, již provést pro omezené možnosti rozsahu stati. Ale i tak je ze stručné analýzy zřejmé, že jeho teorie je živá a podnětná i pro dnešek.

## Literatura

- [1] Dewey, J.: Škola a společnost. Praha 1904.
- [2] Le Goff, J.: Kultura středověké Evropy. Praha 1991.
- [3] Komenský, J. Á.: Navržení krátké o obnovení škol v království českém. In: Vybrané spisy J. Á. Komenského, sv. I, Praha 1958.
- [4] Komenský, J. Á.: Pampedia. In: Obecná porada o nápravě věci lidských, sv. III, Praha 1992.
- [5] Komenský, J. Á.: Škola vševědná. In: Vybrané spisy J. Á. Komenského, sv. II, Praha 1960.
- [6] Komenský, J. Á.: Velká didaktika. In: Vybrané spisy J. Á. Komenského, sv. I, Praha 1958.
- [7] Popper, R. K. — Lorenz, K.: Otevřená budoucnost. Praha 1997.

VESELÁ, Z.: Komenského teorie školy aneb Dialog s minulostí. Pedagogická orientace 1997, 1, s. 47–51, ISSN 1211–4669.

**Adresa autorky:** Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc., Ústav pedagogických věd FF MU v Brně, A. Nováka 1, 660 88 Brno

## Komenského víra v člověka

Eva Drábková

Nejcennějším přínosem komeniologického bádání v průběhu několika uplynulých desetiletí je prosazování a obhájení myšlenky, že Jan Ámos Komenský nebyl jen pedagogem, ale hlavně též filozofem, teologem a myslitelem. Především zásluhou Jana Patočky, Jaromíra Červenky, Jiřiny Popelové, Roberta Kalivody, Dagmar Čapkové, Jaroslavy Peškové, Pavla Flosse a dalších dnes vidíme základy Komenského výchovatelské koncepce v jeho filozofii a teologii. V centru Komenského myslitelsko-výchovatelského systému stojí člověk — jeho určení, řešení vztahu k přírodě, k Bohu, k jiným lidem — této problematice se již výše uvedení badatelé rovněž často věnují. Objasňují, jak a proč Komenský z filozofického řešení vztahu člověka a světa postupně dospěl k nutnosti vzdělávat člověka k lidskosti a k nápravné činnosti a současně poukazují na filozofické, náboženské, pedagogické i sociální aspekty díla Komenského (např. D. Čapková, B. Uher aj.). Stále více nacházíme také úvahy, v nichž se autoři hluboce zamýšlejí nad aktuálním významem pansofie, nad Komenského filozofií činného člověka, který rozhodující měrou přispívá k utváření života lidské společnosti, aktivně zasahuje do vývoje světového řádu a při tomto působení současně zušlechťuje sám sebe (např. D. Čapková, J. Pešková), pozornost je tedy věnována těm idejím Jana Ámose, které daleko předstihly dobu, v níž jejich autor žil, psal své učebnice, příručky i filozofické úvahy, dobu, v níž usiloval o zušlechtění lidské bytosti, v němž spatřoval předpoklad nápravy celého světa. Setkáváme se též s interpretacemi Komenského díla, které nás upozorňují, že právě přichází doba, kdy bude člověk konečně moci uplatnit moudré rady Komenského, které mu pomohou orientovat se ve stále složitějším světě, v němž žije (zejména R. Palouš). Lidé naslouchají těmto interpretacím Komenského díla, zamýšlejí se nad aktualizací Komenského myšlenek a nepochybně vnímají naléhavost a potřebu jejich naplnění. Nadejde moment, kdy přestaneme naslouchat a začneme jednat? Komenský doporučoval, aby každý započal s nápravou u sebe samého...

Komenského dílo oslovovalo vždy a oslovuje i dnes především učitele, a to nejen svými didaktickými zásadami v Didaktikách či v Informatoriu školy mateřské, ale i celkovým filozoficko-nápravným rámcem, do něhož tato díla náležejí. Učitel má dnes konečně možnost poznat vrcholné dílo Komenského Obecnou poradu o nápravě věcí lidských, které poskytuje nový pohled na Jana Ámose, a učitelům je mnohdy dosud neznámý.

Jak jsem již uvedla, východiskem i cílem výchovatelského i sociálně nápravného snažení Komenského je člověk. Všechny jeho úvahy o člověku mají



svůj ontologický základ v kategoriích řádu, jednoty, harmonie, celku, paralelnosti. Tyto kategorie vytvářejí též širší ontologický rámec pro Komenského kategorie etické a gnozeologické a představují tak základ Komenského filozofie výchovy.<sup>1</sup> Pojetí člověka se u Komenského postupně vyvíjelo. Ráda bych upozornila na velmi zdařilou studii Marie Kyralové<sup>2</sup>, která se zabývá vývojem definice člověka v Komenského dílech. V nejstarších dílech charakterizuje autor člověka jako jsoucno stvořené, bytost rozumnou a vládnoucí, čímž se odlišuje od ostatních tvorů. Poznáváním přírody, Písma a výsledků lidské činnosti směřuje člověk k dosažení moudrosti a přibližuje se tak svému Božímu obrazu. Z hlediska výchovy odpovídá této charakteristice trojice eruditio–virtus–pietas. Později Komenský připojil k již uvedeným znakům schopnost jazykové komunikace a schopnost tvůrčí činnosti tj. ratio–oratio–operatio. V pedagogických spisech má tato definice podobu triády mens–manus–lingua, tedy mysl–ruka–jazyk — tři schopnosti člověka, které je třeba cvičit. Dalším vývojovým stupněm v pojmání člověka jsou díla ze 40. let, v nichž se stále častěji objevuje atribut lidské vůle a schopnosti jednat a jejich vzájemný vztah. Logickým vyústěním celé Komenského antropologie je pojetí, v němž je zdůrazňována svobodná lidská vůle — lidská volba mezi dobrem a zlem v činnosti přetvářející přírodu. Toto pojetí najdeme v Obecné poradě o nápravě věcí lidských. K učiteli zde promlouvá Komenského úcta a láska k člověku, víra v lidské schopnosti. V díle je celá řada momentů, které oslovují dnešního učitele — např. problém lidské aktivity (jednota teorie, praxe a chrese) nebo vztah člověka k přírodě atd.<sup>3</sup>

Dnešní, rychle se měnící svět staví před učitele složitý a odpovědný úkol — má vychovat člověka, který se bude muset v životě rychle přizpůsobovat novým podmínkám, není vyloučeno, že bude muset zvládat časté přestupy z jednoho zaměstnání do druhého. Učitel by měl v žácích probouzet vnímavost, znalost sebe sama, svých reálných možností a mezí, své pružnosti, přizpůsobivosti či naopak větší nebo menší strnulosti, pomalosti. Podle Komenského by právě znalost sebe sama měla otevřít člověka vůči sobě samému i vůči okolnímu světu. Jde o vztah člověka a okolního světa, který lze tvořivým způsobem upravovat, podle okolnosti měnit, a tak nejen Obecná porada, ale i další díla J. Á. Komenského jsou bohatým zdrojem poučení pro současného pedagoga.

### Poznámky:

1. Srov.: Soudilová, Věra: Ke komeniologickému odkazu Jana Patočky. In: Comenius redivivus. *Studia paedagogica* 6, Ped. fakulta UK, Praha 1991, s. 17–96.
2. Kyralová, M.: Definice člověka u Komenského. *Studia Comeniana et Historica* 15, 1989, č. 29, příloha, s. 49–53.
3. Srov.: Drábková, E.: Jan Ámos Komenský dnešnímu učiteli. *Odborná výchova* 42, 1992, č. 7–8, s. 63.

## Fyziolog prof. MUDr. E. Babák jako vícestranný pedagog

Jiří Sedlák

K významným osobnostem brněnského Pedagogického semináře v meziválečném období (O. Chlup, J. Uher, S. Velínský, J. Dvořáček<sup>1</sup>) by se daly přiřadit některé další osobnosti<sup>2</sup>, které, ač nečleny tohoto semináře, byly přínosem nejen pro pedagogickou a školskou praxi, ale i pro pedagogickou teorii, a neměly by být proto opomíjeny. K nim patřil i *prof. MUDr. et MVDr. h. c. Edward Babák* (\*8. 6. 1873 Smidary u Nového Bydžova, †30. 5. 1926 Brno).

E. Babák vystudoval Lékařskou fakultu Karlovy univerzity v Praze, kde se soustředil na fyziologii a vytvořil si vlastní vědeckou školu. Nás však bude zajímat jako pedagog. *Byl pedagogický talent*, což prokázal už v kondicích, které dával jako gymnazista, a dále na všech stupních své kariéry (od r. 1894 jako demonstrátor u prof. Mareše, od r. 1898 jako jeho asistent, od r. 1903 jako soukromý docent, od r. 1907 jako mimořádný a od r. 1917 jako titulární řádný profesor, a konečně, od 24. 7. 1919 jako řádný profesor — od 28. 7. 1919 na Masarykově univerzitě v Brně). *O jeho didaktické způsobilosti*, např. v přednáškách z biologie dítěte na Škole vysokých studií pedagogických v Brně, podává svědectví J. Dvořáček: „Měl vzácný dar předkládati jasně a srozumitelně posluchačům výtěžky svého vědeckého bádání. Nemiloval frázi a prázdných slov, ale prostě vyjadřoval své vyzrálé myšlenky. Svou pedagogickou a didaktickou zdatností dosáhl, že těžké problémy dovedl učiniti posluchačům přístupnými způsobem tak zajímavým, že z jeho přednášek odcházeli osvěženi. Lze právem říci, že byl vzorným učitelem učitelů.“<sup>3</sup> Vysoce jej hodnotil také S. Vrána (pozdější ředitel Masarykovy pokusné diferencované školy měšťanské ve Zlíně): „Jako pravý učitel vykládal s křídou v ruce, kresle na tabuli neustále diagramy a grafická znázornění svých údajů a zaznamenáváje čísla a cizí slova. Zůstane nám povždy v paměti vzor jeho ryzí mluvy a klidného, lahodného přednesu, oživeného zářícím výrazem očí a oduševnělé tváře. Výklady Babákovy byly doprovázeny řadou pokusů a demonstrací, pečlivě připravených a vždy se dařících.“<sup>4</sup>

S přesahem k životu národa jej viděl J. Uher: „Byl z těch mála vědců našich, kteří vidí daleko za hranice své vědy a chápou výchovu ne jako úzký obor vědní, nýbrž ve spojitosti s celým životem národním. A protože zájmy a budoucnost národu mu velmi ležely na srdci, věnoval věcem výchovy největší pozornost a mnoho svého drahocenného času.“<sup>5</sup> Jde zde hlavně o řadu *Babákových zakladatelských aktivit v oblasti školství, osvěty a vědy*, spjatých především s Brnem. Po vzniku ČSR 28. 10. 1918 byl pověřen úkolem zorga-

nizovat zde vysoké školství. Na Lékařské fakultě MU se stal proděkanem, na Vysoké škole zvěrolékařské působil v letech 1919–21 jako rektor. Na obou institucích učil fyziologii a biologii.

Pedagogy však může zajímat, že stál v r. 1921 u zrodu *soukromé Školy vysokých studií pedagogických* (ŠVSP) — předchůdkyně to pedagogických fakult a vysokých škol pedagogických, ustavovaných až po druhé světové válce. ŠVSP měla jednak zajišťovat vědeckou činnost v pedagogice a v hraničních oborech, jednak — a to především — měla vzdělávat učitele měšťanských škol a kandidáty učitelství na vysokoškolské úrovni. Babák stál v jejím čele po čtyři roky.

Protože malá knihovna při ŠVSP nedostačovala, *zúčastnil se Babák na podzim 1921 i zřízení Ústřední pedagogické knihovny v Brně* (ÚPK)<sup>6</sup>, vzniklé sloučením knihoven různých pedagogických institucí. Pracoval v komisi pro nákup nových knih a v komisi, která měla rozhodnout o způsobu katalogizace knih, a spolupracoval na návrhu na uspořádání knih. Poskytl ÚPK první útulek ve svém ústavu na Lékařské fakultě a postaral se později o lepší prostory pro ni, o potřebný nábytek, o dotace a též o její řádný provoz.

*Působil v dalších vzdělávacích institucích* — jako místopředseda Výboru pro pořádání lidových přednášek vysokých škol brněnských a dále jako ředitel ve vzdělávacích kursech pro učitele tělocviku na středních školách. Snad každoročně se účastnil feriálních učitelských kursů v nejrůznějších místech ČSR.

V r. 1921 spoluzaložil a stal se *prvním předsedou Společnosti pro výzkum dítěte a péče o dítě*. Do výzkumů zapojil nejen vysokoškolské profesory, ale také učitele národních škol. Zkoumaly se pozornost, představitost, paměť, pudová činnost dítěte aj. Výsledky výzkumů se prezentovaly jednak ve sbornících ze sjezdů Společnosti<sup>7</sup>, jednak přednáškami pro pedagogickou veřejnost. Pro výchovu rodin a další zájemce pořádal Babák přednáškové cykly *Dítě*, které zahajoval přednáškami z biologie dítěte (ale zaměřoval se i na tělovýchovu a psychologii). Jeho odpovědi rodičům na členských debatických schůzích Společnosti bývaly malými přednáškami (např. odpověď na otázku „Do jaké míry určován jest vývoj člověka vlivy dědičnosti a kam až tedy sahají možnosti výchovy?“<sup>8</sup>) Pro studijní potřeby Společnosti sestavil seznam děl z psychologie dítěte, doplňovaných do knihovny jeho fyziologického ústavu na Lékařské fakultě.

Odborná erudovanost, učitelské zkušenosti, jakož i potřeby vysokoškoláků (ať už na Lékařské fakultě a Vysoké škole zvěrolékařské, nebo na VŠPS) a učitelů ho vedly *k napsání učebnic*: *Tělověda* (1908, 32 s.), *Tělověda* (I. díl — 1922, 624 s.), *Tělověda* (II. díl — 1924, 768 s.), *Úvod do biologie dítěte* (1926, 46 s.). Jistě by jich bylo víc, kdyby ho v jeho plném pracovním

rozmachu nesklátila nečekaná smrt v nedožitých padesáti třech letech. Vysokoškolákům i učitelům mohly posloužit i Babákovy neučebnicové práce, např. O teorii vývojové apod.<sup>9</sup> Mimoto Babák uvítal, že moravští učitelé začali vydávat sbírku Pedagogické studium a pro praxi Pedagogickou práci.

Babák pedagogicky působil i jako *vzdělavatel vědeckého dorostu*, ke kterému patřili V. Laufbergr, O. V. Hykeš, L. Drastich, J. Bělehrádek aj. Přehled práce těchto Babákových žáků z let 1908–1926 pořídil O. V. Hykeš<sup>10</sup>.

Pedagogický význam měla od r. 1902/3 i jeho *činnost spoluredaktorská* (a autorská) v periodiku Příroda (s částmi I. Příroda a II. Příroda a škola) a *zakladatelská*. Založil Biologické listy, Časopis lékařů českých, Akvaristický obzor, Časopis pro akvaristiku teraristiku a příbuzná odvětví vivaristiky aj. O tom a dalších činnostech Babákových psal podrobně F. K. Studnička<sup>11</sup>.

Pro pedagogické vědy nejvýznamnější je však *Babáková pedagogická činnost teoretická*. Jde o jeho články v různých periodikách. Týkají se jak recenzí několika učebnic přírodopisu (tělovědy), tak učiva o člověku, úprav vyučování tělovědě a reformy přírodopisu. Dále obsáhlé recenze psychologické učebnice F. Krejčího. Jiného zaměření je Babákových článků o vývoji univerzitního učitelstva v nové době.

V článku z r. 1902 *O české učebnici přírodovědecké*<sup>12</sup> Babák uvádí, proč, jsa vysokoškolským asistentem, sáhl po učebnici tělovědy na obecných a měšťanských školách: Chystal si na letní semestr přednášky z fyziologie pro své univerzitní učitelské kursy. Proto pátral po učebnicích, jimiž se vzdělávali učitelé obecných a měšťanských škol, aby věděl, co může u účastníků kursů předpokládat. (V tom může být Babák příkladem přípravy kursů výuky v prvních ročnících na vysokých školách dodnes.) Tak se mu dostala do rukou tělověda F. Dlouhého (3. vyd.).

Byla mu typem špatné středoškolské učebnice, což doložil na mnoha jejích chybách. Sloužila mu však jen za příklad, jak je v české pedagogické literatuře postaráno o učebnice (i na VŠ).

Těžiště Babákovy recenze je však v něčem jiném — ve volání po trojí zodpovědnosti: autorů učebnic, vědeckých kritiků, ministerstva, neboť učitel řídící se učebnicí a vyžadující její znalost žáky, nemá zpravidla tak hluboké vzdělání, aby opravoval sobě a žákům v učebnicích chyby. Tato pasáž stojí celá za ocitování:

„*Učebnice má poučovat* (zdůraznil J. S.) přesným, vědeckým a při tom přístupným způsobem o základních poznacích daného oboru vědního ty, kteří dosavad o nich nemají ponětí neb aspoň soustavného přehledu. Kdo píše učebnici, stává se zodpovědným za obsah, který jako vědoucí nevědomým předkládá; neboť čtenáři hledí k pisateli jako k učiteli, obvykle nedovedou ho kritisovat, věří v jeho svědomitost. V našich neblahých poměrech kulturních musí se učitel přednášející řídit naprosto učebnicí a obvykle nemá dostatek hlubšího vzdělání, aby chyby učebnice žákům opravoval; k tomu nemáme u nás vědecké

kritiky, která by špatnou knihu učebnou zatratila, tak že si troufá psát učebnici ledakdo, slepuje ji z všelijakých německých škvárů neuměle a nepaedagogicky; konečně ministerstvo schvaluje i učebnice zcela nedostatečné, jako by nemělo vůbec zájmu o vědeckou cenu českých učebnic.“

O dalších dvou recenzích Babákových (už jako soukromého docenta) se zmíním jen proto, abych na Babákovi ukázal, jaký vztah má vědecký kritik k autoru učebnice zaujmout: Sice vytknout chyby, ale jen zcela věcně, korektně — tak, aby autora nezesměšnil a neodradil, ale naopak přiměl ho k hlubšímu zamyšlení nad chybami, a tedy mezerami v úrovni svého vzdělání, a — nedeprimován kritikou — byl povzbuzen k urychlenému doplnění mezer a k odstranění stávajících chyb, a též k prevenci před dalšími chybami v novém, lepším a třeba rozšířeném vydání učebnice.

Šlo o Babákovu recenzi z r. 1905 *Několik oprav přírodopisu pro měšťanské školy chlapecké od Groulíka, Úlehly, Hampla (III. stupeň) 1901*<sup>13</sup>. Babák učebnici hned z počátku hodnotí kladně a teprve pak uvádí chyby. Končí: „Uvádím několik nesprávností a nepřesností této jinak dobré knihy, jak jsem je při čtení si poznamenal; páni autoři, kteří svědomitě si vedli při sestavování učebnice, zajisté při novém vydání k nim vezmou zřetel.“

Obdobně si Babák počínal v další recenzi z téhož roku *Několik oprav Přírodopisu pro III. třídu měšťanských škol od prof. F. Dlouhého*<sup>14</sup>. V závěru píše: „Spis je nejlepší naší učebnicí pro měšťanské školy; autor si dal velice mnoho záležit na jeho sepsání. Vytýkám některé závady v nejlepší vůli, aby se zdokonalila tato kniha ještě více.“

*Babákovu zamýšlení nad výukou v jeho článku z r. 1905 O nedostacích dnešního vyučování tělovědného*<sup>15</sup> může k obdobnému zamyšlení inspirovat i dnes (i v jiných předmětech). Dejme promluvit Babákovi samému:

„Za základní nedostatek dnešního způsobu tělovědného vyučování pokládám to, že není založeno na podkladě všeobecně biologickém, nýbrž že se přivěšuje k popisnému učivu zoologickobotanickému (...) musí se zlepšit biologická výchova vysokoškolská, a pak se bude reformovat v důsledcích i vyučování středoškolské atd. (...) Učitelstvo musí se teprve samu učit, aby mohlo lépe učit (...) Učebnice měla by býti toliko vedlejší podporou vlastního vyučování. Není učebných předmětů, které by tou měrou povzbuzovaly k činnému pozorování, vyjadřování pozorovaného a k tvoření úsudků, při nevelkých požadavcích na pamatování, jako jsou celé obory přírodovědecké. Této způsobnosti přírodovědeckého učiva mělo by se využítí paedagogicky co nejúčinněji. Učitel by měl toliko regulovati aktivní činnost žactva. Přírodovědecké učebnice by mohly být toliko stručné knížky (...) Učební knihy i nižších škol by přehlíželi znalci příslušných oborů, po případě, aby je i psali, ovšem ve spojení s učiteli těchto škol, aby byla vedle správnosti podání, modernosti a širokého základu zaručena zároveň jasnost a účelnost knihy (...) Účelem tělovědného vyučování na nižších školách nemá býti znalost, které dosahují medikové studiem popisné anatomie lidského těla, nýbrž daleko spíše poznání nejzákladnějších znaků životního dění vůbec; anatomie by tu měla býti naprosto podřízena fyziologii, která podává poučení daleko všeobecnější a pro celkové vzdělání důležitější. Soustava tělovědného učiva by měla

být prodchnuta stálým zřetelem k životním činnostem; tím by zároveň byly navázány styky s ostatními obory biologickými, ba s fyzikou a chemií.“

Babák pak načrtává postup učiva. (Zájemce odkazují na [15], s. 7.) V závěru se obrací proti názorninám zobrazujícím mrtvá těla a je pro pozorování a pokusy s živými těly v akváriích, v teráriích, ve volné přírodě. O pár stránek dál podává Babák *Návod k provedení „Galvaního pokusu“* (se žábou, J. S.)<sup>16</sup>.

Psal-li Babák v předchozím článku O nedostacích dnešního vyučování tělovědného, tím spíše dovedl ocenit přínosné návrhy jiných. Dokladem je jeho článek z r. 1904 *Učivo o člověku na škole měšťanské*<sup>17</sup> o příspěvku -nn-. V novém plánu učiva o člověku od pana -nn- Babák chválí mj. přiměřený věcný i metodický postup, podle něhož žák není přecpáván přecetnými konkrétními jednotlivostmi, ale dostává se mu harmonického uceleného názoru o živém těle člověka i o celku živé přírody. Za pozoruhodný považuje návrh na zavedení elementárního poučení z psychologie (ve 4. třídě měšťanské školy).

Babák sám pak ve svém článku z r. 1905 *O úpravě vyučování tělovědě*<sup>18</sup> něco ze svých předchozích článků zdůrazňuje a něco dodává nově — např. definici tělovědy: „tělovědou rozumí se v dnešní vyučovací soustavě učebný předmět, který má podávati žactvu základní poznatky o stavbě a úkonech lidského těla. Jde tedy o odbor biologie: morfologii a fyziologii lidského organismu. Poučení o těle lidském(...), jakož i o vztahu těla k duševnímu životu je zajisté velmi důležitou složkou všeobecného vzdělání, k němuž má už nižší škola poskytnouti nezbytného základu; současně má ovšem tělověda značnou hodnotu praktickou, jsouc podkladem hygieny.“ Vytýká, že tělověda se učí izolovaně, ač souvisí s ostatním vyučováním biologickým a přírodovědným (např. třeba objasňovat energetickou stránku životních jevů v souvislosti s fyzikálním učením o energii a s chemickými poznatky přeměn látkových).

Dobírá se až filozofického významu takto pojaté tělovědy: „Převedením poznatku z tělovědy na všeobecný široký podklad přírodovědecký dospívá se k nejcennějšímu úspěchu. Neboť pochopení všeobecných pojmů, nejjzdálenějších abstrakcí přírodovědeckých, je vlastním *theoretickým filozofickým výtěžkem*, velmi podstatným pro celkový názor na svět. V těchto pojmech je uložena největší myšlenková práce lidstva, a v podávání jich potomstvu má záležitosti činnost vzdělávací.“

Babák pak uvádí několik příkladů, jak by bylo možno využít některých všeobecných výtěžků novodobé biologie k úpravě vyučování tělovědě. Přineslo by to dva klady: Za prvé, takto pojatá tělověda by mohla být zakončena základy psychologie. A za druhé, na úvahy o energetických a látkových přeměnách by se pojilo poučení o vzrůstu a rozmnožování — od jednobu-

něčných organismů až k člověku, takže by odpadly i obtíže, jak poučit děti o pohlaví.

Babák navrhuje změnit od základu rozvrh látky tělovědy v tehdejších učebnicích a navrhuje v deseti hutných bodech postup jejího vyučování na měšťanské škole (viz [18], s. 43–44).

