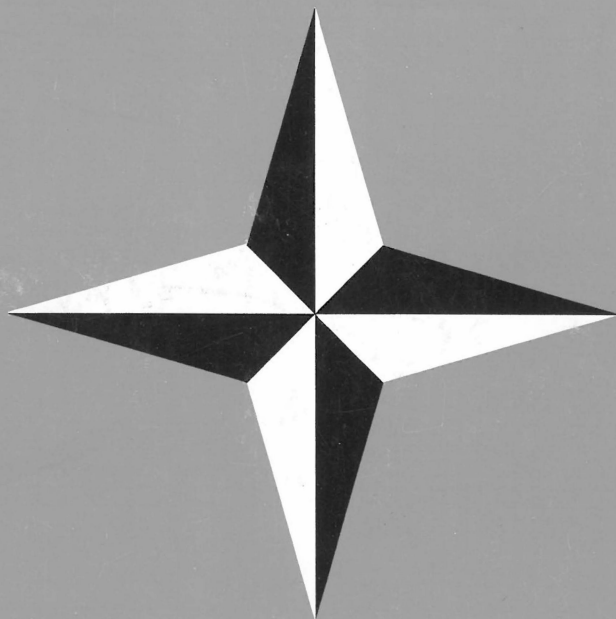


pedagogická orientace - 96



č. 21

Úvodem

Vážení čtenáři a přátelé *Pedagogické orientace*, příznivci pedagogiky,

dostává se Vám do rukou poslední číslo ročníku 1996 v této podobě. Od příštího ročníku chystáme některé změny, které byly vyvolány podněty z našeho Sjezdu ČPdS, konaného v září 1996 ve Šlapanicích u Brna. Nejde pouze o změny formálního charakteru (nová obálka i grafická úprava časopisu), ale zejména o změny koncepční:

1. Došlo ke změnám ve složení redakční rady, která byla rozšířena o zástupce z jednotlivých poboček. Vedoucí redaktorkou se stala doc. dr. Zdenka Veselá, CSc. Složení celé redakční rady je uvedeno v tiráži našeho časopisu.
2. Redakční rada předpokládá, že s Vaší aktivní pomocí bude postupně realizovat tyto záměry:
 - pokračovat ve vydávání čtyř čísel ročně,
 - proflovat časopis tak, aby se stal tribunou nejenom pro prezentaci poznatků pedagogické teorie, ale i tribunou pro výměnu zkušeností z pedagogické praxe; přitom předpokládáme posílit také interdisciplinární témata,
 - v duchu naznačené profilace vytvořit v časopise odpovídající části (rubriky) tak, aby v nich našli autorský prostor nejenom zkušení pracovníci z oblasti pedagogické teorie, ale také pracovníci z pedagogického terénu (učitelé, vychovatelé, poradci, inspektoři atd.) a studenti,
 - zahájit diskuse k některým aktuálním problémům výchovy a vzdělávání, např. ke koncepci základní školy (projekty Obecná a občanská škola, Základní škola, Národní škola), k problematice školní inspekce, postavení učitelů v současné společnosti, výchovné prevenci negativních sociálních jevů atd.,
 - uveřejňovat výsledky řešení grantových projektů.

Nastíněné záměry se mohou uskutečnit pouze za aktivní podpory všech členů ČPdS, ale i dalších čtenářů *Pedagogické orientace*. Redakce se těší na Vaše příspěvky i náměty, kritické připomínky a doporučení. Zasílejte je na adresu redakce.

Na spolupráci se těší

redakce Pedagogické orientace

Obsah

Stati	5
Zdenka Veselá: Ke vzniku pedagogických fakult	5
Jiří Vomáčka: Východiska a klíčové otázky přípravy učitelů 1. st. ZŠ na Pedagogické fakultě Technické univerzity v Liberci . . .	11
Eva Urbanovská: České pokusné školy 30. let podle návrhu Václava Příhody	18
Stefania Walasek: Účast polského učitelstva všeobecných škol na doplňování vzdělávání učitelů ve Vyšších učitelských kursech v letech 1918–1939	24
Vladimír Spousta: Mnohorozměrný charakter pedagogické interakce	35
Josef Horák: Vzdělání a hodnotová orientace	40
Výzkumná sdělení	44
Mária Matulčíková: Študentské poňatie vyučovania a pedagogická príprava na univerzitách	44
Mária Potočárová: Výchova k hodnotám v slovenskej rodine	51
Danuše Nezvalová: Pedagogická praxe v pregraduální přípravě uči- telů a její reflexe	62
Helena Grecmanová: Výsledky výzkumů zaměřených na školní klima	70
Zkušenosti ze světa	76
Národní dětský dům — Akce pro děti	76
Zprávy	83
Zpráva z konference „Praxeologie“ (Praha, 4.–5. 11. 1996)	83
Školský reformátor doc. PaedDr. Jaroslav Kozlík, CSc.	85
Uznání a poděkování	88
Zpráva o Evropské konferenci pedagogického výzkumu — ECER 95	89
Evropský seminář Světové organizace pro předškolní výchovu — OMEP	91
Vytvoření Sekce multikulturní výchovy se zaměřením na romského žáka	94
Diskuse	100
Pavel Dombrovský: Školní inspekce ano, ne, jak?	100
Školská praxe	102
Břetislav Voženilek: Konkursní řízení pro výkon funkce ředitele základní a střední školy	102

Ze života České pedagogické společnosti	108
Konference a sjezd společnosti	108
Stanovy České pedagogické společnosti	108
Podněty a doporučení z jednání konference „Transformace našeho školství“	113
Adresář hlavního výboru ČPdS	115
Zajímavé tituly pedagogické literatury	117
Autoři čísla	121

Stati

Ke vzniku pedagogických fakult

Zdenka Veselá

(K 50. výročí založení pedagogických fakult)

Jakékoliv výročí je vždy příležitostí, která nás ve dnech chvatu času a událostí na okamžik zastaví, abychom se nad některými jevy zamysleli, pokusili se je analyzovat a přitom si uvědomili, za co vděčíme svým předchůdcům představovaných mnoha generacemi, abychom si při této příležitosti představili, kolik námahy, bojů a zákrutů na cestě k určitému cíli se muselo zdolat, než se jej dosáhlo. Takovouto příležitostí jsou oslavy vztahující se k roku 1936, kdy byla konečně realizována idea vysokoškolského vzdělání učitelů základního školství, která se prosazovala 150 let. Projdeme spolu tuto cestu, kterou muselo učitelstvo vykonat, aby se idea vysokoškolského vzdělání institucionalizovala v podobě pedagogických fakult, a tak se konečně uskutečnila.

Připomeňme si, že základním předpokladem pro to, aby myšlenka vysokoškolského vzdělání učitelů elementárního školství mohla vzniknout, se staly bezesporu tereziánské školské reformy, které umožnily, aby součástí novodobého školského systému (vznikal na základě prvního školského zákona na poli elementárního školství v r. 1774) byla také příprava učitelů. Pro tuto přípravu byla poprvé stanovena určitá míra a určitý obsah. Toto počáteční vzdělávání bylo podporováno tím, že k ustanovování učitelů bylo zapotřebí složit zkoušku v učitelském kursu, na jejímž základě vydala zemská školní komise dekret, bez něhož nikdo nebyl učitelem právně a platně ustanovený. Trvalo však ještě půl století, než byl vysloven požadavek vysokoškolského vzdělání učitelstva. Co k jeho formulaci přispělo? Již od 30. let 19. století rostla nespokojenost s dosavadním systémem školství, která vedla k předkládání návrhů na jeho změnu, a to nejen ze strany české, ale i německé. Otázku vysokoškolského vzdělání pak mezi prvními formuloval a vyjádřil K. H. Borovský. Havlíček si uvědomoval velmi prostou věc: má-li učitel být rovnocenným partnerem kněze a nemá-li mu být neustále podřízen, může být této podřízenosti zbaven jedině tak, že bude mít srovnatelné vzdělání. Tento svůj názor formuloval již v roce 1846 a publikoval ho v Pražských novinách. V článku „Něco pro učitele a o učitelích“ ze dne 29. 1. se dočítá-

me toto: „...vzdělání lidé nemohou povstati jinak než z dobře zřízených škol a dobře zřízená škola jest ta, v které pravý, vzdělaný učitel. Ku podivu jest, jaká v tom ohledu ještě panuje ve světě převrácenost. Lékař, dříve než nám smí předepsat prášek, projíti musí gymnasium a vysoké školy: a učitel, který z nás teprv lid utvořiti má, kterému svěřena jesti naše duše právě v tu dobu, kdy se našemu budoucímu vzdělání, naší ctnosti základ položiti má a může, tento učitel nepotřebuje nic než z pastvy jíti do preparandy! (Preparandy byly tří- nebo šestiměsíční kursy pro učitelské pomocníky při normálních a hlavních školách — pozn. autorky.) Právě takové vzdělání, jaké kněžstvo dostává, mělo by se i všem učitelům podávati. Jak podivno, když v jednom místě jeden učitel (duchovní) tolik se cvičiti musí, a druhý, školní učitel, za rok všechno odbýti dovede! Jak nesrovnatelné!“ Na podporu svého názoru se Havlíček v závěru článku odvolává na příklad a na moudrost našich předků, kteří již před dvěma sty lety v osobě pražského rektora Martina Bacháčka dbali na to, aby se za učitele na nižších venkovských školách vybírali absolventi pražské filozofické fakulty. Ještě znovu se k problematice učitelstva Havlíček vyslovuje v České včele ze dne 4. 6. 1847. Upozorňuje zde na „nemilý stav našich národních škol“, za jehož bezprostřední příčinu považuje špatné platy učitelstva národního a nedostatečné ústavy pro vzdělání mladého učitelstva.

Jak je všeobecně známo, nespokojenost nejen ve školství, ale v celé společnosti vedla 13. března 1848 k revolučnímu výbuchu, který byl umocněn a podpořen rozvojem revolučního hnutí v Uhrách, ve Francii, v italských a německých státech. Březnové události uspíšily některé osvětové reformy. Mezi první změny patřilo zřízení Ministerstva veřejného vyučování, jehož prvním ministrem se stal Fr. sv. p. Sommaruga. Ve své nástupní řeči slíbil velké přeměny. V této atmosféře byl vyhlášen Nástin obecných zásad pro veřejné vyučování v Rakousku, v nichž bylo zdůrazněno, že „v soustavě veřejného vyučování jsou školy národní prvním a nejdůležitějším článkem ve vzdělání“, že je proto nutné zabezpečit učitelský dorost, který se bude vzdělávat zatím v dvouletém a později v tříletém učitelském kursu. Kurs bude zřízen v každém hlavním městě a budou do něho přijímáni žáci ze 4. třídy škol normálních a nebo z nižšího gymnázia. Učitelům národní školy byly slíbeny stálé platy, aby mohli své síly věnovat škole a aby se nemuseli starat o vedlejší výdělky k zajištění své rodiny. Pro další vzdělávání učitelů se požadovalo, aby se učitelstvo dvakrát do roku shromažďovalo na 2–3denních poradách, na nichž by si sdělovalo zkušenosti, poznávalo nové metody práce a pomůcky, aby se tak stále zdokonalovalo. Prohloubit vzdělání měly také časopisy. Z uvedených zásad se v národním školství realizovaly pouze dvouleté kursy. Ostatní požadavky se nesplynily, i když v této době

byly publikovány návrhy na reformu triviálních, hlavních a normálních škol, v nichž se docházelo k povinné osmileté školní docházce, a k předškolní výchově a znovu také k návrhu vzdělávat učitele těchto škol na univerzitě. Tento návrh zpracoval profesor Akademického gymnázia v Praze František Čupr. Bohužel, zrozená idea vysokoškolského vzdělání pro učitele národní školy po neúspěšné revoluci v r. 1848 byla na 20 let „pohřbena“. Po nástupu bachovského absolutismu, který si své pozice upevnil dohodou mezi státem a církví (známe pod pojmem konkordát), došlo opět k neomezené kontrole církve nad školou a nad učiteli, takže jakákoliv změna v oblasti národního školství nebyla možná. K obratu došlo až po Bachově pádu a pádu jeho režimu, a tak idea vysokoškolského vzdělávání „vstala z mrtvých“. Co se tehdy ve školství změnilo? Uvolněné společenské klima umožnilo přijmout v roce 1869 Říšský školský zákon, který potvrdil osmiletou povinnou školní docházku, zavedl obecnou a měšťanskou školu a kodifikoval čtyřleté učitelské ústavy, které měly středoškolský charakter. Tento zákon, na svou dobu velmi progresivní, byl dále pozoruhodný tím, že svým § 42 zakotvoval novou formu vzdělávání učitelů, tj. další jejich vzdělávání, které měly poskytovat pedagogické semináře na univerzitách a technikách. Uvedený paragraf byl podnětem pro Ministerstvo kultury a vyučování k tomu, aby v roce 1871 zorganizovalo šetření, v němž se zjišťovalo, zda mohou být v navrhovaných seminářích vzdělávání učitelé národních škol. Vzhledem k tomu, že absolventi učitelských ústavů nespĺňovali podle tehdejších představ podmínky pro přijetí na univerzitu (neměli gymnaziální maturitní zkoušku a hlavně jim chyběla znalost klasických jazyků), profesorský sbor filozofické fakulty tuto možnost odmítl. Zastání absolventi učitelských ústavů získali v postavě G. A. Lindnera, který se na počátku 70. let vrátil z vyhnanství v Celji do Čech a nastoupil místo ředitele učitelského ústavu v Kutné Hoře. Jako znalec pedagogické problematiky a v reakci na výsledky ministerské ankety vydal spisek „Die pädagogische Hochschule“ (1774), v němž poukazoval na skutečnost, že všechny obory mají své zastoupení v akademiích, včetně řemesel, pouze učitelstvo tuto možnost nemá, a přesto každý soudí, že má schopnost být učitelem, protože mu stačí k učení jenom pár dětských hlav a nemusí k tomu být patričně vzdělán. Když absolventi učitelských ústavů nemohli vstoupit na univerzitu, navrhl Lindner vysokoškolskou instituci vně univerzity a nazval ji „pedagogiem“. Navrhovaná instituce měla být přístupná všem absolventům středních škol. Obsah vzdělání měly tvořit hlavně disciplíny pedagogické, dále psychologické a filozofické. Přednášené disciplíny byly dále děleny na teoretické a praktické. V rámci první kategorie předmětů Lindner navrhoval, aby studenti poslouchali přednášky z obecné pedagogiky a didaktiky, z dějin pedagogiky, dále přednášky z psychologie,

z etiky a z logiky, z estetiky a z nauky o národním hospodářství. K jednotlivých předmětům, kterým se vyučovalo na obecné a měšťanské škole měli poslouchat metodiky, praktickým dovednostem se měli učit v laboratořích, v dílnách, v kreslárnách a v hudebnách a měli je získávat také v práci na zahradě. Projekt pedagogia byl zajímavý také tím, že zde měla být stálá výstava didaktických pomůcek (muzeum), dále zde měly být dobře vybavené kabinety pro jednotlivé předměty. Protože se u studentů předpokládala praxe na školách před vstupem na pedagogium, měla mít výuka na pedagogiu jinou podobu — podobu diskuse. V rámci diskusí by se studenti vyjadřovali k teoretickým pedagogickým problémům a také k problémům z praxe. Ta měla být zprostředkována hospitacemi na školách v městě, exkurzemi do vzorných škol a speciálních ústavů. Tímto způsobem organizovaná praxe by podle Lindnerova názoru poskytovala více podnětů než praxe na cvičné škole, na níž by působili stále titíž učitelé. Naopak poznávání více pracovišť by dalo možnost pozorování různých učitelských individualit. Jak je zřejmé, Lindner svou koncepcí uvedené instituce překročil v mnohých směrech dobové možnosti, a naznačil tak další možný rozvoj učitelského vysokoškolského vzdělávání.

Nová vlna zájmu o vysokoškolské vzdělávání učitelů národních škol se znovu objevila na přelomu 19. a 20. století. Tento požadavek tentokrát formulovali již sami učitelé na svých sjezdech a také významné pedagogické osobnosti, k nimž patřil bezesporu František Drtina a Otakar Kádner. Ve svém prvním návrhu na reformu učitelského vzdělávání, který byl opublikován v časopise *Pedagogické rozhledy*, požadoval Drtina studium na filozofické fakultě, zatímco Kádner v intencích Lindnerových obhajoval samostatnou vysokou pedagogickou školu vně univerzity. I když oba protagonisté měli své přívržence, dá se konstatovat, že do rozpadu Rakouska-Uherska zůstalo vše v podobě návrhů. Přechodné řešení této otázky se vidělo v tzv. univerzitních extenzích. V rámci tohoto velikého socializačního kulturního hnutí se začaly pořádat prázdninové kursy pro učitele na různých místech v Čechách a na Moravě, v nichž byly zprostředkovány účastníkům nejnovější poznatky z humanitních i technických věd, a tak se profesori z univerzity a z techniky zasloužili o zvyšování vzdělanostní úrovně učitelů. Učitelstvo se těchto kursů ve velkém počtu zúčastňovalo, neboť samo toužilo po vzdělání. Dokladem toho je fakt, že k prohloubení a zdokonalení svého vzdělání se rozhodlo zříditi edici, která by pro ně vydávala kvalitní pedagogické spisy (české provenience i cizí překlady), metodickou literaturu, knížky pro mládež, časopisy pro školy aj. Tato aktivita učitelstva našla výraz v založení literárního učitelského sdružení, které se nazývalo Dědictví Komenského.

I když jednotlivé kroky k prohloubení vzdělávání učitelů byly v průběhu

19. století a na počátku 20. století učiněny, otázka vysokoškolského vzdělání zůstala nevyřešena, a tak ji dostala do vínku nově vzniklá Československá republika.

Státní převrat znamenal v této otázce zesílení nadějí na brzké vyřešení tohoto problému, zvláště když na Ministerstvo školství a národní osvěty nastoupil ve funkci tajemníka profesor Drtina. Hned na počátku vznikla řada dalších návrhů, které zpracovali např. J. Úlehla (1918), O. Kádner (1919), učitelský sjezd (1920), Pedagogický ústav J. A. Komenského (1921), F. Mašek (1923) aj. Samo Ministerstvo uspořádalo v roce 1921 anketu o vysokoškolském vzdělání učitelů, v níž však děkani FF UK v Praze a FF MU v Brně odmítli přičlenit dvouletou pedagogickou školu do rámce univerzity, protože tuto školu nepovažovali po žádné stránce na ekvivalentní s ostatními fakultami, zvláště ne jejím vědeckým charakterem. Stejně negativní stanovisko zaujal rovněž Akademický senát UK, a tak založit tuto školu v rámci univerzity se nepodařilo. Proto se učitelstvo rozhodlo zřídit tuto instituci svépomocí. Byl jí přiznán název Škola vysokých studií pedagogických. Tyto školy byly zřízeny v Brně a v Praze a probíhaly ve dvouletých cyklech. Na škole studovali učitelé, ředitelé a také inspektoři z nejrůznějších míst. Studium probíhalo o sobotách a nedělích a mělo vysokoškolský charakter. Posluchači se zúčastňovali přednášek, seminářů a praktických cvičení z experimentální pedagogiky a z experimentální psychologie. Posluchači si hradili veškeré náklady — platili kolejné, cestovné, stravné, nocležné, taxi za zkoušky, pořizovali si knihy a dva roky věnovali svůj volný čas studiu, i když věděli, že vysvědčení z této školy se nikterak necení a k ničemu neopravňuje. I když absolventů těchto škol nebyly velké počty (např. na brněnské škole za první desetiletí studovalo celkem 393 posluchačů), tvořili významnou skupinu, která se aktivně podílela na pokusech v národním školství, zejména ve 30. letech. Pro příklad uveďme, že ředitel S. Vrána, jehož jméno se výrazně zapsalo do dějin pedagogiky zlínským pokusem, byl absolventem prvního běhu této školy. Škola vysokých studií pedagogických byla důkazem, že reforma učitelského vzdělání je nejenom možná, ale i nutná, neboť změny ve školství, které se postupně prováděly, byly nutně spjaty s nově připravovaným učitelem. Tak se postupně uvedené instituce staly hybnou silou českého pedagogického života, staly se centry podporujícími experimenty ve školství a prohlubovaly rozhled jak po vnitřní práci školy u nás, tak i v zahraničí. Kromě toho tyto školy udržovaly ve veřejnosti zájem o učitelské vzdělání. Díky jim v roce 1922 zasáhla do této problematiky sněmovna, která požádala Ministerstvo školství, aby zpracovalo a předložilo návrh zákona o vysokoškolském vzdělávání učitelů. Postupně vznikl Návrh zákona o vzdělání učitelstva národních škol (1925), v němž se předpokládalo zřízení

pedagogických akademií (dvouletých), které by poskytovaly diferencované vzdělání učitelům obecných a měšťanských škol. Bohužel, vnitropolitická situace v polovině 20. let již neumožnila přijetí zákona, který nebyl parlamentu ani předložen. Současně byly zrušeny reformní komise na Ministerstvu a další práce na reformě nejen učitelského vzdělání, ale celého školství byly zastaveny. Oživení problematiky učitelského vzdělání znovu nastalo v roce 1928, kdy ministr Hodža předložil rozpočtovému výboru návrh zákona o pedagogických akademiích. Akademie pak byly zřízeny až v r. 1930 za ministra Ivana Dérera. První akademie vznikla v Bratislavě, o rok později byly založeny v Brně a v Praze. Zřízení státních pedagogických akademií se chápalo jako pokus, v němž se mělo vyzkoušet, zda při jednoletém studiu lze s úspěchem užít vysokoškolských metod. Pedagogové chápali akademie jako řešení kompromisní a jako počátek naplnění konečného požadavku vysokoškolského vzdělání učitelů národních škol, a proto hned od počátku volali po jejich rozšíření na dva roky. Až do konce republiky však k dalším změnám ve vzdělávání učitelů nedošlo. Anketa k této problematice, která proběhla v roce 1938, již nového nic nepřinesla. Státní pedagogické akademie až do počátku školního roku 1939/40 zůstaly v nezměněné podobě. V tomto roce byly okupanty zrušeny a poválečný vývoj se k nim již nevrátil.