Cenné je i to, že Babák prosazuje pozorování ne tak koster, vycpaných zvířat, lihových preparátů apod., jako pozorování živých organismů (např. pozorování vývoje pulce z vajíčka v žabku třeba i doma ve sklenici). „Vedením zkušeného učitele mohou žáci činiti takřka znova, ke své veliké radosti, ony objevy, které byly tak důležitými ve vývoji přírodních věd, a tak by se stalo vyučování přírodovědě nadměru životným a plným. Je však ku podivu, jaký suchopár z něho učinila pedantická ruka mnohých ‚pedagogů‘. Úmorné memorování a odříkávání z paměti stránek tělovědného učiva! Není si možno představití hned něco tak zvráceného, jako bývají tyto triumfy dnešní učebné soustavy.“

Je pravděpodobné, že to byl mj. i návrh -nn-<sup>19</sup> zavést do vyučování tělovědy na měšťanské škole základy psychologie, který Babáka podnítl k zamýšlení nad vztahem biologie a psychologie a v této souvislosti tedy i k recenzi *Psychologické učebnice F. Krejčího po stránce biologické* (1905–19). Babák tam píše, že upozornil na fyziologické poklesky v Základech psychologie F. Krejčího už několikrát, ale odpovědí na to bylo, že Krejčí aj. prohlásili Babáka „za ignorantu ve fyziologii“ (!). Proto se Babák obrátil v Časopise lékařů českých „k lékařskému obecnstvu, jemuž se dostalo vědecké výchovy v anatomii a fyziologii, aby uvážilo, může-li Krejčí hájiti věci, které mu v dalším vytknu. Vzdávám se polemiky (...) a provedu biologickou kritiku Psychologie Dra K.“

Babák pak posuzuje podrobně Krejčího omyly v jednotlivých kapitolách a nakonec uvádí i několik ukázek slohu a výrazu, jak nepsat učebnice. Svůj posudek Babák končí takto: „Z uvedených výtek plyne, že učebnice dra. F. Krejčího po stránce biologické naprosto nevyhovují (...) Snad po letech, až několikásvazková Psychologie jeho, k poučení učitelstva určená, bude ukončena, dojde i na odbornou kritiku psychologickou. Obávám se, že nebude světlejší.“

Krejčí sice podle Babákových výtek něco opravil, ale většinu nesprávností ponechal. Babák vidí příčinu toho v tom, že Krejčí opisoval ze zastaralé knižní vědy (a navíc mnohé nepochopil) a že nepřišel — na Babákovu pozvání — do fyziologického ústavu, aby viděl, jak „vypadá“ nerv, mícha, mozek, reflex atd. Plyne z toho obecné poučení i pro dnešní autory jakýchkoliv učebnic, aby — používající informace z hraničních (pomocných) věd — dali je předem i k posouzení špičkovým odborníkům těchto věd.

Předchozí články k vyučování přírodopisu (tělovědy) Babák psal v letech 1902 až 1905. K problematice se opět vrátil až po osmnácti letech, v článku z r. 1923 *Ke článkům o reformě přírodopisu na středních školách(...)*<sup>20</sup>. Babáka k článku vyprovokovalo to, že zatímco se rozproudil živý zájem o reformu středoškolské fyziky a chemie, o reformu přírodopisu (jak plyne z článků, na něž se Babák odvolává) nejevili zájem ani středoškolští profesori, ani profesori přírodovědeckých fakult. Babák správně postřehl, že reforma středoškolského přírodopisu musí mít základ na přírodovědeckých fakultách, „neboť jaká by to byla reforma pedagogiky přírodopisné na střední škole, kdyby nespočívala na úpravě studia vysokoškolského?“

Proto navrhl, aby na přírodovědeckých fakultách vedle botaniky (a fyziologie rostlin) a zoologie (a fyziologie zvířat) byly zřízeny profesury a ústavy všeobecné biologie a staly se jedněmi z hlavních. Obdobně, aby se pro střední školy zřídily, vedle už existujících profesur anorganického přírodopisu i profesury přírodopisu biologického. (Napsat ovšem i moderní dobré učebnice jak vysokoškolské, tak středoškolské.) Uvědomil si však zároveň těžký finanční stav státu (1923), a proto vyzývá středoškolské profesory, aby oni sami poradili a připravili aspoň minimální návrh ke zřízení Babákem navrhovaných profesur. Končí varováním: „Jestliže se nic nestane ve prospěch zanedbaného biologického přírodopisu, uplyne další aspoň desetiletí, než vzejde možnost opravit, co mělo býti opraveno už v této dnešní době.“

Tímto článkem jakoby Babák završil své někdejší zamýšlení nad vyučování přírodopisu (a tělovědy).

Bokem předchozí tematické linie stojí osaměle Babákův článek z r. 1908 (to už byl Babák mimořádným profesorem) *O vývoji univerzitního učitelstva v nové době*<sup>21</sup>. Babák zde referuje o knize F. Eulenburga „Der akademische Nachwuchs“. Eine Untersuchung über die Lage und die Aufgaben der Extraordinarien und Privatdozenten (1908, výsledku to sociologického průzkumu německého univerzitního učitelstva pomocí dotazníku). Babák se omezuje na stručný přehled německých poměrů s nadějí, že bude moci časem aplikovat ony výsledky na poměry české.

Už v průběhu 19. století rostl v univerzitním vyučování počet mimořádných učitelských sil — mimořádných profesorů, soukromých docentů a asistentů (i když na různých fakultách různě). Určitá část z nich ovšem vykonávala svou činnost na univerzitě jen jako činnost vedlejší (byli to primáři, gymnazijní profesori, knihovníci atd.). Jejich účast byla kladná („neboť jsouce ve styku s životem praktickým vnášejí na universitu jistého ducha, jiné názory“), ovšem i potencionálně záporná („bývají závislí na úřadech stát-



ních atd., takže by nebylo radno, aby se jejich počet na universitách příliš rozmnožil — v zájmu svobody učení“).

Předpověď však byla, že počet mimořádných učitelských sil poroste i nadále, a to k přípravnému všeobecnému uvádění do rozsáhlých vědních oborů, v elementárním vyučování (kde by tyto síly zastupovaly řádné profesory), v praktických zaměstnáních, v univerzitních extenzích i v postgraduálech.

Babák v referátu však upozorňuje na dvě nebezpečí (aktuální dodnes): Za prvé, na hrozbu „zestárnutí“ fakult úbytkem mladých učitelských sil — s negativními dopady na vyučování a bádání. A za druhé, na nízké platy těchto mimořádných učitelských sil (i na bezplatnost; např. v tehdejší Německu asi čtvrtina mimořádných profesorů byla bez platu), což při nutnosti jejich mimoakademického zaměstnání vedlo (a vede) zpravidla ke značnému omezení jejich vědecké činnosti.

V závěru článku proto Babák navrhuje: zvýšení příjmů mimořádných učitelských sil; rozmnožení řádných profesur, přiměřeně k rozvoji vědních oborů a zřizování nových placených extraordinariátů ad personam pro osvědčené pracovníky; podíl či větší podíl mimořádných sil při správě a samosprávě univerzit.

Zajímavé je zvědět, proč Babák tento článek vůbec napsal. Vedly ho k tomu jak poměry na jediné české univerzitě v Praze (která měla mít podle zákona s německou pražskou univerzitou paritu, kdežto ve skutečnosti byla diskriminována), tak i výhled, že se pražská univerzita — snad už v blízkém čase — měla rozdělit na dvě, další v Brně, kam bude učitelstvo převážně povoláno z univerzity pražské. Problém struktury univerzitního učitelstva měl tedy zajímat i Brno.

## **Závěr — resumé**

Prof. MUDr. et MVDr. h. c. Edward Babák, přední český fyziolog na lékařských fakultách a na Vysoké škole zvěrolékařské, se projevoval jako pedagogicko-didaktický talent. Byl hodnocen jako vynikající učitel nejen mediků, ale i učitelů středních, měšťanských a obecných škol. Napsal významné odborné učebnice, odchoval řadu význačných vědců, výchovně působil jako spoluredaktor odborného periodika, přispíval i do časopisů pedagogických, řadu periodik založil.

Při recenzích učebnic tělovědy — přírodopisu a psychologie a při celkovém zamýšlení nad výukou biologie vůbec vnesl do pedagogické teorie řadu námětů a podnětů. Účelem výuky podle něho nemá být přecpat žáka jednotlivostmi, ale podat mu stručnou soustavu oboru (vyučovacího předmětu), a to v souvislosti s jinými obory (vyučovacími předměty), navíc jako

složku všeobecného vzdělání s aplikací na praxi — život a s dotažením do světového názoru. Zdůrazňoval neustále potřebu sepětí vysokoškolských učitelů se středoškolskými a se středoškolskou výukou. Reformě středoškolské výuky musí podle něho předcházet reforma výuky vysokoškolské, včetně moderních dobrých učebnic. K psaní učebnic razí trojí zodpovědnost: autorů, vědeckých kritiků a ministerstva. Pozornost věnoval i speciálním problémům univerzitního učitelstva.

Pověřen po vzniku první ČSR v r. 1918 ministerstvem školství přešel z Prahy do Brna, kde se podílel v r. 1919 na organizování Lékařské fakulty a Vysoké školy zvěrolékařské. Navíc, v r. 1921 se stal spoluzakladatelem Školy vysokých studií pedagogických (a pomohl ustavit Ústřední pedagogickou knihovnu), zřídil Společnost pro výzkum dítěte a péče o dítě aj.

## Literatura a poznámky

1. O nich píše Z. Veselá, J. Sup aj. ve SPFFBU I 28, 1994.
2. Např. I. A. Bláha; o něm J. Sedlák v SPFFBU I 28, 1994.
3. Dvořáček, J.: Prof. Dr. E. Babák a Škola vysokých studií pedagogických v Brně. In: Věstník Ústředního spolku učitelského na Moravě, 23, 1926, s. 380–399.
4. Vrána, S.: Profesor Babák a učitelstvo. In: Památce Edwarda Babáka. Společnost pro výzkum dítěte a péči o dítě, Brno 1927, s. 79–80. Obdobně o B. píše i J. Bartoš: Profesor Dr. Edward Babák, tamtéž, s. 74–76.
5. Uher, J.: Profesor Babák a česká pedagogika. In: Památce Edwarda Babáka(...), s. 81–82.
6. O tom stručně M. Valešová: Univ. prof. MUDr. E. Babák a česká pedagogika. Duha, Brno 1991, č. 4, s. 9–11. — Podrobně pak v Dějiny Státní pedagogické knihovny v Brně do 1. ledna 1956(...) Podle archivních pramenů zpracoval PhDr. J. Ryšavý. Duben 1956. — V archivu Pedagogické knihovny v Brně, Solniční 12.
7. První český sjezd pro výzkum dítěte. Zpráva sjezdu brněnského, pořádaného Společností pro péči o dítě a jeho výzkum, Českou pedagogickou společností a Pedologickým ústavem města Prahy(...), 1922, kde měl Babák stať Biologie dítěte jakožto biologie ontogenezy. Nebo druhý český sjezd pro výzkum dítěte. Zpráva sjezdu brněnského(...) 1924, kde měl Babák stať Význam fyziologie pro paedologii.
8. Pražák, F.: Práce prof. Babáka ve Společnosti pro výzkum dítěte a péči o dítě. In: Péče o mládež, 5, 1926, č. 7, s. 193–196.
9. Seznam těchto děl obsahuje Babákova bibliografie. In: Památce Edwarda Babáka, 1927.
10. Hykeš, O. V.: Práce vyšlé z laboratoří a ústavů řízených prof. Dr. E. Babákem. In: Biologické listy, 12, 1927, s. 315–320.
11. Studnička, F. K.: Prof. dra Edwarda Babáka život a práce. In: Biologické listy, 12, 1926, s. 163–174-
12. Babák, E.: O české učebnici přírodovědecké (tj. o Tělovědě F. Dlouhého, 3. vyd.). In: Paedagogické rozhledy, 15, 1902, s. 458–461.

13. Babák, E.: Několik oprav Přírodopisu pro měšťanské školy chlapecké od Groulika, Úlehly, Hampla (III. stupeň) 1901. In: *Příroda a škola*, 4, 1905/6, s. 68.
14. Babák, E.: Několik oprav Přírodopisu pro III. třídu škol měšťanských od prof. F. Dlouhého. In: *Příroda a škola*, 4, 1905/6, s. 138–139.
15. Babák, E.: O nedostacích dnešního vyučování tělovědného. In: *Příroda a škola*, 4, 1905/6, s. 4–7.
16. Babák, E.: Návod k provedení „Galvaniho pokusu“. In: *Příroda a škola*, 3, 1904/5, s. 14–15.
17. (B.): Učivo o člověku na škole měšťanské. In: *Příroda a škola*, 3, 1904/5, s. 26–28.
18. Babák, E.: O úpravě vyučování tělovědě. In: *Učitelské noviny*, 24, 1905/6, s. 1–2, 22–24, 42–44.
19. Psychologická učebnice Dra F. Krejčího po stránce biologické. Posoudil Dr. E. Babák, docent fysiologie. In: *Časopis lékařů českých*, 44, 1905, s. 987–988, 1011–1013, 1036–1038, 1060–1062, 1086–1088.
20. Babák, E.: Ke článkům o reformě přírodopisu na středních školách (Článek Fendrychův v čísle 2–3 a článek Bouškův v čísle 5–6). In: *Příroda* 16, 1923, s. 376–377.
21. Babák, E.: O vývoji universitního učitelstva v nové době. In: *Přehled*, 7, 1908, s. 13–15 a 47–49.

## Vzdělání popřejte každému, ode všech žádejte, aby byli slušnými lidmi, a bděte!

(Nad některými pedagogickými názory T. G. Masaryka)

Jaroslav Telec

Kolik lidí mívá v současnosti tento Masarykův výrok nevšímavě. Kolik jich je, kteří ho přejdou slovy „vždyť ho známe“ z propagačních vitrínek polistopadového období. Neuvědomují si totiž, že v něm — při hlubším zamyšlení — je s odstupem téměř jednoho století obsaženo Masarykovo formotvorné krédo pro osobnostní realizaci kulturního člověka a pro společenskou kreativitu státu na přelomu dvou tisíciletí.

Uplynulé půlstoletí mocenských systémů zahalilo Masarykovu jedinečnost v osobnost nesmírně inteligentní, kultivovanou, se širokým zájmem a rozhledem o nosné vědní disciplíně, mezi něž patřila právě pedagogika. Tu zúročil již jako student, později jako vysokoškolský učitel, ale také v politické práci poslance a v roli prvního prezidenta nového státu. Náš předlistopadový školský a vzdělávací systém byl ochuzen o masarykovskou vizi, která vycházela z komeniologické podstaty výchovy a vzdělávání. Ochuzení této vize přetrvává bohužel v naší pedagogice dodnes. Brněnský vysokoškolský profesor Vladimír Jůva na semináři „T. G. Masaryk — filozof a pedagog“, který se konal v Hodoníně v listopadu 1992, se vyslovil k nežádoucí škodlivosti přehlížet funkční návaznost i příbuznost T. G. Masaryka s J. Á. Komenským a zdůraznil, v čem oba oprávněně spoluutvářeli základní úhelne kameny pedagogické tradice. Dnes na ně, bohužel, ještě málo účinně navazujeme. A právě Masarykovy a Komenského paralely o výchově a vzdělání, které stály u tradic naší pedagogiky, vyžadují na přelomu dvou tisíciletí od pedagogických věd rozvíjet, hlouběji promítnout a docenit ve školství, mimoškolské vzdělávací činnosti, volnočasových aktivitách a společenské inkulturaci.

Vraťme se proto k osobnosti T. G. Masaryka a všimněme si jeho činnosti z hlediska pedagogického. Masaryk byl zatím naším jediným prezidentem, který ve své nejvyšší státní funkci neztratil v procesech rozhodování, politické a veřejné činnosti aspekt *pedagogický*. V rozhodných situacích se řídil důsledně principy, které vyslovil. Masaryk si byl vědom zásady celoživotního vzdělávání pro všechny na etickém principu „učit se *být*“. Vedla ho k tomu již obecná škola a první životní zkušenost prostého chlapce, žijícího určitou dobu na jižní Moravě. Olomoucký univerzitní profesor Miloš Trapl ve svém úvodním projevu „Masarykova pedagogická činnost“ na témže

semináři v Hodoníně upozornil na skutečnost, že „...Masaryk, ač patřil mezi nejlepší žáky svým prospěchem, nebyl svým chováním právě příkladem vzorného žáka a studenta, který působí svým pedagogům všestrannou radost...“ Šlo o jeho projevy chování a jednání, ne vždy adekvátní normám rakouského školství. Známý je například Masarykův odpor vůči mnohým zákazům a příkazům, zejména těm, které považoval již jako žák obecné školy, či středoškolský student za výraz pokrytectví a falešné morálky. Dovedl se postavit i na odpor školským autoritám v situacích, kdy cítil jakýkoliv příznak nespravedlnosti, či porušování úcty člověka k člověku. S oduševněním se dokázal vždy postavit za jakoukoliv poctivou práci a té si vážit.

Prekvapivě nekonvenční byl jeho pohled na kategorii vzdělávání ve vědecko-pedagogické činnosti a naplňování státnické úlohy. O jaký pohled jde? Masaryk neopomíjel ani v prezidentském úřadě čerpat při výchově k demokracii například z některých axiologických dimenzí přínosných osobností našich národních dějin. Mnohé panovnické a diplomatické úspěchy knížete Václava vedly Masaryka k vyjádření vidět v něm významného představitele upevnění české státnosti v raném středověku. Od Mistra Jana Husa, Chelčického, Karla IV., Kollára, Dobrovského, Palackého, Havlíčka i dalších si Masaryk bral podněty při výchově vysokoškoláků ke konstruktivnímu dialogu. Lze se tedy ztotožnit s vyjádřením M. Trapla, že typickou vlastností T. G. Masaryka byla jeho schopnost věcně diskutovat a obhajovat své názory. Přímo úměrně s jeho osobnostním i pedagogickým růstem uplatňoval jako vysokoškolský učitel stále intenzivněji polemiku namísto „katedrového přednášení“. Až na dílčí euforistické „rebelie“ vysokoškolských studentů v době jeho bojů o „Rukopisy“, imponoval Masaryk studentům i další kulturní veřejnosti svou odbornou erudicí, rozsahem i kvalitou vědomostí, kritickým duchem a schopností fundovaně reagovat na aktuální problémy společnosti. Připočteme-li k tomu jeho nové pedagogické metody a kritický vztah k tehdejšímu systému vysokoškolské výuky, je dnes s odstupem času evidentní, že i toto ho předurčovalo pro politickou dráhu, která patřila nakonec k dominantní složce Masarykova životního působení. Ve funkci prezidenta to bylo jeho netradiční formování diplomatů, politiků i dalších veřejných představitelů k optimálnímu státoprávnímu vědomí. Tento prezident, který si právem zasluhuje doplněk *pedagog*, mohl proto brzy představit naší i zahraniční veřejnosti některé své žáky. Mezi ně patřil nejen jeho syn Jan, ale i jeho pozdější nástupce Dr. Edvard Beneš.

Čím toho dosáhl? Jeho zásada nespokojovat se s jakoukoliv *průměrností* při vzdělávání a činnostech — která zákonitě oslabuje společenskou aktivitu, jež může ústít až v dehumanizaci — byla apelem rozvíjet zmíněným již dialogem tvořivý i tvůrčí rozměr s cílem umocňovat samostatnost v my-

šlení a jednání. Tato jeho zásada dala nové akcenty rozhodovacímu procesu a otevřela prostor k uplatňování nezbytné propojenosti tří zásadních dimenzí výchovy — vstupní gnozeologické, praxeologické a zejména axiologické.

Z Masarykových postojů k některým filozofickým a pedagogickým směrům posledních dvou staletí (Descartes, Comte apod.) je zjevná jeho citlivost k nebezpečným mocenským deformacím ve výchově. O které jde? *Snaha manipulovat s těmi, kteří přednostně a funkčně potřebují růst do státnické a kulturní moudrosti.* Nebezpečí pseudovýchovného autoritářství. Neadekvátní zvýrazňování jednostranné racionality vzdělávání. Masaryk je mravním imperativem dobra, pravdy a krásy. Byl totiž přesvědčen, že ochuzovat člověka o tyto tři limitující duchovní hodnoty by znamenalo riskovat ztrátu osobnostní identity. Když se Masaryk v habilitační práci „Sebevražda jako hromadný sociální jev přítomnosti“ z roku 1878 zamýšlí nad touto kategorií, odmítá ji chápat jen jako nějaký izolovaný samoučelný vhledový čin. Sebevražďe předchází motivační proces přípravy některého z projevů existencialistické nicotnosti, který zůstává pro okolí převážně tajemstvím.

Masarykova ctnost humánní smířlivosti vede k řešení možných nabíhajících konfliktů dohodami, ne násilím, což se promítá i do jeho postojů k otázce *náboženské*. Masaryk například brzy po nástupu do prezidentského úřadu vyzýval marně tehdejší Vatikán k naplňování potřebného „aggiornamenta“. Masaryk měl již tehdy ekumenickou vizi, kterou dnes prosazuje papež Jan Pavel II.: aby lidé různých konfesí hledali spolu s bezkonfesními to, co je sociálně a morálně spojuje, nikoliv rozděluje.

Masarykova vědecko-pedagogická a diplomaticko-politická zkušenost ho přivádí jako prezidenta k požadavku, aby politikové i národ pochopili opodstatněnost sepětí mezi *etickými hodnotami odborně profesními a všeobčanský veřejně prospěšnými*. Poctivou prací a slušným chováním při společenské komunikaci lidé obohacují nejen svět i sebe samé a seberealizují se, ale stávají se více a *plněji* lidmi. Masaryk je tedy veličinou, která nabízí každému občanu nové pohledy na jednotu odpovědnosti a pravomoci. Za své prezidentské působnosti nejednou vyzývá k operativnosti v rozhodování a vlastním osobním příkladem dává impuls veřejnosti zamýšlet se nad realizací širokospektrální kategorie „*důvěry*“. Na funkční sílu důvěry upozorňoval dr. E. Beneše, když předvídal jeho těžkou zkoušku v potenciálním období poroby, utrpení a obětí národa. Benešova přísaha nad rakví jeho předchůdce v roce 1937 byla prodchnuta snahou o jakousi prevenci za trvalost důvěry. Byl to Masaryk, který slovem i způsobem života ukazoval cesty, jak k ní dospět. Čím? Citlivostí a uvážlivostí v jednání, sebeovládáním, laskavým optimismem při kterékoliv činnosti, úctou ke každému, i když se nechová a nejedná podle jeho představ, dobrým slovem pro každého dříve, než

ukončil diplomatická a státnická jednání, či další vzájemná setkání. *Vzdělávací systém T. G. Masaryka, prezidenta-pedagoga, se tedy rozvíjel v duchu bdělosti nad demokracií jako nástroje společenské prosperity.*

V první polovině září 1996 posuzovala Česká pedagogická společnost na svém sjezdu a celostátní pracovní konferenci v Brně problematiku současného procesu *transformace vzdělávacího systému*. Z úst významných pedagogů — zvláště starší a střední věkové kategorie — zazněly, i když implicitně, též Masarykovy ideje a odkazy, když se mluvilo o současné proměně kurikula v našich školách a vzdělávacích institucích, o metodách a formách výuky, o kvalitativním rozvoji osobnosti, o otázkách účinnosti legislativy a řízení celého vzdělávacího systému.

Proč přejímal prezident Masaryk zkušenosti z jiných evropských demokracií? Protože správně odhadl potřebu projektu potenciální integrace nového státu za jeho hranice — do Evropy a světa. A dnes se to postupně verifikuje nejen v oblasti politické, ale i kulturní a vzdělanostní.

Neodklonili jsme se od srovnatelnosti pedagogických idejí Komenského a Masaryka, když soudobé vzdělávání někdy upadáva do nežádoucího fundamentalismu, jednostranného scientismu a přílišné exaktnosti? V „České otázce“ se píše: „...Realism je pokus znárodnit všechnu vědu a filosofii, ... realism chce vědu učiniti přístupnou všem vrstvám národa. Realism je protest proti monopolu vzdělání, realism chce vědecké a filosofické vzdělání socializovat...“ Toto vzdělání je pro Masaryka nejen záležitostí intelektuální, nějakým osvojeným systémem informací, ale má svou dimenzi morální. Ve studii „Jak pracovat“ to výstižně Masaryk říká: „...Všeobecné vzdělání potlačuje egoism ... Specializace tím, že nás jednostranně vzdělává, nepřímou utužuje egoism, způsobuje, že se člověk uzavírá před člověkem, že nerozumí druh druhu... Vzdělání všeobecné je eo ipse humanitní a všelidské a směřuje přes všechny rozdíly osobní i národnostní k sjednocení všech myslících a cítících lidí...“ Lze konstatovat, že tu Masaryk v duchu Komenského postuluje všeobecné vzdělání jako nástroj globální integrace lidstva.

Jak zdůraznil prof. Kotásek na brněnské konferenci, vyžaduje tato transformace vypořádat se — v duchu tradic Komenského a Masaryka — s několika vývojovými proudy 20. století. Jen namátkou některé: negace všeho, co bylo před rokem 1989. Návrat ke stavu před rokem 1948. Vzdělávací konzervatismus, tj. uskutečnit jen drobné „kosmetické“ úpravy z éry školství a vzdělávání dvou mocenských systémů. Liberalizace vzdělávání se snahou o autonomii jeho institucí. Vize některých konstruktivnějších projevů. Například, aby se vzdělávací systém pohyboval v intencích demokracie tržního hospodářství s přihlédnutím na adekvátní, systematicky se rozvíjející lidské

zdroje. Vzdělávání by pak mohlo sloužit jako nástroj transformační prosperity.

Nezdálili jsme se od zásady J. Á. Komenského — kterou prosazoval i ve své státnické funkci T. G. Masaryk — totiž, aby se škola stala opravdovou „dílnou lidskosti“? Aby nejen pedagog, *ale i státník či politik — který by měl mít v sobě zakódovány pedagogické principy řídící činnosti — se nedostával právě jejich podceněním do sociální izolace a neoslaboval sociální tvořivost — občanskou seberealizaci jedince ve státě?*

Při transformaci vzdělávacího systému posuďme důsledky dlouhodobějšího podceňování axiologické dimenze výchovy. Masaryk před tímto nebezpečím nejednou varoval. Co soudobé příznaky etické rezignace části mladé generace? Její snaha spíše něco jen euforisticky obdivovat, než proměňovat pozitiva obdivu v přesvědčení vzít si z nich něco pro sebe a podle toho *žít*? Někteří učitelé — po získání kvalifikace — odcházejí do neučitelských sfér činnosti. Je to motiv ekonomický, či vstupují do toho i jiné faktory? Nejednou slyšíme z úst pedagoga: „Zkus dnes učit.“ Příznávají se ke zjevným projevům stresu a potřebě užívat pravidelně léky. Nesouvisí tento fenomén a řada dalších také s otázkou etického ocenění a společenského postavení pedagoga, jenž ovlivňuje kvalitu výchovy a vzdělávání?

Verifikuje se, že T. G. Masaryk, prezident-pedagog, realizoval vzdělávací systém na zásadě: *dostat se výchovným působením ke každému občanu zvláště*. Doceňme dnes také nabídku důležité pedagogické kategorie volného času, která napomáhá příznivému rozvoji kreativity. Nabízí své služby také při ochraně před oprávněným nebezpečím ohrožení procesu lidské inkultury. Sledujeme-li společnost na přelomu dvou tisíciletí, dáme T. G. Masarykovi zapravdu, že již tehdy viděl v inkulturačním ohrožení vážné varování pro budoucí lidstvo.

## Literatura

- Herben, J.: Chudý chlapec, který se proslavil. Praha 1946.
- Čapek, K.: Hovory s TGM. Praha 1968.
- Dokumentace z konference ČPdS „Transformace našeho školství“. Brno 1996.
- Jůva, V.: Paralely TGM a Komenského o výchově. Hodonín 1992.
- Komenský, J. Á.: Vybrané spisy. Praha 1958.
- Masaryk, T. G.: Česká otázka. Praha 1946.
- Masaryk, T. G.: Jak pracovat. Praha 1946.
- Nejedlý, Z.: T. G. Masaryk. Praha 1935.
- Soukup, F.: T. G. Masaryk jako politický průkopník, socialistický reformátor a prezident státu. Praha 1930.
- Telec, J.: O čem se mluví... Horké téma: školství a vzdělávání. Hodonín 1996.
- Telec, J.: Nad některými pedagogickými aspekty T. G. Masaryka. Hodonín 1996.
- Trapl, M.: Masarykova pedagogická činnost. Hodonín 1992.
- Trapl, M.: Morava v životě a díle T. G. Masaryka. Brno 1938.



## Rozvoj pokusných škol ve Zlíně

### 1. Prostředí

Eva Urbanovská

Proč byl právě Zlín jedním ze tří míst, kde bylo v roce 1929 rozhodnuto zřídit pokusnou diferencovanou měšťanskou školu?

Právě v průběhu dvacátých let, kdy v Československu sílily snahy o reformu a modernizaci školy, zaznamenalo město Zlín počátek neobyčejného vzestupu zejména díky rozvoji Baťových závodů a jejich racionálnímu a prozíravému vedení T. Baťou, který byl v r. 1923 zvolen také zlínským starostou. Město se pak velmi rychle stalo průmyslovým střediskem s možností slušného výdělků a tím pádem i výrazným přílivem obyvatelstva.<sup>1</sup>

V souvislosti s migrační vlnou vzrostl i počet dětí, což se odrazilo v požadavku otevření nových tříd ve školách. Zároveň byla ze strany starosty i zlínského Spolku rodičů požadována reforma stávající školy, která již potřebám rodičů se moderního města naprosto nevyhovovala. Tomáš Baťa pojal do svého pracovního programu nejen zlepšení bydlení zlínského obyvatelstva, zřízení vodovodu, lázní, knihovny a čítárny, ale i vybudování dobrého školství. Reorganizace a modernizace školy se tedy stává pro Zlín a jeho podnikatelský charakter přímo nutností.

Je dokonce možné předpokládat, že vzhledem k podmínkám zlínského prostředí, značné samostatnosti v řešení otázek školské reformy a „budovatelské“ atmosféře by se školské pokusnictví ve Zlíně rozvinulo i v případě, že by nedošlo k hnutí pražskému.<sup>2</sup> Firma Baťa měla na kvantitativním a zejména kvalitativním rozvoji školství eminentní zájem mimo jiné i z toho důvodu, že si tak připravovala a vychovávala vlastní dorost, vysoce kvalifikované a schopné pracovníky, protože velká část absolventů zlínských škol zde nacházela uplatnění.

V tomto směru svědčí i tato skutečnost o racionálnosti, účelnosti a promyšlenosti, cílevědomosti, plánovitosti a schopnosti perpektivního myšlení představitelů firmy. Díky schopnosti vnímat a chápat svět globálně ve všech souvislostech a vzájemné podmíněnosti jevů chápali význam a dosah kvalitního školství vysoké úrovně pro rozvoj člověka samotného, pro zvýšení prosperity závodu, tím také pro zvýšení životní úrovně obyvatelstva, pro reprezentaci a cizinecký ruch, což ve svých důsledcích opět umožňuje další rozvoj průmyslu, výzkumu i školství a vzestup životního standardu a kulturní úrovně obyvatel. Proto se snažili nejen vytvářet optimální podmínky pro rozvoj vzdělávacích zařízení, ale sami jejich vznik iniciovali, plánovali, pro jejich projektování a výstavbu získávali ke spolupráci špičkové odborníky.

Zatímco do r. 1928 působily ve Zlíně pouze 2 školy obecné s 20 třídami a 811 žáky, 2 školy měšťanské se 13 třídami a 409 žáky a škola živnostenská,

byl v průběhu jednoho desetiletí ve Zlíně zbudován celý systém škol vzájemně na sebe navazujících a propojených od mateřské školy až po školu vysokou. Školy byly umístěny v komplexu nově vystavěných, moderně a účelně zařízených a špičkově bezkonkurenčně vybavených objektů. Výstavba škol a mimoškolních výchovně vzdělávacích a kulturních zařízení začíná stavbou budovy Masarykových škol, která byla dokončena v r. 1928 a kde byla od 1. 9. 1929 zřízena Pokusná diferencovaná škola měšťanská. Od té doby se značně rozšiřuje nejen síť základních, ale i odborných škol. V roce 1932 byly dokončeny budovy obecných škol Masarykovy a Palackého na Letné, v roce 1933 obecná škola na Zálešné, dále obecné školy v Prštném, na Kudlově a měšťanské školy v Malenovicích a ve Slušovicích, v roce 1934 obecné školy v Loukách a Salaši, v roce 1937 pak obecné školy na Dílech a měšťanská škola na Zálešné. V letech 1935–1937 byly vystavěny pokusné obecné a měšťanské školy v Otrokovicích-Bařově. V průběhu 30. let pokračovala a byla dokončena výstavba tzv. školní čtvrti, ve které kromě Masarykových škol s nově zbudovanou aulou byla v únoru r. 1935 slavnostně otevřena nová tělocvična, později pak školní hřiště a bazén.<sup>3</sup> Kromě obecných a měšťanských škol, které měly ve Zlíně vesměs pokusný charakter, se zde rozvíjí nové typy škol. V důsledku praktických potřeb znalosti cizích jazyků byla z podnětu Bařových závodů a Spolku rodičů v r. 1934 zřízena jinojazyčná (cizojazyčná) soukromá měšťanská škola, která se vnitřně členila na tři větve: anglickou, německou a francouzskou. (V roce otevření školy byla pro ni dokončena nová budova.)<sup>4</sup> Přípravkou pro zájemce o tuto školu se měla stát 4. a 5. třída obecné školy.

V roce 1933 byla zahájena činnost městské hudební školy, která vytvářela podmínky pro rozvoj nadaných dětí, ale také měla za úkol probouzet zájem o hudbu a zpěv. Postupně se stala střediskem organizování pravidelného koncertního života.<sup>5</sup>

Obrovského rozkvětu dosáhlo ve Zlíně i školství střední.

Největší počet mladých lidí nejen ze Zlínska vychovávala známá Bařova škola práce (otevřena r. 1925), která byla vnitřně diferencovaná podle oborů, jež firma potřebovala. Tato škola měla tři na sebe navazující stupně: stupeň základní (příprava pro práci v provozech), mistrovská škola a vyšší průmyslová škola, přičemž druhý a třetí stupeň mohli navštěvovat jen nejlepší absolventi stupně předchozího.<sup>6</sup>

V průběhu 30. let se kvantitativně i kvalitativně rozvíjí i živnostenská škola pokračovací, existující ve Zlíně od roku 1884. V roce 1931 jí byla předána do užívání nově vystavěná budova, která mimo jiné umožnila další z odbornování výuky učňů.<sup>7</sup>

V r. 1935 byla zřízena Veřejná městská odborná škola pro ženská povo-

lání, která zahrnovala dvouletou ženskou odbornou školu, pokusnou dvouletou ženskou odbornou školu, živnostenskou pracovnu pro šití šatů a různé kurzy.<sup>8</sup>

První a nejstarší střední školou zakončenou maturitou byla ve Zlíně obchodní akademie, jež se vyvinula z původní pobočky Obchodní akademie v Uherském Hradišti (v r. 1934) postupně v samostatnou Obchodní akademii T. Bati pro zahraniční obchod (v r. 1937).<sup>9</sup>

Další střední školou a první všeobecně vzdělávací střední školou ve Zlíně se stalo Spolkové reálné gymnázium, které bylo zřízeno z iniciativy Spolku rodičů ve Zlíně v r. 1936. Do té doby je město Zlín ani firma Baťa nepostrádali. Projevil se zde určitý utilitarismus a navíc funkci nižší střední školy plnila tehdy jedna z větví Masarykovy pokusné diferencované měšťanské školy, v jejíž budově bylo gymnázium v prvních dvou letech umístěno. Později bylo přestěhováno do tzv. Studijního ústavu.<sup>10</sup>

Studijní ústav spolu s Vyšší lidovou školou T. Bati a Školou umění byly zcela novými typy vzdělávacích zařízení. Jejich vznik souvisel rovněž s rozvojem města a prosperitou Baťových závodů a byl vyvolán jejich potřebami.

Vyšší lidová škola T. Bati byla zřízena r. 1932 jako nadstavbové zařízení, které mělo poskytovat všem jak všeobecné vzdělání, tak i speciální vědomosti a dovednosti a rozvíjet mravní a duševní síly jedince. Výuka probíhala ve formě přednáškových cyklů a kurzů v prostorách pokusných škol ve Zlíně.

Studijní ústav T. Bati ve Zlíně zahájil svou činnost v r. 1935 jako zařízení pro další vzdělávání dospělých a poskytování poznatků, které nejsou v programu odborných škol. Školení a kurzy měly probíhat ve čtyřech stupních (čtvrtý stupeň byl určen pro absolventy vysokých škol). Při vzdělávání měl být uplatňován co nejužší vztah mezi teoretickými poznatky a potřebami praxe a posluchači měli mít příležitost ověřovat si získané poznatky. Pro tyto účely musel být ústav dokonale vybaven špičkovým zařízením. Byly vybudovány rozsáhlé sbírky, založena knihovna, čítárna a studovny, zřízeny posluchárny, cvičné a speciální laboratoře. V rámci ústavu pracovala tři oddělení: pedagogické, národohospodářské a studijní ústav hospodářské spolupráce. Nejaktivnější bylo ve své činnosti oddělení pedagogické, jehož práce prolínala celým ústavem.

Posledním typem školy, který se ve Zlíně ve 30. letech vytvořil, byla Škola umění. Měla mezi zlínskými školami zcela výjimečné postavení, měla vysokoškolský charakter. Vznikla v r. 1939 mimo jiné také z potřeby vychovat průmyslové výtvarníky, jejichž přípravě se v Československu nevěnovala pozornost. Na této škole vyučovali vysoce kvalifikovaní odborníci, vysokoškolské učitelé i mladí talentovaní umělci.<sup>11</sup>

Všechny výše uvedené školy byly spojeny v jeden vzájemně podmíněný

celek, systém celoživotního vzdělávání, v němž se prolínaly rysy státního a soukromého školství, pronikal reformní duch, uplatňovaly se nové progresivní metody pedagogické práce. Všechny školy byly materiálně (ale nejen materiálně) podporovány Spolkem rodičů a firmou Baťa. (Prostřednictvím Spolku rodičů byly učitelům vypláceny odměny za tzv. vícepráci z prostředků, které poskytovala firma Baťa, která také přispívala výrazně na podpory sociálně slabším žákům a pomáhala každoročně uhradit plné skutečné náklady na provoz zlínských škol.<sup>12</sup>)

Pro uskutečnění reformních návrhů byla (a to platí i v současnosti) nutná podpora ze strany školských úřadů.

Podle vyjádření Stanislava Vrány sice iniciativní návrhy na úpravu a zlepšování pedagogické práce vycházely ponejvíce od členů učitelského sboru, ale Ministerstvo školství a národní osvěty i zemská školní rada v Brně a okresní školní výbor byly pokusům příznivě nakloněny a odůvodněným žádostem vyhověly.<sup>13</sup>

Pozitivní výsledky zlínského pokusného školství ovlivnila jistě nejen skutečnost vlastní přímé finanční, materiální i ideové podpory ze strany Baťových závodů, ale i celková atmosféra města naplněná novátorstvím, rychlým pracovním tempem, ale také dostatečným prostorem pro seberealizaci a rozvoj kreativity.

Nezanedbatelným faktorem byla také sociální struktura obyvatelstva, nadstandardnost životních podmínek, kulturní úroveň a celkový způsob života. Rodiče mohli svým dětem poskytnout potřebné pomůcky, zaplatit výlohy se školou a vzděláním spojené. Stanislav Vrána hovoří dokonce o náročnosti a jisté zhýčkanosti zlínských dětí, která vyúsťuje v domýšlivost a sklony k přezírání slabších.<sup>14</sup> Děti z rodin na vyšší ekonomické úrovni byly proto záměrně vedeny k pomoci dětem ze sociálně slabších poměrů.

Plánovitá a zracionalizovaná práce v Baťových závodech měla nesmírný vliv na rodiny a děti zlínských občanů. Významný vliv na uskutečnění výchovných záměrů měl rovněž život dětí v pěkném, čistém, účelně a vkusně zařízeném prostředí a vlastní příklady chování a jednání zlínských osobností.<sup>15</sup>

Zlínské pokusné školy měly tedy pro svou činnost zajištěny optimální podmínky. Tato skutečnost však vyvolávala i nevoli v řadách ostatní pedagogické veřejnosti a snahy o ubírání zásluh na úspěších, kterých zlíňští učitelé dosahovali ve své pedagogické práci. Domnívám se však, že právě pokusné školy — vzhledem ke svému postavení a funkci, jak byla vymezena oproti funkci škol reformních a normálních — mají pracovat v optimálních podmínkách, aby mohly nerušeně ověřovat platnost a životaschopnost daných principů a věnovat veškeré úsilí hledání optimálních cest ve výcho-

vě a vzdělání. Povinností veškeré veřejnosti pak je tyto podmínky zajistit. V podmínkách, které nedosahují ani standardní úrovně a v jakých pracovaly například pražské pokusné školy, není možné dosáhnout celkově pozitivních výsledků. Myslím si, že je právě důležité ukázat, čeho všeho je možné za optimálních podmínek ve výchovně-vzdělávací činnosti dosáhnout a jaký mají tyto výsledky dosah v dalším životě regionu, státu, aby byla i společnost k vytváření takových podmínek motivovaná.

## **2. Postoje veřejnosti k reformnímu úsilí a názory jejích představitelů na výchovu**

Zlínští občané včetně rodičovské veřejnosti se k reformě a k činnosti pokusných škol vyjadřovali vesměs pozitivně, přestože se samozřejmě i zde vyskytly určité výhrady. Celková atmosféra města Zlína vytvářela příznivé klima pro realizaci reformních snah.

Představy vedení firmy Baťa a vůdčích osobností veřejného života ve Zlíně o úloze školy, cílech a úkolech vzdělávání se překvapivě shodovaly s ideami a základními principy Příhordova pojetí reformy školy. Soudíme, že tomu tak bylo hlavně proto, že Příhoda i Baťa byli podobného smýšlení, zaměření, nechali se inspirovat stejnými příklady a čerpali ze stejných pramenů.

Školskou reformu chápali jako prostředek k výchově nového lepšího a dokonalejšího člověka. Nejen T. Baťa, ale posléze i J. A. Baťa a D. Čipera byli přesvědčeni, že podmínkou pro zabezpečení blaha rodiny, národa a vlasti je pravé vzdělání ve spojení s pracovitostí a prozíravou plánovitostí. Šlo jim zejména o vybudování školy životné.

T. Baťa ve svých projevech vyslovoval důvěru v moc výchovy. Věřil, že výchova pomáhá budovat „veliké lidi“, kteří jediné mohou vykonat „velikou práci“. Je ale nutné, aby veškeré učení mělo nějaký cíl, aby k něčemu sloužilo. Člověk pak tento cíl má znát, má vědět proč se čemu učí a ověřovat si, nakolik se vytčenému cíli přiblížil. T. Baťa vysoce vyzvedal význam skutečné práce, jež je podle něho nejlepší metodou učení, a význam vlastní zkušenosti. Jestliže má člověk něco dokázat, musí v sobě rozvíjet schopnost pracovat samostatně, ale také rozvíjet vzájemnou spolupráci. Zároveň je ale nutné rozvíjet schopnost ovládat se a návyk stálé sebekontroly.

Mají-li mít získané vědomosti nějaký význam pro vytváření blahobytu, je také podle J. A. Bati nezbytné usměrnit povahu budoucích občanů. Přitom rozhodující význam při utváření charakteru připisoval školní výchově. Škola má podle jeho názoru pečovat o posilování zdravého sebevědomí, vyznamenávat průbojnost, chválit statečnost, budit ctižádost, odměňovat pracovitost a podporovat vytrvalost.

Podobně Dominik Čipera, starosta Zlína, vycházel z přesvědčení, že malý národ se udrží jen vysokou kvalitou každého jednotlivce a spoluprací, založenou na vzájemné věrnosti. Proto vidí prvořadý úkol výchovy ve vyhledávání nadaných lidí a rozvíjení dovednosti a ochoty pracovat, dále ve vedení k svobodě i ukázněnosti, ctizádosti i spolupráci. Mladí lidé by si ve škole měli osvojit nejen sumu vědomostí, ale především cestu, metodu získávání potřebných vědomostí.<sup>16</sup>

## Poznámky a literatura

1. Blíže k přírůstku obyvatelstva viz Wicherek, J.: Školy a vzdělávací činnost na Zlínsku ve dvacátých a třicátých letech. Část I. AM, Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně, 1992, str. 8.
2. Tuto otázku nastoluje Růžena Váňová v publikaci Kozlík, J.: Principy a praxe na pokusných školách ve Zlíně 1929–39. (Rukopis.) Praha 1993, s. 89.
3. viz: Podnikový archiv Svit (PAS)-Zlínská stavební-72, PAS-II/8-bl. 207-37B
4. viz: PAS-II/8-bl. 208-37E
5. viz: Wicherek, J.: Školy a vzdělávací činnost na Zlínsku ve dvacátých a třicátých letech. AM, Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně, 1992. Část I., str. 23–25.
6. viz: Klega, V.: Příprava továrního dorostu a další profesní vzdělávání u firmy Baťa, a.s. Zlín, v letech 1894–1945. Krajský pedagogický ústav Prešov, 1991.
7. viz: Wicherek, J.: Školy a vzdělávací činnost na Zlínsku ve dvacátých a třicátých letech. AM, Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně, 1992. Část II., s. 8–11.
8. tamtéž, s. 16–17.
9. viz: Wicherek, J.: Školy a vzdělávací činnost na Zlínsku ve dvacátých a třicátých letech. AM, Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně, 1992. Část II., s. 1–3.
10. tamtéž, s. 4–7.
11. viz: Wicherek, J.: Školy a vzdělávací činnost na Zlínsku ve dvacátých a třicátých letech. AM, Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně, 1992. Část III., s. 3–22.
12. Celková částka finančních příspěvků na školy za rok se pohybovala v rozmezí 1–2 milionů korun. Např. v r. 1936 činil příspěvek fy Baťa 2 145 724,50 Kč.  
viz: PAS-II/5-inv. č. 24
13. Vrána, S.: Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939. Zlín, 1939, s. 13.
14. tamtéž, s. 14.
15. Svědectví o tom podávají slohové práce a články zlínských dětí uveřejněné ve výročních zprávách Masarykovy pokusné měšťanské školy v časopise Mladý Zlín i výpovědi pamětníků. Viz např.: Jiřina Běličová-Horáková: Vzpomínám na svá zlínská školská léta. In.: Kozlík, J.: Principy a praxe na pokusných školách ve Zlíně 1929–39. (Rukopis.) Praha 1993, s. 65.
16. Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně. Zlín 1939.

## Život učiteľa nie je prechádzkou

Viera Žbirková

Stalo sa už tradíciou, že pri významných životných jubileách ľudí nám blízkych, skladáme hold vďaka k ich pracovitému životu a dielu. V tejto vzácnej chvíli si netrúfam vyčerpávajúco zhodnotiť dielo Leopolda Mazáča. Chcem však skromne prispieť niekoľkými myšlienkami.

Podľa mňa sa L. Mazáč natrvalo zapísal do dejín českého elementárneho školstva i dejín pedagogiky. Počas svojho života vytvoril obdivuhodný projekt. Prežil svoj život v škole, v práci pre deti, študentov a občanov Doubravníku, Moravy, ale i pre nás Slovákov.

Je to on, ktorý mal i má vždy pre človeka pekné a úprimné slovo. Svojím presvedčením o zmysluplnosti činnnej pracovnej výchovy detí, o hodnotách učiteľského povolania pri každej príležitosti, zvlášť na seminároch povzbudzoval a radil učiteľom ako sa pripraviť na úskalia pedagogickej praxe, zvlášť na dedinských školách. „Život nie je prechádzkou,“<sup>1</sup> napísal na adresu učiteľa v jednom príspevku. Tu i v ďalších prednáškach a referátoch rád citoval T. G. Masaryka. Opieral sa o jeho „Ídei humanitní“, ciele národné, historické a o Masarykov program český.

„Měj úctu k duši svého dítěte. Pamatuj na generace budoucí!“<sup>2</sup> Osobný prínos pána Mazáča pre naplnenie tohto ciela bol nemalý. Vyviedol z vlastnej výchovnej praxe riaditeľa školy, ale i z teoretického zovšeobecňovania odkazu Jána Ámosa Komenského, výchovných problémov, na ktoré by sa malo nadväzovať v praxi i dnes na Slovensku.

Pán Leopold Mazáč vynaložil pri tvorbe svojich referátov a článkov mnoho úsilia, aby zaujal poslucháčov. Vlastnými výskumami, empirickými skúsenosťami a argumentami vždy podložil svoje tvrdenia. Na konferenciách v Pěerove, Uherskom Brode, či Prahe som bola toho svedkom. Kolegom ochotne odovzdával svoje skúsenosti i z obdobia svojho štúdia na Učiteľskom ústave v Modre. Už ako študent sa nadchol pre myšlienky reformného pedagogického hnutia. Na Slovensku ich reprezentovali učitelia z Trnavy, Malaciek, Majcichova, Levár, Bratislavy, Bánoviec nad Bebravou i Prešova.

Študenti z Učiteľského ústavu v Modre sa bližšie zoznámovali s prácou Michala Kópčana<sup>3</sup> vo vzorovej pokusnej škole v Majcichove. Záznamy v školskej kronike<sup>4</sup> svedčia o výbornej spolupráci koncom dvadsiatych a tridsiatych rokov. L. Mazáč svoje osobné a profesionálne názory k českému učiteľovi, ale i k nášmu slovenskému ľudu, k prírode a k svojim bývalým učiteľom v Modre presadzoval otvorene, aj za cenu osobných nevýhod.

Podľa mňa, literárne pedagogické nadanie pána Mazáča sa v maximálnej miere uplatnilo pri prípravách a organizácii osláv 400. výročia narodení

J. Á. Komenského. Je záslužné, že sa náš jubilant sústredil na život a pedagogický odkaz učiteľa národov. Pojednania a interpretácie „Labyrint sveta a ráj srdce“ patria pri stretnutiach s pánom Mazáčom medzi vzácné okamihy.

Mimoriadne ma dojalo, keď v roku 1991 na kolokviu „Učiteľé — šíriteľé myšlienok Jana Ámose Komenského“ pán Mazáč vo svojom príspevku sa verejne pred účastníkmi rokovania prihovril, okrem iného, i mojim 40 študentom z Vysokej školy pedagogickej v Nitre. Študenti odboru pedagogika v rámci exkurzie do Přerova sa zúčastnili celodenného rokovania. Posúďte ako ich pán Mazáč oslovil:

„Zejména vám, mladí přátelé z Pedagogické fakulty v Nitře, přeji, abyste studiem díla Komenského získali nejen zkušenosti, které se vám postaví v cestu. Abyste nemuseli vzdorovat takovým vichřicím, jaké Komenským celý život zmítaly, abyste neklesli na mysl, když vám bude někdo vaše zasloužené úspěchy závidět, abyste dovedli i odpouštět, jak to dokázal Komenský, abyste měli dosti síly, schopnosti a odvahy posuzovat spravedlivě všechno, co se kolem vás děje, abyste si vážili svého mládí a měli štěstí najít dobrého přítele a učitele jako oporu pro vaši práci ve škole i osobním životě, aby z vás byli dobří učitelé a vychovatelé, jak to navrhoval Komenský, a mohli si říci při pohledu zpět, že jste prožili svůj život pěkně a užitečně jako nositelé vzájemnosti Čechů a Slováků.“<sup>5</sup>

Uvedené slová boli dokladom hlbokého a precízneho záujmu pedagóga o učiteľskú profesiu. Myšlienky vyjadrujú obdiv i potrebu štúdia odkazu J. Á. Komenského, ale i citovej výchovy, lásky k dieťaťu, k rodine, lásky k pôde, prírode a ľuďom vôbec. Odozva študentov bola veľká.

Dopisovali sme si s pánom Mazáčom a štyria študenti si za tému diplomovej práce vybrali rozbor učiteľského odkazu Jána Ámosa Komenského. Emil Pribil, dnes už učiteľ na Záhorí, spracoval video o cestách J. Á. Komenského na západnom Slovensku. K zborníku z přerovského podujatia sa rada vraciam. Na katedre pedagogiky PF, dnes už Univerzity Konštantína Filozofa, ho využívame na seminároch z dejín slovenskej a českej pedagogiky.