Třicátá léta jsou také ve znamení snah vyjasnit a přesněji zpracovat institucionální podobu a obsahovou náplň vzdělávání učitelů národního školství. Z tohoto hlediska jsou zajímavé dvě publikace vydané v roce 1937. Jde o Chlupovu studii „Vysokoškolské vzdělání učitelstva“ a o rozsáhlejší a propracovanější studii Příhodovu „Vědecká příprava učitelstva“. Oba protagonisté se v podstatě shodovali v tom, že vzdělávání učitelů všech kategorií (v těch se různili) má probíhat pod jednou střechou, ovšem diferencovaně, podstatný rozdíl v názorech se projevil na délku vzdělávání a na vzdělávací obsah. Zatímco Chlup obhajoval všeobecné disciplíny, Příhoda za základ vzdělání považoval disciplíny pedagogické, psychologické a filozofické, které rozdělil na povinné a volitelné. Zbývající čas existence první republiky již neumožnil tyto dvě koncepty alespoň experimentálně ověřit.

Chceme-li uzavřít sledované období, můžeme je chápat jako etapy příprav, zpřesňování představ spojených s dílčími kroky, které umožnily ihned po skončení 2. světové války na základě prezidentského dekretu (1945) zřídit pedagogické fakulty (1946). Dlouhá cesta s řadou zákrut, zastavení a překážek vedla přece jenom k cíli, neboť se konečně idea vysokoškolského vzdělání všech učitelů institucionalizovala, a tak se naplnila.

[1] Dvořáček, J., Chlup, O.: Soukromá dvouletá pedagogická akademie v Brně. Brno 1937.

[2] Drtina, F.: Universita a universitní extenze. Praha 1907.

- [3] Havlíček, K. Borovský: Dílo II. Praha 1986.
[4] Šafránek, J.: Školy české. Díl II. Praha 1919,
[5] Vaníček, V.: Kapitoly z úsilí o novou národní školu. Praha 1932.
[6] Veselá, Z.: Vývoj české školy a učitelského vzdělání. Brno 1992.

Východiska a klíčové otázky přípravy učitelů 1. st. ZŠ na Pedagogické fakultě Technické univerzity v Liberci

Jiří Vomáčka

Klíčová slova: školské reformy, vzdělávání učitelů 1. st. ZŠ, učitelovo pojetí výuky, substancionální model pedagogické interakce, multikulturní výchova, odpovědnost učitele, riziko výchovy.

Anotace: Autor naznačuje překotnost školských reforem u nás po roce 1945 a změn v institucionální přípravě učitelů. Poukazuje na kritiku činnosti učitelských ústavů, ale i jejich přínos národní vzdělanosti. Vymezuje působení pedagogických fakult v rámci univerzit. Seznamuje s pedagogickou koncepcí přípravy učitelů 1. st. ZŠ na FP Technické univerzity v Liberci.

1. Vliv překotných školských reforem na vzdělávání našich učitelů po 2. světové válce

V roce 1998 uplyne půl století od ukončení činnosti učitelských ústavů (ústavů pro vzdělávání učitelů) u nás. Dekretem prezidenta republiky ze dne 27. října 1945 o vzdělávání učitelů škol 1. stupně na pedagogických fakultách byla ukončena téměř tři čtvrti století trvající dvoukolejnost učitelské přípravy (středoškolská pro učitele 1. stupně, vysokoškolská pro střední školství — podrobnější údaje viz např. Ch. Vorlíček [1]).

Záhy se však ukázalo, že příprava na fakultách (spojená s řadou nejrůznějších problémů) nestačí krýt aktuální potřebu učitelů na školách 1. stupně. Proto byla vládním nařízením ze dne 30. 5. 1950 zřízena pedagogická gymnázia pro vzdělání učitelů národních škol. Prof. dr. O. Chlup [2] již před tímto rozhodnutím napsal: „Učitelstvo naší mladé republiky bylo by velice zklamáno, ba pobouřeno výnosem o zřízení pedagogických gymnázií, nové to formy starých učitelských ústavů ve vydání zhoršeném.“

Přesto nová zákonná reforma z roku 1953 reformy zavedla středoškolskou přípravu pro učitele národních (a mateřských škol) na pedagogických školách. K přípravě učitelů 6.–8. ročníků měly sloužit vyšší pedagogické

školy (pro přípravu učitelů škol 2. stupně pak byly zřízeny Vysoké školy pedagogické).

Již v roce 1959 však došlo k nové reorganizaci. Vládním nařízením byly v roce 1959 zřízeny pedagogické instituty, v podstatě „krajské“ vysoké školy „svého druhu“ (mezi ně patřil i Pedagogický institut v Liberci).

Nedlouho poté — v roce 1964 — vznikly na základě zákonného opatření předsednictva Národního shromáždění přeměnou některých pedagogických institutů pedagogické fakulty (k zrušeným patřil např. i institut v Liberci).

Současná Pedagogická fakulta TU v Liberci nevznikla v důsledku uvedených plošných reforem. Na základě zákona o vysokých školách č. 172/1990 Sb. a neuspokojivé personální situace v severočeském školství si ji zřídila se souhlasem Akreditační komise tehdejší VŠST. Nová fakulta (třetí z dnešních šesti) začala iniciativně organizovat přípravu učitelů 1. st. ZŠ ve dvou na sebe navazujících stupních — bakalářském a magisterském (model „I“).

2. Ke koncepčním otázkám vzdělávání učitelů 1. st. ZŠ

Uvedený stručný nástin celkových reforem učitelského vzdělání u nás od roku 1945 nesvědčí o promyšlené dlouhodobé koncepci. Připomeňme, že např. zrušení učitelských ústavů bylo bombasticky označováno za „revoluční“ čin. Byl však vlastně vyústěním jejich dlouhodobé kritiky. V ní bylo obecně poukazováno na neuspokojivou všeobecnou přípravu budoucích učitelů, ale kladně byla v podstatě oceňována průprava praktická.

Proti tomu např. prof. dr. V. Příhoda [3] konstatoval, že „jejich (učitelských ústavů — J. V.) vlastivědný a praktický ráz míří spíše proti vědeckému metodickému školení, nežli aby se k němu přibližoval“. Za závažné považoval, že budoucí učitelé byli na těchto ústavech za prvé připravováni „přímo pro jisté zaměstnání životní (v teoretické i praktické pedagogice)“. Za druhé nebylo podle něho všechno vyučování „podřízeno přímo tomu, čemu říkají Francouzi ‚la culture générale‘, nýbrž vymezenému životnímu úkolu“.

Na „smutné“ poměry v nesystémové přípravě učitelů pro školy 1. st. poukazoval na příkladu pojetí předmětu pedagogiky již v r. 1930 dr. Josef Jančařík [4]. Podle jeho názoru „systém je tu především vinen, že se v pedagogice nepodává tolik a tak, jak by toho bylo potřeba pro přípravu budoucích učitelů“. Kritizoval i středoškolský způsob „podávání učiva“, který je „nevhodný právě u takového živého předmětu, jako je pedagogika“.

Přes tyto a další výhrady však ocenil např. představitel „skladebné školy“ prof. dr. J. L. Fischer [5] činnost absolventů učitelských ústavů, protože dokázali, že „po didaktické stránce naše národní školství bylo ve svém celku

vzorné, včetně ‚elementárky‘, pedagogy shodně považované za jednu z nejvyspělejších“.

Nepochybně se na tom spolupodílelo i vedení budoucích učitelů k soukromému čtení knih obsahu obecně pedagogického a didaktického i speciálně metodického. O nich se již během studia na učitelském ústavu kandidáti „proslovovali“, případně vyjadřovali písemně. Záměru dalšího sebevzdělávání učitelů měly sloužit i edice, pohotově vydávané nakladatelstvím Dědictví Komenského.

Touhu našich učitelských předchůdců po vzdělávání vyjádřila po 2. světové válce výstižně např. prof. dr. J. Otáhalová-Popelová [6], když konstatovala: „Vznikaly-li univerzity zásahem seshora, vůlí svých zakladatelů či z potřeby vědecké specializace, pedagogické fakulty u nás vznikly ze žhavé touhy českého učitelstva doplnit své vzdělání.“

Aby se nové pedagogické fakulty staly plně funkčními, požadoval prof. dr. O. Chlup [7] po vyučujících jednotlivých kateder, aby opustili postup obvyklý na tradičních fakultách, kde totiž „podávají prostě vědu bez zřetele k cíli školnímu“. Kladl důraz na didaktické zřetele a upřesňoval: „Učit jen v řadách poznatkových, jak je jednotlivé vědy uvádějí v izolovaných soustavách vědních, je zvyk vědeckých oborů, ale didaktika vyžaduje osvětlovati jevy z hlediska více vědních oborů.“ Na katedrách pedagogiky pak přímo požadoval, aby např. nepěstovaly pouze dějiny pedagogiky, didaktiku a obecnou pedagogiku. Jednoznačně vytyčil, že „právě didaktika speciálních oborů školského vyučování musí být ve středu jejich zájmu, jinak by pedagogiku jako vědecký obor izolovaly od celku pedagogické a didaktické problematiky školské. Upadly by v pedagogický formalismus, odtrhly by se od odborných nauk a od školské praxe“. Obdobné názory projevovali i jiní odborníci — např. prof. dr. F. Vodička, prof. dr. J. Charvát a další.

Se zdůrazněním systémového přístupu k přípravě učitelů 1. st. ZŠ na pedagogických fakultách se setkáváme po roce 1989 např. u prof. dr. St. Kučerové, CSc. [8]. Vycházela nejen z domácích názorů prof. dr. V. Příhody, ale i ze zkušeností zahraničních. Podnětný je zejména její důraz na to, aby pedagogická fakulta byla organickou součástí univerzity. Proto např. na naší liberecké pedagogické fakultě jsou některé katedry funkčně využívány i dalšími fakultami Technické univerzity.

Porovnáváme-li koncepce jednotlivých vyvíjejících se pedagogických fakult v současnosti, lze konstatovat, že se přes dílčí odlišnosti shodně jeví jako „profesně zaměřené vysokoškolské instituce vztahující se k celé výchovně vzdělávací sféře společnosti, sloužící státní školské správě i samosprávě, ale i vznikajícímu alternativnímu školství a učitelstvu jako socioprofesi skupině usilující o zvýšení svého sociálního statusu“ [9].

Nad rámec tohoto pojetí jsou v současnosti některými pedagogickými fakultami zřizována neučitelská bakalářská studia (motivovaná i ekonomickými důvody). Domnívám se, že zařazování „neústrojných“ oborů ztěžuje vytváření žádoucí syntézy badatelské a výukové práce v prioritních pedagogických odvětvích, a tím i oslabování odborného, tj. **výchovného** poslání pedagogických fakult.

3. Pregraduální příprava učitelů 1. st. ZŠ v pedagogických studijních oborech na Pedagogické fakultě TU v Liberci

Za koncepční otázky studia zodpovídá proděkanka pro studium učitelství 1. st. ZŠ doc. dr. O. Roztočilová. Řídí a koordinuje zejména cílové zaměření a spolupráci kateder, které se podílejí na přípravě budoucích učitelů, včetně aktivního oddělení pedagogické praxe.

Důraz je kladen na to, aby se v procesu formování budoucího učitele vytvářely předpoklady pro zvládnání pedagogického procesu v celé šíři. Prostředkem k tomu je takové pojetí přípravy, ve kterém se doceňuje vztah k realitě nižšího stupně školy i přímý kontakt s nositeli pedagogického bádání (posilovaný „hostujícími profesory“).

Zejména mladí členové katedry pedagogiky a psychologie promýšlejí a aplikují ve výuce předmětu pedagogika např. jiné formy pedagogické interakce, než je její tradiční lineární model. Jde např. o propracovávání sub-stancionálního modelu pedagogické interakce doc. dr. J. Pelikána [10].

V seminářích jsou studenti–budoucí učitelé 1. st. ZŠ vedeni k tomu, aby dospívali k vnitřní potřebě komunikovat s těmi, „kdo se pokouší kráčet stejnou cestou“ (tedy nejen s vedoucím semináře, ale i s ostatními studenty). Postupně tak i osobně prožívají Pelikánem zdůrazňovaný poznatek: „Nestačí tedy jen zvládnout učivo, ale najít v něm něco, co žáka zaujme natolik, že jej přijme za osobně významné a přitažlivé, že to u něho vyvolá potřebu dále se v dané oblasti vzdělávat.“

Dochází přitom ke zpřesňování a záměrnému formování globálního jevu, který doc. dr. J. Mareš [11] rozpracoval do tzv. učitelova pojetí výuky. Souhlasíme s autorem, že si studenti učitelství přinášejí na pedagogickou fakultu jakési „předběžné pojetí“. Opíráme se přitom o výsledky naší sondy, kterou jsme provedli v roce 1995/96 a 1996/97 mezi 60 přijatými studenty učitelství 1. st. ZŠ. Všichni dotázaní vážali svá „předběžná pojetí“ na konkrétní vzory kladně prožívaného působení výrazných učitelských osobností v průběhu vzdělanostních drah: 48 studentů odvozovalo své pojetí od zaníceného a obětavého přístupu učitelek 1. st. ZŠ k dětem, 4 studentky „prohřátým“ a laskavým příkladem učitelek mateřských škol, 6 dotázaných celkovou vážností a odpovědností učitelů vyššího stupně ZŠ. Dva studenti

byli inspirováni „hledajícím“ a experimentujícím přístupem učitelů střední školy k žákům i učební látce.

Při cílevědomém utváření učitelova pojetí výuky v průběhu studia na naší fakultě plní významnou integrující úlohu systém různých druhů pedagogických praxí. Záslouhou dr. P. Urbánka, ved. oddělení praxe na FP TU v Liberci, jeho spolupráce s dr. Gambou, ředitelem ŠÚ v Liberci, i díky pochopení ředitelů a učitelů libereckých škol, se podařilo stabilizovat soustavu tzv. fakultních škol. Budoucí učitelé se na nich učí postupně poznávat a uvědoměle (s užitím pedagogické teorie) řešit situace běžné školní praxe. Současně ale poznávají potřebu zařazovat svou činnost do širších vazeb (např. školní hygieny, jednání pedagog. orgánů školy apod.), ale i do mnohostranných souvislostí různých profesních drah učitelů.

Na fakultních školách se v praxi setkávají i s realizací alternativních pojetí vyučování, která teoreticky studují na fakultě. Např. dr. J. Novotová a dr. J. Jozifková řeší se studenty učitelství 1. st. ZŠ v seminářích problematiku „otevřeného vyučování“ („open education“). Spojování teorie s praxí je pro studenty výzvou, aby si hlouběji uvědomili, že např. toto hnutí pod svým „střešovým pojmem“ představuje podle hodnocení prof. dr. J. Skalkové [12] především „zásadní změnu pedagogického postoje vůči dětem a mládeži“.

Jakkoli se toto hnutí rozvíjelo od 60. let v USA a Velké Británii, má jeho základní myšlenka své hluboké kořeny i v dějinách našeho školství. Studenti si v této souvislosti vybavují například dosud nedoceňovanou českou bratrskou školou (ještě před Komenským) s jejím požadavkem, aby všichni vychovávali všechny [13].

Zejména však v době první ČSR vystupovali proti pojetí školy, založenému na „abstraktní všeobecnosti“, tvořivými přístupy početní učitelé — příslušníci pedagogického reformního hnutí. Teoreticky tehdy vyjádřil potřebu a směr změny svou akceptovanou ideou „společenské školy“ prof. dr. V. Příhoda [14]. Patřil mezi ty, kteří ve výchově prosazovali kritický přístup k minulosti, protože učitelé umožňuje hlubší pronikání do pedagogické reality a čelí možné skepsi. V tomto pojetí se např. snaží vést na naší katedře pedagogiky a psychologie diplomové práce studentů doc. dr. M. Kratochvíl a dr. J. Horák, CSc.

Katedra pedagogiky a psychologie FP aktivně rozvíjí i četné zahraniční styky (zejména v rámci projektu TEMPUS, ve kterém vedoucí katedry doc. Ing. J. Vacek plní v ČR funkci koordinátora). Členové naší katedry tak dlouhodobě přispívají nejen k dialogu o badatelských a pedagogických výsledcích se zahraničními univerzitními partnery (např. v Rakousku, v Portugalsku, ve Švédsku, v Kanadě aj.), ale podílejí se činností i na naplňování

Prigoginovy [15] myšlenky, že „univerzita by měla být tím pravým místem, kde se stává možnou formulace nových hodnot — nového *Weltanschauung*“.

V magisterském stupni studia dovršují naši budoucí učitelé 1. st. ZŠ svou vybranou specializaci. Podle současného studijního plánu si mohou volit z nabídky specializovaného studia německého a anglického jazyka — se zaměřením na výuku na 1. st. ZŠ, specializaci v českém jazyku a pátopsychologie (s důrazem na specifické poruchy učení a chování). Zaměření specializací je obecně charakterizováno obratem k dítěti, stejně jako podporou promyšlené integrace řady postižených dětí do běžných základních škol (touto problematikou se zabývají zejména doc. dr. M. Vágnerová a Mgr. D. Švingalová).

Úsilí České republiky o vstup do evropských struktur zvýrazňuje potřebu promyšleně a včas realizovat „evropskou dimenzi ve vzdělávání“. Poloha FP TU v Liberci, její zapojení do Euroregionu Nisa, ale i nezanedbatelné procento Rómů v základních školách přivedly katedru k důraznějšímu uplatňování koncepce multikulturní výchovy. V ní je kladen důraz na otázky identity (osobní i skupinové), otevřenosti vůči druhým při kritickém uvědomění si sebe sama, ale i toho, že „nové přichází vždy ze setkání s druhými“ [16].

Této problematice byla věnována úspěšná mezioborová konference „Výchova k evropanství“ (v září 1996). Aktivně se jí zúčastnili přední odborníci z řady VŠ (např. prof. dr. J. Pešková, prof. dr. P. Piřha, doc. dr. P. Pithart, doc. dr. E. Walterová, prof. dr. S. Kučerová, prof. dr. B. Blížkovský aj.), zahraniční hosté z Europahaus Eisenach (včetně prof. dr. R. Seebauera), ale i učitelé regionu a studenti. Organizovali ji s vnitřním zaujetím všichni členové katedry pedagogiky a psychologie. Obsah a pojetí konference získaly podporu (díky iniciativám ing. A. Schauera) i u řady sponzorů. Význam konference byl zdůrazněn i záštitou J. M. prof. ing. Z. Kováře, CSc., tehdejšího rektora TU v Liberci. Vytyčené cíle a význam konference kladně ocenil v pozdravném dopisu i prezident ČR Václav Havel.

Naznačené působení katedry pedagogiky a psychologie FP TU v Liberci směřuje k tomu, aby si budoucí učitelé 1. st. ZŠ uvědomovali svůj díl odpovědnosti za výchovu a vzdělání. Ze širšího pohledu zformulovala již před čtyřiceti lety H. Arendtová [16] naši zodpovědnost jak „za život a vývoj dítěte, tak za pokračování světa“. Při konkretizaci tohoto požadavku se snažíme připravit budoucí učitele 1. st. ZŠ na jejich dvojí zodpovědnost, kterou výstižně formulovala v r. 1990 tehdejší děkanka PF MU v Brně prof. dr. S. Kučerová [17]. Jde o to aby budoucí učitel i sám usiloval „stát se zralou osobností, tvářit v tvář životu a světu“. Současně aby s pochopením „pomáhal dětem, aby i ony nastoupily cestu k lidské pravosti a tvořivosti,

svobodě a odpovědnosti, úplnosti a integritě“. Spolu s prof. dr. B. Blížkovským [18] si však plně uvědomujeme, že obsažné úsilí katedry pedagogiky a psychologie PdF TU v Liberci připravovat budoucí učitele 1. st. ZŠ tak, aby mohli dobře *učit životu* není prosto rizika, jehož rozbor [19] by však vyžadoval samostatné pojednání.

Odkazy:

- [1] Vorlíček, Ch.: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy ve vývoji učitelského vzdělání v Československu. Praha 1991.
- [2] Dvacet let pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Brně. Brno 1966, s. 24.
- [3] Příhoda, V.: Vědecká příprava učitelstva. Praha 1937, s. 20.
- [4] Jančařík, J.: Pedagogika na učitelských ústavech. In: Pedagogický sborník k šedesátým narozeninám Otakara Kádnera. Praha 1930, s. 214–221.
- [5] Fischer, J. L.: Pedagogické stati. Praha 1968, s. 47.
- [6] Otáhalová-Popelová, J.: Význam pedagogických fakult. Brno 1948, s. 3.
- [7] Chlup, O.: Krátká úvaha o katedrách pedagogických a naukových. In: Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity, ročník III., řada filozofická (B), č. 2, Brno 1954, s. 116–117.
- [8] Kučerová, S.: Reformovat učitelské vzdělání. In: Učitelství, roč. 40, Praha 1990, č. 36, s. 8.
- [9] Vorlíček, Ch.: c. d., s. 136–137.
- [10] Pelikán, J.: Výchova jako teoretický problém. Ostrava 1995, s. 120–125.
- [11] Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., Švec, V.: Učitelovo pojetí výuky. Brno 1996.
- [12] Skalková, J.: Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém. UJEP Ústí n. L. 1993, s. 76 a násl.
- [13] Molnár, A.: Československá výchova před Komenským. Praha 1956, s. 11.
- [14] Příhoda, V., Nykl, J., Hanus, L.: Reformní praxe školská. Praha 1936, s. 28 a násl.
- [15] Prigogine, I.: Univerzity v proměnách časů. In: Obnova ideje univerzity. Karolinum Praha 1993, s. 169.
- [16] Arendtová, H.: Krize kultury. Praha 1994, s. 110.
- [17] Kučerová, S.: O důstojnosti a odpovědnosti učitele. PF MU Brno 1990, s. 16.
- [18] Blížkovský, B.: Systémová pedagogika. Ostrava 1992, s. 23.
- [19] Giussani, L.: Riziko výchovy. Praha 1995, s. 81. a násl.