\*\*\*

*Protože v únoru 1997 oslavil tento pozoruhodný člověk a pedagog 95. narozeniny, přeje mu redakce dobré zdraví, spokojenost, štěstí a pohodu v kruhu jeho nejmilejších.*

### Poznámky

1. Mazáč, L.: Co bych přál naši pedagogice a učitelstvu. In: Učitelé — šířitelé myšlenek Jana Ámose Komenského. Okresní vlastivědné muzeum J. Á. Komenského, Přerov 1992, s. 83.
2. Masaryk, T. G.: Ideály humanitní. Melantrich, Praha 1990, s. 8.
3. Správa rím. kat. ľudovej školy v Majcichove v r. 1923–1947 F. Musila, dlhoročný priekopník činnjej školy a moderných prúdov. Spolupracovník pokusných škôl.
4. Školská kronika rím. kat. ľudovej školy. 11. zv. In: ZŠ Majcichovo. Galanta.
5. Mazáč, L.: c. d., s. 84.



# Výzkumná sdělení

---

---

## Koordinace vzdělávacích cílů v Občanské a Základní škole

Josef Trna, Eva Trnová

Na základní a všeobecné vzdělání jsou z různých stran (rodiče, podnikatelé, státní správa aj.) kladeny inovační požadavky. Mezi ně patří především důraz na praktické dovednosti, na tvorbu komunikativních a organizačních dovedností žáků, na jejich adaptibilitu při budoucí změně profese atd. Mnohé z těchto požadavků jsou v dnešní výrazně se měnící společnosti oprávněné. Do centra pozornosti školy se tak místo encyklopedických vědomostí dostávají dovednosti a postoje žáků. Dochází ke změnám vzdělávacích cílů a k tvorbě alternativních vzdělávacích programů, vycházejících ze vzdělávacích standardů.

### Přírodovědné dovednosti

Žákovské dovednosti jsou mnohokrát uváděny jak ve Standardu základního vzdělávání [1] (dále jen Standard), tak ve vzdělávacích programech Občanská škola [2] a Základní škola [3]. Právě proto jsme si je vybrali jako objekt, na kterém se pokusíme ověřit, jsou-li skutečně u žáků našich základních škol utvářeny. Pro konkretizaci jsme zvolili přírodovědné dovednosti s vazbou na dovednosti matematické. Pro naše další úvahy je užitečné sestavit klasifikaci těchto dovedností.

Dovednosti, které vytváříme v přírodovědné výuce, jsme pracovní rozdělili do dvou skupin: všeobecné (komunikativnost, kooperativnost, formulace myšlenek atd.) a přírodovědné (pozorování a modelování přírodních jevů, experimentování, měření aj.). Tyto přírodovědné dovednosti můžeme dále členit na:

- obecné přírodovědné dovednosti (např. pozorování, experimentování, měření),

- specifické mezipředmětové přírodovědné dovednosti (např. převádění jednotek soustavy SI, práce s periodickou soustavou prvků),
- specifické jednopředmětové přírodovědné dovednosti (např. orientace na mapě v zeměpise, měření elektrického proudu ve fyzice, výroba roztoků v chemii, tvorba preparátů v přírodopise).

### Test přírodovědných a matematických dovedností

Na závěr školního roku 1995/96 byl realizován výzkum, zadaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR, jehož hlavním cílem bylo „příspěvek ke zhodnocení didaktické a výchovné efektivity Projektu Občanská škola, k posouzení toho, jak jsou plněny celostátní standardy a zda jsou patrné rozdíly mezi Občanskou a Základní školou“ ([4], s. 3). O celkových výsledcích výzkumu lze získat podrobné informace ve Zprávě o výzkumu výsledků výuky podle koncepce Občanské školy [4].

V rámci tohoto výzkumu byl zadán didaktický test [5] více než 800 žákům 7. ročníku základních škol z celé ČR se vzdělávacími programy Občanská a Základní škola. Zjišťoval rozdílnosti ve stavu přírodovědných a matematických dovedností (tedy ne jen vědomostí) žáků obou vzdělávacích programů. Testování dovedností bylo zvoleno z důvodu minimalizování vlivu odlišností vzdělávacích obsahů a technologií výuky. Byly testovány dovednosti z matematiky, fyziky, přírodopisu a zeměpisu (chemie se v 7. ročníku dosud nevyučuje). Obsah testu byl vytvořen z базových dovedností podle Standardu, u kterých měl být v 7. ročníku uskutečněn znatelný nárůst („přidaná hodnota“). V jednotlivých předmětech se jednalo především o tyto dovednosti:

V matematice o procentuální počet, užití přímé a nepřímé úměry, výpočet vlastností geometrických útvarů a těles, převody měr.

Ve fyzice o převody jednotek, řešení problémů s užitím rovnoměrného přímočarého pohybu, rovnováhy na páce a o Archimedův zákon.

V přírodopise o zařazování organismu do systému a hodnocení jeho prospěšnosti či nebezpečnosti pro člověka, vyhledávání v přírodopisném klíči.

V zeměpise o orientaci na mapě, určování světových stran na mapě, práci s vrstevnicemi a kótami, výpočet vzdálenosti na mapě pomocí měřítko mapy.

V souladu s cílem praktického užití žákovských dovedností v životě byly obsah i forma testu zvoleny v podobě písemné hry, kdy žáci plnili praktické úlohy na simulované mapě — trase výletu. Dalším účelem testu bylo žáka psychicky odblokovat a kladně motivovat. V souladu s programem Občanská škola a Standardem byla většina položek testu jednopředmětová. Zařadili jsme však i položky, ve kterých bylo nutné projevit dovednosti z několika

vyučovacích předmětů zároveň. Jako příklad uvádíme úlohu, kdy bylo třeba aplikovat dovednosti z matematiky, fyziky a zeměpisu:

### 10. Dálnice

*Máme před sebou cestu zpět domů. Pojedeme po dálnici průměrnou rychlostí 90 kilometrů za hodinu. Vzdálenost, kterou máme urazit, je vyznačena na mapě šipkami. Startujeme na dálnici v 18 hodin 40 minut. V kolik hodin ukončíme jízdu po dálnici a kterým směrem (světová strana) po dálnici pojedeme?*

(Na mapě bylo uvedeno měřítko 1:100 000 a vedle dálnice byla zakreslena délka trasy na mapě 30 centimetrů. Po určení dráhy 30 kilometrů příslušný čas 20 minut a odpověď je tedy 19 hodin.)

Výsledky testu jsou zajímavé a přinášejí důležité poznatky. Patří mezi ně především skutečnost, že celková úroveň přírodovědných a matematických dovedností žáků v *Občanské i Základní škole* je srovnatelná a *nedosahuje žáadoucího stavu*. Obdobný závěr lze vyslovit i o úrovni bazových vědomostí, na nichž stojí zkoumané dovednosti. Došlo i k *potvrzení předpokladu o poklesu úspěšnosti žáků* v položkách, kde bylo třeba naráz užít více dovedností z jednoho vyučovacího předmětu.

Zdaleka nejhorší situace však byla v případě úlohy s mezipředmětovou kombinací dovedností. Například v případě výše uvedené úlohy č. 10 bylo z maximálního počtu 11 bodů dosaženo v Občanské škole 1,97 a v Základní škole 1,83 bodu, tj. méně než 20 % úspěšnosti. Pro srovnání uvádíme, že u jednopředmětových úloh se průměrné výsledky pohybovaly kolem 50 % úspěšnosti. Přitom této 50% úspěšnosti bylo dosahováno i při odlaďování testu, kdy jsme mezipředmětovou úlohu č. 10 rozložili do několika úloh jednopředmětových.

## Mezipředmětovost ve vzdělávacích programech a Standardu

Je paradoxní, že uvedené varující výsledky prokazující neúspěšnost žáků obou vzdělávacích programů při současné aplikaci dovedností z více vyučovacích předmětů nejsou v rozporu se Standardem. Standard má v tomto místě významný nedostatek, kterým je chybějící interdisciplinarita. Mezi předepsanými vzdělávacími cíli totiž neobjevíme „schopnost žáků řešit interdisciplinární problémy“. Přitom v životní praxi se žák právě s takovými problémy setká nejčastěji, ať už v ekonomice nebo energetice, ochraně životního prostředí, zdravém životním stylu atd.

Ignorance mezipředmětových vazeb ve Standardu je zřejmě jednou z hlavních příčin, proč i v současných vzdělávacích programech není situace o mnoho příznivější. Autoři příslušné předmětové části Standardu či vzdělávacích

programů pravděpodobně ani sami necítily potřebu konzultovat své představy s autory z jiných vyučovacích předmětů, zřejmě se (bohužel naivně) domnívali, že pojmová a metodická mezipředmětová koordinace je samozřejmostí. Nerealizace časové koordinace byla zřejmě inspirována nečleněním „kmenového učiva“ ve Standardu do jednotlivých ročníků. Autoři tak dospěli k závěru, že ke splnění stanovených vzdělávacích cílů a k naplnění „kmenového učiva“ si vystačí s učivem vlastního předmětu. Podcenění mezipředmětovosti má kořeny i v dosavadní zkušenosti, kdy koordinace výuky byla mnohdy více heslem než skutečností.

### Cílová koordinace

Náprava chybějících mezipředmětových prvků ve Standardu a ve vzdělávacích programech však přináší problém, kterým je cílová koordinace. Obsahová, časová a metodická mezipředmětová koordinace má své teoretické zdůvodnění a praktické uplatnění v oborových didaktikách. Problematika cílové koordinace přírodovědných předmětů však není řešena téměř vůbec. Co tato koordinace znamená? Nic méně a nic více než koordinaci vzdělávacích cílů.

Domníváme se, že v oblasti obecných přírodovědných vzdělávacích cílů (například tvorba dovednosti pozorování jevů, experimentování, měření, řešení problémů, ověřování hypotéz) je koordinace zřejmá, má totiž podobu shodnosti cílů.

Opomíjena je však koordinace specifických mezipředmětových přírodovědných vzdělávacích cílů. Jako typické specifické mezipředmětové přírodovědné vzdělávací cíle můžeme uvést například znalost jednotek soustavy SI a dovednost jejich užití (terminologie, označení, převádění apod.), znalost atomové a molekulové struktury látek a dovednost analýzy a srovnávání prvků, sloučenin (vyhledávání v periodické soustavě prvků aj.) a především schopnost řešit interdisciplinární problémy.

Koordinace vzdělávacích cílů je však prospěšná i v případě specifických jednopředmětových přírodovědných cílů. Dokladem je příklad vhodné koordinace při vytváření fyzikální dovednosti žáka zapojovat elektrické obvody. Tuto dovednost mohou koordinovaně pomoci rozvíjet i další přírodovědné předměty — například chemie ve své partii o elektrochemii.

### Závěr

Smyslem našeho příspěvku je upozornit na významnou roli interdisciplinarity a z ní plynoucí koordinaci vzdělávacích cílů v přírodovědné výuce na základní škole v období její zásadní inovace. Jsme přesvědčeni, že *změny*,

*kteřé jsou do vzdělávání vnášeny, musí mít komplexní charakter.* Chceme-li dosáhnout skutečného zefektivnění vzdělávání, nelze jen vyhlásit novou sumu vzdělávacích cílů, ale je nutné vytvořit jejich funkční systém. Ten může vzniknout až po doplnění dosud opomíjených interdisciplinárních cílů, které budou vzájemně koordinovány.

Chtěli bychom na tomto místě upozornit na některé další, dosud nedostatečně řešené problémy. Chybí nám odpovědi na otázky: Je třeba koordinovat cíle středoškolského vzdělávání? Jak se bude lišit koordinace vzdělávacích cílů základní a střední školy? Je vhodné sestavit systém celkové koordinace vzdělávacích cílů pro II. stupeň základní školy? Lze koordinovat vzdělávací cíle I. a II. stupně základní školy, případně i s cíli školy střední? Naše zkušenosti a výzkumy nás přivedly k poznání, že tato problematika je systémostvorným prvkem kurikula a měla by být přednostně řešena.

### Seznam literatury

- [1] MŠMT ČR: Standard základního vzdělávání. Česká škola, 2, 1995, č. 2, (příloha časopisu).
- [2] MŠMT ČR: Občanská škola. Praha, Portál 1994.
- [3] MŠMT ČR: Vzdělávací program: Základní škola. Fortuna, Praha 1996.
- [4] Občanská škola po druhém roce ověřování. Zpráva o výzkumu za školní rok 1995/96. CDVU MU, Brno 1996.
- [5] Trna, J. — Trnová, E.: Diagnostický test přírodovědných dovedností žáků 7. ročníku základních škol. CDVU MU, Brno 1996.

# K zamyšlení

---

---

## Výchovně vzdělávací práce základních škol očima školního inspektora

Jitka Měřínská

V současné době se často hovoří o dobré či méně dobré úrovni výchovně vzdělávací činnosti základních škol. Autoři jednotlivých výroků se dovolávají odborných dobrozdání, mnohdy se obracejí i na Českou školní inspekci. Veřejnost si však stále ještě málo uvědomuje, že právě *České školní inspekci vyplývá ze zákona právo a povinnost hodnotit práci škol a že právě ČŠI disponuje informacemi, které ve své finální podobě nabývají veřejného charakteru.*

Konkurenční prostředí v našem základním školství sice zatím prodělává složitý proces utváření, ale jistá konkurence už o sobě dává vědět a jsou to mnohdy samotné školy nebo jejich zřizovatelé, kteří žádají ohodnocení práce školy a iniciují tak u ČŠI provedení školní inspekce. Zdá se, že nastává doba, kdy kontrola, často přehlížená nebo dokonce znevažovaná, doznává jistého posunu směrem k jejímu správnému pochopení a využití. Kontrola, mající významné postavení v pracovní náplni každého školního inspektora, je fenomén vysoce nepopulární, ale ve svých důsledcích nanejvýš potřebný, jak to potvrzuje každodenní všední život. Český naturel s kontrolou vždy počítal (ač nerad) a stále počítá. Kontrola směřuje k tomu, aby garantovala dobře odvedenou práci a aby stimulovala zvyšování úrovně činnosti, což je v dnešní době nanejvýš aktuální.

Školní inspektor má oproti jiným pracovníkům ve školství jedno profesní specifikum: svými poznatky a zkušenostmi ze škol získává jistý pedagogický nadhled, z něhož může vyvozovat zobecňující soudy, může postihovat vývojové tendence ve školství, může napomáhat všemu pozitivnímu a upozorňovat na negativa. V tomto smyslu nabízím několik svých postřehů z vlastní inspekční práce.

## „Hezky česky“

Tato dvě slova, která vešla v povědomí rozhlasových posluchačů zajímavého populárního pořadu zušlechťujícího jazykové cítění veřejnosti, jsem si vybrala jako výmluvné motto pro své malé zamyšlení nad jazykovou kulturou naší současnosti a nad rolí učitele, která je v této oblasti nezastupitelná.

Veškerá výchovně vzdělávací činnost každé naší školy je uskutečňována prostřednictvím mateřského jazyka (i výuka cizích jazyků je žákům prezentována pomocí češtiny). Proto je třeba pohlížet na český jazyk nejen jako na jeden z vyučovacích předmětů, nýbrž jako na „všudypřítomný“ element, jehož působnost má ten nejširší záběr. Odmyslíme-li si výukovou hodnotu, kterou naše mateřština v sobě nese, zbývá nám ještě celá řada hodnot dalších (od výchovných přes rozumové až po estetické), které v žádném případě nelze pokládat za „zbytkové“. Naopak. Jazyk má výraznou moc podílet se na vývoji osobnosti. Ponížíme-li jazyk na pouhý prostředek dorozumívací a nedbáme-li o jeho kultivovanost, ochuzujeme jakoby jedním dechem výchovu osobnosti žáka o řadu pozitivních prvků. *Jazykové předivo svou „všudypřítomností“ prostupuje veškerou vzdělanost a dává jí nezaměnitelný punc. Jaké jazykové bohatství do vyrůstající generace bude vloženo, takové bude nesené i dále.*

*Obraz naší mateřštiny je v ústech jejích uživatelů poněkud žalostný. Jazyková kultura je pokleslá. Naši mateřštinu neprozírávě „očesáváme“ o její „košaté“ jazykové bohatství a modifikujeme ji na „ležerní“, samozřejmý útvar, o nějž nestojí za to pečovat. Když například potřebujeme vyjádřit nadšení nad určitou skutečností, neobtěžujeme se volbou výstižného českého výrazu, nýbrž nám zpravidla vychází z úst: „Je to prostě SUPER“. Skloňujeme-li například číslovky dvě, obě nebo časujeme-li v kondicionálu pomocné sloveso být, neobtěžujeme se vyhledáváním správných tvarů, nýbrž všude kolem slyšíme (i v rozhlase a v televizi) a čteme (v časopisech a dokonce i v knihách) trapná jazyková nedopatření typu: „dvěmi, oběmi, o dvouch, obouch, já bysem“ apod. Nově vydávané knihy (učebnice nevyjímaje) s líbivými titulními stránkami v sobě „hýčkají“ netušené „hrubky“. Lákavě vyhlížející časopisy nás často přesvědčují, že vyjmenovaná slova, interpunkce, tvary jmen i mluvnická shoda přísudku nebo doplňku s podmětem jsou jejich slabou stránkou. Z televizních obrazovek a z rozhlasových přijímačů (zejména ze soukromých stanic) k nám doléhají smutné doklady toho, že bezchybná, čistá, krásná podoba spisovné češtiny se stává velkou vzácností.*

Když jsme se po pádu totality začali osvobozovat od ideologicky zdeformovaného jazyka prostoupeného komunistickou terminologií, tušili snad

jen prozíraví jazykovědci, jak brzy se budeme potýkat s jazykovými deformacemi jiného druhu. Tato doba nastala. I když je známo, že jazyk sám je díky svým vnitřním zákonitostem životaschopný a odolný, je přece jen žádoucí jeho krásu si uvědomovat, vnímat ji a uvádět ji v život. A kdo je k tomu povolán? Zdá se, že v této situaci, kdy vše kolem nás naší jazykové kultuře tak málo přeje, jsou „na tahu“ učitelé. Ti totiž stojí u pramene jazykového bohatství příštích generací. Děti mají vytříbenou schopnost vnímání a napodobování a zasloužily by si, aby jim k vnímání a napodobování byly předkládány hodnoty nejlepší v podobě bohatého, jadrného, čistého spisovného jazyka.

Už při pouhém vstupu do školy je znát, jakou jazykovou kulturou škola oplývá. *Osobnost ředitele udává tón. Osobnost učitele hraje roli nejdůležitější.* I kdy je situace na školách různá, globální zjištění zní: *Spisovnou češtinu neovládají naši žáci tak, jak by si to náš jazyk zasloužil a jak by to mělo odpovídat národním tradicím naší jazykové kultury.*

Takové zjištění je znepokojivé. Není však divu. I kdyby škola dělala maximum, *jazyková vybavenost dětí z prostředí mimoškolního je málo uspokojivá.* Učitelé tedy mají co napravovat — o to je jejich současná role náročnější a do jisté míry „nadstandardní“.

Je radostné při vyučovací hodině hledět na žáky, kteří po učitelově příkladu zřetelně artikulují, zacházejí správně s přízvukem, s intonací, s nádechem a s dikcí. Děti jsou v jazykové oblasti velmi učenlivé, aniž by si to samy uvědomovaly a aniž by musely proces učení výrazně korigovat svou vůlí. Tato jistá bezděčnost je specifikem jazykové výuky. Proto při ní tak mocně působí příklad. Ani učitelé si mnohdy sami nejsou vědomi, jakou mocí v tomto ohledu disponují, jak silný je jejich jazykový vzor. Stejně jak děti přejímají od svého učitele jeho jazykové přednosti, stejně od něho mohou pochytit i jazykové zlovyky. *Třída je „zrcadlem“ svého učitele. Od tohoto momentu se odvíjí zušlechťování nebo ustrnutí jazykové kultury našich dětí.* Celkově ovšem nutno konstatovat, že většina vyučujících (ve značné míře i zcela mladých) si je vědoma své zodpovědnosti při utváření jazykových návyků svých žáků a snaží se při vyučování zacházet s českým jazykem citlivě a kultivovaně. Co se ještě nedaří? Zaměřovat se na místa nejslabší a důmyslnými didaktickými postupy ozřejmit žákům taková jazyková úskalí, s nimiž naše doba nejvíce „laškuje“. To ovšem znamená reagovat na specifika jazykové současnosti a vyladovat jazykovou výuku v mezích učebních osnov a v souvislostí s potřebami doby.

Jako obecné zjištění se jeví konstatování, že při čtení se žáci dopouštějí často těchto chyb: nekladou přízvuk na slabičné předložky, nevystihují správnou intonaci věty, nesprávnými nádechy rozčlení větu do nelogických



částí, nemají dostatečně upevněný návyk vnímat paralelně zvukovou podobu věty společně s jejím významem. Zřetelná a důkladná artikulace se jeví jako úskalí nejozřejavější. Ve vyučovacích hodinách slohu je poněkud nevýrazná tvůrčí schopnost žáků pracovat s přílehlavými výrazy, vyhledávat nejpříhodnější slova pro vyjádření žádaného záměru. Samostatnost žáků při práci s nejčastěji se vyskytujícími slohovými útvary je také oslabena (ať už v důsledku pasivního sledování televizních pořadů nebo v důsledku všeobecné pokleslosti jazykové kultury). Inspekční zjištění v takovýchto případech postihuje nedostatky, jejichž odstraňování nemůže být jednorázovou záležitostí, nýbrž dlouhodobým procesem. Zmíněné nedostatky však nemohou být posuzovány jako bezvýhradné selhávání školy, nýbrž jako nedostatky vyvěrající rovněž ze selhávání citu pro jazykovou kulturu v měřítku celospolečenském. To je ovšem opět impuls pro učitele — reagovat na slabiny soudobého zacházení s naším jazykem a prohloubit svůj didaktický um tam, kde je toho nejvíce zapotřebí.

**Resumé:** V současné době to jsou zřejmě právě učitelé, v jejichž moci je osvobozovat děti od jazykových nešvarů soudobé mluvy, vštěpovat jim jazykové cítění, vybavovat je potřebnými jazykovými znalostmi a dovednostmi a uchránit je od všeobecně rozšířené lhostejnosti k naší mateřtině.

### Škola — dílna lidskosti

(malé zamyšlení nad aktuálností odkazu J. A. Komenského)

V době stoupající kriminality dětí a mládeže, v době stále četnějších projevů rasismu, v době sílících výskytů drogové závislosti mezi dětmi a mládeží nám mohou slova o škole jako „dílně lidskosti“ znít jako „úsměvná fráze“ nebo jako příliš obecný návod pro řešení tohoto smutného stavu věcí. To je ovšem pouhé zdání. Při hlubším zamyšlení zjišťujeme, že právě lidskost v sobě skrývá velkou naději. *Lidskost se nesnáší ani s násilím, ani s rasismem, ani s egoismem.*

„Kdo v učení prospívá a v mravech upadá, ten více upadá než prospívá,“ napsal rovněž J. Á. Komenský. Tato moudrá věta by mohla posloužit jako citlivý seismograf zaznamenávající výkyvy ve vývoji dítěte. Jestliže je u dítěte zřejmé určité „upadání mravů“, je to jistý ukazatel, který alarmuje. Koho alarmuje? V prvé řadě rodiče, kteří jako zákonní zástupci dítěte zodpovídají za jeho výchovu především.

V době totality byli lidé udržováni v domnění, že výchovu dětí bere do svých rukou stát. Škola jako státní instituce „formovala“ osobnost dítěte včetně omezování jeho svobody náboženské a názorové. Situace ovšem v praxi nebyla zcela bezútešná, protože naštěstí byla řada učitelů, kteří

se nebáli jednat rozumně a čestně, i když riskantně. Tehdejší ideologie však vedla k tomu, že škola ovlivňovala a hodnotila chování dítěte jak ve škole, tak i mimo školu. Nyní je situace jiná. Podepsáním Úmluvy o právech dítěte náš stát stvrdil, že *prvotní zodpovědnost za výchovu a vývoj dítěte mají rodiče*. Škola — i když se výchovy v žádném případě nezříká — respektuje prvořadou výchovnou roli rodičů a své výchovné působení vede ve sféře vymezené výchovně vzdělávacím programem školy. Nastalo vyvážení sil ve výchovném působení na dítě — a je to tak správné (i když v praxi nastávají situace, které bývají obtížně řešitelné, například při selhání rodiny).

Škola má v této své — zdánlivě omezené — sféře výchovné působnosti významné postavení. Při procesu výuky se podílí na vývoji osobnosti žáka a na jeho výchově. V této sféře, oproštěné od přímého řešení problémů náležejících do kompetence rodičů, případně sociálních pracovníků, pedagogicko-psychologických poraden, diagnostických ústavů nebo i soudů, se škola může zaměřit na jádro výchovy — na výchovu k důstojnosti a lidskosti. Ne proklamací nebo moralizováním, nýbrž činem a příkladem.

Potvrzuje se, že škola, která dokáže dítě získat pro školní práci, která dokáže dítě pozitivně motivovat, která dokáže u svých žáků vypěstovat pevné a trvalé pracovní návyky, která dokáže dávat dětem před oči dobrý příklad, taková škola poskytuje dětem cenný vklad do jejich způsobilosti úspěšně obstát v dospělosti. V několika posledních letech se vydatně diskutuje o pojmu „autorita“. Tato otázka zatím zůstává otevřena do doby, dokud praxe zcela neprovede její opodstatněnost. Už nyní se však ukazuje, že absence autority může v některých případech vést k vyhledávání autorit zcela falešných — například v podobě náboženských sekt, part nebo drog. Provedená anketa na užším vzorku škol městského typu ukázala, že děti ZŠ preferují u svých učitelů smysl pro spravedlnost a schopnost být autoritou. Tyto skutečnosti výrazně předčily přívětivé nebo kamarádké projevy učitelů vůči žákům. Největší autoritou a vzorem bývají pochopitelně pro děti rodiče. Ovšem to nemusí být vždy vše. Zejména v případě selhání rodiny je třeba, aby dítě mělo „záchytný bod“ ve škole. *Mít přirozenou autoritu v osobě svého učitele je pro žáka věc nanejvýš pozitivní.*

Komenského zásada „učit děti důstojnosti“ vyvěrá právě ze vzájemného, oboustranného vztahu respektování mezi učitelem a žákem. Jakkoliv to vyznívá překonaně nebo dokonce „staromódně“, je nesporné, že úcta a důstojnost jsou hodnoty, které mají nadčasovou platnost, hodnoty, které jsou zakotveny v našich tradicích a jsou schopny odolat přechodným módním vlivům. Dobrý učitel je schopen vahou své osobnosti přibližovat a usnadňovat žákům proces učení, správně rozlišovat klady a zápory, motivovat žáky ke svědomitosti, poctivosti a pravdivosti v práci i v životě. Lze však namítnout,

že učitelé jsou různí a že všichni nejsou nadáni stejnými kvalitami. Právě zde je nezastupitelná role ředitele školy, do jehož pracovní náplně náleží mimo jiné také kontrolní a poradní činnost. Jedním z osvědčených způsobů kontroly jsou hospitace ve vyučovacích hodinách. Hospitace nemusí vždy vyznít jako suchopárný akt kontroly (jak se bohužel dělo v dobách totalitních), ale může být záležitostí probíhající v příjemné atmosféře na žádoucí společenské úrovni. Tady však mají ředitelé škol určité vakuuum, protože v nedávné minulosti bývali velmi často zahlcováni povinnostmi spojenými s přechodem školy na právní subjektivitu a se zabezpečováním dostatku financí pro školu. Téměř na každé škole se obligátně opakuje obdobný úkaz: ředitel je více ekonomem, více „stavbyvedoucím“, více „správcem majetku“, méně už vedoucím v oblasti pedagogické. Protože však škola stojí (nebo i padá) na kvalitě své výchovně vzdělávací práce, je logické, aby ředitel školy tuto klíčovou oblast preferoval. Právě *ředitelé by měli být garanty praktického naplňování Komenského myšlenky: „Školy dílnami lidského šlechtění slouží chtějí a mají“.*

Nezapomenutelným zážitkem se pro mne stala loňská návštěva jedné dosti velké venkovské školy, kde nezvratně platil prostý fakt: „Na naší škole se nekrade.“ Žádné ztracené boty, bundy, peníze nebo hodinky, žádná nepopulární výchovná opatření. Tento fakt byl konstatován nejen ředitelem školy, ale i učiteli a žáky s takovou samozřejmostí, že právě ona samozřejmost se mi jevila jako nejkrásnější doklad lidskosti panující na zmíněné škole. „Čistě svědomí — veselost srdce,“ napsal J. A. Komenský. Na uvedené škole opravdu vládlo radostné ovzduší.

Důstojnost a vzájemná úcta se projevuje také mimo jiné i vzájemným nasloucháním. Při návštěvách škol se však přesvědčuji o skutečnosti, že *umění naslouchat naši žáci mnoho neovládají*. Pozorné naslouchání, které je projevem sebeovládání, respektu k druhému a schopnosti soustředění je zatlačováno do pozadí na úkor neustálého — často bezdůvodného — spěchu, z něhož může pramenit zbytečná nervozita a roztěkanost. Kdo umí soustředěně naslouchat, ten také bývá schopen přesně, seriózně a nanejvýš zodpovědně sdělovat své vlastní úvahy, myšlenky a informace.

Na několika školách jsem byla svědkem užitečného fungování tzv. „modré schránky“, do níž žáci (mnohde i učitelé) vkládají své písemné připomínky nebo náměty týkající se života školy. Jestliže vedení školy na písemné podněty beze zbytku reaguje, je to přínosné pro všechny. Je tak možno preventivně řešit rýsující se problémy, objasňovat některá nedorozumění, předcházet obtížím, zjednat nápravu, odvrátit případné stížnosti. Předpokladem je však vysoce morální přístup ze strany vedení školy při reakcích na písemné podněty. Na mnohých školách jsou zkušenosti s těmito praktikami

velmi dobré. *Žák je tak bezděčně vnímán jako jedinec, jehož hlas a názor má svou váhu.*

Ve školních jídelnách se při přebírání plných talířů u výdejního okénka jen zřídka ozývá slůvko „děkuji“. Na školních chodbách se po ránu sice zdravení vyskytuje častěji, ale mnohdy v tak zdeformovaných podobách, že už tyto pozdravy mají se zdvořilostí pramálo společného. Při omlouvání, různých žádostech nebo při vyřizování prostých vzkazů pronášených žáky se vytrácí slůvko „prosím“. V situacích vyžadujících omluvu se zřídka slyší slovo „promiňte“. Co z tohoto zjištění vyplývá? *Děti nemají dostatečně vypěstované zdvořilostní návyky.* To ovšem souvisí s obdobím nejranějšího dětství. Nutno však konstatovat, že na venkovských nebo na menších školách je situace podstatně příznivější než na školách tzv. „mamutích“ a městských. Je však jisté, že návyky slušného chování, byť získané v útlém dětství, je třeba nadále upevňovat a tříbit jejich jazykovou formu. Často může nezdvořilost vyrůstat z jazykové neobratnosti. Osvědčuje se jako velmi užitečné na modelových situacích (například v hodinách slohu, občanské výchovy, rodinné výchovy nebo při různých soutěžích) cvičit a tříbit stylizace různých žádostí, omluv, telefonátů, vzkazů apod. Jestliže škola nevybavuje žáky těmito nezbytnými komunikačními a společenskými návyky, odvádí práci polovičatou.

I přes neustále zdůrazňovaný nedostatek financí ve školství je očividné, že množství škol se dostává na vyšší úroveň materiální, technickou i estetickou. Dokladem toho jsou pěkné a didakticky hodnotné vyučovací pomůcky, dobře vybavené odborné pracovny, nově vystavené nebo aspoň nově omítnuté a upravené školní budovy a krásně upravené interiéry i exteriéry škol. Nahlédli jsme do Evropy — a je to znát. Nejen krása sama, ale i její následné působení je významné. *Estetizace prostředí má schopnost bezděčně kultivovat osobnost.* Souběžně se zkrášlováním prostředí škol probíhá proces v chování, myšlení, cítění a vystupování žáků. Je nesporné, že investice vynakládané na zvelebování školních budov jsou dobře ukládané hodnoty, které mají dlouhodobý pozitivní dosah. Všechny školy by si zasloužily zkrášlování svého vzhledu.

Při návštěvě školy v menší moravské obci mě upoutala nevšední krása nově vystavené školní budovy, která se stala vedle starobylého zámku další, i když zcela jinou dominantou obce. Podotýkám, že tato budova neplní pouze funkci školy, ale slouží občanům jako přirozené kulturní centrum, kde se scházejí k různým kulturním a vzdělávacím akcím, kde sami mohou provozovat sport nebo se relaxovat v bazénu nebo v sauně. Všimla jsem si, že chování a vystupování dětí této školy bylo na velmi slušné společenské úrovni. Na otázku položenou řediteli školy — zda doznalo chování jejich

žáků po přestěhování ze staré školní budovy do této krásné školy nějakých výrazných změn — se mi dostalo odpovědi: „Ano“. Žáci (ale i učitelé) prý se v nové budově začali jinak oblékat (namísto dříve nezbytných „riffli“ byl zaznamenán příklon k odění společenskému) — to byla první fáze. Následně se i jejich vystupování kultivovalo a v návaznosti na to se snížilo procento udělovaných napomenutí a důtek.

Všude tam, kde je zakotvena krása, se otvírá potenciální možnost tuto krásu umocňovat a prohlubovat. Jako další příklad může posloužit škola, která ve svých krásných průchozích prostorách zřídila výtvarnou galerii s pravidelně pořádanými výstavami s vernisážemi. Jiné školy žijí svým životem hudebním, literárním apod. Začato bylo mnoho aktivit, ale jen ty, které jsou založeny na poctivé a důsledné tvůrčí práci, vytrvaly a jsou dokladem toho, že krása vytváří specifický kolorit školy a mocně se dotýká dětské duše.

Pozitivní působení krásy však jde ruku v ruce s prozíravě vedenou výchovou. Jestliže svým výchovným působením škola pěstuje v žácích pracovitost, pořádnost, trpělivost, pravdomluvnost, čestnost, spravedlnost, zdvořilost, slušnost a kulturnost, potom si děti ve svém nitru samy vytvářejí správnou hierarchii mravních hodnot, které jim budou nápomocny při řešení nejrůznějších životních situací.

**Resumé: Správně vytvářená hierarchie mravních hodnot je tou nejcennější devizou, kterou škola — jako „dílna lidskosti“ — může svým žákům poskytovat. Učitel je při tom v centru dění. Vždyť dle J. Á. Komenského „Učitelové nejvýbornější z lidí býti musejí, obyčejů a povah líbezných a pravé ctnosti zrcadlo, protože se k nim jistotně žákové podobiti budou“.**

### **Otázka úspěšnosti ve výchovně vzdělávací činnosti školy**

Při hospitacích ve vyučovacích hodinách lze vnímat celou plejádu metodických postupů a forem práce. Učitelé mají svobodnou vůli ve volbě vyučovacích metody, ve výběru vhodných vyučovacích pomůcek, v určení formy práce. Tato rozvolněnost, je-li v rukou kvalitního pedagoga a je-li postavena na promyšlené, cílevědomé a soustavné práci, se promítá do procesu učení velmi pozitivně. Děti velmi dobře reagují na pestrou strukturu vyučovací hodiny, na střídání příhodných vyučovacích metod a forem práce, vítají užívání názorných pomůcek. Jestliže však vyučovací hodina není provázána logickou stavbou, která respektuje *návaznost jednotlivých metodických kroků, vytvářejících organický celek směřující k cíli vyučovací hodiny, může se stát, že pestrost výuky a aktivity dětí jsou zcela samoúčelné a cíle není dosaženo. Sa-*

motní žáci jsou velmi důkladnými strážci kvality a účelnosti výuky. Nemají sice pedagogické znalosti, ale pociťují na sobě dopad didaktického působení svého učitele a jakékoliv pochybení nelibě nesou. Dají to také na sobě znát — ať už nesoustředěností, netrpělivostí, nezájmem nebo znechucením. *Abý učení mohlo dětem přinášet cíleným způsobem nové vědomosti a dovednosti a vedle toho i tolik potřebnou radost z vlastního úspěchu, musí tento proces učení nutně obsahovat dílčí momenty, v nichž žák má možnost prokázat svou úspěšnost. Radost z dílčích úspěchů je pevně provázána s jednotlivými metodickými kroky, kdy je vyvozováno neznámé ze známého, složitě z jednoduchého, obecné ze zvláštního, abstraktní z konkrétního, následně z příčinného apod. Učitel, který (ať už v důsledku přílišného verbalismu, slabší tvůrčí invence nebo z jiných důvodů) nedospěje se svými žáky k oné provázané pyramidě jednotlivých didaktických kroků, pohybuje se stále jakoby v „malé násobilce“ a nedaří se mu dospět k dobrým výsledkům — ať už v rámci jedné vyučovací hodiny nebo v rámci rozsáhlejších tematických celků.*

Avšak učitel, který se vymaní z úzkého chápání jednotlivých oddělených kroků a vidí celek směřující ke vstřípení vědomostí, upevnění dovedností a návyků, přestává být pouhým organizátorem činností a *dostává se do nítra dění, odkud může citlivě usměrňovat tu krásnou proměnu, která se s žákem děje při pochopení nového učiva, při procvičení a upevnění poznatého.* Takovýchto vyučovacích hodin, kdy žáci pracují pod vedením pedagoga lehce, cíleně, úspěšně a s chutí, je možno na školách vidět mnoho. Nezáleží přitom na zvoleném vzdělávacím programu, v centru dění je interakce učitel–žák. Zdá se, že stále větší podíl mezi kvalitními pedagogy vykazují mladí absolventi vysokých škol (i když mnozí z nich odcházejí za lepším výdělkem mimo školství). Zdá se, že při tomto pohledu na učitele nehraje prvořadou roli ani tak pedagogická zkušenost (i když ji rozhodně nelze podceňovat), jako právě *profesní připravenost, odborná zdatnost a intelektuální pohotovost.*

Je však přirozené, že vedle výše zmíněných „didaktických koncertů“ se na školách vidí i různá pochybení, jisté neobratnosti. Aníž bych si činila nárok na úplnost ve svých postřezích, uvádím některé skutečnosti, jež pokládám za významné a aktuální: *Co může proces výuky a učení znesnadňovat?*

- Nižší profesní a odborná zdatnost učitele.
- Nepříznivé složení třídy (chybějící tzv. prospěchové „špičky“ po odchodu úspěšných žáků na víceletá gymnázia).
- Neujasněná koncepce školy (například nedůsledná příprava učitelského sboru pro přijetí určitého vzdělávacího programu nebo nerespektování podmínek školy při volbě profílce).

- Nedostatečná kontrolní a poradní činnost ze strany vedení školy.

*Jak je možno se s těmito nesnázemi vypořádat?*

- Zůstane-li méně zdatný učitel ve svém chybování osamocen, hrozí jemu i žákům fixace nedostatků, nevole ze strany rodičů a neúspěch v práci žáků. Osvědčuje se vypěstovat v učitelských sborech permanentní pohotovost a připravenost umět přijmout kdykoliv kohokoliv. Nechápat otevření vyučovacího procesu jako obávaný akt, na nějž se váže strach, ale jako společenskou, zcela přirozenou záležitost. Ať už se jedná o hostitaci ředitele školy, jeho zástupce, výchovného poradce, kolegů nebo ať jde o pravidelně pořádané „dny otevřených dveří“ či o návštěvu pana starosty. Samozřejmostí by měla být ze strany ředitele včasná pomoc, rada, případně opatření k nápravě.
- *Nepřirozená skladba tříd* je specifikem několika posledních let, kdy nastal vydatný odliv prospěchově nadprůměrných žáků na víceletá gymnázia. Tento začarovaný kruh zřejmě rozuzlí čas a takový vývoj, v němž by byly posíleny tendence preferující střední odborné školy. Až rodiče určitého procenta žáků budou přesvědčeni, že pro jejich dítě je lepší zvolit si studium na střední odborné škole a setrvat do té doby na 2. stupni školy základní, protože obě školy jsou zárukou kvalitního vzdělání, až postupem doby vyjde najevo skutečnost, že ne všichni absolventi gymnázií jsou způsobilí studovat na vysoké škole, potom tento ne zcela přirozený stav může pominout. Rodiče mají svobodnou volbu vybrat pro své dítě to nejlepší, ředitelé základních a středních škol mají svobodnou vůli informovat rodiče o kvalitách své školy.
- *Koncepce školy* směřující k realizaci určitého vzdělávacího programu nebo k určité profilaci (například rozšířená výuka některým vyučovacím předmětům nebo posílení nabídky nepovinných předmětů či zájmových útvarů) může umocňovat výchovně vzdělávací činnost školy tehdy, když je uskutečňována v souladu s podmínkami, které je škola schopna poskytnout. Jestliže však profilace školy není sladěna například s aprobacemi vyučujících nebo není podložena souhlasnou vůlí učitelského sboru či prostorové a materiální podmínky školy uskutečňování proklamované koncepce neumožňují, potom je už v samotném základu činnosti školy rozpor, který se postupně násobí. Například škola směřující k rozšířené výuce tělesné výchovy, přestože nemá vyhovující tělocvičnu ani dostatek aprobovaných učitelů TV, si sama připravuje nesnáze. Volba vzdělávacího programu, který nebyl beze zbytku prodiskutován s vyučujícími a učitelský sbor ho nepřijal „za svůj“, taková volba je nešťastná. Kon-

cepci práce školy je vždy třeba důkladně promyslet a zacílit tak, aby přinášela žákům co nejvíce užitku v praktické každodenní činnosti.

- Potvrzuje se, že na školách, kde vedení provádí soustavnou a důkladnou kontrolní a poradní činnost, je úroveň výuky živým organismem, který má neustálou vzestupnou tendenci. Tam, kde naopak kontrolní činnost „spí“, tam jsou „stojaté vody“. Při školní inspekci na škole prvního typu je setkání pedagogů a inspekce oboustranně přínosné, zajímavé a plodné. Takové setkání je obohaceno o požitek z dobře vykonané práce a o absenci „nemístného“ strachu. Pro školu druhého typu je naopak příchod školního inspektora v důsledku slabého vnitřního kontrolního systému pociťován nepříjemně a s obavami. Celé vzájemné setkání tak nezřídka končí inspekčním zjištěním více negativním než pozitivním s odkazem na urychlené zjednání nápravy.

**Resumé: Otázka úspěšnosti ve výchovně vzdělávací činnosti školy je otevřeným procesem neustálého usilování o optimální stav věcí. Kritériem je plnění učebního plánu, učebních osnov, ale také naplňování všeho, co od školy očekávají děti, jejich rodiče a v neposlední řadě i obec, jejíž chloubou by měla základní škola být.**

Své zamyšlení nad některými skutečnostmi našeho současného základního školství si dovoluji ukončit přáním: Ať přibývá takových škol, v nichž by radost zdomácněla.



## Pedagogické sbory — mýty a skutečnost

Július Sekera

Dovolte mi malé zamyšlení nad současným přístupem k pedagogickým sborům jako objektům studia. Společenské vědy se řadu let, i když s rozdílnou intenzitou, zabývají jejich analýzou. Je tomu tak mimo jiné proto, že cíle výchovně vzdělávací instituce, zejména školy, se musí nejprve promítnout do cílů pedagogického sboru, do postojů pedagogických pracovníků, do jejich hodnotového zaměření a stylu práce. Pedagogický sbor přitom nemůžeme chápat ve smyslu mechanického součtu kvalit či nekvalit osobností jeho členů. Pedagogický sbor jako celek je vždy kvalitativně něčím více.

V naší i zahraniční literatuře můžeme nalézt (mimo jiné) dva základní pohledy na pedagogický sbor jako specifickou pracovní skupinu. Poměrně značně pesimistický názor panuje na úroveň spolupráce členů pedagogického sboru. Zastává jej (ne neoprávněně) např. J. Čečetka. Pojímá učitelský sbor<sup>1</sup> jako „...soustavu osob“, skupinu odborníků, kteří se zabývají žáky ve zvláštním pracovním úseku daného vyučovacího předmětu, a to zpravidla bez konkrétní spolupráce s kolegy. Kooperace je tu spíš nepřímá a nejednou neuvědomovaná.“<sup>2</sup>

Je skutečností, že možnosti vzájemné spolupráce v pedagogickém (zejména učitelském) sboru jsou objektivně omezeny. Stupeň úspěšnosti práce jednoho učitele ovšem jen zdánlivě nepodmiňuje úspěch či neúspěch práce jiných. Ve skutečnosti efektivita činnosti pedagogické skupiny je (mimo jiné) podmíněna koordinací a návaznými stupni učení. Učitelé vyšších ročníků jsou ve své úspěšnosti závislí na úspěšnosti svých předchůdců v nižších ročnících. Bohužel je dosud věnována jen malá pozornost exaktnímu sledování uvedeného jevu. Příčinou je evidentní obtížnost studia efektivity učitelské, a tím více šířeji pojaté pedagogické práce.

Svým způsobem na opačném pólu reflexe pedagogických sborů můžeme zaznamenat příliš optimistická pojetí, která nezřídka dostávají až podobu mýtů. Uvedme tři z nich.

1. Pedagogické sbory jsou pojímány jako výrazně homogennější v porovnání s většinou ostatních pracovních skupin, a to z hlediska stupně vzdělání

---

<sup>1</sup> Učitelský sbor je užší termín v porovnání s pedagogickým sborem. Zahrnuje jen učitele a nikoli všechny pedagogické pracovníky dané výchovně vzdělávací instituce, jak je tomu u pedagogického sboru. Kromě toho v každé výchovně vzdělávací instituci působí i skupina nepedagogických pracovníků. Stupeň vzájemného propojení těchto profesně různorodých skupin má ovšem své pedagogické důsledky.

<sup>2</sup> Čečetka, J.: Učitelský a lektorský zbor ako pracovná skupina. Osveta, 1971, č. 6, s. 16.

členů, podobnosti pracovních podmínek a pracovních zkušeností členů. Konstatujeme, že také v jiných poměrně úzce specializovaných profesních skupinách (např. v lékařských týmech) je dosahováno podobného stupně homogenity.

Musíme si však položit otázku, zda tato homogenita je vždy přínosem. Máme na mysli především pracovní podmínky a pracovní zkušenosti. Jejich nepestrost a uniformita může být v některých případech brzdou pedagogické tvořivosti a ústít do rutinního přístupu k práci.

Kromě toho výrazný moment homogenity pedagogických sborů základních a středních škol musíme spatřovat v jejich feminizaci. Ovšem na rozdíl od ostatních pracovních skupin, kde převaha zastoupení jednoho pohlaví nemusí být překážkou, je tato skutečnost v pedagogických sborech jednoznačně negativním jevem. Dokonce se zdá, že se tímto způsobem systematicky, byť jistě ne záměrně, znesnadňuje a někdy i znemožňuje dosahování výchovných a koneckonců i vzdělávacích cílů v jejich plných rozměrech. Jsou deformovány přístupy k dětem a mládeži a do jisté míry je poznamenán i obsah výchovné činnosti.

2. Předpokládá se, že pedagogické sbory nepřekračují velikost malých sociálních skupin. Přesněji — nebere se příliš v úvahu velikost pedagogických sborů (a potažmo výchovně vzdělávacích institucí) jako faktor ovlivňující kvalitu pedagogické práce. Spíše převládalo a převládá jen hrubě ekonomické hledisko nad pedagogickým, kdy velká koncentrace výchovných pracovníků a vychovávaných se jeví jako výhodnější. Je však již dostatečně známo, že kvalitu mezilidských vztahů, a tím i kvalitu pedagogické práce ovlivňuje nejen bezprostřední kvalita řízení, ale také faktory kontaktnosti členů, vztahy tváří v tvář a další znaky malých sociálních skupin. V „mamutích“ výchovně vzdělávacích institucích je sice možné víceméně úspěšně vzdělávat, ale nelze v nich dost dobře úspěšně vychovávat.

Nemůžeme příliš zobecňovat, ale také náš výzkum uskutečněný ve značně četném pedagogickém sboru středního odborného učiliště (355 pedagogických pracovníků ve 22 pedagogických skupinách) ukázal na sklony *vedení k technokratickému a direktivnímu stylu řízení*. Že tento způsob je málo přínosný a v podmínkách pedagogických sborů i do značné míry nebezpečný, není třeba zdůrazňovat.

3. Třetím mýtem tradovaným v pohledech na pedagogické sbory je předpoklad, že členové pedagogických sborů tím, že sami formují žákovské skupiny (skupiny vychovávaných), mají lepší předpoklady k vytváření kvalitních vztahů ve svých pracovních skupinách, tj. v pedagogických

sborech. Vyslovený axióm přetrvává, aniž by byl vědeckou cestou ověřován. Mezi vědomím, přesvědčením a jednáním, mezi znalostí potřeby, reálnými podmínkami a možnostmi saturovat dané potřeby existuje, jak je nejen z psychologie známo, řada bariér.

Je možné z četných signálů soudit, že současný řadový pedagogický pracovník se opírá především o empirii. Ve skutečnosti jen málo poznal psychologické, a tím méně pedagogické pohledy na výchovu, které nezářka vnímal spíše optikou politizujících, a tím redundantních konstruktů a ideologií. O to potřebnější se jeví *rozvíjení exaktního vědního oboru, který by se zabýval výchovou ve smyslu scientního pedagogického přístupu k výchově.*

Zdá se, že jsme přecenili význam tzv. výchovného vyučování, či spíše jsme výchovu podřídili vyučování anebo dokonce (ad absurdum) zredukovali výchovu na vyučování. To se odráží i ve stavu pedagogických věd, jednostranné převaze pozornosti didaktice nad otázkami výchovy v jejím úzkém slova smyslu. Pedagogika stydlivě přenechává toto pole psychologům, sociologům, lékařům atd. Výchovou se zabýváme spíše v *makropohledu filozofujících* a někdy také *pseudofilozofujících* traktátů.

Dosavadní výsledky výzkumů v pedagogických sborech ukazují, že vzájemné vztahy mezi pedagogickými pracovníky se vytvářejí vcelku hodně živelně. Struktura vztahů vykazuje mnoho slabých míst a kvalita těchto vztahů je vázána nejen na velikost pedagogického sboru a typ jeho řízení, ale dokonce, jak vyplynulo z našich výzkumů, na typ školy. Z hlediska středních škol, na něž jsme se orientovali především, nejlepší situace je na gymnáziích, potom na středních školách a nakonec na středních odborných učilištích. Střední odborná učiliště vykazují značné problémy mezilidských vztahů i charakteru jejich řízení, což jsou ovšem mnohdy spojité nádoby.

Jak dokladuje významný polský pedagog J. Poplucz<sup>3</sup>, spontánnost tvorby postavení učitele v pedagogickém sboru se často neshoduje s vkladem práce daného pedagogického pracovníka. Zároveň se však ukazuje, že čím je pedagogický sbor konzistentnější, tím také roste šance, aby vklad práce pedagogického pracovníka odpovídal jeho pozici ve sboru.