České pokusné školy 30. let podle návrhu Václava Příhody

Eva Urbanovská

1. Pojetí jednotné diferencované školy

Koncem 20. let tohoto století rostla u nás nespokojenost se stavem školství a sílily snahy o jeho reformu. V souvislosti se světovým odklonem od volného pojetí školy a zdůrazňováním racionálnějších aspektů výchovné vzdělávací práce se rýsovala potřeba nového programu pokusné práce.

Úsilí o racionalizaci školského systému s ohledem na úsporu žákova a učitelova času a energie bylo charakteristické pro Václava Příhodu, který koncem 20. let stanul v čele snah o školskou reformu. Na základě studia této problematiky doma i v zahraničí, v návaznosti na myšlenky J. Úlehly vypracoval návrh jednotné, diferencované a pracovní školy, který byl poprvé uveřejněn v tisku na podzim 1928.¹

Snaze o školskou reformu však v tomto období věnovali pozornost všichni „reformisté“ v Československu, tedy stoupenci brněnského i pražského reformního křídla, mezi nimiž ovšem byly principiální neshody. Vypracováním koncepce reformního školství se zabývaly v samotné Praze dvě instituce: Reformní sbor pro národní školství ve velké Praze v čele s J. Uhrem, který vypracoval tzv. Rámcový návrh úpravy pražského školství, a Reformní komise Školy vysokých studií pedagogických v čele s V. Příhodou, která vypracovala Zásady reformního návrhu a Organizační a učební plán reformních škol.² Oba návrhy vycházely z podobných zásad a požadavku změny přístupu k osobnosti dítěte. Zdůrazňovaly respektování individuálních zvláštností jedince, samočinnost, aktivitu, pracovní činnost, tělesnou výchovu, poznání sociálního prostředí žáka, spolupráci s dětskými lékaři, s rodiči, zřízení podpůrných a pomocných tříd. Podstatně se však oba návrhy lišily v tom, že Uhrův návrh kladl větší důraz na vnitřní, obsahovou reformu, vycházel ze stávajícího stavu organizační struktury školství a nenavrhoval v tomto směru na rozdíl od návrhu Příhodova radikální změny.

Otokar Chlup, představitel brněnského reformního křídla, které se organizovalo kolem společnosti Nové školy, byl také vyzván ke spolupráci s reformní komisí při ŠVSP a k účasti na přípravě jednotného organizačního plánu reformních škol. Chlupem prezentované představy o podobě budoucí školy se v mnohém shodovaly s požadavky obsaženými v Příhodově návrhu (přesvědčení o potřebě reformy, požadavek probudit v dítěti duševní energii, iniciativu, tvořivost, vypěstovat podnikavost duševní a fyzickou za účelem

individuálního a sociálního pokroku).³ Přesto Chlup odmítl nabízenou spolupráci a postavil se do ostré opozice.

Na Pedagogickém týdnu pořádaném Československou obcí učitelskou, který proběhl ve dnech 27. 10.–4. 11. 1928 v Praze, i na zasedáních dalších učitelských organizací byla projednávána otázka školské reformy a přijata rezoluce požadující školskou reformu ve smyslu jednotné diferencované školy a reformu učitelského vzdělání.⁴

Podle Příhodova návrhu měla jednotná diferencovaná škola II. stupně sdružovat všechny děti od jedenácti do patnácti let a poskytnout jim vzdělání a výchovu podle jejich nadání, zájmů a potřeb, a to především prostřednictvím pracovních metod. Vzhledem k individuálním rozdílům měla být škola rozdělena na tři větve: větev měšťanské školy, větev reální a větev gymnaziální, mezi nimiž by byl možný přestup. Měl být zaveden semestrový systém výuky, postup nikoli podle tříd, ale podle předmětů.

Svou představu o nové škole V. Příhoda podrobně rozepsal a zdůvodnil ve svém obsáhlém spise Racionalizace školství, jímž navazuje myšlenkově na svá předchozí díla.⁵ Jak sám říká: „Racionalizace školství obsahuje ideový plán přestavby školství ve smyslu jednoty výchovy a učení, ve které by každý žák měl stejnou příležitost k vzdělání podle svých schopností.“⁶

Je přesvědčen o tom, že nové pojetí školské organizace je třeba přizpůsobit individualitě žáka, do popředí dostat práci a aktivitu. Proto má pro učitele nesmírný význam zevrubná znalost nejnovějších poznatků z oblasti jednotlivých psychologických disciplín. Musí si uvědomit, že individualita jedince je dána jak endogenními, tak exogenními faktory.

Nová škola má být *jednotná, vnitřně diferencovaná*. Školskou soustavu měly tvořit 5letá škola I. stupně — obecná, 4letá škola II. stupně — kolenium, 4letá škola III. stupně — atheneum a 4–6letá škola IV. stupně — univerzita. Nejvýraznější organizační změna se tedy týkala školy II. stupně. „Kolenium“ mělo v podstatě sjednocovat všechny v té době existující školy pro děti ve věku 11–15 let, tedy školu měšťanskou, vyšší školu obecnou a nižší třídy škol středních (tj. gymnázium klasické, reální, reformní reálné a reálku). Jednotlivé stupně na sebe měly plynule navazovat svými učebními programy.

V pojetí jednotné školy se však nejednalo o uniformitu. Moderní škola nemůže žákům stanovovat stejný vzdělávací cíl ani osnovy a určovat jejich pracovní tempo. Má zdůrazňovat především dynamické cíle, které vycházejí ze schopnosti každého jedince. Škola má rozvíjet dětské zájmy, posilovat vlastní potřeby žáků, z nichž vychází jejich postoj k vyučování, podněcovat touhu po vyšším vzdělání, naučit samostatně a tvořivě pracovat, podnikat a kulturně a společensky žít.

S ohledem na specifika a rozdílnost osobností dětí je podle Příhody nutné v nové školské organizaci uplatňovat kvantitativní i kvalitativní diferenciaci, tedy diferenciaci vzhledem k inteligenci žáků (seskupování do výkonnostních skupin, rozlišení učiva v učebnicích) a vzhledem k specifčnosti, k osobitosti zájmů a potřeb (umožňuje výběr předmětů).⁷ V. Příhoda propaguje elektivní školský systém, v němž si žák může volit z řady volitelných předmětů, nebo si vybrat určitý studijní směr (větev). Elektivní systém nezná propadání žáka, protože žák postupuje v jednotlivých předmětech podle svých sil. Opakuje pouze to učivo, které nezvládl v daném předmětu, nejčastěji za jeden semestr.

Při běžné školní kolektivní práci v tradiční škole musí čekat lepší žáci na pomalejší a potom většinu času zahálejí. Tomu lze zabránit zavedením forem individuálního učení. Žákům se stanoví množství učiva, které mají zvládnout za určitou časovou jednotku. Sami si rozvrhnou práci v jednotlivých předmětech. Pro kontrolu správného postupu komunikují se spolužáky, pedagogy, sami testují svůj postup, žák se snaží překonat sám sebe.

Škola tak nabývá *pracovního charakteru*. Žáci získávají vědomosti a dovednosti na základě vlastních zkušeností, činnosti, samostatné a tvořivé práce, jejíž výsledky i postup jsou důsledně kontrolovány. Základními organizačními jednotkami se namísto třídy a školního roku stává žák a předmět. Žák v podstatě musí pracovat na úkolu přiměřeném svému nadání tak dlouho, až jej skončí. Zde se Příhoda inspiruje mimo jiné zkušenostmi s individualizovanými formami výuky zejména v Americe, ale i v Sovětském svazu.⁸

Pro uskutečnění ideje pracovní školy je však nutné splnit zejména tyto požadavky: přirozená situace a přirozená reakce, vyučovací dynamismus a spojení s každodenním životem, vnitřní motivace vyučování, globalizace a individualizace vyučování. S tím byl spojen požadavek korelace, konsolidace a komasace vyučování (souvislost mezi předměty, výběr učiva a omezení počtu současně probíraných předmětů a jejich seskupení v přirozené životní celky s postupným osnováním, případně výuka jednoho předmětu či oboru souvisle po dobu jednoho dne, týdne či měsíce) a uplatňování metod podporujících samočinnost žáků.⁹

Přestože je zodpovědnost přenesena na jedince, nelze zapomínat na potřebu sociálního kontaktu, individuální zřetel musí být vyvážen plným sociálním životem. Žáci se proto seskupují v pracovních družstvech, kde rozvíjejí své sociální zkušenosti.

Nová škola má být proto také školou *společenskou*. Má představovat velký sociální celek a využívat celou řadu výchovných prostředků, mezi které patří například žakovská samospráva, školní časopis, žakovské organizace a kluby, školní shromáždění, kampaně sloužící k odstranění zlovyků, společ-

né stravování, symboly společenské jednoty (školní hymna, vlajka, pozdrav), sportovní družstva a týmy, spolek bývalých žáků. Škola by se měla stát kulturním střediskem s knihovnami, čítárnami a shromažďovací síní. Základním požadavkem nového školního systému je kolektivní život celé školské obce, která je organizační a sociální jednotkou. Škola nemá děti a mládež na život jenom připravovat, ale žáci mají žít již ve škole plným dětským a občanským životem, škola samotná má být pro žáka opravdovým životem.

2. Zřízení pokusných reformních škol

Po zveřejnění Příhodova rámcového návrhu na jednotnou školu v r. 1928 začaly v semináři na Škole vysokých studií pedagogických (ŠVSP) v Praze intenzivní přípravy učebního a výchovného plánu škol I. a II. stupně. Podrobný program práce těchto škol byl vydán pod názvem „Organizační a učební plán reformních škol“ a byl znám pod označením „modrá kniha“. I když tiskem vyšel až v roce 1930, lze předpokládat, že první pokusné školy již podle něj od září 1929 začaly pracovat.¹⁰

Plán, který byl velmi dobře propracován, jevil se jako vysoce pružný a praktický, podrobně popisoval zásady a organizaci práce v obou stupních školy a uváděl organizační změny v osnovách jednotlivých předmětů. V tomto materiálu byly konkretizovány základní ideje školské reformy a pokusných škol, jak je vyjádřil V. Příhoda: „Vedoucí ideou školské reformy jest idea pokroku. Základní ideou organizační jest jednotná škola. Základní ideou učebnou jest pracovní škola. Základní ideou výchovnou jest společenská škola. Politickou ideou školské reformy jest skutečná demokracie.“¹¹

Na jaře r. 1929 byl radě hlavního města Prahy předložen „Návrh na vybudování reformních škol v Praze“ vypracovaný Reformní komisí při ŠVSP. Návrh požadoval otevření alespoň tří reformních škol od r. 1929/30, přičemž rok 1928/29 měl být věnován přípravě učitelů. Protože se v této době zejména otázka jednotné školy II. stupně stávala velice žhavou, Ministerstvo školství uspořádalo v dubnu roku 1929 anketu, která se týkala reformy školy.¹² Většina účastníků se sice vyslovila proti všeobecnému zavedení jednotné školy, přesto však téměř všichni doporučovali vyzkoušet její realizaci na omezeném počtu škol. Nakonec bylo výnosem ministerstva školství a národní osvěty č. 58469/1 ze dne 20. 8. 1929 povoleno zřízení několika pokusných škol podle Příhodova plánu.¹³ Tyto školy však neodpovídaly zcela koncepci jednotné diferencované školy. Dostaly označení „pokusné reformní školy obecné“ a „pokusné diferencované školy měšťanské“, což neumožňovalo, aby nadaní žáci z kolenia mohli přestoupit bez zkoušek na vyšší střední

školu. Tato skutečnost představovala značné omezení a měla neblahé důsledky zejména v sociální struktuře tříd pražských pokusných škol měšťanských.

K otevření pokusných škol měšťanských v Praze — v Michli, v Nuslích, v Hostivaři, v Humpolci a ve Zlíně pak došlo 1. 9. 1929. V dalších letech jejich počet vzrostl. Od dřívějších individualistických pokusů 20. let se lišily pevným plánem, učitelé vycházeli z domácích i zahraničních zkušeností a podložili svoji práci vědecky. Někdy byly tyto pokusné školy i ze strany úřadů nazývány pokusnými školami reformními. Toto označení však neodpovídalo zcela tehdejšímu chápání a vymezení pojmů. Zcela zřetelně byly rozlišovány školy pokusné, reformní a normální. Zatímco škola pokusná má zkoušet a hledat řešení rozličných výchovně vzdělávacích problémů a ověřovat platnost pedagogických teorií, škola reformní má pozitivní výsledky pokusných škol aplikovat v jiném prostředí, za jiných podmínek, má je do podrobností propracovávat tak, aby mohly být bez obtíží zaváděny na školách normálních. Škola reformní tedy má tvořit mezistupeň mezi školou normální a pokusnou.¹⁴

V následujících letech pak vznikaly další pokusné školy měšťanské i obecné na území celé republiky. Podle plánu Celostátní reformní komise školské se vyučovalo ve 30. letech na pokusných školách I. stupně (obecných), II. stupně (měšťanských, zvaných Komenium) a školách III. stupně (vyšších středních, zvaných Atheneum). Podle materiálu Samosprávy učitelstva pokusných a reformních škol všechny tři stupně měly jen pokusné a reformní školy v Praze-Nuslích, ve Zlíně a v Humpolci.¹⁵ Pokusné školy I. a II. stupně byly ještě v Baťově (Otrokovice), v Praze-Michli, v Praze-Hostivaři, v Praze II. na Karlově a na Slovensku v Trnavě. Pokusné měšťanské školy byly v Bakově nad Jizerou, v Benešově u Semil, v Kyšperku, v Českém Krumlově, v Táboře, v Dobřichovicích u Prahy, v Ruzyni, v Horní Bříže, v Prostřední Suché, v Brně na Zvonařce, na Slovensku v Malackách a jinde. Pokusné školy obecné byly kromě toho v Brně-Židenicích, v Suchdole u Prahy, v Lysolajích, v Svěpravicích, v Hodolanech (Olomouc), v Hlinici u Tábora (pokusná dvojtřídka) i jinde.¹⁶

Jak i dobová srovnání dokládají, jako nejrozvitější a nejvyspělejší byly hodnoceny pokusné školy ve Zlíně, i když podle názoru Františka Pátka právě Praha měla povinnost mít školy na takové úrovni a „representovati národ nejvyšší úrovní kulturnosti“.¹⁷

Na konci června roku 1929 byl ve Zlíně proveden zápis dětí, které ukončily pátý rok školní docházky. Žáci byli především na základě přání rodičů a dosavadního prospěchu zařazeni do čtyř prvních tříd jednotné školy, rozdělené do čtyř větví:

A — větev humanitní, moderní (středoškolská),

- B — větev průmyslová,
C — větev obchodně živnostenská,
D — větev zkrácená (dvouletý kurs).

Během studia pak mohli být žáci přeřazeni z větve do větve podle úspěchů ve studiu. Pokud jde o rozsah učiva, nejvíce se od sebe lišily větve A a D. Každá z uvedených větví předávala žákovi všeobecné, nikoliv odborné vzdělání. Větev A měla poskytovat vzdělání asi v rozsahu nižší střední školy a umožňovat vstup do vyšší střední školy. Větev B a C se postupně sloučily v jedinou větev B, poskytovaly vzdělání v rozsahu normální měšťanské školy, obsah se diferencoval vzhledem k oborům. Větev D (později C) byla dvouletá a vstupovali do ní žáci, kteří se opozdili na obecné škole.

Zlínské pokusné školy si získaly světové jméno mezi ostatními pokusnými školami a měly zvláštní postavení. Tato specifická spočívala v několika základních rysech a byla vytvořena spolupůsobením více faktorů. Významnou úlohu sehrálo bezesporu prostředí rozvíjejícího se a prosperujícího města.

Poznámky a literatura

1. Návrh byl zveřejněn v článku V. Příhody: Jednotná škola. Její možnosti dnes a zítra. Školské reformy X, 1928, č. 1.
2. viz Uher, B.: Nové školy v předválečném Československu. Univerzita Karlova, Praha 1971, s. 63–67.
3. Váňová, R.: Československé školství ve 30. letech. (Příhodovská reforma.) Studia paedagogica 10. Pedagogická fakulta UK, Praha 1995.
4. viz Příhoda, V.: Školská reforma. Praha 1931, s. 10–11.
5. viz Příhoda, V.: Racionalizace školství. Orbis, Praha 1930.
Otázce školské reformy se však věnuje i v mnoha dalších spisech, např.: Školská reforma. Praha 1931, Základní ideje školské přestavby. In: Příhoda, V., Nykl, J., Hanus, L.: Reformní praxe školská. Unie, Praha 1936.
6. viz Příhoda, V.: Školská reforma. Praha 1931, s. 36.
7. viz Příhoda, V.: Racionalizace školství. Orbis, Praha 1930.
viz Příhoda, V.: Školská reforma. Praha 1931, s. 9–12.
8. Příhodovi byl často vytýkán amerikanismus. Ale jak J. Kozlík píše, nepřijímal americká hlediska nekriticky, byl si vědom rozdílností našich a amerických školských tradic, poměrů a možností. Odmítal jak dogmatické, pasivní pojetí školy rakouské, tak školský expresionismus, přečeňování volné činnosti žáků. Požadoval řád, pedagogickou vědu a racionální řízení učitelovy práce. (Viz Kozlík, J: Principy a praxe na pokusných školách ve Zlíně 1929–39. (Rukopis.) Praha 1993, s. 7.
9. Vrána, S.: Základy nové školy. Brno 1946, s. 83–94.
Příhoda, V.: Ideologie nové didaktiky. Brno 1935.
10. Vrána, S.: Základy nové školy. Brno 1946, s. 82.
Váňová, R.: Školská reforma v ČSR ve 30. letech. Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994, s. 10.

11. Příhoda, V.: Širší hlediska školské reformy. Věstník ÚSJU na Moravě XXIX, 1932, s. 245.
12. Anketa ministerstva školství a národní osvěty o školské reformě, konaná ve dnech 8.–12. dubna 1929. Vydalo Ministerstvo školství a národní osvěty, Praha 1929.
13. Okolnosti, které vedly k povolení pokusných škol, i spory o pojetí školské reformy jsou velmi přehledně popsány v publikaci R. Váňové: Školská reforma v ČSR ve 30. letech. Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994.
14. viz Vrána, S.: Slovník moderní pedagogiky. Brno 1948.
Konvička, V.: O reformní škola na každém okrese. Věstník ÚSJU, 34, 1936, s. 126.
15. K. Rýdl i R. Váňová ve svých publikacích hovoří o existenci athenea pouze v Praze.
Viz:
Rýdl, K.: Tradice a současnost alternativního pedagogického hnutí v ČSFR a ve světě. Metodické centrum, Prešov 1992, s. 16.
Váňová, R.: Školská reforma v ČSR ve 30. letech. Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994, s. 10.
16. viz Samospráva učitelstva pokusných a reformních škol v Praze — Naše úsilí o novou školu. Praha 1938, s. 33.
17. viz Pátek, Fr.: Naše pokusné školy obecné a měšťanské. In: Věstník pedagogický, roč. XVII (1939), č. 8, s. 229, kde mj. píše: „Proč a jak se tedy stalo, že Prahu předstihlo venkovské město reprezentací národa Komenského právě v oboru školství? Nemělo se to stát!“

Účast polského učitelstva všeobecných škol na doplňování vzdělávání učitelů ve Vyšších učitelských kursech v letech 1918–1939

Stefania Walasek

Politické a sociálně ekonomické podmínky, v nichž se rozvíjely jednotlivé oblasti polských zemí za okupací, vedly v nich k vytvoření různých systémů vzdělávání učitelů všeobecných škol. Tento fakt se silně odrazil v obzující se polském školství po r. 1918 a kromě nedostatku kvalifikovaných kádrů narůstal s velkým důrazem druhý problém: doplnění všeobecné a pedagogické přípravy těch, kteří dosáhli vzdělání v pedagogických školách v různých zabraných částech Polska.

Je ale třeba zdůraznit, že velké procento učitelů všeobecných škol mělo úplnou odbornou kvalifikaci. Byli to především absolventi haličských učitelských seminářů. Pro ně a následující ročníky, opouštějící pedagogické ústavy v II. republice, byly organizovány instituce doplňující a zdokonalující učitelské vzdělání.

Doplňující studium na rozdíl od studia zdokonalujícího dávalo dodatečnou kvalifikaci s určitými oprávněními, tzn. kvalifikaci pro automatický postup ve službě a pro ucházení se o práci v nejdříve organizované všeobecné škole.¹

Touha učitelů po sebezvzdělávání, po zvýšení kvalifikace byla jevem, s nímž jsme se nesetkali v žádné jiné profesi. Stanisław Wiącek (pracovník Svazu polského učitelstva) potvrdil, že tento fakt „výmluvně svědčí o vysoké hodnotě učitelů všeobecných škol. Umět zhodnotit vlastní nedostatky může jedině člověk kulturní.“²

K institucím, které se zabývaly doplňováním vzdělávání učitelů, patřily mimo jiné Vyšší učitelské kursy.

První — státní — pod názvem Roční pedagogický kurs pracoval zpočátku jen ve Varšavě.³

Po tříleté činnosti Vyšších učitelských kursů na základě nařízení Ministerstva náboženství a veřejné osvěty z 26. června 1920⁴ byl Roční kurs přeměněn na Vyšší učitelský kurs, jehož cílem bylo prohloubení profesního a vědeckého vzdělání učitelů se zvláštním ohledem na potřeby výuky ve výše organizovaných všeobecných školách. Brzy vznikly státní Vyšší učitelské kursy v jiných velkých střediscích jako Krakov, Lvov, Vilno, Toruň, Lublin a Poznaň.

Nařízením Ministerstva z 2. června 1923⁵ byl určen statut i program státních Vyšších učitelských kursů. Výuka v kursu trvala 1 rok, postupovalo se systémem stacionárním. Učitelé přijatí ke studiu dostávali po dobu výuky placenou dovolenou (byla přiznána těm, kteří nejlépe složili přijímací zkoušku), placenou dovolenou s vrácením nákladů za zastupování a dovolenou neplacenou. Obě formy placených dovolených zavazovaly posluchače pracovat tři roky v učitelské profesi (po ukončení kursů) ve všeobecném školství.

Program výuky obsahoval tzv. oddíl A — pedagogický, povinný pro všechny posluchače. Byly tu takové předměty jako:

- pedagogická psychologie,
- obecná pedagogika s didaktikou,
- dějiny výchovy
- filozofie,
- poznatky o současném Polsku.

„Předmětovou“ specializaci získávali posluchači studiem jedné z vědních skupin, tzv. oddílu B. Byly to následující skupiny:

I. Humanitní

- a) polský jazyk a literatura, novodobý cizí jazyk s literaturou
 - b) polský jazyk a literatura, dikce a dějiny Polska i všeobecné.
- II. Geograficko–přírodovědná obsahující geografii, živou přírodu (biologie) i neživou (fyzika, chemie s mineralogii).
- III. Fyzikálně–matematická připravující učitele v oblasti matematiky, fyziky a chemie.
- IV. Ručních prací a kreslení — předměty potřebné při vedení domácnosti. Tento oddíl obsahoval následující předměty:
- a) kreslení se základními znalostmi z planimetrie, stereometrie s kreslením a ruční práce (slöjd) nebo
 - b) kreslení a ženské ruční práce s pracemi ze slámy, lýka a papíru, nebo ženské ruční práce a vedení domácnosti.
- V. Zpěv s hrou na nástroj a tělesná výchova.

Vedle zmíněných oddílů A a B statut z r. 1923 zavedl tzv. oddíl C — předmět (předměty) nepovinný, kterým mohl být cizí jazyk nebo jeden z předmětů skupiny IV. nebo V. oddílu B.

Státní Vyšší učitelské kursy s ohledem na omezený počet míst nemohly přijmout všechny uchazeče, kteří projevíli zájem zvýšit svou kvalifikaci. V souvislosti s tím od r. 1918 začal Svaz polského učitelstva všeobecných škol vytvářet tzv. soukromé — svazové kursy, aby bylo učitelům umožněno doplnit znalosti a s pochopením pro finanční potřeby státu. Dbalo se o to, aby kursy měly co největší úspěch (byly propagovány na spolkových schůzích, v pedagogických časopisech), aby reprezentovaly vysokou úroveň a byly posluchačům prospěšné.

Organizátorem svazových kursů v prvních letech II. republiky, kdy se teprve organizovaly územní články Svazu, byl bezprostředně hlavní výbor Svazu polského učitelstva všeobecných škol. V polovině 20. let se stále častěji zapojovaly do organizace kursů nižší svazové jednoty, jako oblastní výbory a oddělení. V letech 1931–34 byly organizace i provádění kursů centralizovány a přežaty znovu hlavním výborem Svazu (který přijal název Svaz polských učitelů). Centrální řízení kursů vycházelo z obecných ideologických základů a politických tendencí vedení nového Svazu.

Na rozdíl od studujících ve státních kursech studující ve spolkových kursech neměli dovolenou a přijetí do jednotlivých skupin nebylo omezeno věkem učitele.

Svazové kursy byly organizovány pro členy Svazu polských učitelů všeobecných škol a později Svazu polských učitelů. Protože učitelé po dobu studií neměli dovolenou, musely být Svazem vypracovány formy práce od

státních kursů odlišné, které umožňovaly všem zájemcům spojit profesní činnost s vlastním učením. Zpočátku byly Vyšší učitelské kursy organizovány podle státních kursů jako roční. První začal pracovat 10. září r. 1918⁶, ale brzy byl uznán jednoroční kurs výuky za nedostatečný a v r. 1920 byly zavedeny kursy dvouleté.

Ve 20. letech byly nejpoblárnější formou svazových kursů kursy dálkové, organizátory často nazývané odpolední.

Jeich základem bylo systematické zaměstnání — přednášky a cvičení — prováděné několikrát měsíčně (nejčastěji v sobotu a v neděli) a delší soustředění organizovaná v době letních a zimních prázdnin. Prázdninová soustředění byla organizována nejčastěji v rekreačních místech, aby byl tímto způsobem spojen odpočinek s učením.

Organizování svazových kursů vyžadovalo pokaždé souhlas Ministerstva, které vždy schvalovalo svazovou iniciativu.

Rozmístění kursů na celém území Polska a tvoření v mnoha místech dokonce malých skupin učitelů doplňujících si vzdělání svědčí o velkém zájmu Svazu o záležitosti kursů. Tím, že Svaz povoloval jejich velký počet a pečoval i o nejmenší skupiny, realizoval jeden ze svých nejdůležitějších cílů: propagování a rozvíjení různých forem doplňovacího vzdělávání co největšího počtu učitelů všeobecných škol.

Posluchač po ukončení svazového kursu a složení zkoušek před speciální komisí jmenovanou Ministerstvem dostal vysvědčení, uznaná za rovnocenná s vysvědčením o absolvování státního kursu.⁷ Ne všechny svazové kursy měly právo vydávat taková vysvědčení, ale jen „náležitě fungující privátní kursy“.⁸ Ostatní vydávaly vysvědčení o ukončení kursu, které mohlo být verifikováno teprve tehdy, když posluchač jako externista složil zkoušku před státní zkušební komisí.

Nestejná pozice svazových večerních kursů projevující se mimo jiné vydáváním dokumentů neuznávaných školskou správou za rovnocenné s ukončením státního kursu, působila konflikty a rozhořčení mezi učiteli. Např. absolventi kursů v Tešíně a Bialsku (r. 1925)⁹ dostali vysvědčení, o němž školská správa pochybovala, když se bývalí posluchači ucházeli o stálá místa na odborných školách.

Během realizace programu v prvních nepočtených svazových kursech bylo zjištěno, že doba dvou let studia je nedostačující. Byla zachována týdenní setkání a prázdninová soustředění, ale bylo rozhodnuto prodloužit výuku na tři roky.

První tříleté kursy působící v letech 1924–1931 byly zřízeny v Radomi, v Grodně, v Piotrkově Trybunalském.

Na základě povolení Kuratoria varšavského školního okresu začal 1. října

1931 činnost tříletý kurs francouzského jazyka pro učitele všeobecných škol hlavního města a okolí.

Cílem kursu bylo připravit učitele pro výuku cizího jazyka ve všeobecných školách.¹⁰ Výuka posluchačů se konala čtyřikrát týdně. Většina kursů připravovala pro výuku dvou předmětů, kurs varšavský byl jednopředmětový. Během tří let si posluchači osvojili francouzský jazyk slovem i písmem, naučili se gramatiku i pravopis, seznámili se s historií francouzské literatury a pojednávali o vybraných otázkách francouzské kultury. Kromě toho měli povinný blok pedagogických předmětů s metodikou vyučování cizímu jazyku ve všeobecné škole.

V polovině 20. let byl rozvoj dálkových (večerních) kursů značně zabrzděn, když byly zřízeny kursy tzv. korespondenční. Nejednou bylo vytýkáno dálkovým svazovým kursům, že typ práce v nich není tak efektivní, neboť posluchači přijíždějí do výuky unaveni, zvláště ti, kteří musí dojíždět z okolních míst do sídla kursu. V souvislosti s tím se začínají organizovat korespondenční kursy, zpočátku dvouleté a pak tříleté. Práce v nich spočívala především v samostatném studiu posluchačů, doplněném systematickým zaměstnáním (přednášky, cvičení, semináře) v době svátků a letních prázdnin. První tříleté svazové korespondenční kursy se objevily ve školním roce 1926/27. Tato forma doplňování vzdělání se zpočátku uváděla jako „určitý druh experimentu v oblasti doplňování vzdělání učitelů všeobecných škol“.¹¹

Poprvé byl takový kurs zřízen v r. 1926 v Siennici. Na základě zkoušky bylo přijato 160 učitelů do skupin humanitní a fyzikálně matematické (každá měla dva souběžné kursy). Práce v kursu začala zaměstnáním v době letních prázdnin a její pokračování ukazuje tabulka.

Ročníková práce obou skupin proběhla korespondenčně a spočívala ve vypracování dvou referátů měsíčně z jednotlivých předmětů a samostatné přípravy postupných témat programu s využitím uvedené literatury. Všechny nejasnosti byly řešeny na soustředěních v době zimních a jarních prázdnin. Kurs v Sennici, ačkoliv byl svazovým, byl zorganizován za velké pomoci varšavského Kuratoria školního okresu a je nejlepším příkladem spolupráce učitelské organizace a osvětových úřadů při doplňování kvalifikace učitelů.

Od r. 1926/27 začal rovněž činnost korespondenční kurs v rámci Všeobecné korespondenční univerzity Svazu polských učitelů všeobecných škol. Základem studia byly sešity obsahující kromě materiálu k vypracování také směrnice týkající se metody práce a vysvětlení obtížnějších nebo nejasných částí učebnice, seznam úkolů určených k vypracování a výběr literatury.

Plán výuky ve Vyšších učitelských kursech korespondenčních v Siennici:

Kurs prázdninový	skupiny	
	humanitní	fyzikálně matematická
I.	a) jazyk polský s metodikou	a) matematika s metodikou
	b) psychologie, dějiny výchovy	
	ročníková práce	
II.	a) jazyk polský s metodikou	a) matematika, fyzika s metodikou
	b) učení o současném Polsku, pedagogika didaktika, psychologie, historie výchovy	
	zkouška: jazyk polský literatura, psychologie, dějiny výchovy	zkouška: matematika, psychologie, dějiny výchovy
	ročníková práce	
III.	a) dějiny	a) fyzika
	b) učení o současném Polsku, metodika prvních let učení, pedagogika, didaktika	
	zkouška: dějiny, učení o současném Polsku, pedagogika, didaktika	zkouška: fyzika, učení, o současném Polsku pedagogika, didaktika

Několiikaletá práce svazových kursů ukázala, že nejčastěji žádanou formou doškolování učitelů jsou tříleté korespondenční kurzy. Pro jejich výhodnost se vyslovilo mnoho učitelů, kteří uváděli:

- možnost obsáhnout doškolováním větší množství studujících učitelů než v případě dálkových kursů,
- zaručení účasti v korespondenční práci učitelům z malých míst, vzdálených od větších vědeckých středisek,
- rozložení vymezeného učiva do tří let dovolilo důkladně zpracovat materiál,
- zrušení obtížných každoměsíčních nebo častých soustředění na přednášky a cvičení.

Práce korespondenčních svazových kursů vyžadovala od Svazu výbornou organizaci spočívající:

- v propagaci a motivaci učitelů pro učení,
- v zajištění učebních programů a dostupnost odborné literatury a jiných pomůcek studujícím,
- v získávání oddaných pedagogických kádrů, jejichž úkoly se neomezily jen na účast a provádění přednášek v kursech o prázdninách a svátcích. Přednášející (pracovníci středních škol, ústavů pro vzdělávání učitelů) v průběhu školního roku kontrolovali a opravovali referáty, opakovali se studujícími a konzultovali. Tuto činnost organizovali v místech, kde učitelé byli zaměstnáni.

Korespondenční kursy měly vysoké nároky na posluchače. Učitel-student musel být sám k sobě přísný, disciplinovaný, systematický v učení, v plnění každoměsíčních přidělených úkolů, ve zpracování literatury, v přípravě na zkoušky, kolokvia, přednášky a cvičení.

Proto ne všichni, kteří začali tento typ studia, vytrvali do jeho konce; v mnoha případech se učení prodlužovalo mimo jiné i odkládáním dílčích zkoušek.

Hlavní výbor Svazu i jeho představitelé na nižších stupních se zajímali o činnost jimi zřízených a prováděných kursů.

V r. 1930 na VIII. každoročním sjezdu delegátů středisek Vilenské oblasti Svazu¹² se jednalo mimo jiné o problematice kursů. Bylo zjištěno, že školství ve východních zemích Republiky pracuje v odlišných podmínkách prostředí, a proto vyžaduje modifikaci programů, metod učení a speciální učebnice. Sjezd zdůraznil nutnost spolupráce při řešení problémů týkajících se školy a nejlepších učitelů. Podle účastníků sjezdu tyto úkoly měly plnit kursy, které se měly stát nejen institucemi pro přípravu učitelů, ale také středisky tvůrčí práce v oblasti organizace školství, programu, metod i školních příruček. Setkání delegátů ve Vilně mělo však lokální dosah. Nedostatek možnosti dorozumět se, vyměnit si zkušenosti v kursovní práci v širším, celopolském fóru, nepřál zvýšení pracovní úrovně, modifikaci programů výuky a metod výuky. Práci na organizačně programovém zkvalitnění svazových kursů podnítil a začal teprve Sjezd přednášejících ve vyšších kursech organizovaný Svazem polských učitelů ve dnech 9. a 10. dubna 1931.¹³ Sjezd byl prvním pokusem výměny zkušeností mezi jednotlivými kursy. Na Sjezdu účastníci projednávali následující problémy:

- cíle kursů,
- způsoby přijímání uchazečů,

- metody práce v kursu,
- kritéria dělení skupin,
- využití učitelských sil s ukončeným kursem ve všeobecných školách.

Hlavní cíl kursů byl vyjádřen takto: „na základě zkušeností vést učitele dále v oblasti teorie a pedagogické praxe ve škole všeobecné“ a „zvýšit úroveň všeobecného vzdělání posluchačů.“¹⁴ Výsledky práce Sjezdu byly oznámeny představitelům osvětových úřadů, pracujících v té době na reformě kursů.

Několikaleté zkušenosti práce kursů dovolily zjistit, že v podmínkách polského školství jsou nejhodnější korespondenční Vyšší učitelské kursy, které ve 30. letech dominovaly nad dálkovými (svazovými) kursy i nad státními.

Ve školním roce 1931/32 Výbor varšavské oblasti Svazu polských učitelů zřídil ve Varšavě za vědomí Kuratoria varšavské školské oblasti první tříletý korespondenční kurs s humanitní a fyzikálně matematickou skupinou.

V roce 1933 byl vypracován statut korespondenčního kursu. V témže roce byl tento kurs přijat pedagogickým oddělením hlavního výboru Svazu polských učitelů. Hlavní výbor přejal funkci koordinátora práce v jednotlivých městech Polska. Bezprostředním organizátorem korespondenčních Vyšších kursů učitelských byly výbory oblastních komisí Svazu polských učitelů.

Organizace korespondenčních kursů byla založena na odlišných zásadách než kursy dálkové nebo státní — stacionární. Celý program (část A i B) byl přepracován během tří let. Každý posluchač dostal měsíčně tištěné sešity. Sešit obsahoval úvod do tematiky, bibliografické odkazy nebo otázky, které musel studující zodpovědět. Část odpovědí učitel-posluchač posílal písemně ve formě referátu nebo krátkého pojednání výboru Vyšších korespondenčních učitelských kursů k opravám a zhodnocení. Část odpovědí zapsal do svých poznámek. Odpovědi a větší práce opravené přednášejícím byly vráceny studujícím a eventuálně po nové opravě byly znovu postoupeny přednášejícím. Obvykle korespondenční práce obsahovala jednu písemnou práci měsíčně z oblasti studovaného předmětu. V následujících letech Svaz polských učitelů provedl některé změny v organizaci korespondenčních kursů. Tak např. v r. 1936 byl zaveden tzv. oddíl C, který na rozdíl od státních kursů byl povinný a obsahoval otázky týkající se organizace Svazu polských učitelů a obecné kultury.

Zatímco ve státních a dálkových svazových kursech učitel studoval zároveň předměty oddílů A i B (eventuálně C), v korespondenčních kursech byl každý rok výuky věnován jednomu předmětu (nebo skupině).

Důležitým prvkem práce státních a také svazových Vyšších učitelských kursů byly kursy prázdninové. Ministerstvo organizovalo především tzv. kur-

sy a konference informativní pro kvalifikované učitele i ty, kteří se ucházeli o přijetí do kursů. Tyto třídní konference se konaly v sídle kursů. Konference nebyly povinné a mohli se jich účastnit (podle volných míst) rovněž učitelé bez přijímací zkoušky. Cílem konference bylo vysvětlit účastníkům, kterých metod se v kursu užívá, a informovat o rozsahu požadavků k přijímací zkoušce a o jejím průběhu.

Pod názvem informačních kursů Ministerstvo organizovalo také tři- nebo čtyřtýdenní kursy připravující na přijímací zkoušku do kursu. Od r. 1922 byly organizovány 3–4týdenní přípravné kursy, které probíhaly v době letních a zimních prázdnin. V r. 1926 přestaly být přípravné kursy organizovány, byly ponechány jen tzv. kursy jednorázové, které také mohly končit kolokviem považovaným za přijímací zkoušku do Vyšších učitelských kursů. Účastníky prázdninových kursů mohli být také učitelé nekvalifikovaní pro státní Vyšší učitelské kursy, ale připravující se na zkoušku v rozsahu Vyšších učitelských kursů jako externisté.

Prázdninové kursy byly základním prvkem práce učitelů v rámci svazových kursů. Kursy představovaly důležitou etapu v celé organizační struktuře svazových Vyšších učitelských kursů. V tematice kursu, v závislosti na pokročilosti jeho práce, bylo uváděno nové učivo, byl opakován obsah zpracovaný posluchači samostatně, popřípadě byly realizovány oba tyto prvky. Svaz polských učitelů všeobecných škol a později Svaz polských učitelů organizoval podobně jako Ministerstvo náboženství a veřejné osvěty kursy, připravující k přijímacím zkouškám do státních Vyšších učitelských kursů nebo na zkoušku externí.

Informační a přípravné kursy státní i svazové byly nutné. Jejich vznik byl spojen s činnostmi státních i svazových Vyšších učitelských kursů. Byly to kursy:

1. přípravné (2–3týdenní) pro učitele připravující se ke studiu v kursech a jejich cílem bylo vyrovnat úroveň znalostí kandidátů a připravit je na přijímací zkoušky,
2. informační (několikadenní) poskytující informace o činnosti Vyšších učitelských kursů, o metodách práce v nich, o oprávnění apod. Někdy na informačních kursech, především svazových, byly podávány instrukce pro samostatné zpracování studovaných předmětů. Nejednou měly informační kursy částečně i charakter přípravný.
3. kursy (svazové) byly základním článkem práce ve Vyšších svazových učitelských kursech, neboť představovaly systematická prázdninová soustředění, v nichž se zpracovávala nová tematika, opakovaly se poznatky

osvojené studujícími samostatně, skládala se kolokvia a závěrečné zkoušky.

4. kursy (svazové) pro externisty, tzn. pro ty, kteří se samostatně připravovali na zkoušky z učiva kursů. Protože nejednou byla zdůrazněna nedostatečná úroveň teoretických i praktických znalostí, Svaz polských učitelů všeobecných škol rozhodl pomoci jim organizací prázdninových kursů, které byly věnovány zpravidla obtížnějším úsekům programu kursu.

Výše zmíněné přípravné kursy provádělo určitou dobu Ministerstvo, které zrušilo v r. 1926 přijímací zkoušky do státních Vyšších učitelských kursů a ponechalo tzv. jednorázové kursy.

Rozhodnutí Ministerstva bylo diktováno skutečností, že většina pedagogů všeobecných škol získala kvalifikaci složením II. zkoušky učitelské a úroveň jejich znalostí byla tím vyrovnána. Svazové kursy byly velkým finančním zatížením pro Svaz polských učitelů. Učitelé platili za jednotlivé kursy, ale byly to nejednou výdaje vzhledem k jejich skromným finančním příjmům značné.

Z toho důvodu Ministerstvo financovalo jednotlivé svazové kursy, a tím pomáhalo akci doškolování učitelů prováděné Svazem.

Představili jsme činnost Svazu polských učitelů všeobecných škol na poli doškolování učitelů všeobecných škol ve Vyšších učitelských kursech. Můžeme potvrdit, že zejména Svaz usiloval o vytváření různých institucí, které podporovaly snahy učitelů o zvýšení profesní kvalifikace.

Mezi svazovými kursy zasluhují pozornost také kursy organizované v r. 1921 Spolkem učitelů středních a vyšších škol v Lodži a Spolkem křesťansko-národních učitelů všeobecných škol v Poznani.

Vzhledem k tomu, že kursů se zúčastňovalo velké množství učitelů, usiloval Svaz polských učitelů o to, aby všichni učitelé měli diplomy ze svazových kursů.

Mezi studujícími se našlo mnoho výborných učitelů, aktivních osvětových a politických pracovníků. Jejich aktivita byla nejednou impulsem pro jiné posluchače, aby do svazových kursů vstupovali další zájemci.

Zájem o studium ve Vyšších učitelských kursech a o jejich pokračování nebyl vyvolán výlučně snahou získat dodatečná oprávnění a finanční výhody, ale snahou uspokojit vlastní intelektuální potřeby, snahou prohloubit znalosti, rozšířit své horizonty, poznat jiné prostředí. Tyto postoje podporovaly dobrovolnost studií a metody práce s posluchači.

Do r. 1928 ukončilo kursy 3600 učitelů. V následujícím období se počet absolventů zmenšoval pro postupnou likvidaci kursů, ale následovně značně vzrostl počet učitelů-absolventů svazových kursů — především ko-

respondenčních. Např. jen v letech 1936–1938 korespondeční Vyšší učitelské kursy ukončilo téměř 4000 učitelů.

Podle hodnocení ukončilo okolo 7000 učitelů státní Vyšší učitelské kursy a svazové kursy více než 10 000. Ve vztahu k celkovému počtu učitelů v r. 1937/38 (76 000) činilo to asi 38 %. Jestliže tento počet porovnáme s počtem učitelů zaměstnaných ve výše organizovaných školách, pak nepochybně mohli absolventi Vyšších učitelských kursů sehrát důležitou úlohu ve zvýšení vzdělanostní úrovně všeobecných škol.