Zakončeme konstatováním, že se zvyšující se autonomií škol, jejich pestrostí a mnohotvárností je žádoucí podchycovat a zvládat mechanismy vnitřní organizace pedagogických sborů, zobecňovat mechanismy tvorby postojů pedagogických pracovníků ke své práci, a to (ve vztahu k učitelům) i k práci výchovné v jejím úzkém slova smyslu, a nejen vzdělávací.

---

<sup>3</sup>Poplucz, J.: Struktura systemu społecznego sespołu nauczycielskiego. Kwartalnik pedagogiczny, 17, 1972, č. 4, s. 94.

## Literatura

- [1] Cipro, M.: Principy výchovy. SPN, Praha 1987.
- [2] Čečetka, J.: Učitel'ský a lektorský zbor ako pracovná skupina. Osveta, 1971, č. 6.
- [3] Homola, M.: Psychologie v práci ředitele školy. SPN, Praha 1977.
- [4] Poplucz, J.: Struktura systemu spolecznego zespolu nauczycielskiego. Kwartalnik pedagogiczny, 17, 1972, č. 4, s. 77–94.
- [5] Sekera, J.: Reflexe úkolů školy vlastností žáka a pedagoga v pedagogickém sboru střední školy. In: Sborník Československé pedagogické společnosti při ČSAV, Praha 1989, s. 93–98.
- [6] Sekera, J.: Hodnotově orientační jednota pedagogického sboru střední školy. Sborník z mezinárodní vědecké konference v Olomouci ve dnech 23.–25. 3. 1989, s. 126–132.

## Je učitelské vzdělávání orientováno na tvořivou práci ve třídě?

Josef Kittler

Všechno důležité, co potřebuji vědět, jsem se naučila už na prvním stupni základní školy, napsala minulý týden v Lidových novinách Libuše Koubská.

Co se tam vlastně naučila? Ovšemže obligátní trivium — číst, psát a počítat. Hlavně však mít čtení ráda, což ji obohacovalo po celý život. A přesvědčení, nezapomenutelně zprostředkované každodenním jednáním milované učitelky, že každý jsme jiný a že na každém lze objevit něco podivuhodného.

Je to stará zkušenost, už mnohokrát potvrzená pedagogicko-psychologickými šetřeními, že se v mladším školním věku často vytvářejí sociální a poznávací potřeby a zájmy, které přetrvávají po celý život. Proto jsme do výzkumu, řízeného Matematickým ústavem ČSAV, zařadili už na konci padesátých let i pokus o reformu matematického vyučování v 1. až 4. ročníku základní školy (tehdy jedenáctiletky) s očekáváním (hypotézou, která se v dalších letech potvrdila), že zlepšením elementárního matematického vyučování vytvoříme vnitřní podmínky (motivaci) pro úspěšnější matematické vyučování ve vyšších ročnících všeobecně vzdělávacích škol. To je dnes velmi potřebné, protože společenský význam matematiky s rozvojem výpočetní techniky výrazně vzrostl.

Některé ze získaných zkušeností jsou zajímavé i pro práci učitelských institucí. K diskusi vybírám několik námětů:

### 1. Kdo umí matematiku?

Ten, kdo dovede *samostatně* řešit matematické úlohy přiměřené obtížnosti. To dokáže však jen tehdy, když matematickému obsahu úlohy rozumí. Rozumět znamená znát základní struktury matematiky a těmi jsou množinové vlastnosti. Proto bylo na přelomu mezi padesátými a šedesátými léty u nás i v zahraničí (ostatně v souladu s Piagetovskou psychologií a s názory kruhu francouzských matematiků Bourbaki) zaváděno do počátečních tříd základních škol a zkoušeno tzv. množinové pojetí matematického vyučování. Ukázalo se však, že vlastnosti množin jsou pro mladší žáky většinou jen abstraktní logickou konstrukcí, na níž nedokáží samostatně stavět a rozvíjet své další matematické vzdělání. Že tedy mladší žák vzhledem k charakteru svého myšlení dobře chápe tyto primární vztahy jen tehdy, když jde o vztahy mezi soubory reálných předmětů, jimiž sám fyzicky manipuluje (předměty přidává, ubírá). Zkrátka, že základní struktury matematické vědy nemusí být

a nejsou totožné se základními strukturami matematiky jako vyučovacího předmětu (a tak tomu je pravděpodobně i s jinými vyučovacími předměty). Didaktický systém vyučovacího předmětu není jen logická konstrukce, ale je podroben i zákonitostem genetické a pedagogické psychologie. Základní strukturou pro elementární aritmetiku je přirozená posloupnost přirozených čísel. Tu si dítě začíná počítáním předmětů osvojovat dávno před vstupem do školy a o tu se opírá poznání přirozeného čísla a aritmetických operací.

## 2. Učit „hotové“ matematice nebo raději rozvíjet matematické myšlení?

Důsledná opora o dětmi osvojenou a pochopenou přirozenou posloupnost přirozených čísel spolu s dovedností pohybovat se v ní (třeba jen v představě) k číslům o jednu, dvě, tři atd. větším nebo menším umožňuje, aby si děti nemusely osvojovat „hotovou“ matematiku (vyloží se, že  $3 \cdot 4 = 12$  a potom se ten spoj tak dlouho opakuje, dokud si její žáci nezapamatují). Při produktivnějším vyučovacím postupu si žáci osvojují *metody*, jak nové matematické poznatky samostatnou činností získávat (například v uvedeném případě vytvořit tři soubory po čtyřech předmětech a spočítat, kolik předmětů je to dohromady, ne prostě sečíst  $4 + 4 + 4 = 3 \cdot 4$ ). Žáci se tak mohou aktivně účastnit vyučovacího procesu ve všech jeho fázích. Objevují výsledky odčítání z operace sčítání, násobení ze sčítání, dělení z násobení nebo odčítání a výsledky všech těchto operací i podstatu čísel a vztahy mezi čísly z fyzických manipulací se soubory (množinami) počítaných předmětů a ze znalosti přirozené posloupnosti přirozených čísel.

## 3. Jak vybírat učivo?

Učební texty, které pracovníci Matematického ústavu mnoho let zpracovávali, zkoušeli, hodnotili a upravovali, měly usnadnit takový způsob vyučování (vyučovací styl), aby matematické vyučování:

- vycházelo z různých oblastí žákovské životní praxe a aplikovanými úlohami k ní zase směřovalo, protože řešení aplikovaných úloh, pro žáky zajímavých a s obsahem z prostředí žákům důvěrně známého, je účinným prostředkem motivace a hlavní zárukou, že žák bude učivu rozumět,
- uspokojovalo a rozvíjelo zájem žáků o matematiku tím, že jejich výkony v matematice uspokojí jejich potřeby sociální (uznání učitele i spolužáků), poznávací (orientované na matematiku a její aplikace) i potřebu výkonu (jako prostředku seberealizace),

- rozvíjelo tvořivost žáků a jejich produktivní myšlení (tj. učilo je hledat nové způsoby řešení),
- rozvíjelo matematické myšlení *diferencovaně* podle úrovně matematických schopností žákovských skupin i jednotlivých žáků,
- pěstovalo sebedůvěru, *odvahu k samostatnosti a ke komunikaci* o řešení s vyučujícími i se spolužáky.

I když mají vyučující k dispozici dobré učebnice, které racionální vyučovací styl usnadňují, nelze zapomínat na zkušenost, kterou učinily generace našich učitelů za posledních šedesát let bouřlivého společenského vývoje, že dobrý učitel naučí své žáky, co je třeba, i podle špatné učebnice nebo i bez učebnice a špatný učitel nenaučí dost ani podle dobrých učebnic. A že tedy ani učebnice, ani sebelepší učební osnovy, ani materiální vybavení školy, ani centrální metodické pokyny (ty zejména nikoliv) nerozhodují o výsledcích práce školy, že rozhodujícím činitelem tu je všeobecně a odborně vzdělaný a tvořivý *učitel*.

Tím se dostáváme k práci učitelských institucí.

#### 4. Je s učitelským vzděláváním všechno v pořádku?

Zdá se, že mnohde ještě přetrvává hluboký předěl mezi studiem teoretických disciplín (pedagogiky, psychologie, sociologie a školského práva) a praktickým výcvikem studentů učitelství. Porovnáme-li vysokoškolskou přípravu dvou příbuzných profesí, z nichž učitelská je zaměřena na rozvoj celé osobnosti a lékařská na léčbu poruch jejich tělesných a duševních funkcí, je na první pohled zřejmé, že spojení teorie s praxí je na lékařských fakultách zabezpečeno lépe. Učitelé medicíny na klinikách osobně a před zraky studentů promítají syntézu teoretických disciplín do léčebné praxe. Na pedagogických institucích se ponechává nutná a obtížná syntéza teoretických poznatků na studentech samotných a praxi předvádějí učitelé bázových škol, kteří někde sklouzávají k praktikismu, od přednášené teorie dost vzdálenému. Pedagogické a jiné teoretické disciplíny mají být mimo jiné návodem k pedagogické praxi a obejde-li se tato praxe bez teorie, je to jedna z příčin ztráty prestiže pedagogické vědy i u studentů učitelství.

#### 5. Neměla by bázová škola zaujímat důstojnější postavení?

Příkop mezi pedagogickou teorií a praxí by bylo možno ekonomicky a efektivně zaplnit tak, že by se bázová škola plně (i právně) připojila k pedagogické fakultě, že by ji řídil zkušený učitel pedagogiky, že by na ní učili

učitelé (oborových) didaktik, jak tomu bývalo už na středoškolských učitelských ústavech, kde působili jako učitelé praxe takové učitelské osobnosti, jako byli Loutocký, Kubálek, Kejř, Berka. Postupně by se měla bázová škola přebudovat na zařízení

- vzorné pedagogické práce (i teoreticky fundované),
- didaktické tvořivosti a pokusnictví, opřené o aktuální informace ze školského oboru z celého světa,
- postgraduálního teoreticko-praktického vzdělávání učitelů celého regionu.

## **6. Proč lékařské atestace ano a proč pedagogické atestace ne?**

Už během studia je lékařská praxe zabezpečena lépe než praxe pedagogická. Přesto se skloubení teorie s praxí u absolventů lékařských fakult ověřuje ještě dvěma zkouškami: první a druhou atestací. V učitelském vzdělávání jim v minulosti odpovídaly zkoušky způsobilosti. K osvědčenému a léty prověřenému institutu by bylo správné se vrátit a zavést první atestaci (zkoušku způsobilosti) pro všechny učitele a pro ředitele škol a vedoucí školské pracovníky i atestaci druhou, které by mohla předcházet stáž na bázové škole.

## **7. Mají učitelé českých učitelů zájem o budoucnost české školy?**

V Pedagogické orientaci lze číst mnoho zasvěcených úvah o situaci v našem školství. Je z nich zřejmé, jak bolestně prožívají autoři nízkou úroveň společenské prestiže našeho učitelstva. A že mají hrůzu z vlivu některých našich médií na řešení školských otázek, pro budoucnost naší společnosti a našeho státu tak závažných. Jenomže — kdo mimo pedagogy čte Pedagogickou orientaci? Proč zůstávají bez odezvy odborně poučených pracovníků pedagogických institucí i zprávy a články, které svědčí o úplné neznalosti skutečné situace v zahraničním školství a o jeho problémech? Kdo jiný by měl mít vyhraněnou a odůvodněnou představu o budoucnosti české školy, než učitelé vzdělávající české učitele? A kdo jiný by měl o uskutečnění této představy v českých médiích bojovat?



## Současný stav didaktiky cizích jazyků u nás a její další vývoj

Radomír Choděra

(Úvod do debaty „u kulatého stolu“ pořádaného Kruhem moderních filologů a Českou asociací rusistů 29. března 1995 v Praze — podstatný výtah)

V současné didaktice cizích jazyků u nás se jeví některá bílá místa nebo přinejmenším otevřené otázky, které je možno heslovitě shrnout takto:

1. Při stanovení cílů výuky se ne vždy či spíše málokdy uplatňují sociolingvistické výzkumné techniky, které odhalují nejfrekventovanější situace, na něž jsou cíle výuky zaměřeny a které poskytují textový korpus pro následnou lingvodidaktickou analýzu.

2. V cílech cizojazyčné výuky se promítají většinou pouze lingvistické aspekty a opomíjejí se zřetele patřící do sféry extralingvistiky, paralingvistiky, teorie nonverbální komunikace, teorie komunikace, teorie motivace a kognitivní psychologie. Jde o tyto záležitosti: zvýšení pohotovosti mluvčích a příjemců sdělení (problém tzv. latentní doby reakce, tempa jazykových sdělení), potlačení bázně z chyby, posilování vůle mluvčího vyjádřit myšlenku za každou cenu s využitím disponibilních, byť omezených jazykových prostředků i prostředků nonverbálních, potlačení nepřiměřeného, nadbytečného úsilí o jazykovou pregnanci čili překonání gramatikalizačních tendencí ve výuce, iluzí o cílových dovednostech bez jazykových chyb.

3. Za klíčovou postavu ve výuce se oprávněně pokládá učitel; ne však vždy je kvalifikační charakteristika učitele odvozována z příští kvalifikační charakteristiky žáka opouštějícího daný typ školy, pro nějž je učitel jazyka vzděláván; jde tedy i o využití výzkumných metod, procedur a technik sociolingvistiky a teorie prognózování.

4. Z jiného pohledu se za klíčový problém současného cizojazyčného vyučování–učení u nás právem pokládá tvorba učebnic a ostatních učebních pomůcek, které by odpovídaly současnému stavu lingvodidaktického poznání; zatím tomu tak vždy není — některé nové učebnice jeví rysy amatérství samouků, kteří zřejmě netuší, že existuje teorie tvorby učebnic.

5. Projevuje se nedůvěra k některým modernizačním systémům výuky, jako jsou aktivizující metody výuky cizích jazyků, které spojují přednosti suggestopedie, problémového vyučování, skupinových forem práce, prostředků názorností zejména zvukové, didaktických her (simulací, imitačního modelování vycházejícího z mnohaletých zkušeností ekonomických her zvaných na Západě Business games), prostředků posilujících motivaci, kreativitu, touhu po seberealizaci. Jinými slovy: někdy se zapomíná na to, že důležitější než

naučit jazyk je naučit žáka, aby se uměl učit jazyk sám a aby se chtěl učit jazyk sám. Tento postulát je splnitelný pouze úplně novým pohledem na úlohu učitele.

6. Přímo alarmující je nízká produktivita stávajícího systému cizojazyčného vyučování, vyplývající z kriticky nízké jazykové, zejména orální aktivity žáků na hodinách, kdy se nezřídka stává, že v cizím jazyce mluví hlavně učitel, že žák za celou hodinu vysloví 2–3 věty v cizím jazyce, a snad ještě kritičtější nízká produktivita mimotřídní cizojazyčné činnosti žáků, zejména v domácí přípravě. Tomuto nedostatku by měla odpomoci tvorba audiovizuálních nebo dokonce multimediálních programů, které by měl mít k dispozici v libovolnou dobu žák, zřetelné oddělení domácích cvičení v učebnicích, která mají zcela odlišné podmínky používání než cvičení školní, a vůbec promyšlené, velkoryse pojaté řízení domácí přípravy, např. vypracováním návodů s příklady a náležitým, časově přiměřeně dotovaným výkladem, který skuteční učitel, spojeným ovšem s ukázkami, jak se má žák sám připravovat. Je třeba si uvědomit, že možnosti orální aktivity žáků při domácí přípravě jsou mnohonásobně vyšší než na hodině ve škole. Připomeneme-li si princip ústní báze cizojazyčného vyučování, není třeba tuto otázku dále rozvádět.

7. Projevuje se nezáměr o metodologickou problematiku didaktiky cizích jazyků, snad z důvodů naléhavosti přednostně řešit úkoly, které staví před učitele a žáky současná přelomová doba; signálem této nechuti je vcelku vlažné přijetí myšlenky konstituovat meta-didaktiku cizích jazyků, která je sebezpoznáním didaktiky cizích jazyků.

8. Zdá se, že se stává aktuální vybudování jakéhosi lingvodidaktického centra. Důvodem je zatím nedostatečná vzájemná informovanost a koordinovanost v projektování a provádění výzkumů v cizojazyčném vyučování.

9. Bylo by ku prospěchu didaktiky cizích jazyků, kdyby byly posíleny kontakty jejích pěstovatelů s představiteli styčných oborů, zejména obecné didaktiky, lingvistiky, psychologie a psycholingvistiky. Pokud jde o psycholingvistiku, ta se v domácích podmínkách nerozvíjí tak, jak by bylo žádoucí. To je vážný handicap pro didaktiku cizích jazyků, protože ta je nucena roli psycholingvistiky suplovat, aniž je vždy dána záruka spolehlivosti získaných poznatků. Tuto situaci by měli představitelé didaktiky cizích jazyků na pedagogických a filozofických fakultách urychleně řešit ve spolupráci s kolegy z kateder psychologie. Je to jeden z nejnáléhavějších problémů dalšího rozvoje didaktiky cizích jazyků u nás.

To se netýká jen psycholingvistiky. Tak např. z psychologie a pedagogiky přicházejí inspirace nejen k metodám výzkumu, nýbrž i podněty obsahové. Jako příklad lze uvést problematiku efektivity, která v ekonomice

vzdělání, a posléze i v samotné pedagogice a didaktice, je rozpracována do značných podrobností. Tyto impulsy v naší domácí didaktice cizích jazyků zatím využity — až na čestné výjimky — nebyly, a to ke škodě našeho oboru. Přitom optimalizace učení se cizímu jazyku je bezprostředně spjata nikoli s absolutní, ale relativní efektivností jako klíčovým parametrem. To se týká zejména využití technických zařízení, v našem případě didaktické techniky, ale i učebních pomůcek, které tuto techniku využívají. Výuka, která je mimořádně nákladná, ale nepřináší mimořádný efekt, je nehospodárná, a to nejen v ekonomickém, ale především v pedagogickém smyslu.

Z toho vyplývá i nezbytnost nového pohledu na řízení cizojazyčného učení. Jeho uplatnění přinese zároveň vyšší stupeň formalizace lingvodidaktických pojednání, což může vést i ke zvýšení prestiže didaktiky cizích jazyků mezi ostatními vědními obory.

10. Je třeba se vši vážností konstatovat, že existuje hrozivá generační mezera v české didaktice cizích jazyků; skutečností je, že domácí didaktiku cizích jazyků drží na určité úrovni generace šedesátníků s jednotlivými věkovými odchylkami oběma směry; je zbytečné zkoumat, proč k tomu došlo, ale je třeba konat. Klíčový význam zde má PGDS, které však v didaktice cizích jazyků zatím nedostalo možnost příslušné akreditace. Bylo by proto třeba vyvinout maximální úsilí, aby se tento stav co nejdříve změnil. Pokud se to nepodaří, je nanejvýš žádoucí dát všem, kteří chtějí do didaktiky cizích jazyků jako vědního oboru vstoupit, najevo, že tato disciplína je integrativní, mnohvrstevnatý fenomén, že to zdaleka není jen aplikovaná lingvistika. Významným prostředkem k posílení prestiže naší vědní disciplíny by bylo veřejné, byť neformální projednávání všech závažných výzkumných projektů, příp. výzkumných výsledků, třeba na takovém fóru, jako je náš „kulatý stůl“. Tím by vůbec nemělo být nahrazováno oponentní řízení na různých úrovních, které má své přesně stanovené regule. Šlo by pouze o konzultativní, kolegiální, nicméně nanejvýš autoritativní pomoc těm, kteří řeší určitý lingvodidaktický problém. Tyto náměty mají své důvody a opírají se o zkušenosti z některých obhajob kandidátských prací.

11. Není pochyb o tom, že didaktik cizích jazyků musí být v neustálém kontaktu s kolegy z hraničních oborů; to jsme už zdůraznili dříve. Je však třeba říci, že v tomto ohledu jsou další a nemalé rezervy.

12. Problémem je i racionální pořádání lingvodidaktických konferencí, sympózií, seminářů, kongresů atp. I zde není vše zcela ideální. Rozvoji didaktiky cizích jazyků by prospělo, kdyby tyto akce v maximální míře usilovaly o

1. monotematicitost,
2. rozhodující podíl času rezervovaného volné diskusi, polemice apod.

Zatím se někdy stává, že na programu je pěle mèle, a to v podání účastníků jakoby hluchých, protože každý má svůj příspěvek připraven předem. Navíc k tomu přistupuje nezřídka programová tíseň, takže čas vymezený na diskusi zbude jen pro několik dotazů. Dalším velkým nešvarem bývá záměna sdělení na veřejném odborném shromáždění s článkem určeným pro časopis, a tak unavené auditorium je zavaleno bezpočtem informací, dat, příkladů a citátů, které právě pro časovou tíseň jsou někdy prezentovány v jakémsi děsivém úprku.

Myslím si proto, že by didaktice cizích jazyků prospělo, kdyby

- a) byly preferovány malé akce s nevelkým počtem účastníků důvěrně zasvěcených do problematiky,
- b) bylo voleno méně témat, zato stimulujících k bezprostřední diskusi,
- c) byl omezen čas vystupujících a naopak dán co největší prostor diskusi,
- d) byly účastníkům předem rozeslány teze,
- e) vystoupení nebyla čtena,
- f) akcent byl položen na problémy a maximálně omezen dokladový materiál.

13. Rozvoji didaktiky cizích jazyků brání omezená dostupnost zahraničních periodik. Jak nevzpomenout časů Viléma Frieda, který v Celetné ulici opatroval pověstnou skříň s desítkami zahraničních časopisů, které si kdokoli mohl, prezenčně i doma, prohlédnout. Vilém Fried využíval svých kontaktů k tomu, aby pravidelně k nám docházela jinak nedostupná periodika. Myslím, že existují možnosti, jak v této tradici pokračovat, leč využívány nejsou.

14. Konečně je na obzoru neodbytná otázka vypracování nového kompendia cizích jazyků, určeného především učitelům, tj. pedagogům praktického zaměření. Stávající Didaktika cizích jazyků z r. 1988 je již zastaralá, protože obráží bibliograficky ještě tak počátek 80. let a duchem období ještě starší.

Neměla by přesáhnout 15 AA, měla by v jasně strukturovaném a pojmově průzračném, vnitřně konzistentním výkladu směřovat k podstatě cizojazyčného vyučování a pomíjet detaily, které v extenzivním výkladu čtenáře spíše matou než poučují.

V této příručce by měly být zvýrazněny, zřetelně artikulovány modernizační tendence, jako jsou sugestopedické prvky, aktivizující metody výuky integrující problémové vyučování, skupinové formy práce a didaktické hry, humanizační přístupy založené na kognitivní psychologii, počítačnická lingvodidaktika, evaluační techniky na základě posuzovacích škál atp.

V příručce pro počátek 21. století by měly být vysvětleny charakteristické rysy různých alternativních systémů a metod, a to nikoli přímo jako

doporučení pro generální využití v masové škole, ale jako inspirace. Mám na mysli *The Silent Way*, *Total Physical Response*, *Natural Approach* a řadu dalších, které jsou obecně známy.

Jde tedy o zcela nového ducha výkladu o cizojazyčné výuce, založené na partnerských vztazích mezi učitelem a žáky, aby se žáci na hodiny cizího jazyka opravdu těšili.

Tolik z minulosti, přítomnosti a budoucnosti didaktiky cizích jazyků u nás. K jejímu rozvoji máme jednu velkou nevýhodu a jednu velkou výhodu:

1. nevýhodou je, že nemáme vlastní, na cizí jazyky orientovaný psycholinguvistický výzkum,
2. naše výhoda je v tom, že dobře známe nejen západní, zejména americkou, britskou, francouzskou a německou, nýbrž i východní — ruskou didaktiku cizích jazyků, což je obrovské plus oproti lingvodidaktikům na Západě i Východě, kteří jsou v podstatě zahleděni do sebe, takže syndromem „splendid isolation“ netrpíme.

To jsou podle mého soudu hlavní otevřené problémy, které by měly být předmětem zvýšené pozornosti všech, kteří chtějí u nás rozvíjet didaktiku cizích jazyků jako vědní obor.

## Multimediální výukové aplikace

Josef Halbych

V dalším horizontu vývoje výchovy a vzdělávání, s výhledy do nového tisíciletí, se rýsují nové kontury jeho obsahových a procesuálních složek. Můžeme je charakterizovat jako nové *výukové moduly*, zahrnující jednak bloky obsahové, jednak bloky procesuální, s úrovněmi a fázemi vyučovacího procesu. K nim se dále přiřazují bloky výukových prostředků. Existují zde přímé souvislosti mezi obsahem učiva (jeho volbou a přípravou), jakož i mezi kvalitou prostředků pro jeho realizaci. Stávající výukové moduly, charakterizované jako „klasické“, se dostávají do konfrontace s moduly „moderními“. Je evidentní, že široká problematika výchovy a vzdělávání jedinců představuje permanentně kladené úkoly, řešené kontinuálně, spolu s celkovým vývojem společnosti. Nastolené otázky se týkají základních vztahů mezi charakteristikami cílových a obsahových struktur a dále mezi podmínkami a prostředky realizace vzdělávacích obsahů. Jsou k dispozici určité výsledky z výzkumů obsahů školního vzdělávání, spolu s dalšími otázkami širokého spektra výchovně vzdělávacího procesu. U procesuální stránky se zdůrazňuje úloha *kommunikace* a *interakce* (a obecněji *interaktivita* procesů). K obsahové i procesuální stránce se konstruují určité typy *modelů* na bázi teorie systémů. Finálním cílem tohoto úsilí je složit pokud možno celkový obraz o problematice výchovy a vzdělávání subjektů na přelomu tisíciletí. Nad složenou mozaikou se pochopitelně vznáší otázka: „jak dále?“

V naší úvaze, nazvané trochu stroze jako „*multimediální výukové aplikace*“, chceme v podstatě doložit, že další očekávaný pokrok ve výše zmiňovaném úsilí nastane zejména použitím nových způsobů a podmínek realizace učiva, tj. v procesu výuky. V novém výukovém modulu se uplatní novodobé prostředky jako jsou *multimédia*, *hypertexty* či *hypermédia*. Plánují se též *informační dálnice* na bázi optických vláken. Je zaznamenáván pokrok v rozvoji obrazu (digitalizovaný obraz z videa, televize), vyvíjí se „virtuální realita“ a jiné počítačové produkty. Do těchto uváděných „vstupů“ musíme též započítat rozvoj nových výukových i výzkumných disciplín, kterými jsou disciplíny tzv. *technologie vzdělávání*, mezi něž patří *informační a didaktická technologie*.