Poznámky

1. Instituce doškolující např. prázdninové kursy, nedávaly takové oprávnění, ale účast v nich určila úvazek učitele, který touto cestou zvyšoval svou kvalifikaci.
2. Wiącek, S.: Vzdělávání učitelů všeobecných škol. In: *Głos Nauczycielski* 1928, č. 4, s. 49.
3. Zřízený dne 28. prosince 1917 Ministerstvem náboženského vyznání a veřejné osvěty Prozatímní rady státu Polského království; Roční pedagogický kurs. In: *Głos Nauczycielski*, 1917, č. 4, s. 178.
4. Úřední list zákonů státu 1919, č. 14, poz. 185.
5. Úřední list Ministerstva náboženského vyznání a veřejné osvěty 1923, č. 4, poz. 12.
6. Szczechura, T.: Svaz učitelstva polského. *Nárys dějin 1918–1939*. Varšava 1957, s. 95.
7. Svazový Vyšší učitelský kurs. In: *Głos Nauczycielski*, 1934/35, č. 9, s. 179.
8. Marcinkowski, A., Pilch, J.: Vyšší učitelské kursy. Předpisy a směrnice k použití učitelstvu všeobecných škol. Krakov 1928, s. 89.
9. Pedagogický měsíčník 1926, č. 3, s. 91.
10. *Głos Nauczycielski*, 1931/32, č. 10, s. 174.
11. *Głos Nauczycielski*, 1928, č. 2, s. 25.
12. Zpráva z VIII. sjezdu delegátů středisek oblasti vilenské Svazu polského učitelstva všeobecných škol. In: *Zprávy učitelské* 1930, č. 4, s. 43.
13. *Głos Nauczycielski*, 1930/31, č. 29–30, s. 519.
14. Stattlerówna, H.: Sjezd učitelů Vyšších učitelských kursů. In: *Hnutí pedagogické* 1931, č. 5, s. 225.
15. Např. v červenci r. 1926 ve Vilně ze 48 učitelů-účastníků kursu přijímací zkoušku v humanitní skupině složily 32 osoby, z nichž bylo 29 přijato. *Ročník posluchačů státních Vyšších učitelských kursů ve Vilně 1926/27*, Vilno 1927.

(Přeložila Drahomíra Dobrovolská)

Mnohorozměrný charakter pedagogické interakce

Vladimír Spousta

Souběžně se změnou totalitního společenského systému v demokratický dochází (byť jen poznenáhu) i ke změně vztahu učitele k žákovi, vychovávajícího k vychovávanému. Žák, který byl v době nesvobody pojmán jednostranně jako objekt výchovného procesu, se v intencích humanismu a demokracie mění v *subjekt výchovy, v rovnocenného partnera* svého učitele se všemi důsledky z toho plynoucími.

Přestože se marxistická pedagogika distancovala (ovšem jen ve svých proklamacích) od herbartovské koncepce, v každodenní praxi nerespektovala žáka jako plnohodnotný subjekt, ale přistupovala k němu jen jako k objektu svého působení. Jinak tomu ani být nemohlo, protože marxismus anuloval individuální osobnost člověka a stavěl ho vždy jen do pozice „nástroje“, pomocí něhož vládnoucí komunistická garnitura uplatňovala své mocenské zájmy. Tzv. jednotná škola jednotně a uniformně utvářela vychovávaného jako elementární součást „výrobní reprodukce“. Důsledkem takto modelovaného výchovného procesu byl nejen konformní a pasivní žák, ale zákonitě se konformoval a „zpasivněl“ i jeho učitel. Postmoderní pedagogické myšlení vycházející z idejí osvícenství zásadně odmítá utváření člověka jako jeho „technickou výrobu“ a výchovu jako panství vychovávajícího [1]. Proměny vztahu mezi žákem a učitelem jsou v současnosti citlivě vnímány nejen žáky samými (a jejich rodiči), ale i odbornou pedagogickou veřejností. Po zkušenostech z minulých let odmítáme dnes vše, co omezuje žákovu osobnost, jeho iniciativu, samostatné a tvořivé myšlení, a snažíme se oprostit školu od jednotnosti, uniformity a jednostranného dirigismu. Subjekt₁ (tedy já jako učitel) a subjekt₂ (on jako žák) vstupují v obapolný interakční vztah s příznačnými rysy vzájemného respektování, úcty a tolerance, ale i odpovědnosti za výsledky své spolupráce. Proto jsou v praktické přípravě učitelů uplatňovány nové formy výuky, jako trénink senzitivity a simulace, mikrovyučování, inscenace, hra rolí, případová metoda, zpracování projektů aj.

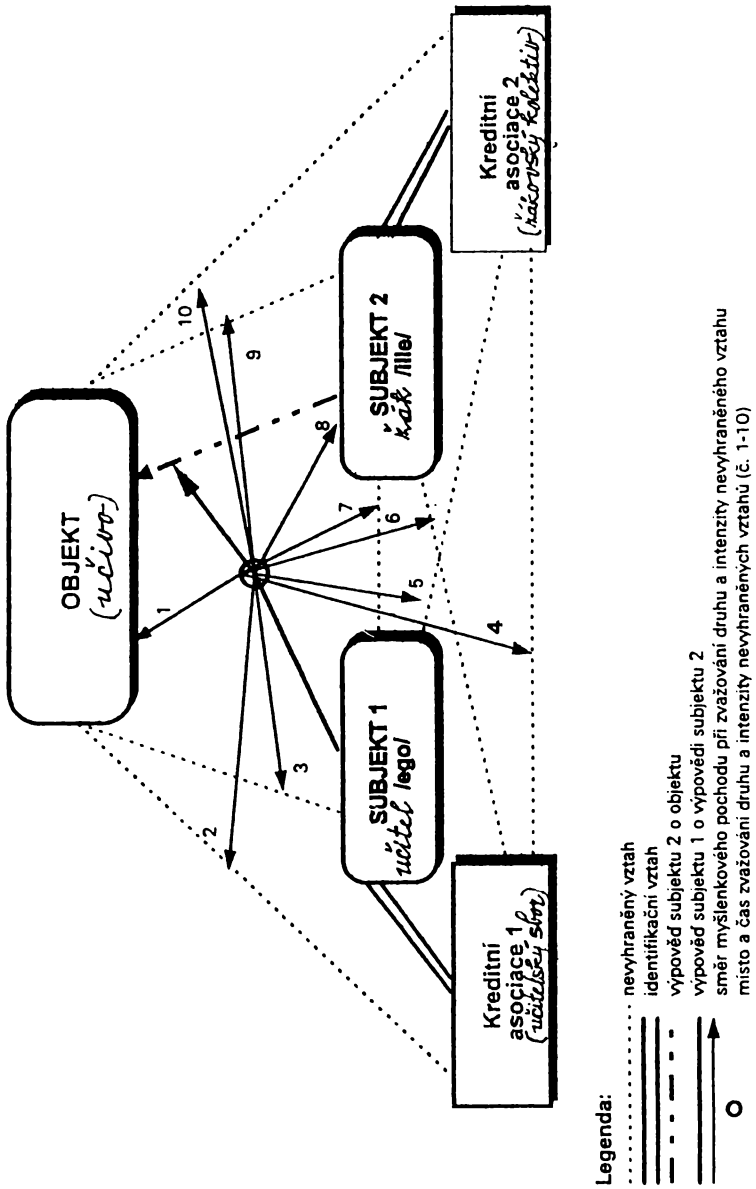
Pedagogická interakce probíhá v rámci výchovné situace, kterou jako určitý celek spoluvytvářejí učitel a žák [2]. V každé pedagogické situaci, kdy vstupuje určitý subjekt (např. učitel) do sociálního kontaktu s jiným subjektem (žákem), činí tak s úmyslem pedagogicky na něho působit. Např. učitel žáka oslovuje, vybízí ho k nějaké činnosti, k přemýšlení, upozorňuje ho, sděluje mu nějaké informace, demonstruje pokus, klade otázku. Žák pak na tyto učitelovy podněty nějak reaguje: žák odpovídá na otázku (nebo mlčí), vykonává (správně či chybně) činnost, k níž byl vybidnut, pozor-

ně sleduje (nebo je mimo dění) to, co učitel předvádí apod. Průběh takto vedené vzájemné interakce je možno podrobně popsat, analyzovat a hodnotit, a poskytnout tak učiteli i žákovi zpětnou vazbu, na jejímž základě pak mohou oba aktéři své postupy operativně měnit, korigovat a variovat a svoji činnost tak s ohledem na aktuální podmínky a konkrétní okolnosti optimalizovat [3]. Zohledňování uvedených souvislostí a sledování vzájemné provázanosti účastníků situace nesmí však při vlastní akci rušit tok jejich myšlenek, celistvost projevu, ale ani jejich osobní prožitky a pocity.

Jak složitá a mnohorozměrná je struktura těchto vazeb a souvislostí uplatňujících se v pedagogické interakci, znázorňuje schéma.

Prezentované „pyramidální“ modelové schéma konstruované na penta-stylickém opěrném systému nám napovídá, že ve chvíli, kdy jako **subjekt₁** (učitel) vstupujeme do interakce či dialogu s jiným **subjektem₂** (žák, žáci) za účelem společné učební činnosti či rozvahy (diskuse, rozhodnutí, konsensu) o předmětu našeho obapolného zájmu (**o objektu**), očitáme se v průběhu této komunikace ve více či méně složitě a často nepřehledné spleti navzájem propojených a vzájemně se ovlivňujících vztahů. V námi uvažovaném prostoru vymezeném triádou objekt, **subjekt₁** a **subjekt₂** mohou stát vedle sebe (nebo proti sobě) na straně jedné jako **subjekt₁** nejen učitel, ale např. i politik (poslanec), lékař nebo umělecký kritik, na straně druhé jako **subjekt₂** žák nebo politik opoziční strany (volič), pacient či umělec (recipient uměleckého díla). Můžeme předpokládat, že oba subjekty (1 i 2) jsou úzce spojeny s pospolitostmi, z nichž vyšly nebo v nichž žijí, k nimž se hlásí a jejichž názorové spektrum přejímají a s jejichž postoji se ztotožňují. Tato více či méně zřetelně definovaná *společensví, jejichž přesvědčení, názory a postoje manifestují*, figurují ve schématu jako **kreditní asociace** [4].

Jestliže pro politika a poslance kandidujícího za určitou politickou stranu představuje tuto kreditní asociaci příslušná strana a pro lékaře lékařská komora, jež hájí zájmy lékařů jako členů zřetelně vymezené sociální skupiny, pak pro učitele reprezentují tuto asociaci všichni, kdo v příslušném vědním oboru, z jehož poznatkového systému jeho vyučovací předmět vychází, pracují jako s objektem svého zájmu, své profese, pochopitelně včetně toho, co je jimi vyprodukováno a uznáváno, tedy v nejširším pojetí všeho, co tvoří globální obraz té které vědní disciplíny od chvíle jejího zrodu až po současnost. Analogicky budeme chápat i **kreditní asociace₂** jako soubor všech těch a všeho toho, kdo a co **subjekt₂** ovlivňují, spoluutvářejí a předurčují. Pakliže již setrváme jen v oblasti výchovy, do níž žák vstupuje spolu se svým učitelem, pak kreditní asociací žáka budeme rozumět *společensví* všech jeho spolužáků, ale i členů jeho rodiny a jeho vrstevníků, s nimiž přichází do styku ve svém bydlišti, s nimiž ho spojují společné zájmy, tužby a cíle



a s nimiž tráví při nejrůznějších aktivitách svůj volný čas. Všichni členové této široké obce vstupují — někdo a někdy více, jiný a jindy méně — do jeho povědomí a podvědomí též s celým souborem svých postojů a názorů.

Je-li učitel (subjekt₁) úzce spojen se svou kreditní asociací, se širokým povědomím svého oboru a s jeho nositeli, a student, žák se svou obcí studentskou a jejími zájmy, pak dochází k obapolné shodě a ztotožnění a my můžeme tento vztah označit jako **vztah identifikační**.

V širším vztahovém rámci nacházíme tak navzájem propojeny nejen oba subjekty a obě kreditní asociace, ale též učitele (subjekt₁) a studentskou pospolitost (asociace₂) i studenta (subjekt₂) a společenství vědeckých pracovníků a učitelů příslušného oboru (asociace₁), s nímž se identifikuje jeho učitel. V porovnání s identifikačními vztahy nemají však tyto relace tak vyhraněný charakter a pro žádnou s obapolných stran nejsou závazné, i když jsou oboustranně průchodné a informace získané na jejich základě jsou oběma subjekty brány v úvahu a podle situace i respektovány. Tyto **nevyhraněné vztahy** (a informace přenášené v jejich intencích) bývají zvláště razantně a zřetelně oživeny ve chvílích, kdy jsou účastníky dialogu prezentována rozporná, nesouhlasná stanoviska, v okamžicích názorových střetů obou subjektů.

Vztahy mezi objektem a oběma subjekty a jejich kreditními asociacemi bývají obvykle ještě méně zřetelné a pro oba zúčastněné subjekty a jejich asociace i méně čitelné. Iniciovány jsou však vždy, jakmile některý ze subjektů jakoukoli formou zviditelňuje svůj vztah k objektu, např. v podobě výpovědi o objektu jejich společného zájmu. Každá taková výpověď jednoho ze subjektů je partnerem dialogu akceptována jako sdělení, jež obsahově a formálně upřesňuje již existující vztah tohoto subjektu k objektu, a je proto ve chvíli, kdy jeho původce očekává reakci svého partnera, pojata do jeho úvahy. Výsledek této úvahy a následná reakce (slovní či nonverbální) závisí na celé řadě mentálních schopností a celkové intelektuální výbavě svého původce, který je mnohdy nucen ve velmi úzkém časovém rozmezí reflektovat všechny existující (více či méně mu známé) relace, tedy nejen oba zmíněné identifikační vztahy, ale též všechny vztahy nevyhraněné (ve schématu evidované pod č. 1–10). Z rozsáhlé „pavučiny“ vztahů, jak je graficky zachycuje modelové schéma, je zřejmé, že každá forma reakce, každý verbální či nonverbální projev kteréhokoli z účastníků interakce či dialogu (diskuse) vyvěrá z mnoha složitých myšlenkových operací. Nemůže mezi nimi (vedle analýzy a syntézy) chybět koordinace a srovnání, jimiž zjišťuje shody, podobnosti a odlišnosti ve zjevných, konkrétních i skrytých, latentních názorech zúčastněných. Neobejde se však ani bez abstrakce a zobecnění, myšlenkového sjednocení společných stránek, jež vyplývají z jednotlivých

vztahů mezi pěticí námi uvažovaných činitelů (celkem 12 relací). Teprve na základě induktivního a deduktivního úsudku může účastník reagovat, tzn. odpovídat, přitakávat, potvrzovat či nesouhlasit, popírat výpověď partnerského subjektu.

Je nasnadě, že za těmito myšlenkovými operacemi a všemi ostatními psychickými aktivitami, jež jsou nutnou podmínkou úspěšnosti každé pedagogické interakce i podmínkou spoluúčasti na jakékoli smysluplné akci, je v „zázemí“ každého jednajícího subjektu (žáka či pacienta stejně jako učitele nebo lékaře) skryta jeho vnitřní „výbava“: osobnostní výbava genetická a konstituční, fyzická a psychická, spoluutvářená sociálně v závislosti na všech vlivech vnějších, na evolučních posloupnostech, individuálních zkušenostech — na stupni socializace.

Jestliže každé jednání, každá pedagogická akce, ale i každý politický, veřejný či soukromý dialog, ať už je „odstartován“ kýmkoli a z jakéhokoli důvodu, nás naplňuje touhou dopátrat a domoci se zřetelnějšího, jasnějšího vidění pojednávaného a diskutovaného problému, pak naše úsilí dosáhnout maximální zřetelnosti a průhlednosti je stupňováno v procesu utvářejícím názory a postoje těch nejmladších. Dějiny pedagogického myšlení a zkušeností zřetelně vypovídají o tom, že právě výchovné utváření nedospělé a nevyzrálé osobnosti dítěte patří mezi profesně nejnáročnější a nejzodpovědnější pedagogické aktivity. Ačkoli prezentovaný model pedagogické interakce je koncipován a projektován z hlediska pedagogického a pro potřeby pedagogické (především didaktické), je — jak vyplývá z jeho popisu a analýzy — snadno *aplikovatelný a použitelný i při promýšlení taktiky a vedení jakéhokoli dialogu* a jakékoli akce, v níž dochází k výměně a konfrontaci názorů, a to i v oblastech pedagogicky zjevně neangažovaných. Životní běh každodenně nutí člověka vstupovat do interakce se svým okolím, se svými blízkými a spolupracovníky. Ať již vyústí v identifikaci nebo adaptaci a následnou spolupráci či v konflikt, vždy jsou v ní poměřovány schopnosti a reálné možnosti zúčastněných subjektů, a to se všemi individuálními a sociálními formativními důsledky — interakce jakékoli formy a v jakékoli oblasti získává tak i *dimenzi pedagogickou*.

Poznámky:

1. Srovnej J. Skalková: Postmoderní myšlení a pedagogika. (Viz literatura.)
2. Významovým jádrem sousloví pedagogická interakce je termín interakce, jímž sociální psychologie označuje aktivní vztahy a postoje, které lidé vůči sobě zaujímají. Sociální pedagogika zdůrazňuje zvláště dynamický aspekt tohoto sociálního vztahu.
3. Sociální psychologie (viz práce J. Janouška nebo J. Křivohlavého) rozlišuje dva typy sociální interakce, které jsou charakterizovány buď jednosměrným, nebo obousměrným.

ným působením subjektů v daném interakčním poli. Sociálněpedagogické aspekty pedagogické interakce sledují J. Mareš a J. Křivohlavý v publikaci Sociální a pedagogická komunikace ve škole. (Viz literatura.)

4. Sousedství kreditní asociace má svůj filologický základ v latinských slovech *credo* (důvěřuji) a *associo* (sdružuji).

Literatura

- Gavora, P. a kol.: Pedagogická komunikácia v základnej škole. Veda, Bratislava 1988.
- Gavora, P.: Výskum interakce učitel-žiaci na hodine cudzieho jazyka. Cizí jazyky ve škole, 26, 1982/83, č. 10, s. 438–443.
- Mareš, J., Křivohlavý, J.: Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1990.
- Putkiewicz, E., Ruszczyniska-Schiller, M.: Interakcje nauczyciel-uczeń w procesie kształcenia. In: Kwartalnik pedagogiczny, 27, 1982, č. 1, s. 90–96.
- Skalková, J.: Postmoderní myšlení a pedagogika. Pedagogika, 45, 1995, č. 1, s. 19–29.
- Spousta, V.: Vědomí souvislostí a mnohorozměrnosti. In: Spousta, V.: Krása, umění a výchova. Masarykova univerzita, Brno 1995, s. 8–13.
- Watzlawik, P., Beavin, J. H., Jackson, D. D.: Menschliche Kommunikation — Formen, Störungen und Paradoxien. Hans Huber, Bern 1969.

Vzdělání a hodnotová orientace

Josef Horák

Ať si to více nebo méně uvědomujeme, do tradičního pedagogického myšlení stále silněji proniká proud tzv. postmoderního myšlení. Fundamentální článek o tomto fenoménu publikovala naše přední odbornice prof. J. Skalková v časopise Pedagogika v roce 1995. Dovolte mi z něj uvést několik myšlenek. V moderní pedagogice, která vychází z idejí osvícenství, se výchovná činnost rozvíjí na *principu vzdělatelnosti* (viz např. Herbartův princip výchovného vyučování) a na *principu aktivity* (např. J. G. Fichte). Připomínám tuto skutečnost především proto, že takto chápáný pojem výchovné činnosti postmoderní myšlení zásadně odmítá. Dokonce bývá často zpochybňován sám pojem výchova, který je chápán jako znásilňování dětské přirozenosti, jako technické vyrábění dětské osobnosti, nebo jako představa, že dospělí výchovou musejí udělat z dětí něco určitého, za co sami nenesou odpovědnost. Do oběhu se tak dostává nový termín *antipedagogika*, která se v podstatě zříká úlohy dospělého a jeho výchovných zásahů a absolutizuje tzv. autentičnost bytí dítěte, což je často v protikladu s kategorií vzdělání a jeho postulovaných výsledků.¹

Vzdělání, stejně jako výchova, je věčným tématem pedagogiky a názory na něj prošly historickým vývojem. Dnes dospíváme k názoru, že jej nelze, byť vtipně, definovat jako to, co nám zbývá, když už jsme všechno zapomněli, nebo to, čeho se nám nedostává, když už jsme se všemu naučili. Nestačí už ani chápat vzdělání jako soustavu systematických vědomostí, dovedností a návyků v rozmanitosti jeho různých druhů, forem a úrovní. Definice tohoto typu mají totiž jeden podstatný nedostatek — absolutizují kognitivní složku vzdělání a neuvažují složky jiné. Již klasik naší pedagogiky J. A. Komenský pronesl nadčasovou myšlenku, kterou si vždy připomínám, když vstoupím do hlavní budovy Technické univerzity v Liberci. Jedna nástěnka v této budově již mnoho let nemění svůj obsah. Je na ní napsáno: *Kdo získává na vědomostech, ale ztrácí na mravech, celkově ztrácí*. Jak vidno, již J. A. Komenský do pojmu vzdělání vnesl etickou a axiologickou složku.

V 60. letech našeho století prezident Spojených států amerických J. F. Kennedy pronesl myšlenku, která rovněž stojí za zaznamenání. Zní takto: 19. století bylo stoletím páry, 20. století je stoletím atomové energie a elektroniky a 21. století bude stoletím pedagogiky a psychologie, člověk bude muset poznat sám sebe, své možnosti a schopnosti, *musí být vychován*, aby se naučil zvládat to, co dosud vytvořil. V tomto pojetí se tedy nelze zříkat úlohy dospělých a jejich výchovného působení, neboť každá nová generace musí zobecnit své zkušenosti a takto je předat generaci nastupující. To je i předpoklad pro to, aby se žáci společenským a technickým požadavkům společnosti pouze nepřizpůsobovali, ale aby těmto požadavkům rozuměli, ovládali je a rozumně a moudře je řídili.