Rozvojem těchto nových technologií je též předznamenán vývoj celé společnosti, dosud jako „postindustriální“, na společnost „informační“. Její vizi jsou informační dálnice mnohonásobně obepínající naši zeměkouli.

Soudobý rozvoj pedagogických médií tudíž staví všechny účastníky vyučovacího procesu do nových situací a před nové úkoly. V novém výukovém modulu se jeví jako dominantní *multimediální přístup*, tj. výuka s uplat-

něním multimédií. Jejich aplikace pro seriózní výukový přístup je zatím v počátcích (dosud úspěšné aplikace jsou známy zejména z jazykové výuky). Výukové systémy zvané *multimediální* pak budou představovat určitou integraci dílčích pedagogických medií. K tomu je například příznačný citát *McLuhana* (1965): „Multimediální systém představuje určitou integraci medií. Kombinace nebo setkání dvou medií je okamžik pravdy a objevení nové formy. Synthesou medií se uvolňují velké síly.“ Ze zorného úhlu pedagogických a psychologických základů výchovně vzdělávacího procesu jsou zřejmě očekávané dopady (důsledky) aplikací multimédií (procesy volní, procesy vnímání).

Pedagogické a psychologické disciplíny spolu s jejich aplikacemi v disciplínách zmiňované technologie vzdělávání zde budou řešit nové otázky a problémy, dotýkající se celistvě koncipované *didaktiky multimédií*.

V dosavadním stupni vývoje pedagogických medií stojí nyní nejvýše *multimediální výukové systémy*. Jsou samy charakterizovány svými různými stránkami (včetně stránek jejich technického vývoje a technických aplikačních parametrů). Jako didaktický nástroj v rámci arzenálu výukových prostředků budou ovšem maximálně účelné a optimálně využity pouze tehdy, vykážou-li zvýšení efektivity výsledků vyučovacího procesu, oproti aplikacím u výukových modulů klasických. Pak lze očekávat, že multimedia budou skutečným vyvrcholením výchovně vzdělávacího úsilí jako celku. Na aplikaci novodobých pedagogických medií včetně multimédií (i hypermedií) budou nyní systematicky připravovány nové generace budoucích učitelů vyučovacích předmětů. Lze si proto jen přát, aby *učitelské profese, vzdělávání učitelů a jejich tvořivá práce* přinesly do budoucnosti v tomto směru své ovoce.

## Literatura

- [1] Lánský, M.: Příspěvek k tezi o konvergenci medií, *MEDACTA*, Sborník 2, s. 15, Nitra 1995, SR.
- [2] Bílek, M.: Počítač — prostředek integrace medií ve výuce přírodním vědám, *MEDACTA*, Sborník 4, s. 53, Nitra 1995, SR.

## Učitel ve výchově a vzdělávání dospělých

Oldřich Pospíšil

1. Pozornost odborné a laické veřejnosti je zaměřena k postavení a činností učitelů v institucích v působnosti ministerstva školství. Jejich činnost je centrálně dimenzována a úkoly i jejich plnění jakoby v očích veřejnosti představovaly jediné záruky růstu a rozvoje vzdělanosti. Zapomíná se však, že tato profesní skupiny plní obvykle jen výchovně vzdělávací úkoly výchozí, sice nezastupitelné, avšak nikoli jediné v měřítku celospolečenském. Zde dlužno připomenout další velkou skupinu vzdělavatelů, a to učitelů dospělých. Tato skupina navazuje v životní praxi frekventantů na činnosti předchozí. Pestrost úkolů učitele dospělých, jejich vertikální i horizontální dislokace, mobilita, víceúčelnost i profesní diferenciaci však nebývá předmětem žádoucí pozornosti. Tento jev lze označit za důsledek nezralosti vzdělávacích koncepcí a celospolečenské stimulace. Následující stručná klasifikace vybraných problémů má přivést k zamyšlení nad aktuálním stavem této skupiny vzdělavatelů a její další perspektivou. Lze tu nalézt nejružnější dobové úkazy, jako např. vliv demokratizace na personální skladbu učitelů dospělých i živelnost a kolísající kvalitu jejich činností, ustavičný nárůst požadavků praxe či potíže s zjišťováním úrovně výsledků výchovně vzdělávacího působení. Kdo vlastně je v dnešní praxi učitel dospělých a v jakých systémových rozměrech pracuje? Jaké je jeho postavení a funkce, jeho způsobilosti a činnosti? K tomu tedy alespoň stručné vyjádření.

2. Oblast výchovy a vzdělávání dospělých již tradičně přináší některé otevřené charakteristiky. Za novější vstup se nepřesně pokládá i tzv. společenská dospělost, měřená mírou autonomie frekventantů ve vztahu k rodičům. Za dospělého frekventanta se považuje zvláště jedinec, zařazený v různých předem označených vzdělávacích i sebevzdělávacích organizačních formách určených dospělým. Jeho věk přitom není legislativně vymezen. Sama účast frekventanta se vysvětluje vztahem k instituci či pracovišti, resp. přípravou k vytvoření takového vztahu. V tomto smyslu může být chápána jeho účast jako dospělého. Vedle toho je za dospělého v systému výchovy a vzdělávání dospělých pokládán i účastník již ekonomicky činný, prohlubující své záliby (obsah životní orientace) racionálními studijními činnostmi, podílem na aktivitách volného času apod. Potvrzuje se i překrývání oblasti výchovy a vzdělávání dospělých s oblastí školskou.

Typizovat skupiny učitelů dospělých do systémových celků je mimořádně obtížné. Někdejší převažující institucionální kritérium (systémy, též proudy školský, mimoškolský a podnikový) dnes již zřejmě nevyhovuje pro nárůst dalších kritérií. Postavení učitele dospělých je jistě odlišné od po-



stavení učitele mládeže, ačkoliv zde nejde o personální bariéry. Týž subjekt může působit i paralelně v různých systémech. Podmínky postavení učitele dospělých jsou aktualizovány i dobovou potřebou, přičemž věk frekventantů, resp. skladba jejich skupin tyto podmínky sama neurčuje. Dále bývá dominantním znakem dobrovolnost.

3. Účastníky výchovy a vzdělávání dospělých lze již tradičně členit do dvou velkých skupin. V té první jsou subjekty — fyzické osoby (učitelé, frekventanti a další spolupracovníci), ve druhé pak osoby právnické, subjekty — instituce.

Souhrnnou charakteristikou krátkodobých i střednědobých aktivit lze postihnout první skupinu. Zvláště tehdy, připojíme-li přechodnou či příležitostnou účast. Učitelé, někdy označovaní jako lektoři, jsou hlavními nositeli výchovně vzdělávacího působení, i když do jejich aktivit někdy vstupují subjekty — objekty tohoto působení, frekventanti sami. Posledně jmenovaní pokračují po skupinových studijních činnostech průběžně i následně v individuálních činnostech sebevzdělávacího typu. Výraznou skupinou účastníků vzdělávání jsou též organizátoři, zabývající se pestrými činnostmi řídicími, administrativními i provozně-technickými a ekonomickými. Jejich tým zabezpečují realizaci skupinových forem, termínové rozvrhy, materiální prostředí i ostatní provozní záležitosti.

Druhou, institucionální skupinou této oblasti jsou mnohdy specializované profesní články i účelová zařízení ekonomicky fungujících celků. Patří sem ovšem také některé instituce školské a kulturní v horizontálním pohledu. V neposlední řadě lze jmenovat též iniciativu podnikatelského typu, tj. soukromou institucionální základnu. Také této základně jako celku lze připisovat stimulaci profilu učitele (lektora) dospělých.

4. Vlastní učitelská způsobilost pro popisovanou pedagogicko-didaktickou oblast není legislativně vymezena. Ozývají se i upozornění, že dospělě prostě může vzdělávat každý, kdo je k tomu přijat. Ve specializovaných případech tomu tak skutečně je. Nicméně lze rámcově vymežit čtyři výchozí kategorie pro popis učitelské funkce. Zřetelně je ohraničena profesní skupina aprobovaných učitelů, připravená pro potřeby školství. Praktické požadavky oblasti výchovy a vzdělávání dospělých ovšem vedou k příležitostnému rozšiřování a četným aplikacím dané oborové či odborné průpravy. Školsky aprobovaní učitelé často působí v základních, relativně stabilních tématech. Další živou skupinou je rozsáhlá skupina profesních specialistů se střední, vysokoškolskou i akademickou přípravou. Tato skupina se tvoří na základě požadavků praxe. Najdeme zde mistry oborů a témat právě tak jako nesmělé začátečníky. Není divu, že tato skladba nezaručuje vyváženou kvalitu výuky. Neprofesní specialisté pak tvoří další skupinu. Uplatňují se všude

tam, kde dominují snahy po zkvalitnění a rozšiřování aktivit volného času. Jsou to praktici nadšení pro věc i lidé s vypracovanou celoživotní zkušeností. Příležitostní lektori, obvykle vzeší z nejrůznějších profesionálních i neprofesionálních aktivit obvykle bez pedagogické průpravy, doplňují v poslední, čtvrté skupině přehlídku osob činných ve výchově a vzdělávání dospělých jako učitelé. Mnohdy živelný přístup vytváření podmínek pro činnost této poslední skupiny neumožňuje její další kultivaci.

5. Učiteléské činnosti jsou široce modelovány neustálými proměnami požadavků institucí i frekventantů samých, materiálními podmínkami a operativností nároků objektivních potřeb. Učitelé dospělých jsou nejen nositeli výchovně vzdělávacího působení. Jejich profil se často liší od profilu učitelů mládeže díky různému prostředí. Pokud působí krátkodobě, s frekventanty se vzájemně neznají. Naopak se s frekventanty setkávají při plnění různých pracovních úkolů i při společenských příležitostech. Učitelé svým studentům (posluchačům) nenařizují, pouze doporučují, pokud ovšem nejde o kvalifikační průpravu. Vedle přímého výchovně vzdělávacího působení řeší učitelé dospělých i autorsky tvorbu textů a ostatních učebních pomůcek, které obvykle nekorrespondují s pomůckami školskými. Paralelně s výukou šíří tyto učitelé profesní, kulturní i sociální informace, umožňující hlubší přístup k obsahu výuky. Nedílnou součástí je i profesní a sociální poradenství, což se týká zejména profesních specialistů. Učitelé působí paralelně v oblasti kulturní výchovy a sami se zúčastňují aktivit svých frekventantů.

6. Ve výchově a vzdělávání dospělých plní učitel různé funkce. Je vyučující, examinátor, oponent, ale také konzultant, instruktor, programátor, demonstrátor, studijní technik, vedoucí studijních skupin. Stává se i odborným poradcem svolavatelů studijních skupin i organizačním pracovníkem. Plnění úkolů těchto různých funkcí nemívá stejnou kvalitu. Učitelům-teoretikům chybí znalost pracovišť či schopnost plynule rozvíjet partnerské vztahy s posluchači, praktici neumějí systematicky vykládat a zvláště ne věcně zjišťovat získané znalosti. Příležitostní lektori nejsou s to formulovat cíle svých přednášek a chápat vzdělávací akci jako programový celek. Přednáškový cyklus obsazovaný nezkušeným organizátorem z řad příležitostných lektorů může být havárií. A to nejen didaktickou. Svolavatelé-organizátoři mají své vážné slabiny již v zadávání úkolů učitelům. Často se mylně domnívají, že doporučený odborník je učitelem se vším všudy, a zapomínají, že transformace poznatkových soustav do podoby didaktických programů je sama o sobě pro mnohé nedostupná.

7. Charakterizovat úlohu učitele dospělých však lze i v situaci mimořádně pestré poptávky a nejrůznějších místních okolnostech. Učitelé plní své úkoly, vyvolané do života případ od případu, a tedy účelově. Jejich pro-

gramy bývají autonomní, realizace je dislokována horizontálně i vertikálně. Odráží se v ní nejenou i živelnost rozvoje soudobé ekonomiky. K tomu přispívá i organizační rozmanitost. Mnohdy se školí ne podle objektivního významu zvolených problémů, ale podle dostupných materiálových podmínek, časových možností apod. Děje se tak za absence vhodné legislativy. Zjevná je i minimální součinnost se školskými institucemi všude tam, kde by mohla být užitečná. Na bedra učitele dospělých jsou kladeny velmi náročné úkoly, jako kdyby on sám zodpovídal za nezpůsobilost zodpovědných center politických, ekonomických či exekutivních. Ne každý učitel se s tímto stavem dokáže vyrovnat. A kde má hledat pomoc či poučení? Bez ohledu na bílá místa jeho pracovního prostoru je jeho podíl na rozvoji této společnosti neoddiskutovatelný. Jistě si to uvědomí v plném rozsahu také ti, kdož za její rozvoj převzali zodpovědnost.

---

---

# Zkušenosti ze světa

---

---

## Školský systém v Austrálii

Romana Svoboda, Jiří Zounek

Většina z nás zná Austrálii pouze z hodin zeměpisu nebo z cestopisných pořadů v televizi. Obecně je známo, že Australské společenství (The Commonwealth of Australia) vyplňuje australský kontinent a patří k němu ještě ostrov Tasmánie a řada dalších ostrůvků. Austrálii tvoří šest spolkových států a dvě teritoria. Hlavním městem je Canberra. Tato fakta o Austrálii jsou u nás všeobecně známá. Jakmile se však začneme zajímat o konkrétnější problém, zjišťujeme, že podrobnějších informací o Austrálii je relativně málo. Jednou takovou oblastí, o které máme málo informací, je australské školství.

Chtěli bychom svým článkem alespoň částečně doplnit informace o Austrálii a seznámit čtenáře se školským systémem v této zemi. Vycházíme ze školského systému ve státě Jižní Austrálie (South Australia), konkrétněji ve městě Adelaide. V ostatních státech a městech Austrálie se školství liší pouze nepatrně, a proto můžeme školství v Jižní Austrálii použít jako určitý model.

*Mateřské školy* (pre-school, kindergarten) mohou navštěvovat děti od čtyř do šesti let, docházka však není povinná. Mateřské školy existují státní i soukromé jak v institucionální podobě, tak i v podobě „domácích“ mateřských škol. Takovou školku si může otevřít pouze osoba, která má absolvovaný zdravotnický kurz (childcare) a pedagogické minimum. Domácí mateřské školky zakládají především ženy ve svých domech, kde se starají o několik dětí. Délka pobytu dítěte ve školce závisí na potřebě matky dítěte.

*Základní školy* (primary school) jsou v Austrálii státní i soukromé. Soukromé školy zřizují výhradně církve, ale i ty dotuje částečně stát.

Děti začínají chodit do školy v šesti letech a základní škola trvá sedm let. Ve státních i soukromých školách se začátkem školního roku platí jednorázový poplatek asi 100 AUD (australských dolarů). Tyto peníze se používají na obnovu a údržbu zařízení a vybavení školy. Na soukromých školách platí

žáci školné, jehož výše se pohybuje od 900 AUD do 2000 AUD. Školní rok začíná 1. února a končí 16. prosince, ale konec roku může být někdy odlišný na státní a soukromé škole. Vyučování začíná denně v 9 hod. a končí v 15.30 hod. Existují však i výjimky, kdy vyučování začíná dříve. Pokud škola nemá klimatizaci a teplota přesáhne 35°C, vyučování v tento den odpadá.

Vyučovací předměty se na jednotlivých základních školách liší, ale každá škola musí mít ve svém učebním plánu zahrnuty následující předměty: matematika, angličtina, přírodověda, tělesná výchova. V některých školách je základním předmětem i zdravotní výchova. Nabídka dalších předmětů je plně v kompetenci příslušné školy. Forma hodnocení žáků během školního roku je na jednotlivých školách různá a dokonce se odlišují v hodnocení i učitelé jedné školy. Hodnocení může mít formu písmen (např. A až F) nebo slovní formu (např. „excellent“, „very good“ atd.). Daleko důležitější je hodnocení žáka na konci školního roku, které je již v rámci školy normalizované. Závěrečné hodnocení lze rozdělit na dvě části:

1. hodnocení slovy — např. „nadprůměr“, „průměr“, „podprůměr“
2. písemné hodnocení žáka učitelem.

Také v závěrečném hodnocení žáků se objevují rozdíly mezi jednotlivými školami.

Některé základní školy v Austrálii jsou zajímavé tím, že jejich žáci musí chodit do školy ve školních uniformách.

Po ukončení základní školy musí děti absolvovat střední školu.

*Střední školy* (secondary school), podobně jako základní školy, existují jak státní, tak i soukromé (soukromé střední školy jsou opět pouze církevní). Dále si mohou Australané vybrat školu chlapeckou nebo dívčí. Na středních školách, zvláště pak na soukromých, je povinností studentů chodit do školy ve školních uniformách.

Před vlastním začátkem studia na střední škole musí student absolvovat testovou zkoušku, která nemá vliv na jeho přijetí, ale slouží ke zjištění vědomostní úrovně budoucího studenta. Učitelé podle výsledků zkoušky rozdělí studenty do tříd. Na středních školách tedy existují třídy nadaných, průměrných a méně nadaných studentů (pojmenování tříd je uvedeno pro lepší názornost — pozn. autorů). V těchto třídách se liší styl výuky, ale třídy jsou přístupné a jakmile učitelé zjistí u studenta významný pokrok ve studiu, student přechází do „náročnější“ třídy a naopak.

Střední škola je pětiletá, ale je možné ji ukončit již ve čtvrtém ročníku. Poplatky, které se platí na střední škole, odpovídají zhruba poplatkům na základní škole.

V prvním a druhém ročníku stanovuje rozvrh hodin škola. Od třetího ročníku jsou povinné pouze matematika, angličtina a přírodověda. Ostatní předměty si studenti volí podle zásad, které odpovídají přibližně našemu systému kreditů na vysokých školách a podle toho, čím se chtějí zabývat po ukončení střední školy. V posledním ročníku zůstává jako povinný předmět pouze angličtina, na soukromých školách ještě náboženství. Další předměty jsou povinné volitelné. Součástí výuky v posledních dvou ročnících je praxe. Studenti si zažádají o práci stejným způsobem, jakoby skutečně žádali o zaměstnání, přičemž se zpravidla orientují na obory, ve kterých by chtěli později pracovat, nebo je v budoucnu studovat.

Střední škola je zakončena státní nebo školní závěrečnou zkouškou. Státní závěrečnou zkoušku (PES — publicly examined subject) vypracovává stát a je jednotná pro všechny střední školy. Školní závěrečnou zkoušku (SAS — school assessed subject) si vytváří střední škola sama. Závěrečné zkoušky se skládají ze všech předmětů, které si žák zvolil v pátém ročníku. Hodnocení se skládá z písmene (A–F) a slovní charakteristiky studenta.

*Odborná učiliště* (TAFE — terciery education) jsou státní nebo soukromé instituce, které nabízejí odborné kurzy. Přístup do kurzů je volný (neskládají se žádné přijímací zkoušky). Cena kurzu a doba jeho trvání je závislá na druhu kurzu. Po úspěšném ukončení kurzu obdrží student diplom o absolvování a může začít pracovat v oboru. Nabídka kurzů je velmi rozmanitá, tématicky se zaměřují na administrativní práce, technické obory, zemědělství, služby, obchod atd.

*Univerzity* jsou v Austrálii převážně státní, soukromých univerzit je velice málo.

Aby se student mohl ucházet o studium univerzitě, musí mít ukončený pátý ročník střední školy. Podá si přihlášku, v níž si může zažádat až o pět různých kurzů (oborů), které by chtěl na univerzitě studovat. Univerzita zhodnotí známky uchazeče z posledního ročníku studia na střední škole a podle nich mu nabídne dva až tři kurzy odpovídající jeho známám. Pro přijetí do některého kurzu je nutné úspěšně složit písemné přijímací zkoušky. Ústní přijímací zkoušky jsou pouze u jazykových a uměleckých kurzů. V umělecké oblasti musí uchazeč poslat na univerzitu své portfolio, na jehož základě si univerzita vybere ty nejlepší, kteří jsou poté pozváni k přijímacímu pohovoru. Teprve po tomto pohovoru si univerzitní učitelé vyberou své budoucí studenty.

Školní rok začíná 1. března a končí 25. listopadu. Začátkem školního roku se na univerzitě platí poplatek asi 180 AUD, roční školné je přibližně 2000 AUD. Student může školné platit v průběhu studia, nebo může začít splácet školné, až jeho plat dosáhne určité výše (pak splácí školné v daních).

Délka studia na univerzitě je závislá na studovaném kurzu. V průběhu studia si student smí zažádat o jednoroční přerušení studia. Při víceletém přerušení studia univerzita studentovi negarantuje jeho návrat do té fáze studia, ve které studium přerušil. Každý studijní rok představuje v rámci celého studia ucelenou jednotku, a proto se uzavírá zvlášť. V uměleckých kurzech musí student předložit zkoušejícímu nebo zkušební komisi svou práci z posledního roku. Studentova práce a jeho projev při zkoušce jsou známkovány. Úspěšné uzavření posledního ročníku uměleckého kurzu zároveň znamená jeho absolutorium. Hodnocení na univerzitě je následující:

distinction	=	vyznamenání
credit	=	prospěl(a)
pass level 1	=	prospěl(a) 1
pass level 2	=	prospěl(a) 2
fail	=	propadl(a)

Závěrem je nutné podotknout, že školství v Austrálii se neustále dynamicky vyvíjí a mění v souladu s potřebami společnosti. Některé informace uvedené v našem článku mohou být již nyní, kdy čtete tyto řádky, zastaralé. Jedno je však jisté — podstata školského systému v Austrálii zůstává i nadále stejná.

# Zprávy

---

---

## Česká školní inspekce hodnotí

Marie Niedermayerová

Ve shodě s § 18 zákona 139/1995 (Zákon o státní správě a samosprávě ve školství) bylo České školní inspekci uloženo „zjišťování a hodnocení výsledků vzdělávání a jeho průběhu“. Jak složitý úkol to při neexistenci standardů znalostí je, ví dobře každý ředitel nebo i jiný školský pracovník. Inspekce musí vždy vycházet ze schválených učebních dokumentů pro danou školu a jejich analýzou teprve může dospět k hodnocení.

Nárůst počtu a typů zejména středních škol však nutně vyžaduje potřebu hodnocení. Pracovníci ČŠI začali v letošním školním roce s orientačními inspekcemi, které jsou zaměřeny právě na oblast posuzující průběh a výsledky vzdělávání. Ve snaze co nejvíce objektivizovat výsledky hodnocení byla vytvořena a projednána metodika postupu pro práci ve škole. Bylo formulováno osm oblastí, které každá hospitace ve vyučování v nějaké míře zahrnuje.

Při posouzení průběhu vyučování příslušného vyučovacího celku se zaměřujeme v první řadě na *plánování*. Sledujeme schopnost vyučujícího jasně formulovat cíl vyučovací hodiny a shodu tohoto cíle se schválenými učebními dokumenty (učební plán, učební osnovy, případně tématický plán). Už v tomto bodu se objevují některé problémy. Řada vyučujících především na středních školách zaměřuje cíl s tématem. Méně se zaměřují na výběr činností a preferují pouze obsahovou a často přímo encyklopedickou složku výuky.

Jistou roli v průběhu vzdělávací činnosti hraje také *prostředí* a jeho motivační či nemotivační funkce. Význam tohoto faktoru je v různých předmětech a také na různých školských úrovních různý.

Vlastní charakter výuky je pak nejvýrazněji ovlivněn volbou metod, tempa, stylu, které umožňují efektivní plnění stanovených cílů. Zkušenost ze škol nás poučila, že na některých školách se tempo a metody až příliš při-



způsobují žákům a vedou k ústupu od stanovených cílů. Na druhé straně jsou učitelé, kteří stále zachovávají své tempo, neberou ohled na žáky a vše zdůvodňují nadřazeností plnění cílů.

Důležitým ukazatelem úrovně vzdělávacího procesu je *komunikace* v hodině. Aktivita či pasivita žáků, zpětná vazba jako potřeba vyučujícího svědčí o jeho pedagogické vnímavosti a úrovni.

Práce s učebnicemi a jinými *zdroji informace*, účelnost pomůcek a kvalita jejich využívání vystupuje do popředí v dnešní době, kdy nabídka na trhu už umožňuje nejen učebnice mít, ale často i učebnice volit. Protože učebnice na středních školách nejsou již žákům bezplatně poskytovány, vystupuje promyšlený postup vyučujících i školy do popředí.

Velmi důležitým aspektem vzdělávacího procesu na škole je *psychosociální klima*. Osobnost učitele, řád, jeho akceptovanost učitelem i žáky jsou podmínkami, jejichž význam má nezanedbatelný a dlouhodobý charakter v procesu výuky.

Zejména na vyšším stupni základních škol a na školách středních vystupují do popředí dva poslední faktory hodnocení — kvalita získaných dovedností a úroveň znalostí. V očích veřejnosti se dokonce často hodnocení škol a učitelů omezuje pouze na tyto stránky. Úkolem inspektora je se znalostí schválených učebních dokumentů, se znalostí požadovaných výstupů toho či onoho předmětu hodnotit dosažené výsledky. To vyžaduje zkušenost, schopnost analyzovat na straně jedné a provést syntézu na straně druhé.