V dnešní době, kdy se lidstvo ocitlo nejen v globální ekologické, ale též mravní krizi, se objevují, a dodejme zcela po právu, širší koncepty vzdělání. Do vzdělání se zahrnují nejen vědomosti, ale také *hodnotová orientace* žáků, která je i podstatnou determinantou jejich chování a jednání. To potvrdila i analýza našeho průzkumu. Z toho důvodu by hodnotová orientace dětí a mládeže neměla být ponechána jejímu živelnému formování životem, ale měla by se zcela programově stát nedílnou součástí výchovně vzdělávací práce školy. V tomto smyslu je podnětná úvaha prof. V. Pařízka² o tom, že některá mládež je nevychovaná proto, že je nevzdělaná. Chybí-li hodnotová orientace ve vzdělání, chybí i *odpovědnost za činy*. Není pro toto tvrzení dostatečným důkazem, že někteří „odborníci“ zneužívají svého vzdělání ke kriminálním činům?

Zkoumat úroveň a kvalitu hodnotové orientace žáků není v současné době žádná móda ale objektivní společenská potřeba. Můžeme se pokusit o krátké schematické shrnutí výše uvedených myšlenek. Konečným výsledkem výchovy je vzdělání. Konečným výsledkem vzdělání (včetně vý-

chovy hodnot) je chování a jednání žáků. Tento cíl je nejsilněji ovlivněn hodnotovou orientací. Proto je třeba ji učinit součástí žákova vzdělávání. Prof. Pařízek³ uvádí, že hodnotová orientace je podstatným prvkem vyučování. „Toto učení o hodnotách,“ píše, „je nonverbálně přítomno i ve vztazích mezi žáky, mezi žáky a učiteli, mezi členy učitelského sboru, mezi učiteli a ředitelem, školou a rodiči, ve vztahu učitele k jeho předmětu, v organizaci učení, v kázni a pořádku, tedy obecněji v sociálních zkušenostech, které žák získává ve třídě.“ Dodejme tedy, že v organizaci nepřímého výchovného působení. Verbálně se týká především kurikula, vzdělávacích obsahů, a souvisí tak s přímým výchovným působením v rámci vyučování. V této souvislosti je vhodné si připomenout, že vyučování neobsahuje pouze fázi interiorizace (přeměna poznatků v přesvědčení), ale i fázi exteriorizace (zvnějšnění přesvědčení v postoje), kde nemohou chybět různé debaty, diskuse k problémům na určitá témata, pravidelné hodnocení apod.

Z výše uvedeného dále vyplývá, že na utváření hodnotové orientace působí jak *interiér školy* (upravenost, vnitřní řád školy, zda se na jeho tvorbě podílejí učitelé i žáci a zda jej uvědoměle dodržují, tzn. demokratické prostředí, přesvědčivost vybraného učiva i schopnost učitelů o jeho správnosti žáky přesvědčit), tak *exteriér školy* (upravenost okolí školy apod.).

V souvislosti se zařazením hodnotové orientace do obsahu vzdělání je důležité položit si následující otázky. Mohly by znít takto: Co je to, co nazýváme hodnotovou orientací? K. Čapek kdysi v jednom fejetonu napsal, že „dobrá nemoc“ je ta, která se nějak jmenuje. Zde jde o opačný problém. Máme název, tím je hodnotová orientace, ale již není tak zřejmé, co obsahuje. Z toho vyplývá druhá otázka: Z jakých duchovních fenoménů se hodnotová orientace skládá a jak její formování začlenit do celého systému výchovně vzdělávací práce školy a každého jednotlivého učitele. Pokusme se odpovědět na první otázku, druhou nechme otevřenou, např. pro jednání u kulatých stolů.

Pojem hodnotová orientace nejtěsněji souvisí s pojmem hodnoty, a proto je třeba chápat ji především jako *orientaci hodnotami a orientaci na hodnoty*. Problematika hodnot byla v naší literatuře dostatečně zpracována (nyní nejnověji S. Kučerová: *Člověk — hodnoty — výchova*). Proto chci zdůraznit jen dvě věci. 1. Hodnoty je třeba chápat jako duchovní fenomény (nikoli jako věci nebo objektivní vlastnosti věcí bez vztahu k člověku). 2. Co nejvíc hodnotám škodí, je jejich inflace, tzn. když vše je považováno za hodnotu. Skutečná hodnota nemusí být totožná s tím, co je pro člověka významné nebo užitečné. Navíc inflací hodnot se ve výchovně vzdělávacím procesu fakticky znemožňuje jejich formování. *Dobro, pravda, krása, moudrost*, co je víc? Všechny ostatní skutečné hodnoty jsou jejich součástí. Francouzský

pedagog, profesor Mialaret si klade otázku: Hlava moudrá, nebo hlava nabitá vědomostmi? Odpověď zní: Hlava moudrá. Moudrost je totiž nesporná hodnota a je nadřazena věděni, i když věděni pro ni tvoří nesporný základ. Moudrost požadovali již velikáni dob minulých. Například J. A. Komenský⁴ ve své Pampaedii vyjadřuje přání: „Toužíme, aby všichni lidé se stali vševědci, to jest:

- I. aby rozuměli učlenění věcí, myšlenek a řečí,
- II. aby rozuměli cílům, prostředkům a prováděcím způsobům všeho konání (svého i cizího)
- III. a aby uměli rozlišovat podstatné od nahodilého, lhostejné od škodného ... neboť kdyby se naučili tomu všichni všestranně, všichni by se stali moudřími a svět by se stal plným řádu, světla a míru.“

Moudrost zůstává dominantní i v dnešní globální světové krizi. K jejímu řešení nestačí jen poznatky. Správně poukazuje profesor Cipro⁵, že moudrost implikuje poznání i mravnost. Vzdělaný člověk se vyznačuje nejen soustavou vědomostí, ale též soustavou *přesvědčení a postojů*. Nikoli přes vědomosti, ale přes přesvědčení a postoje můžeme totiž hodnotovou orientaci poznat a na tomto základě ji ovlivňovat. Jaká mínění, názory, přesvědčení a postoje lidé zaujímají, taková je i jejich hodnotová orientace. Často si však klademe otázku, jak je možné, že respondenti povětšinou vykazují krásné a ušlechtilé hodnoty, kterým však mnohdy jejich chování a jednání neodpovídá. Důvodů je více a jsou různého druhu. Z hlediska pedagogického výzkumu je významné zjišťovat, na jaké úrovni jsou vykazované hodnoty — zda na úrovni mínění či názorů, zda na úrovni přesvědčení nebo zda na úrovni postojů. Postoje jako relativně stálá stanoviska k věcem, jevům či vztahům již těsně souvisejí s chováním. Jenže postojové hodnoty se objevují v hodnotové orientaci dětí a mládeže jen výjimečně. Jejich hodnotová orientace je dominantně tvořena z hodnot, které jsou spíše na nižších úrovních.

Škola jako jeden z činitelů společenského vývoje zabezpečuje, aby žáci byli připravováni nejen pro přítomnost, ale také pro budoucnost. Hodnoty ve škole vznikají jako výsledek hodnocení. Proto pro vznik postojových hodnot je třeba více využívat druhou fázi vyučovacího procesu — fázi exteriorizace.

Poznámky a odkazy

- [1] Skalková, J.: Postmoderní myšlení a pedagogika. In: Pedagogika XLV 1995, s. 19–29.
- [2] Pařízek, V.: Základy obecné pedagogiky. Praha 1996.
- [3] Pařízek, V.: Obsah vyučování. In: Solfron, J. a kol.: Kapitoly ze školní pedagogiky. Praha 1993, s. 172.
- [4] Komenský, J. A.: Vševýchova — Pampaedia. Praha 1948, s. 25.
- [5] Cipro, M.: Společnost a výchova. Soubor statí. Praha 1996, s. 109.

Výzkumná sdělení

Študentské poňatie vyučovania a pedagogická príprava na univerzitách

Mária Matulčíková

Príspevok približuje študentské poňatie vyučovania. Podáva výsledky rozboru 42 študentských prác a osobných výpovedí tých študentov, ktorí na FF UK v Bratislave študujú učiteľstvo všeobecno-vzdelávacích predmetov a zároveň vyučujú na ZŠ, SŠ, prípadne v inštitúciách vzdelávania dospelých. V empirickej sonde sú zahrnuté aj názory a postoje študentov s pedagogickou praxou pred nástupom na štúdium. Predmetom analýzy sú predovšetkým kontextové (situačné), sčasti i mimokontextové vedomosti z týchto problémových okruhov:

1. Hľadanie vlastnej filozofie výchovy
2. Učiteľské kolégium a vedenie školy
3. Žiaci a ich rodičia
4. Vyučovanie

Hľadanie vlastnej filozofie výchovy

Z obsahového hľadiska sa táto problematika v písomných prácach študentov prejavovala v podobe úvah o význame školy v živote dieťaťa, o charaktere výchovného a formatívneho pôsobenia sociálneho prostredia (vrátane pôsobenia rodiny a školy).

V tejto súvislosti treba uviesť, že formatívne a výchovné vplyvy boli hodnotené napospol negatívne. „...deti sú dennodenne ‚valcované‘ rodičmi, televíziou, videom, spoločnosťou...“, „sú im vnucované rôzne dogmy“, učitelia sú rozčúlení, keď „žiaci kriticky napádajú ‚neprekonateľné — večné‘ pravdy“. Veľmi frekventovanou otázkou bola miera autoritatívnosti — demokratičnosti vzťahu medzi učiteľom a žiakom. Študenti s praktickými pedagogickými skúsenosťami sa v písomných výpovediach hlásili k partnerskému vzťahu učiteľa a žiakov, zároveň však poukazovali na početné problémy naplnenia jeho kvality (či už išlo o problémy navodenia učebnej motivácie, alebo riešenia ďalších problémových školských situácií). Optimálny vzťah učiteľa a žiakov bol prirovnávaný ku vzťahu dvoch byznismanov,

z „ktorých každý si ponechá svoje privilégia, ale dohodnú sa na určitých princípoch a pravidlách spolupráce“. Študenti vyzdvihovali rešpektovanie a úctu na obidvoch stranách, odporúčali skôr privetivosť („aj keď sa často nevypláca“) ako strohosť. Veľmi zaujímavé boli názory študentov (učiteľov) na otázku: Čo je v pedagogickej (učiteľskej) práci dôležité, najdôležitejšie. Vo výpovediach často zaznievalo odmietanie školskej praxe, ktorú študenti zažili z vlastnej skúsenosti, preferovali skúsenostné učenie, samostatnosť a hľadanie vlastnej identity (seberealizácia myšlienková, emočná, praktická). Učiteľ by sa mal snažiť oslobodiť deti od vplyvov prostredia tak, aby „zistili, kto sú, čo cítia a čo si myslia. Vyprovokovať ich k autentickým reakciám na rôzne podnety... Učiteľ by mal deťom poskytnúť pocit radosti z vlastného spoznávanie sveta (či už je to pozorovanie východu slnka alebo pri počúvaní Mozarta... Až po načerpaní vlastných autentických zážitkov dieťa rastie a môže se vytvárať vlastný rebríček hodnôt“.

Ak sa na výpovede študentov pozrieme z hľadiska dejín filozofie, študenti sa vo svojich úvahách najčastšie odvolávali na M. Bubera, A. Schweitzera, E. Fromma, J. Patočku, R. Steinera, H. Arendtovú.

Učiteľské kolégium a vedenie školy

Význam dobrých vzájomných vzťahov začínajúceho učiteľa so staršími a skúsenejšími učiteľmi študentské výpovede jednoznačne vyzdvihovali. Ich informácie a rady boli nezriedka považované za „jediný zdroj informácií o žiakoch a škole — jej špecifických problémoch a zvyklostiach“. Práve od starších kolegov očakávali pomoc, ktorú „im nemôže poskytnúť žiadna odborná príručka“. Učítelia s praktickými skúsenosťami reprezentovali istotu „čo a ako funguje v praxi“, predstavovali záruku úspešnosti vo výbere pedagogických postupov a metód v danej škole.

Okrem uvedeného sa v písomných prácach a výpovediach o školských problémových situáciách zreteľne prejavovala potreba konkrétnych „receptov“, v niektorých prípadoch boli názory učiteľov odmietnuté ako nedostačujúce, študenti očakávali pomoc od psychológov, alebo sa sami pokúšali hľadať príčiny učebných a výchovných problémov.

Z hľadiska formy očakávanej pomoci jednoznačne prevládala forma vzájomných hospitácií učiteľov, hospitácie nadriadených boli odmietané s odvodnením nižšej dôvery vôči nadriadeným a obavami z kritiky a negatívneho hodnotenia zo strany nadriadených.

V analyzovaných prácach sa objavil aj generačný problém. Mladšia generácia učiteľov bola ponímaná ako taká, ktorá „síce vyrástla na socialistických princípoch vyučovania“..., ale ktorá sa „dnes viac orientuje na

vierohodnejšie zahraničné (i domáce) poznatky z oblasti vzdelávania a výchovy“. Generácia tzv. „totalitných učiteľov“ bola spájaná predovšetkým s rutinnými technikami, stereotypnosťou vyučovacích postupov a autoritativným typom vzťahu učiteľa k žiakom. S týmto rozporom (často fixovaným negatívnymi skúsenosťami) sa študenti vyrovnávali rôzne. Zaznamenali sme aj optimistické vyjadrenia o tom, že starší učitelia postupne menia a zmenia „svoje vyučovacie návyky“, ale aj veľmi striktné, globálne odmietnutie učiteľského povolania vôbec. „...človek sa nevyhnutne prispôbuje svojmu okoliu. Nechcem byť taká, akými sú ony. Nikdy nechcem učiť.“ Pre úplnosť treba dodať, že toto vyjadrenie nasledovalo po opise učiteľských neúspechov (v oblasti učebnej motivácie žiakov).

Žiaci a ich rodičia

Vo výpovediach študentov o prvých skúsenostiach a o názoroch na rodinu žiaka i spoluprácu s rodičmi sme zaznamenali dve zaujímavé zistenia. Prvým je zistenie, aký veľký význam študenti pripisovali výchovnej spolupráci s rodičmi (podpore školy a učenia zo strany rodičov). „Aj keď sa rodičia vzdelávacieho procesu nezúčastňujú priamo, sú veľmi dôležitým prvkom v práci učiteľa. Dieťa je zrkadlom svojich rodičov, ktorí sú buď ambiciózní a pomáhajú dieťaťu a aj jeho učiteľovi, alebo sa nestarajú o potreby svojho dieťaťa a o to, kde by mal učiteľ zasiahnuť“. Druhým zaujímavým zistením je uvádzaný častý nesúlad vo vnímaní a posudzovaní dieťaťa zo strany rodičov a učiteľa. Študenti sa odvolávali na svoje skúsenosti v tom zmysle, že rodičia majú skreslené predstavy o deťoch, škole a učiteľoch. „Často dochádza k tomu, že sa rodičia až od učiteľa dozvedia, aké vlastne je ich dieťa, keď nie je pod rodičovským dohľadom.“ Z tohto názoru vychádza aj presvedčenie, že by učiteľ k rozhovorom (spolupráci) s rodičmi mal pristupovať s vedomím, že rodičia sú pod vplyvom „rozprávok“ svojich detí a týmto rozprávkam aj veria.

Obe tieto zistenia potvrdzujú oprávnenosť požiadavky P. Gavoru (c. d., s. 220) v pedagogickej príprave učiteľov uplatňovať viacero pohľadov na žiaka a procesy, ktoré v škole prebiehajú.

Vyučovanie

Študenti s vysokou úrovňou sebauvedomenia, sebareflexie svoje prvé vyučovanie opisovali ako „kultúrny šok“. V jednej z prác sa tento termín vysvetľuje nasledovne: „...Tento pojem sa dá definovať ako ocitnutie sa v cudzom prostredí — v inom kultúrnom prostredí, s inými kultúrnymi vzorcami, kde

sa človek cíti dezorientovaný a „stratený“. Študenti sa cítili stresovaní napriek tomu, že školu dôverne poznali 12 rokov ako žiaci, dobre ovládali učivo, ktoré mali vo vyučovaní sprostriedkovať. Spôsobil to nielen atak sústavy nových činností (administratívne práce, dozory počas prestávok, služby a zastupovanie, ale najmä vedomie, že predstupujú pred triedu neznámych žiakov, ktorí sú však už dávno „zohratou partiou“. Nezanedbateľným činiteľom bol aj strach a tréma z neúspechu a následná strata suverenity vo vystupovaní. Študenti si museli zvykať na rolu „vodcu“, ktorý je „neustále bedlivo pozorovaný, hodnotený a kritizovaný“. Súc stredobodom pozornosti museli si zvykať kontrolovať svoje pohyby, rečové návyky, myšlienkové procesy. Učiteľ, ktorý takto začína vyučovať, podľa vyjadrenia jedného študenta, prejde istým prerodom osobnosti, v ktorom dochádza k dôkladnému premiešaniu jeho predstáv a vytváraniu vlastnej filozofie.

Ak sa na vyučovanie pozrieme z hľadiska jeho plánovania a riadenia, najfrekvencovanejším problémom bolo zabezpečenie účinnej učebnej motivácie. V prácach študentov v rozličnej podobe zaznieva otázka „ako nadchnúť žiakov pre nezáživné učivo“, nezriedka i rezignácia „nech som sa usilovala akokoľvek, motivovať ich, zaujímať vysvetľovať, využívať hry a súťaže, učiť sa im nechcelo“. Hneď potom nasledovala otázka výberu optimálnych expozičných metód „ako najlepšie, najjednoduchšie podať učivo, aby si ho aspoň väčšina osvojila?“ Je potešiteľné, že sa študenti pokúšali aj navrhovať hodnoverné postupy, napr. „objavujúce vyučovanie, expresivitu výrazu — dramatizácia učiva, hry, empirizmus vo výchove, súťaže, autotesty“, písali o konkrétnych postupoch, ktoré sa im osvedčili pri vedení celej triedy alebo jednotlivých (problémových) žiakov.

Pomerne veľkému záujmu študentov sa tešila problematika práce s tzv. problémovými žiakmi. Práca s deťmi, ktoré učiteľovi svojimi prejavmi ozvlášťujú a komplikujú pedagogickú prácu, tvorí dnes jej integrálnu súčasť a skôr možno očakávať zhoršenie, ako zlepšenie tejto situácie. Túto problematiku si študenti ako tému výpovedí a analýz volili vo forme samostatnej práce. Inklinovali k nej najmä študenti z učiteľských rodín a potom i študenti, ktorí prejavovali (podľa nášho skromného názoru) zvýšenú úroveň sociálneho nadania. Z rozličných dôvodov pre nich nebolo prvoradé zvládanie vlastnej učiteľskej roly (nepociťovali, alebo nemali vlastné problémy). Ich pozornosť a úsilie sa uvoľnili a sústredili na štúdium problémov konkrétnych žiakov, problémových situácií, hľadanie príčin a možných spôsobov nápravy. Námety pre svoje práce čerpali buď z vlastných učiteľských skúseností, alebo (a to častejšie) sprostredkovane od skúsenejších učiteľov z praxe. Počas vypracovávania týchto prác, priebežných a záverečných konzultácií sme zistili, že študentom chýbajú zručnosti diagnostikovania a tvorby nápravných

stimulačných programov pre jednotlivých žiakov. Nevedeli, ktoré konkrétne stránky osobnosti by si mali všímať, ako môžu jednotlivé pozorované javy navzájom súvisieť, aký program by mohli, buď na báze učiva, alebo individuálnych výchovných postupov pre žiakov zostaviť. Možno to vysvetliť tým, že v ich vedomí ešte nebol utvorený celistvý pedagogický obraz človeka, „poskladaný“ z vedomostí študovaných psychologických a pedagogických disciplín. Ďalšou pozoruhodnou okolnosťou (ktore príčiny budeme analyzovať neskôr), bola aj skutočnosť, že študentom neposkytli uspokojujúce informácie a rady ani učitelia z praxe, ktorí tzv. problémových žiakov učili.

V hodnotení príčin problémového správania detí v škole sa študenti temer vždy dostali k rodine a problémom výchovnej spolupráce s rodičmi: „...často mám taký pocit, že by sme sa nemali zaoberať deťmi, ale ich rodičmi. Smutnou skúsenosťou je to, že si rodičia neuvedomujú dôležitosť našich pripomienok vo výchove dieťaťa a pri neúspechov obviňujú len a bezpodmienečne nás učiteľov.“ Pritom však veľmi často vyjadrovali presvedčenie, že „spoločnými silami rodiny, školy a samotných žiakov sa dá dosiahnuť vytýčený cieľ“.

Podnety pre teóriu a prax pedagogickej prípravy učiteľov

Výsledkom empirickej sondy, v ktorej sme sa pokúsili spracovať predstavy, názory, postoje a očakávania našich študentov nemožno pripisovať všeobecnú platnosť. Okrem toho, použitá metodika priam otvárala ďalšie aktuálne otázky a problémy a preto nami uvedené závery analýz možno považovať iba za čiastkové.

V ďalších rozboroch sa nebudeme zaoberať tým, čo je v oblasti pedagogickej prípravy učiteľov zavedené a prináša dobré výsledky. Myslíme tým programy učiteľskej prípravy, v ktorých je zahrnutá problematika rozvíjania komunikačných zručností učiteľa, navodenia a udržania učebnej motivácie žiakov, efektívnych vyučovacích metód a pod. O takých programoch referujú napr. štúdie V. Spilkovej (1992, s. 198–201) a M. Kurelovej, J. Malacha (1991, s. 49–63). Sústredíme sa na tie problémy, ktoré svojím významom siahajú až (už mnohokrát diskutovanej a v dnešnej dobe zvlášť naliehavej) k otázke zmyslu a poslania učiteľského povolania.