První zkušenosti z provádění tohoto typu inspekcí jsou dobré. Ředitelé škol vítají tuto formu hodnocení výsledků konkrétních vyučovacích předmětů. Také sami vyučující jednotlivých předmětů v závěrečných pohovorech ochotně přijímají připomínky, vědí-li, že jsou vysloveny se znalostí a se snahou pomoci.

## Práce Klubu Obecná škola

Antonie Landová

Projekt Obecná škola, dnes už jedna ze státních vzdělávacích nabídek, začal pro nás, pro učitele, ve školním roce 1993/94, takže dnes jsou žáci OcŠ ve 4. nebo 5. ročníku.

Návrh programu OcŠ byl pro naše učitele přitažlivý volným pojetím, které dává možnost uplatnit a rozvinout svou tvůrčí osobnost a zároveň se zaměřením na dítě. Na dítě, ne jako nádobu určenou k naplnění vědomostmi, ale na osobnost tvárnou, plnou fantazie, toužící po nových prožitcích a vědomostech.

Pro nás, učitele zvyklé na jednotné školství byl tento projekt možností zkusit něco nového, jiného a zároveň nás lákal tím, že byl ohraničen a upřesněn srozumitelnými osnovami.

### Práce Klubu OcŠ

Ve školním roce 1993/94 začaly v našem okrese některé základní školy pracovat podle projektu Obecná škola. Učitelům prvního stupně se zamlouval text Úvod do Obecné školy a začali se zajímat o slibované osnovy. Po prostudování osnov se několik z nás rozhodlo pro realizaci Obecné školy.

Co přimělo nás, učitele prvního stupně, vstoupit do tohoto projektu? Byla to především touha po větší volnosti, lákala nás možnost vybírat si netradiční a nové metody a formy práce, možnost jiné organizace vyučování (vyučovat v blocích), možnost zařazování projektového vyučování, zařazení nového předmětu — dramatické výchovy, v neposlední řadě jsme se však zamýšleli nad obsahem osnov. Elementaristy potěšilo pomalejší tempo v 1. třídě, kde se neklade důraz na výkonnost dítěte, ale na vytvoření kladného vztahu ke škole. Z vlastní praxe mohu potvrdit, že tím, že byl dítěti dán čas na přivyknutí si novému prostředí a jinému režimu dne, se vytvořil u těchto žáků hezký vztah ke škole po velkou část školní docházky, dalším pozitivem je, že zde neexistují pseudodyslektici. Po pečlivějším prostudování osnov jsme s kolegy ocenili výběr učiva prvouky, přírodovědy a vlastivědy, které vytváří spolu s předmětem dramatická výchova pojítko mezi ostatními předměty. Já osobně si velmi cením témat, která se zabývají rodinou, náboženstvím a vlastním regionem. Je zde učitelům dána příležitost vychovávat a vzdělávat žáka v ovzduší optimismu a především jej naučit odlišovat podstatné od nepodstatného, což je v dnešní uspěchané době, plné informací a zmatků, jistě velmi důležité.

Mnohé pro nás však bylo nové a v naší „dlouho jednotné“ základní škole

skoro nepředstavitelné. Proto jsme se my, učitelé, kteří se rozhodli projekt realizovat, domáhali (a dodnes domáháme) dalšího vzdělávání. V projektu se mnozí z nás poprvé setkali s novým předmětem — dramatická výchova. Vzdělávací centra nám sice nabídla vzdělávací akce, kde jsme se setkávali i s realizátory osnov OcŠ. Některé z těchto seminářů byly velmi přínosné, ale mnohé byly pro učitele k nepoužití (zdálo se, že lektor přišel předvést jen své komunikační dovednosti). V té chvíli si mnozí uvědomili cenu vlastního času a zároveň potřebu pohovořit o svých dojmech, problémech a pocitech. A protože se na většině vzdělávacích akcích potkávali stejní lidé a o přestávkách spolu probírali problémy, se kterými si nevěděli rady, vznikl nápad vytvořit v rámci okresu Klub — jakýsi spolek nadšenců OcŠ, kde se tyto problémy budou řešit oficiálně. Naše setkání začala hned ve školním roce 1993/94. Mají pracovní ráz, setkáváme se asi jednou do měsíce, zveme zajímavé osobnosti, sledujeme videozáznamy z metodického hlediska dobře propracovaných vyučovacích hodin, besedujeme o palčivých problémech, předáváme si zkušenosti a sbíráme inspiraci. Scházíme se již čtyři roky, náš Klub je stále velmi navštěvován i kolegyněmi z odlehlých vesnic. V našem okrese učí podle osnov OcŠ již více než dvacet základních škol. Samozřejmě, že čím déle OcŠ realizujeme, čím déle se jí zabýváme, vidíme i její nedostatky. Existují u nás také školy, které se rozhodly od realizace OcŠ odstoupit.

Jednou z našich posledních akcí pro učitele OcŠ byla přednáška profesora Piňhy (otce OcŠ) s následnou besedou. Přítomné učitele zajímaly výsledky OcŠ. Pan profesor vyzdvihl především osobnostní a hodnotový růst žáků. Na dotaz, zda vědomostní kvality žáků OcŠ jsou na nižší úrovni než u žáků ZŠ, odpověděl, že žáci OcŠ jsou lépe připraveni řešit problémy a úkoly. Pan Piňha navštívil několik našich škol, kde byl pozván do vyučovacích hodin. U většiny vyzdvihl pozitivní ladění, pracovní atmosféru, bezprostřednost žáků.

V Klubu OcŠ se zabýváme spoluprací rodičů se školou. Vytvořili jsme dotazník pro rodiče žáků. Samozřejmě, že dotazníky vyplňovali rodiče anonymně. Po vyhodnocení dotazníků jsme zjistili, že rodiče si sami všimli výše uvedených předností OcŠ a že jsou rádi, že si pro své děti mohou vybrat školu.

## „Cesty k tvořivé škole“

Hana Horká

Pod tímto názvem se konala vědecká konference, uskutečněná ve dnech 13. a 14. listopadu 1996 v rámci oslav 50. výročí založení PdF MU v Brně. Na společném jednání byly předneseny referáty, zabývající se možnostmi rozvoje tvořivosti ve škole (prof. J. Maňák), úskalími v práci učitele (prof. V. Směkal), psychologickými aspekty rozvoje tvůrčí aktivity žáků (doc. E. Piotrowski), vztahem kultury řeči a školy (prof. M. Jelínek), vlivem tvořivého učitele na práci studenta (prof. M. Čechová) a posouzením podmínek práce dnešní školy (doc. J. Budiš).

Společenskovední sekce, jejímž garantem byla katedra pedagogiky PdF MU, řešila otázky vztahující se k problematice profilu tvořivého učitele i žáka, tvořivé pedagogické komunikaci, možnostem rozvoje tvořivých dispozic i bariér tvořivosti. Jednání sice probíhalo v plénu, ale formou panelové diskuse.

Pozornost byla věnována otázce předpokladů pro pedagogickou tvořivost u adeptů učitelství a byly diskutovány náměty situací, zjišťující tyto dispozice při přijímacím řízení. Zajímavé bylo například uvedení přístupů k výzkumu učitelství sledujícím zejména vliv osobnostních faktorů, tzn. vlastností, schopností, myšlení, vyučovacího stylu a postojů učitele. V diskusi se ukázalo, že řadu možností k rozvoji tvořivosti dnešního učitele může poskytnout jeho praktická pregraduální příprava. Vyplynulo to nejen z analýzy současného stavu na školách, ale i z historicko-srovnávacího pohledu (např. ze zkušeností na pokusných školách ve Zlíně).

Na konferenci nechybělo ani pojednání o možnostech rozvíjení tvořivosti postižených dětí a tvůrčích přístupech k jejich integraci, o vlivu rodinného prostředí apod. Se zájmem bylo přijato pojednání o fenoménu *burnout* ve vztahu k rozvíjení tvořivosti učitele. Mezi hlavní příčiny tohoto fenoménu byly zařazeny — stres, únava, depersonalizace, absence osobního naplnění, citové vyčerpání.

Z diskusních vystoupení byla zřejmá návaznost problematiky tvořivosti na potřeby praxe na školách a snaha neoddělovat od nich pregraduální a postgraduální učitelství. Z jednání vyplynulo, že k podmínkám rozvoje tvořivosti patří osobnost učitele (jeho empatie, nadšení, pedagogický optimismus), příznivé klima ve škole, možnost volby metod, skupinová alternativní výuka, využívání názorných pomůcek apod. Průměrnost, malá erudice učitele, obava z nových způsobů práce, honba za kognitivním výkonem, byrokracie, přesycenost podněty, konzervatismus a další patří mezi faktory, které tento rozvoj brzdí. Ukazuje se, že pro zlepšení současného stavu

je potřebná výměna zkušeností mezi učiteli, vzájemné hospitace a studium literatury.

Poznatky, získané na konferenci, jsou cenným materiálem pro výzkum, který je řešen na katedře pedagogiky PdF MU v Brně (ve spolupráci s Psychologickým ústavem FF MU) v projektu Rozvíjení aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků.

Příspěvky z konference budou k dispozici ve sborníku, který bude vydán v roce 1997.

# Recenze

---

---

## „Vybrané kapitoly z teorie a praxe výchovy“ — Pedagogika IV PdF Ostravské univerzity

Kolektiv autorů katedry pedagogiky PdF Ostravské univerzity vydal v roce 1996 skripta „Vybrané kapitoly z teorie a praxe výchovy“ (Pedagogika IV) Oslovují výchovné pracovníky a mladou generaci těmi problémy, které jsou aktuální a funkční právě pro řešení závažnějších nežádoucích jevů soudobé společnosti, zvláště v duševním a duchovním rozměru jedince. Skladba jednotlivých kapitol má promyšlenou návaznost na proměnný proces výchovy 90. let (viz Pedagogika I — 1993 a Pedagogika III — 1996) s cílem pomoci tvářecí obnově hodnot permanentního harmonického rozvoje člověka na přelomu dvou tisíciletí.

V recenzovaném studijním textu stojí za úvahu všimnout si několika *přínosů*:

1. Přesvědčivou jednotu osobnostní geneze se socializační funkcí třídimenzionální výchovy.
2. Snahu o zvýraznění dnes tolik žádoucí dynamiky *axiologické* dimenze, a to v interakci a komunikaci učitel–žák ve škole jako vstupní hodnoty. Ta má cílenou návaznost mimo vyučovací proces — ve volném čase, regulaci a korekci pedagogických hledisek v profesních činnostech i všeobčanském formování důležitých společenských struktur.
3. Úsilí o překonávání pedagogických i dalších společenských deviací, deformací a ojedinele i devastací druhé poloviny 20. století. Ve studijním textu jsou patrné hodnotové posuvy a proměny mravní výchovy (S. Kučerová), výchovy uměním a estetické výchovy (J. Galičák), sexuální výchovy (V. Taubner, M. Janoušková) s pokusem o zachycení strážlivé a citlivé proporcionality jejího vztahu k etice; dále posílení právního vědomí žáka pro jeho potenciální veřejnou činnost ve stádiu dospělosti a zásad etiky práce ve zvolené profesi (H. Vaňková, J. Vaněk). Zdařile je koncipován pokus o funkční obnovení ekologické výchovy a nabídka relativně zdravého způsobu života (M. Havlínová, P. Příbyslavská). Výchova k tvořivosti v interpretaci M. Kurelové přesvědčuje o nezastupitelnosti kreativity a imaginace v teoretické a praktické vizi vytváření osobnosti. Spolu se

statí o jedinečné a neopakovatelné úloze třídního učitele (V. Spousta) dosahují kapitoly studijního textu účinnosti.

4. Jako komplex potvrzují nezbytnost permanentního formotvorného vztahu vychovávajícího s vychovávaným, podněcují k potřebné spoluúčasti rodičů, širší občanské veřejnosti, dalších státních i nestátních institucí, společenství i jednotlivců, kteří dnes procházejí vnitřním konverzním procesem za vítězství pravdy, dobra a krásy.

Skripta poskytují prostor k dialogu nad některými *podněty* dosud zpracované tematiky. Ty se přímo nabízejí k pomoci řešit výchovné problémy a složitosti soudobé mnohorozměrné společnosti. Uvedeme jen některé z nich:

1. Jednostranné konzumisticko-liberalistické nazírání pouze na materiální hodnoty, které odlidšťují člověka a ochuzují jeho duševní a duchovní rozměr.
2. Zamysleme se nad axiologickým pojetím kategorií *úspěšnosti* a *užitečnosti*. Setkáváme se přece s některými touhami mladé a střední generace spatřovat v *úspěšnosti* jen bezmeznou honbu za penězi a majetkem, ambiciózní egoismus v boji za společenské postavení, zavánějící sebeláskou. Nabízí se pozitivní vize *užitečnosti* ve snaze sloužit nezištně druhému, ku prospěchu společnosti a příkladem vlastního způsobu života projevit ochotu aktivně pracovat jak na vlastní etice, tak celospolečenské.
3. Pozitivní projevy renesance v estetické a uměnovýchovné sféře slouží inspiračnímu rozvíjení etického a axiologického rozměru mezilidských vztahů.
4. Některé dosud neodkryté rezervy *nezastupitelné* úlohy občanské výchovy ve škole brzdí nejednou rozlet pedagogiky volného času. Zpomalují cestu celoživotní seberealizaci jedince i společnosti a jejich zdravé sebevědomí a kolegiální. Volný čas se totiž i takto verifikuje jako výchovná hodnota. Funkce imaginace jako východiska imaginativní výchovy stejně jako vztah kreativity k volnému času staví pedagoga do role veličiny, která vede své svěřence k pochopení jednoty *odpovědnosti a pravomoci*, které se u mládeže prověřují nejčastěji při řešení náročných problémových situací.
5. Potřeba renesance odpovědnosti (zejména mužské generace) k rodině, zajistit ji nejen materiálně, ale duševně a duchovně. Schopnost objektivně zhodnocovat *mateřskou* úlohu ženy při vedení dětí k odpovědnosti, mravnosti, tělesné a psychické zralosti. Pedagog nemůže tedy zůstat

hluchý ke kategorii *mateřství*. Především nemůže přehlížet *psychické* dimenze v prenatální fázi a je povinen varovat před následky alkoholu, drogové závislosti a stresových situací ženy jako budoucí matky.

6. V procesu *inkulturace* s úsilím dostat se ke každému zvláště spatřujeme limitující faktor za překonávání nebezpečí devastace některých duševních a duchovních hodnot soudobé i potenciální společností, zvláště uvážlivě a citlivě *komunikovat*.

Tým autorů těchto skript je si totiž plně vědom realizační složitosti a náročnosti transformace školství a vzdělávání a některých vážnějších nedostatků v jejich struktuře. Kvalitní výchovný systém i jeho proces vyžaduje vytváření optimálních podmínek pro profesní i etické postavení a ohodnocení vychovávajícího a umožnění již zmíněné inkulturace svěřených v takovém seskupení, aby mohl optimalizovat jejich tělesný, duševní a duchovní rozvoj.

Podněty mohou posloužit k zamýšlení při přípravě další série vybraných kapitol z teorie a praxe výchovy. Výchovné pracovníky, studenty a žáky mohou vést k učení se správné komunikace *slovem i činem*.

*Jaroslav Telec*



---

---

# Ze života Společnosti

---

---

Česká pedagogická společnost  
a katedra pedagogiky  
Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity

si Vás dovolují pozvat na konferenci

## Mravní nemoci mládeže a jejich prevence

Konference se uskuteční dne

**9. října 1997**

v aule

Filozofické fakulty MU, Arne Nováka 1.

**POZOR! ZMĚNA MÍSTA!**

## Program

### 8.00–9.00 Prezence

Vybírání konferenčního poplatku a příspěvků do sborníku

### 9.00–10.45 1. blok

**Referát:** PhDr. Marie Procházková (Pedagogická fakulta MU, Brno)

*Etopedie a současné problémy mravní výchovy*

**Koreferáty:** Mgr. Lubomír Pelech (Magistrát města Brna):

*Primární prevence sociálně negativních jevů ve městě Brně*

PhDr. Soňa Cpinová (Dětský diagnostický ústav, Brno):

*Otázky reedukace problémové mládeže*

PhDr. Lenka Skácelová (Kontaktní a poradenské centrum pro drogové a jiné závislosti při PPP, Brno):

*Problematika zneužívání návykových látek mezi brněnskou mládeží*

**Diskuse**

### 11.00–12.30 2. blok

**Referát:** Doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc. (Policejní akademie ČR, Praha):

*Výchova a kriminalita mládeže*

**Koreferáty:** PhDr. Petr Sak, CSc. (Policejní akademie ČR, Praha):

*Kulturní aspekty drogové vlny u české mládeže*

Doc. Ing. Renata Štablová, CSc. (Policejní akademie ČR, Praha):

*Trendy drogové kriminality mládeže v ČR po r. 1993*

**Diskuse**

### 12.30–13.30 Přestávka na oběd

### 13.30–16.00 3. blok

**Referát:** Doc. PhDr. Pavel Říčan, CSc. (Psychologický ústav AV, Praha):

*Romská otázka — učitelská odpověď*

**Referát:** PaedDr. Eva Šotolová (Pedagogická fakulta UK, Praha):

*Podmínky integrace Romů do společnosti*

**Koreferáty:** Mgr. Helena Balabánová (Soukromá základní škola Přemysla Pittra, Ostrava), Ing. Irena Meisnerová (Základní škola Havlíčkovo nám., Praha):

*Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí*

**Diskuse**

Na závěr podle časových dispozic a zájmu je možno připojit i shrnující diskusi ke všem problémovým okruhům, případně nastolit další témata.

Všechny příspěvky odevzdané v písemné podobě budou publikovány ve sborníku z konference.

## Pokyny pro autory příspěvků:

V zájmu zjednodušení a urychlení práce na sborníku uvítáme, budou-li příspěvky odevzdány také v elektronické podobě. Vzhledem k tomu, že veškerý text je *vždy* přesazován do jednotného formátu sborníku, je nevhodnější, aby autoři dodali *co nejjednodušší podobu* svého příspěvku. Nevhodnější programy jsou:  $\text{T}_{\text{E}}\text{X}$ , Text602, MS–Word, podle dohody i jiné. Elektronickou podobu příspěvku je možné s výhodou zaslat i prostřednictvím e-mail na adresu rybicka@vszbr.cz sítě Internet.

**Konferenční poplatek** 200,- Kč (členové České pedagogické společnosti 150,- Kč, studenti zdarma) zahrnuje přípravu sborníku a organizační výdaje. Nezahrnuje stravu a ubytování. Sborník je možno objednat i samostatně.

**Spojení** na Filozofickou fakultu MU, Arne Nováka 1 je tramvaj č. 13 ze Zvonařky, č. 12 a 13 od hlavního nádraží. Výstup 1 zastávku za Českou — Grohova, potom vlevo.

**Oběd** bude zajištěn v menze v blízkosti fakulty. Je možno rovněž využít bufetu v budově fakulty.

**Ubytování:** V jednání je nocleh v ceně 250–400 Kč. Zájemcům o nocleh a zahraničním účastníkům potvrdíme přihlášku a pošleme bližší informace.

**Přihlášku** najdete na konci tohoto čísla. Můžete ji poslat ještě **do 20. září 1997**. Využijte následujících možností:

1. poštou na adresu sekretariátu:  
Dr. Marta Rybičková, Veletržní 3, 603 00 Brno
2. pomocí formuláře na internetové stránce ČPdS, tj.  
<http://www.ped.muni.cz/Activity.bk/CPdS/cpds.html>  
(velká a malá písmena v této adrese musí být dodržena!)
3. faxem na číslo (05) 4323 2722.

**Dotazy** obsahového charakteru zodpoví:

dr. Dana Knotová, kat. pedagogiky PdF MU, tel. (05) 4312 9361,  
dr. Jiří Prokop, kat. pedagogiky PdF UK, (02) 2190 0107

**Organizační informace:** dr. Marta Rybičková, tel. (05) 4323 2722

**Těšíme se na Vaši aktivní účast!**

Doc. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
místopředseda ČPdS

Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc.  
předsedkyně ČPdS

## Založení Klubu seniorů při České pedagogické společnosti

Na sjezdu ČPdS v Brně 12. 9. 1996 byl schválen návrh na ustavení Klubu seniorů. Do organizační struktury byl začleněn jako zájmová skupina podle oddílu IV., článku 3., bodu 7 schválených Stanov. Garantem ustavení Klubu byl pověřen doc. Krejčí z Ostravy. Zakládajícími členy se stali: prof. A. M. Dostál z Prahy, prof. Skalková z Prahy, prof. Maňák, prof. Kučerová, prof. Blížkovský, doc. Spousta (všichni z Brna), doc. Krejčí z Ostravy a doc. Horák z Olomouce.

K ustavení Klubu seniorů je třeba evidovat zájemce z řad členů, kteří jsou ve starobním důchodu bez ohledu, zda jsou ještě zaměstnáni, působí externě nebo jinak v pedagogických sborech, či se jen podle zdravotních možností účastní některých akcí poboček, sekcí apod.

Obsahem činnosti bude příležitostné setkávání na různých akcích ČPdS, jejích sekcí, poboček, kde se bude jednat o výsledcích výzkumů, aktuálních problémech řešených či neřešených, poskytování informací o výměnných pobytech a možnostech, nabídkách na zdravotní rekreační pobyty v různých přístupných místech naší vlasti, sledování životních výročí našich seniorů atd. podle iniciativních návrhů členů ČPdS i samotného Klubu seniorů. Pro vytváření adresáře a organizačních předpokladů je třeba provést evidenci členů (k tomu poslouží přihláška do Klubu) a anketa zájemců ke zpracování rámcového programu činnosti. *V příloze k tomuto číslu ji obdrželi všichni, kteří zaplatili loni nebo letos členský příspěvek důchodce.* Přihlášky a anketa zájemců bude shromažďována na kontaktní adrese:

Doc. PhDr. Vladimír Krejčí  
Hlavní tř. 895  
708 00 Ostrava-Poruba, tel. (069) 43617

Informačním zdrojem bude nadále Pedagogická orientace, kterou dostává v rámci členství každý člen řádně plnící své závazky každoročního členského příspěvku podle rozhodnutí sjezdu.

Vyzýváme proto všechny zájemce o zaslání přihlášky a ankety.

*Za přípravný výbor Vladimír Krejčí*

## Autorům

Máte-li zájem publikovat v našem časopise, můžete se obrátit přímo na vedoucí redaktorku nebo na některého člena redakční rady.

- **vedoucí redaktorka:** Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc.,  
ústav pedagogických věd FF MU, A. Nováka 1, 660 88 Brno  
*tel. (05) 4112 1136, sekretářka: 4112 1349*
- **člen:** Doc. PhDr. Jaroslav Telec, CSc.,  
Cihlářská 11, 695 03 Hodonín  
*tel. (0628) 21549*
- **členka:** PhDr. Milena Kurelová,  
katedra pedagogiky PdF OU, Reální 5, 701 03 Ostrava 1  
*tel. (069) 611 3121/274*
- **členka:** PhDr. Dana Tomanová, CSc.,  
katedra pedagogiky PdF UP, tř. 17. listopadu 6, 771 40 Olomouc  
*tel. (068) 522 4241*
- **členka:** PhDr. Miroslava Váňová,  
kat. pedagogiky PdF UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha  
*tel. (02) 21 900 112*

Uvítáme zaslání každého příspěvku ve strojopisu nebo na disketě včetně výtisku na papíře, kde můžete uvést poznámky pro sazbu. Uveďte zde také formát diskety a systém, v němž byl příspěvek pořízen. Obrázky (černobílé) musí být dostatečně kontrastní. Využijte služeb sítě Internet, do níž je již zapojena řada škol, a pošlete příslušný soubor elektronickou poštou na adresu [rybicka@vszbr.cz](mailto:rybicka@vszbr.cz). Uveďte vždy Vaši přesnou adresu včetně telefonu. U odborných statí připojte abstrakt a klíčové pojmy. Rozsah příspěvků: hlavní statí — max. 15 stran, diskusní sdělení — max. 8 stran, aktuální informace, zprávy o konferencích, seminářích apod. — max. 4 strany, recenze nových publikací — max. 4 strany, informace o nových knihách, učebních textech, zajímavých diplomových pracích a disertacích — max. 2 strany. Nevyžádané rukopisy a diskety se nevracejí.



# Závazná přihláška

na konferenci

## Mravní nemoci mládeže a jejich prevence

Jméno, příjmení, titul .....

Adresa pracoviště nebo bydliště .....

Telefon, fax, e-mail: .....

V případě, že se nezúčastním konference, mám zájem o sborník v počtu ..... ks.

Objednávám oběd na den 9. 10. 1997  Ano —  Ne  
ubytování z 8. na 9. 10. 1997  Ano —  Ne

---

Název příspěvku:

Jde o koreferát k bloku č. ....

o sdělení k bloku č. ....

o referát, sdělení k jinému problému okruhu „Mravní nemoci mládeže“

Požaduji tuto techniku:

Datum .....

podpis

*Přihlášku je možno kopírovat*

## Pedagogická orientace, Brno 1997, č. 1

Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS

*Redakční rada:* doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc. (ved. redaktorka),  
doc. PhDr. Vlastimil Švec, CSc. (Brno),  
doc. PhDr. Jaroslav Telec, CSc. (Brno),  
PhDr. Milena Kurelová, CSc. (Ostrava)  
PhDr. Miroslava Tomanová (Olomouc),  
PhDr. Miroslava Váňová (Praha)

*Adresa redakce:* doc. dr. Zdenka Veselá, CSc.

Ústav ped. věd FF MU, A. Nováka 1, 660 88 Brno

*Administrace:* dr. M. Rybičková, Veletržní 3, 603 00 Brno

Tel.: (05) 43 23 27 22, e-mail: [rybicka@vszbr.cz](mailto:rybicka@vszbr.cz)

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, Berkova 22, 612 00 Brno

ISSN 1211-4669