Životné podmienky, v rámci ktorých sa realizuje pedagogické poslanie učiteľa, sa zmenili a menia takým tempom, že ich pedagogická teória sotva stačí analyzovať a hodnotiť. Veľmi výstižne (s platnosťou aj na naše podmienky) sa o širších príčinách tohto stavu vyjadril P. Struck (6, 1992, s. 11): „Podmienky pluralitnej spoločnosti s jej iba nízkou záväznosťou noriem a

s objavením sa množstva navzájom si konkurujúcich obrazov sveta, v protiklade k pevne zakotveným dvom prevládajúcim náboženstvám, s mocným vplyvom médií, s doteraz nepoznanými zvodmi sveta konzumu a so zásadnou premenou štruktúry rodín, menia detstvo a mladosť rýchlejšie, ako ich vedy o výchove stačia opísať a vysvetliť.“

K uvedenému treba ešte dodať, že stále rastú požiadavky školy na výkon (prevažne intelektuálny) a tým sa berú možnosti, aby dieťa bez psychickej či fyzickej újmy vyrovnalo prirodzené vývinové nerovnomernosti. Problémy sa prehĺbujú a komplikujú, pretože sa pridávajú ďalšie, ako dôsledok subjektívne prežívaného zlyhania, nedostatečnosti a odmietnutia. Vzťahy v školách sa komplikujú, rastie počet situácií, ktoré učitelia nedokážu samostatne riešiť. Čoraz častejšie sa obracajú s výzvami o pomoc na psychológov, nezriedka sa výchovne zriekajú detí, ktorým by mohli pomôcť. Výchovná pomoc dieťaťu (je dobré, ak vôbec je), sa presúva za hranice školy, profilujú sa zariadenia pre prácu s deťmi, ktoré majú výučbové alebo sociálne problémy (centrá sociálnej prevencie).

Do takejto praxe sa dostávajú začínajúci učitelia. Nekvalifikovaní i kvalifikovaní, spoliehajú sa na skúsených učiteľov, ktorí ich však nemôžu plne uspokojiť, pretože sami neboli dostatočne pripravení na zvládnutie zmenených podmienok školskej praxe, medzi iným i nárastu učebných ťažkostí a výchovných problémov.

Možno predpokladať, že na tejto situácii sa podpísala aj dlhoročná práca učiteľov podľa pomerne podrobných metodických príručiek (učitelia neboli nútení študovať pedagogickú a psychologickú monografickú literatúru). Niet sa čo čudovať, že v situáciách stresu žiadajú podrobné metodické príručky aj na riešenie výchovných problémov. Svoj podiel na tomto stave nesie aj samotná pedagogika: nielen dlhodobým lipnutím na klasickom poňatí učiteľskej prípravy, ignorovaním signálov o vysokom počte detí, ktoré vyžadujú kvalifikovaný individuálny prístup, ale aj opustením pôvodného poľa pôsobnosti — výchovy, prevýchovy a sebavýchovy, jej prenechaním psychológii. Málokto si už dnes uvedomí, že psychoterapie majú vo svojej podstate pedagogický základ. Pritom hlbšie štúdium praxe pedagogicky úspešných učiteľov ukazuje, že učitelia sami, intuitívne využívali a využívajú určité reedukčné a psychoterapeutické postupy. Zdá sa, že sa pedagogika a psychológia navzájom vzdialili do takej miery, že to neprispieva potrebám praktického života. Väčšina psychoterapeutických kurzov a školení je dnes (zo zákona) záujemcom s učiteľským (tedy i psychologickým vzdelaním) neprístupná. Nemôže nás potom prekvapiť spontánny záver študentky v poznámke ku kazuistike 14-ročného žiaka, evidentne výchovne zanedbaného. „Myslím si, že učitelia by mali byť už pri štúdiu na vysokej škole pripra-

vovaní viac psychologicky. Pár semestrov psychológie predsa nestačí, keď človek v praxi musí ku každému žiakovi voliť novú cestu. Keby učitelia mali viac vedomostí a najmä trpezlivosti, verím, že Vincent by nebol skončil tak, ako skončil. Ak zlyhali Vincentovi rodičia, ak zlyhali učitelia, kto poskytne Vincentovi oporu, naplní túžbu, ktorú tak demonštratívne dával najavo?“

Ak odhliadneme od názorov časti vysokoškolských učiteľov i študentov, ktorí sa prikláňajú k čisto pragmatickej, minimálnej pedagogickej príprave (obmedzujúcej sa iba na zručnosti vyučovať daný predmet v danej vekovej skupine žiakov), môžeme vo vzťahu k pedagogickej príprave budúcich učiteľov formulovať niekoľko téz, ktoré priamo, či nepriamo vyplynuli z našich analýz.

I. V nadväznosti na kvalitnú psychologickú prípravu, zahrňujúcu aj diferencované a flexibilné postupy rozvíjania a zušľachťovania psychických procesov a stavov detí v ontogenetickom vývine, ďalej na báze štúdia vybraných špeciálnych otázok vývinovej fyziológie a hygieny poskytnúť záujemcom rozšírené štúdium: vývinových, osobnostných, učebných a sociálno-pedagogických aspektov vzniku a rozvinutia učebných ťažkostí a problémov v správaní sa žiakov.

II. V nadväznosti na psychologické štúdium špecifických problémov posudzovania osobnosti poskytnúť:

- a) teoretické poznatky a možnosť rozvíjať praktické zručnosti v pedagogickej diagnostike problémov a ťažkostí žiakov v učení sa a v správaní sa,
- b) podobne pripraviť študenta aj v oblasti včasného zachytenia a podpory nadania žiakov,
- c) na základe štúdia skúseností a modelov flexibilnej a diferencovanej pedagogickej práce, poskytnúť poznatky o možných pedagogických postupoch a zásahoch pri riešení porúch správania sa (sociálnych konfliktov) a ťažkostiach v učení sa.

Ďalej by bolo vhodné:

- a) zlepšiť všeobecnú informovanosť učiteľov v otázkach sociálnych a psychologických služieb deťom, ktoré sa ocitli v zložitých životných podmienkach (sem zaraďujeme aj orientačnú znalosť najpoužívanejších psychologických testov a zručnosť porozumenia záverom psychologických vyšetrení),
- b) poskytnúť možnosť absolvovania základného výcviku (napr. formou bloku) v jednom z nedirektívnych smerov psychoterapie (podľa možností

vysokej školy, záujmu študentov a obmedzení legislatívy), minimálne však kurz osobnostnej integrácie, teda sebvýchovy.

Z hľadiska praktickej realizovateľnosti takýchto náročných úloh, nazdávame sa, že ich možno uskutočniť iba v spolupráci všetkých odborníkov, ktorí sa na príprave učiteľov podieľajú. Je pritom možné, inšpirovať sa názormi a skúsenosťami G. Matthesa (5, 1990, s. 798–801) a toto štúdium ponúknuť študentom, ktorí oň majú úprimný záujem.

Literatúra

- [1] Gavora, P.: Učiteľova individuálna koncepcia vyučovania. *Pedagogická revue*, 42, 1990, č. 3.
- [2] Kolektív: *Pedagogika II*. PdF OU, Ostrava 1993.
- [3] Kurelová, M., Malach, J.: Pojetí výuky obecné didaktiky v inovovaném studiu učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů. *Acta Facultatis Paedagogicae Ostraviensis. Series B-26*. Ostrava 1991.
- [4] Mareš, J.: Učitelovo pojetí výuky. 1. a 2. díl. *Nezávislá revue pro výchovu a vzdělání*. 1, 1990–91, č. 2 a 3.
- [5] Matthes, G.: Was ist ein Beratungslehrer? *Pädagogik und Schulalltag*, 45, 1990, č. 10.
- [6] Struck, P.: *Schul- und Erziehungsnot in Deutschland. Ein Ratgeber für Eltern, Lehrer und Bildungspolitiker*. 1. vyd., Berlin 1992.
- [7] Spilková, V.: Transformace české školy a nová filozofie učitelství. In: *Sborník z 2. konference „O současných celosvětových otázkách alternativního školství“*. Olomouc 1992.
- [8] Zápočtové práce študentov FF UK v Bratislave. Školský rok 1994/95, 1995/96.

Výchova k hodnotám v slovenskej rodine

Mária Potočárová

Humanistická orientácia v pedagogike

Orientácia pedagogiky na humanistickú filozofiu je v súčasnosti nevyhnutná. Záchranou ľudí dnešnej civilizácie v množstve hroziacich problémov je ich vlastná zmena smerom k ľudskosti priblížením sa k svojej najvlastnejšej podstate.

Potrebu „poľudštenia“ pociťuje nielen človek sám a ľudia, s ktorými žije v úzkom spojení, ale najmä tí, ktorí ho vychovávajú.

K ľudskosti, k citu voči sebe i voči druhým musia byť ľudia privádzaní, usmernení, formovaní, „kultivovaní“, čiže vychovávaní. Výchova a vzdelá-

vane človeka je preto praktickým zážitkom stretnutia sa s dobrom, ktoré v ľuďoch oceňuje to, čím sú, a ktoré sa raduje z toho, čím budú.

Vychovávať a vzdelávať teda znamená viac ako nariaďovať, dodržiavať predpisy a osvedčené spôsoby, metódy a metodiky. Výchova je poslanie, posolstvo človeka človeku. Je to dar, ktorý má svoju hlbokú cenu a hodnotu.

„Ľudské mláďa“ je unikátne. Kým iné tvory sú stvárniteľné za relatívne krátku dobu na základe biologických zákonitostí, bez zámerného vplyvu, človek o svoju ľudskejšiu podobu cieľavedome zápasí po celý život a prekonáva pri tom nemálo prekážok.

Humanizácia výchovy a vzdelávania je napriek značnej pozornosti odborníkov i laickej verejnosti prijímaná aj kriticky. Námietky sa týkajú buď hodnotenie tradičnej školy, alebo nekritického preberania pedagogických koncepcií, ktoré k nám prenikli zo zahraničia.

Teoretické východiská humanizácie výchovy a vzdelávania vychádzajú z prác popredných predstaviteľov humanistickej psychológie, najmä A. H. Maslowa a C. R. Rogersa.

K pochopeniu rozvoja osobnosti podľa vývinových osobitostí prispeli aj práce E. Eriksona, A. Adlera a iných teoretikov.

Na celistvosť rozvoja osobnosti poukazujú aj teórie globálnej výchovy, vychádzajúce z koncepcie osobnostnej a sociálnej výchovy.

Zo slovenských a českých autorov sa teoretickým rozpracovaním humanizácie výchovy vzdelávaní v našich podmienkach zaoberali napr. J. Pýchová (1990), D. Jelínková (1991), Š. Švec (1991), M. Zelina (1993) a iní.

Pre výchovnú prax má význam a je veľmi preferovaná a uplatňovaná teória k prosociálnosti rozpracovaná ako *etická výchova* podľa R. Olivara (1992). Predmet s názvom Rodinná výchova sa na katedre pedagogiky Filozofickej fakulty v Bratislave vyučuje práve v rámci špecializácie etická výchova.

Je potrebné aspoň spomenúť množstvo úsilia, ktorým sa pokúšajú mnohí pedagógovia zmeniť tradičnú školu a skvalitniť výchovno-vzdelávaciu prácu v školskom systéme.

Humanizácia sa prakticky chápe ako požiadavka láskavejšieho prístupu k dieťaťu, k uznaniu jeho individuality, prispôsobenie a priblíženie sa k dieťaťu a napĺňanie jeho potrieb. Spoločným znakom rôznych prístupov je orientácia na rozvoj osobnosti dieťaťa.

S rozvojom osobnosti dieťaťa súvisí rozvíjanie jeho spôsobilosti hodnotenia, posúdenia dôležitosti a potreby konkrétnej hodnoty. Axiologizácia výchovy a vzdelávania je dôležitým prvkom humanizácie. Humanizovať teda znamená rozvíjať osobnosť tiež tým, že ju učíme hodnotiť a privádzame k pravým ľudským hodnotám.

C. Rogers, významná osobnosť humanistickej psychológie, vo svojich prácach upozorňuje na skutočnosť, že človek stratil kontakt s vlastným procesom hodnotenia. Najmä tým, že prestal dôverovať svojim zážitkom a pocitom, ostáva neistým a zraniteľným i vo svojich hodnotách.

Hodnotenie sa týmto stáva osobitným psychologickým a pedagogickým javom, ktorý je procesom aj výsledkom zároveň: cestou k hodnote i hodnotou samou.

V. S. Morgun nazýva hodnotenie psychickým odrazom hodnôt rozličného usporiadania a podľa L. P. Doblajeva je hodnota meraním predmetov a ich významov (podľa: M. Zelina, 1994, s. 116).

Obnovenie kontaktu so sebou, so svojimi pocitmi a zážitkami sú potrebné pre podporu vlastného hodnotenia zrelej osobnosti.

Hodnoty majú svoj procesuálny a rezultátny zmysel. Sú cieľom, usmerňovaním našich snažení, ale i cestou, prostriedkom, spôsobom, ktorým sa zmočujeme ideálu, cieľa. Preto hovoríme o „výchove hodnotami k hodnotám“.

Spoločným cieľom prác na poli humanizácie výchovy a vzdelávania je priviesť vychovávanych k hodnotám, ktoré skvalitnia, „poľudštia“ ich život. Diskutovanou však stále zostáva otázka, či jestvuje univerzalita hodnôt, čiže platnosť hodnôt, ktoré sú prijateľné pre všetkých.

Výchova je sama dôležitou životnou hodnotou, pretože: „Zmyslom a cieľom výchovy je naučiť človeka žiť jeho vlastný život“ (Kučerová, 1996, s. 115). Plnohodnotnú osobnosť, ako rezultát výchovy, charakterizuje autorka ako autentickú, tvorivú, slobodnú, zodpovednú, totálnu a celistvú.

Potreba humanizácie v rodinnej výchove

Doteraz v súvislostiach humanizácie výchovy a vzdelávania ako dominantná vystupovala prevažne školská sústava.

Pred nami stojí vážna otázka: Ako sa humanizačné trendy dotýkajú rodiny — prvej výchovnej inštitúcie, ktorá vstupuje do života dieťaťa v procese formovania jeho osobnosti?

Predpokladám, že rodičia nemajú priamy prístup k teoretickým východiskám, ktoré objasňujú podstatu výchovy a potrebu humanizácie v rodinnom prostredí. Nezúčastňujú sa špeciálne zameraných výcvikov. Rodina nemá možnosť a často ani záujem o hlbšie poznanie teoretických škôl, ktoré zdôvodňujú potrebu skvalitnenia výchovnej práce.

Humanizovať treba aj výchovu v rodine. Znamená to predovšetkým vytvoriť pre dieťa také výchovné prostredie, v ktorom „účinkujú“ duševne a duchovne bohatí a naplnení rodičia, kde je vytvorená priaznivá citová klíma

medzi členmi rodiny, komunikácia podporujúca sebauvedomenie a sebahodnotenie dieťaťa a ktorá mu dáva istotu. Nesúladosom vo vzťahoch v rodine trpí i výchova. Nedosahuje svoje ciele, je neúčinná a málo významná pre život. Nezávládnutá výchova sa stane opakujúcim sa nešťastím na deťoch, ktoré o túto hodnotu v živote boli ochudobnené.

Výchova k hodnotám v rodine má svoju vlastnú, autentickú podobu a modifikáciu. V rámci nej sa uplatňujú zákonitosti, ktoré sú platné vo všetkých výchovných situáciách. Rozdiel je iba v tom, že rodičia nie sú si „vedomi algoritmu“ svojho výchovného pôsobenia a k poznaniu sa dopracúvajú často skúsenosťami, ktoré by psychológ nazval „pokusom a omylom“.

Viaceré práce, napr. G. L. Kohlberga, H. Muszyňského, Piageta a iných, poukazujú na veľmi presné etapy vo vývine dieťaťa, v ktorých sa uplatňuje hodnotiace myslenie v priebehu socializácie dieťaťa. Kládne sa tu vážna požiadavka rešpektovať osobitosti týchto etáp vo výchove.

Kohlberg rozoznáva tri štádia rozvoja hodnotiaceho myslenia:

1. *anomia* — neschopnosť hodnotenia, napr. v prípade malého dieťaťa.
2. *heteronómia* — hodnotenie, ktoré je určované zvonka, ktoré dieťa preberá od autorít, od kultúry, spoločnosti — uplatňuje sa v štvrtom až deviatom roku života dieťaťa.
3. *autonómia* — samostatné hodnotenie na báze interiorizácie vonkajších podnetov a vlastných vnútorných hodnotení a súdov. Na tomto príklade by som chcela bez nároku na úplnosť ukázať, že zákonitosť vo výchove platí aj v rodinnej výchove, aj keď si ju rodičia neuvedomujú.

Dalo by sa povedať, že aj výchovu k hodnotám rodičia realizujú ani „nevedia kedy a ako“ a zdôrazniť treba i to, že s výchovou vôbec začínajú z pohľadu dieťaťa ako celkom prví.

Výchovné ciele rodinnej výchovy a hodnoty

Prvkom výchovného systému v rodine sú ciele výchovy. Výchovné ciele majú určujúci význam z hľadiska smeru výchovného pôsobenia, ktoré si rodičia volia pri výchove svojich detí. Ciele by mali odrážať vedome zvolené a reálne výchovné možnosti.

Stanovenie výchovných cieľov bezprostredne súvisí s preferenciou hodnôt. Táto skutočnosť je významná nielen v prípade školského výchovného systému, ale aj v rodinnej výchove. V cieľoch rodinnej výchovy detí sa spravidla premietajú hodnoty, ktoré rodičia uznávajú a o význame ktorých pre

ďalší život svojich detí sú presvedčení. Výchovne ciele tiež súvisia s vlastnou činnosťou rodičov a vychádzajú z ich životných skúseností. Výchova v rodine je vo veľkej miere teda výchovou k hodnotám.

Ako vieme, systém hodnôt v nás nie je vrozený. Na jeho tvorbe sa podieľa celý rad faktorov od vplyvu rodinnej výchovy, školy, príslušnosti k určitej spoločenskej vrstve až po náhodné stretnutia.

Podstatu toho, čo človeku rodina dáva „navyš“ (naviac) v porovnaní s inými faktormi vplyvu a čím si zároveň vysvetľujeme aj silný vplyv rodiny, tvorí hodnotová orientácia.

Rodičia svojou orientovanosťou, vzťahom a smerovaním k určitým životným ideálom, hodnotám priamo vstupujú do výchovy. Hodnotová orientácia rodiny determinuje najmä výchovné ciele rodinnej výchovy, ale aj jej obsah, stratégie, metódy, formy a spôsoby realizácie.

Aké hodnoty uznávajú súčasní rodičia?

Sú hodnoty, ktoré rodičia preferujú, humanistické?

Ktoré hodnoty považujú za typické hodnoty rodinného prostredia?

Poznajú rodičia hodnotovú orientáciu detí a mládeže?

K čomu chcú vychovať svoje deti? Aké si kladú výchovné ciele?

Aký má vplyv rodina na hodnotovú orientáciu detí?

Sú to otázky, na ktoré som sa pokúsila zistiť odpovede vo výskume s obsahovým zameraním „*Vplyv rodiny na hodnotovú orientáciu detí*“.

Zaujímali ma najmä súvislosti vo vzťahu medzi hodnotami a výchovou, rodinnou výchovou a hodnotami.

Výskumnú vzorku tvorili rodičia a deti staršieho školského a stredoškolského veku z 350 rodín Slovenska. Pri výbere vzorky som sa riadila zásadou proporcionálneho pokrytia jednotlivých oblastí Slovenska a tiež zastúpením miest bydliska respondentov každej veľkosti — dedina, menšie mesto, veľkomesto.

Zber údajov som realizovala dotazníkovou metódou. Zvláštnosťou pri tvorbe dotazníka bolo, že bol koncipovaný osobitne pre rodičov a osobitne pre deti.

Vďaka zvolenej metóde bola dosiahnutá veľmi dobrá návratnosť dotazníkov:

– počet rozoslaných dotazníkov na školy	— 350
– počet rodín respondentov	— 330
– návratnosť dotazníkov rodičov	— 280, tj. 84,8 %
– návratnosť dotazníkov detí	— 315, tj. 95,4 %

Z odpovedí rodičov som získala nielen izolovaný obraz o konkrétnej hodnotovej orientácii rodiny, ale aj o jej vplyve prostredníctvom výchovného

působenia na deti, ktorú vo veľkej miere „riadi“ hodnotová zameranosť rodičov.

Analýzou detských odpovedí som taktiež nezistila iba ich konkrétne názory a orientovanosť v životných hodnotách, ale odpovede detí mi odrážali, potvrdzovali, alebo aj nepotvrdzovali účinok a efektívnosť rodičovského výchovného pôsobenia.

Získaný výskumný materiál odhaľuje súvislosti hodnotovej orientácie rodiny a výchovy detí v rodine. Služi aj k tvorbe pedagogických záverov.

Charakteristika otázok dotazníka

Úvodný blok otázok tvorili otázky týkajúce sa demografických údajov respondentov. Respondenti v nich uvádzali svoj vek, vzdelanie, druh zamestnania, počet detí v rodine, veľkosť bydliska, rodinnú formu a vzťah k náboženskému vyznaniu.

Obsahovým zameraním *prvého bloku* otázok bola definícia pojmu hodnota, čo považujú rodičia za hodnotu, čoho je pre nich hodnota výrazom.

V ďalších otázkach z ponuky hodnôt rodičia zoradzovali hodnoty svojho hodnotového systému podľa stupňa dôležitosti, čiže tvorili hierarchiu (rebríček) hodnôt. V ďalšej otázke rodičia mali určiť hodnoty, ktoré sa získavajú v rodinnom prostredí.

Následujúce otázky mali doplňujúci charakter. Respondenti vyjadrovali svoj postoj k prijatiu ďalšieho dieťaťa do rodiny, postoj k uprednostneniu zamestnania pred rodinou.

V *druhom bloku* otázok som mapovala obraz rodiny z hľadiska časovej investície do jednotlivých činností v rodine, ďalej s kým alebo odkiaľ čerajú rady pri riešení svojich manželských problémov a problémov týkajúcich sa výchovy detí.

Najobsažnejší bol *tretí blok* otázok, v ktorých sa rodičia mali vyjadriť k zmene v uznávaní hodnôt v súčasnej spoločnosti a v ktorých mali porovnať rozdiely v uznávaní hodnôt dnešnej mládeže s hodnotami svojej generácie.

Posledným *štvrtým blokom* otázok bola sondáž o výchovných stratégiách, o odmenách a trestoch rodičov.

Vzhľadom na obmedzený rozsah môjho príspevku uvediem iba niektoré výsledky výskumu a zameriam sa na časť, v ktorej odpovedali rodičia.

Pojem hodnoty

V odpovedi na otázku, ktorú z uvedených definícií pojmu hodnota považujú respondenti za najvýstižnejšiu, takmer polovica z nich (49,6 %) výrazne preferovala odpoveď:

Hodnota je všetko, čo uspokojuje moje potreby v živote, napr. materiálne, pracovné a kultúrne-spoločenské... a iné (peniaze, pracovné uplatnenie, dobré medzilidské vzťahy...).

Pre 20,0 % respondentov je hodnotou všetko, čo prijali od svojich rodičov, učiteľov a vychovávateľov.

Takmer pätina (18,6 %) respondentov s hodnotou stotožňuje vzťah k rozličným veciam, javom, živočíchom, ideám, osobám.

Hoci hodnota patrí medzi výrazné motivačné činitele osobnosti človeka, hodnota vnímaná ako usmerňovateľ správania a cieľ snaženia je hodnotená nízko — uviedlo ju 7,5 % respondentov.

Zaujímavým výsledkom je aj fakt, že hodnota chápaná ako sociálna norma, ktorá je celospoločensky uznávaná, bola preferovaná najnižšie — iba v 1,4 % odpovedí.

Z uvedeného vyplýva záver, že rodičia preferujú stotožnenie hodnoty s kategóriami materiálneho charakteru, resp. obsahu a s uspokojovaním svojich potrieb. Neorientujú sa na normatívny ani motivačný charakter hodnoty. Dá sa predpokladať, že toto smerovanie budú pri výchove vstevovať aj svojim deťom. Prakticky to bude znamenať odklon od normatívnosti vo výchove so zachovaním hodnôt získaných od svojich predkov, učiteľov, vychovávateľov. Nasvedčuje to aj k tej skutočnosti, že hodnotová výchova v slovenskej rodine je ovplyvnená aj socio-kultúrnym makroprostredím.

Hierarchizácia hodnôt

V druhej otázke dotazníka bol rodič postavený pred úlohu určiť v súbore kategórií hodnôt tie, ktoré sú totožné s jeho životnými hodnotami, prípadne doplniť vlastné.

V nasledujúcich výsledkoch sú uvedené percentuálne výskyty odpovedí respondentov, ktorí považujú danú hodnotu za dôležitú, prípadne veľmi (životne) dôležitú.

1.	Rodina	96,1 %
2.	Život, zdravie	95,0 %
3.	Medziludské vzťahy	91,1 %
4.	Zdravé životné prostredie	90,8 %
5.	Povolanie, práca, zamestnanosť	88,9 %
6.	Spravodlivosť	88,6 %
7.	Láska všeobecne	86,1 %
8.	Materiálne podmienky	84,7 %
9.	Sloboda	84,7 %
10.	Vzdelanie	82,5 %
11.	Šťastie	79,0 %
12.	Viera, náboženstvo	62,9 %

Už prvý pohľad na výsledky nám prezrádza, že respondenti sa silne zhodujú v tom, že každá z tohto súboru hodnôt je dôležitá, prípadne životne dôležitá. Možno povedať, že tieto hodnoty sú akceptované a prijímané vý-

raznou väčšinou rodičov. Predpoklad, že rodičia na Slovensku sa stotožňujú v preferencii vyššie uvedených hodnôt, sa ukázal ako správny.

Považujem to za potvrdenie hypotézy, že v *hodnotovom systéme súčasnej rodiny existuje určité zoskupenie hodnôt, pomerne stabilné jadro*, ktoré je rodičom na Slovensku vlastné.

Tento jav považujem tiež za potvrdenie tej tézy C. Rogersa, ktorá tvrdí, že súčasný človek sa vzdáva svojej identity najviac tým, že nerozumie svojim pocitom a nedôveruje vlastným zážitkom. Uvedené výsledky sú obrazom, ktorý je vytvorený svetom hodnôt súčasných rodičov.

Hodnoty rodinného prostredia

Hodnoty sú súčasťou výchovného systému v rodine. Predpokladala som, že významná podmnožina súboru hodnôt respondentov je ovplyvnená rodinným prostredím a vytváraná v rodine. Očakávala som potvrdenie tejto hypotézy vo výpovediach samotných rodičov, tj. že hodnoty z mnou predloženého súboru rodičia vnímajú ako typické rodinné hodnoty.

V nasledujúcich výsledkoch sú uvedené percentuálne výskyty odpovedí respondentov, ktorí považujú danú hodnotu za hodnotu, získavanú iba v rodine, resp. viac v rodine ako mimo rodiny.

1.	Citové zázemie	92,2 %
2.	Dobrá výchova a prístup k vzdelaniu	87,1 %
3.	Základy pre manželský život	85,4 %
4.	Vzťah ku kráse	80,3 %
5.	Vzťah k prírode	79,3 %
6.	Fyzické zdravie	78,2 %
7.	Úcta k starším	77,8 %
8.	Vzťah k tradíciám	77,5 %
9.	Vzťah k práci	76,8 %
10.	Základy pre medziludzské vzťahy	76,1 %
11.	Materiálne zabezpečenie	63,9 %

Ak by sme chceli charakterizovať, bližšie popísať, ktoré hodnoty tvoria spoločné jadro typických rodinných hodnôt, mohli by sme uviesť zoznam vyššie uvedených hodnôt. Výnimku azda tvorí iba hodnota materiálneho zabezpečenia, pri ktorej si dokonca 10 % respondentov jednoznačne myslí, že sa získava iba mimo rodiny. Materiálne zabezpečenie nie je teda typická rodinná hodnota. Predpokladám, že tento poznatok svedčí o tom, že si dnešní rodičia uvedomujú, že materiálne zabezpečenie rodiny nezávisí celkom iba do ich vlastného úsilia, ale aj od celkových spoločenských pomerov prostredia, v ktorom žijú.

Zmeny vo všeobecne uznávaných hodnotách

Štruktúra hodnotového systému nie je nemenná, ale sa dynamicky mení pod vplyvom rôznych príčin. Výrazným činiteľom ovplyvňujúcim vývoj hodnotového systému je zmena politického systému v spoločnosti, ktorá následne vyvoláva zmeny aj životných podmienok.

V jednej z otázok mali respondenti za úlohu vystihnúť zmeny vo všeobecne uznávaných hodnotách z predloženého súboru hodnôt.

Hodnoty možno podľa odpovedí respondentov rozdeliť do troch skupín:

1. skupina — hodnoty v súčasnosti uznávané *menej alebo výrazne menej* ako v minulosti:

	Hodnota	relatívna početnosť
1.	medzilidské vzťahy	69,7 %
2.	rodinné vzťahy	58,5 %
3.	čas potrebný pre výchovu	52,5 %
4.	manželstvo	51,5 %
5.	dieťa (deti)	51,4 %

2. skupina — hodnoty v súčasnosti uznávané *viac alebo výrazne viac* ako v minulosti:

	Hodnota	relatívna početnosť
1.	postavenie v práci, kariéra	82,1 %
2.	prijmy, peniaze	78,9 %
3.	byt, bývanie	72,9 %
4.	prírodné prostredie	71,8 %
5.	práca, mať prácu	71,7 %
6.	zdravie	63,9 %
7.	hodnota vzdelanosti	61,4 %
8.	hodnota presvedčenia, viery	58,9 %

3. skupina — *hodnoty neutrálne*, bez významných rozdielov v uznávaní v minulosti a dnes:

	Hodnota	uznávanie hodnoty viac	
		v minulosti	v súčasnosti
1.	hodnota lásky	43,9 %	45,4 %
2.	hodnota pravdy	48,6 %	42,9 %
3.	hodnota tolerancie	49,0 %	40,0 %

Je důležité všimnúť si hodnoty, ktoré sú uznávané v súčasnosti viac ako v minulosti, pretože budú určovatelmi hodnotovej výchovy v rodine. Ide o hodnoty druhej skupiny.

O potrebe humanizácie spoločenských vzťahov, výchovy a vzdelávania, o nenahraditeľnosti lásky a pravdy (pravdivosti a úprimnosti) dnes nikto nepochybuje. Dovoľávame sa spravodlivosti, tolerancie, ale naša sonda a výskumy skúmajúce zmysľanie ľudí ukazujú skôr opačný výsledok: tieto hodnoty ostávajú bez významných rozdielov v uznávaní. Chýba im možno konkrétnosť pri uplatňovaní, ostávajú v podobe vysokých neuskutočiteľných ideálov. Vzniknú, zrodia sa v nepodnecujúcom, neutrálnom prostredí, čím sú tieto hodnoty odsúdené k rozpadu, zmene, zániku. Táto všeobecná situácia je podobná v rodine. Koľko lásky, tolerancie, pravdivosti, pravdy by súčasné rodiny potrebovali k svojmu bezproblémovému životu... Ak sú tieto hodnoty iba nekonkrétnym idealizovaním, túžbou namiesto realizácie aj za cenu obety, ostávajú samy o sebe neúčinnými, neutrálnymi a neskôr zbytočnými.

Rodičia vo svojich odpovediach vlastne odhalili rozpor existujúci medzi deklarovanými a skutočne uznávanými hodnotami. Tým, že rodinu v hierarchii hodnôt postavili vysoko, deklarovali, kde ju chcú mať, ale hodnotenie, že je rodina a rodinný život v súčasnosti vnímaný a uznávaný menej, svedčí skôr o skutočnom reálnom postavení rodiny v hodnotovom systéme.

Ako som už uviedla, analogický rozpor by sme našli medzi viacerými hodnotami.

Hodnotová orientácia a výchovné ciele

Hodnotová orientácia ovplyvňuje aj výchovné ciele. Rodič považuje za potrebné charakterové vlastnosti pre svoje dieťa také, ktoré sú determinované jeho hodnotovým systémom.

Predložila som rodičom súbor charakterových vlastností, u ktorých som predpokladala vysoký stupeň ocenenia rodičmi z hľadiska potreby pre život.

V nasledujúcich výsledkoch sú uvedené percentuálne výskyty odpovedí respondentov, ktorí považujú danú vlastnosť za dôležitú, resp. veľmi dôležitú.

Zaujímavé je nízke postavenie pribojnosti a podnikavosti ako vlastností potrebných pre súčasný svet tvrdej reality, konkurencie a súťaživosti. Súvisí tento poznatok so známou skutočnosťou, že slovenská populácia i generácia súčasných rodičov trpí nízkym sebavedomím a sebahodnotením?

Domnievame sa, že dnešní rodičia si možno uvedomujú, že tieto do dnešnej doby veľmi vhodné a potrebné vlastnosti sú často sprievádzané aj nega-

tívnymi sprievodnými vlastnosťami, ku ktorým nechcú svoje deti vychovávať (egoizmus, individualizmus, bezohľadnosť atď.).

1.	Zodpovednosť	95,3 %
2.	Úprimnosť	94,7 %
3.	Svedomitosť	94,7 %
4.	Spravodlivosť	93,9 %
5.	Pravdovravnosť	93,3 %
6.	Pracovitosť	92,8 %
7.	Tolerantnosť	87,8 %
8.	Skromnosť	84,3 %
9.	Priebojnosť	81,8 %
10.	Ctižiadosť	79,3 %
11.	Obetavosť	77,8 %
12.	Nápaditosť	75,7 %
13.	Podnikavosť	72,8 %

Záver a zovšeobecnenia

Jedným z hlbokých zdrojov poznania rodiny je sledovanie jej hodnotovej orientácie.

Poznanie zdrojov existencie rodiny, smerovania, inšpirácií a podnetov pre skvalitnenie prežívania vzťahov medzi jej členmi, uľahčuje rodine úspešné zaradenie sa do spoločnosti a prispieva k zvládnutiu funkcií, ktorými disponuje.

Rodina v plnej miere patrí medzi výchovné inštitúcie s dôležitým a osobitným výchovným poslaním a s plnou zodpovednosťou rodičov za výchovu svojich detí.

Optimálne fungovanie výchovnej funkcie rodiny je dôsledkom rôznorodých podmienok života rodiny, utváranie ktorých je spoločensky determinované.

Rodinnej výchove je potrebné venovať väčšiu pozornosť v rámci systému pedagogických vied. Určiť jej pozíciu v tomto systéme, vytvoriť metodologický základ pre pedagogiku rodiny, vymedziť obsah, ciele a prostriedky na ich dosiahnutie.

Poznanie hodnotovej orientácie rodiny sa môže stať východiskom k teoretickému rozpracovaniu pedagogických aspektov rodinného života.

Zvlášť potrebné je dať spoznať rodičom úlohy a priebeh zákonitostí výchovných procesov v rodine.

Pedagogiku rodiny zahrnúť do prípravy učiteľov, ktorí rôznymi formami

a na rôznej úrovni pracujú s rodičmi. Dobrá spolupráca a vzťah rodiny a školy môže deficit rodičov vo výchove doplniť.

Nevyhnutná je tiež príprava mládeže pre rodinný život, so zvláštnym dôrazom na výchovné aspekty rodinného života.

Hodnotová výchova v rodine by sa mala stať podstatnou časťou pedagogiky rodiny.

Použitá literatúra

- [1] Brezinka, W.: Werterziehung. Frankfurt, Pädagogische Rundschau, 44, 1990, s. 371–394.
- [2] Kosová, B.: Zmysel života a ciele výchovy. In: Pedagogická revue, 45, 1993, č. 5–6, s. 241–251.
- [3] Kučerová, S.: Hodnoty a výchova. KPÚ, Praha 1969.
- [4] Kučerová, S.: Človek — hodnoty — výchova. ManaCon, Prešov 1996.
- [5] Olivar, R. R.: Etická výchova. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava 1992.
- [6] Potočárová, M.: Vplyv rodiny na hodnotovú orientáciu detí. Dizertačná práca. Bratislava 1996.
- [7] Raths, L. E., Harmin, M., Simin, S. B.: Werte und Ziele. Verlag J. Pfeifer, München 1976.
- [8] Rogers, C. R.: Ako byť sám sebou. Iris, Bratislava 1995.
- [9] Schaefferová, E.: Co je rodina? Návrat, Praha 1995.
- [10] Střelec, S., Marádová, E., Marhounová, J., Řehulka, E.: Kapitoly z rodinné výchovy. Fortuna, Praha 1992.
- [11] Švec, Š.: Humanizácia všeobecného vzdelávania. In: Pedagogická revue, 48, 1991, č. 5, s. 342–349.
- [12] Zelina, M.: Humanizácia školstva. Psychodiagnostika, Bratislava 1993.
- [13] Zelina, M.: Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Iris, Bratislava 1994.

Pedagogická praxe v pregraduálnej príprave učiteľů a její reflexe

Danuše Nezvalová

Důležitou součástí vzdělávání budoucích učitelů je pedagogická praxe. I když v mnoha zemích je hlavní komponentou učitelské přípravy a je patrně úsilí, směřující ke zvýšení kvality pedagogické praxe, je tato oblast nejméně rozvinutou oblastí profesionální přípravy budoucích učitelů a nezískala ani větší výzkumnou pozornost (Griffin, 1989).

Rozvoj v oblasti pedagogické praxe je orientován do několika okruhů (Zeichner, 1990):

- na rozvoj tematických programů učitelského vzdělávání, které jsou koherentní s koncepcemi role učitele,
- na rozvoj kurikulárního praktika v těsné souvislosti s pedagogickou praxí,
- na rozvoj cvičných škol.

Rozvoj těchto oblastí je rovněž odpovědí na mnoho problémů, které souvisejí s pedagogickou praxí a k nimž patří:

- Nezbytná koordinace mezi teorií prezentovanou vzdělávací institucí a praktickou zkušeností studenta ve škole. To je důvod pro rozvoj tematických programů a specifických kursů, které jsou úzce spjaty s pedagogickou praxí.
- Absence jasné struktury pedagogické praxe ve vztahu k vágnímu definování cílů v kurikulu. Z toho vyplývá, že explicitní kurikulum je nezbytné.
- Chybějící konzultace a konsensus mezi vzdělávací institucí a cvičnou školou nebo mezi učiteli fakulty a cvičnými učiteli na škole. Neadekvátní koordinace zvyšuje pravděpodobnost chybných kroků.
- Nedostatky ve vedení studentů učiteli fakulty a cvičnými učiteli. To vyžaduje vytvoření modelu vzdělávání cvičných učitelů.
- Problematická kvalita škol, kde probíhá pedagogická praxe. Je vhodné nalézt takovou školu, která reflektuje záměry učitele vzdělávající instituce.

Rovněž výzkum pedagogické praxe studentů není jednoduchou záležitostí.

1. Prvním problémem pro výzkum v oblasti pedagogické praxe je značná diversifikace cvičných škol. Studenti vykonávají pedagogickou praxi na značném počtu škol, s velkým počtem cvičných učitelů a ve velkém počtu předmětů a vyučovacích hodin. Za těchto okolností se obtížně ve výzkumu řídí a kontrolují podmínky výzkumu. Není pak zejména jednoduché vytvořit obecné závěry.
2. Problémem jsou rovněž závislé a nezávislé proměnné. Je zde málo zkušeností, konsensu vzhledem k cílům výzkumu.
3. Třetí problém výzkumů leží ve skutečnosti, že cviční učitelé na školách nejsou přesvědčeni o nezbytnosti výzkumu a neradí na něm spolupracují.

Pokud hovoříme o *roli pedagogické praxe*, pak máme na mysli její očekávaný přínos k formování kompetentního učitele v jeho celistvosti. Poněvadž neexistuje přesné vymezení „kompetentního učitele“, je vhodné shrnout různé pohledy do dvou skupin.

První skupina názorů chápe vyučování jako aplikovanou vědu a prosazuje vyučování založené na výzkumu, druhá skupina pak chápe vyučování

jako reflexivní praxi. Většinou kurikula přípravy budoucích učitelů zahrnují oba tyto přístupy.

V orientaci „vyučování založeném na výzkumu“ je hlavní myšlenkou, že pedagogický výzkum může zásadně přispívat ke kompetenci učitele. Cíle kurikula v těchto intencích jsou založeny na vytváření vědomostí a dovedností, které se ukázaly ve výzkumu důležité a efektivní v získávání očekávaných výsledků žáků (proces–výsledek). Kritikové tohoto přístupu uvádějí, že na učitele je pohlíženo jako na technika. V tomto přístupu je možná interpretace vyučování jako aplikované vědy. Důležitou funkcí informací z teorie a výzkumu se zdá být zdůraznění praktické svobody učitelů poskytnutím pojmů a kategorií pro pozorování a interpretaci reality ve třídě více systematickým a detailním způsobem (Verlop, 1989). V této orientaci je mnoho nuancí, např. zaměření na výcvik dovedností studentů v rozhodování a řešení problémů (Zeichner, 1990).

Diskuse, týkající se přínosu pedagogického výzkumu k efektivitě vyučování se zintenzivnily v osmdesátých letech vlivem kognitivní reorientace. Vzniká tak mnoho otázek, např.: Je možné identifikovat jisté strategie, které by prokázaly vyšší efektivitu při vytváření rozhodovacích a plánovacích dovedností během vzdělávání budoucích učitelů? S rozdílnými názory, týkajícími se těchto problémů je možno se setkat v některých výzkumech učitelova myšlení, a to u Lamperta a Clarka na jedné straně a u Flodena a Klinzinga na druhé straně. Jedna důležitá otázka z toho vyplývá: Jak může přispět pochopení expertních vědomostí a expertního myšlení k přípravě budoucích učitelů? Hlavní otázkou z hlediska přípravy učitelů zůstává, jak se mohou informace z pedagogického výzkumu stát součástí kognitivní struktury studenta a jak jich lze využít při vyučování.

Klíčovou roli v efektivitě pedagogické praxe hrají všichni její účastníci, především student učitelství, kooperující učitel na škole a učitel vzdělávací instituce. Obecně řečeno, studenti mnohdy uvádějí, že se naučí více od kooperujícího učitele než v seminářích či v praxi. Tato interpretace reality může být obecně vyjádřenou zkušeností, že dovednost učení vyučovat je především záležitostí pokusů a omylů. Některé výzkumy však ukazují, že praktická zkušenost nepřispívá příliš k očekávaným změnám v učitelském myšlení a v jednání budoucích učitelů (Corrigan a Haberman, 1990). Výzkum poukazuje na možnost kontraproduktivních efektů pedagogické praxe na očekávaný rozvoj profesionálních dovedností studentů učitelství. Výzkumné studie, zaměřené na vztah délky pedagogické praxe a očekávaných změn v jednání studenta učitelství neposkytují rovněž jasný obraz. Některé výzkumy (Beyer, 1984, Hawley, 1990) ukazují, že rostoucí délka praktické

komponenty učitelské přípravy nemusí mít pozitivní efekt na profesionální dovednosti.

Mnoho výzkumných prací ukazuje, že kooperující učitel má velký vliv na pedagogické myšlení a jednání studenta učitelství (Boydell, 1991, Copas, 1988, Grimmett a Ratzlaf, 1986), a dochází k závěru, že role kooperujícího učitele je slabě definována a že je často kooperující učitel pro tuto roli nedostatečně připraven. V některých studiích (Olson a Carter, 1989) je naznačeno, že lepších výsledků ve vedení studentů dosahují učitelé, kteří byli pro tuto činnost připraveni ve speciálních kursech, a proto jsou tyto kursy pro kooperující učitele doporučovány.

Některé studie jsou zaměřeny na sledování výsledků pedagogické praxe ve vztahu k jejímu vedení učiteli vzdělávací instituce. Zeichner a Tabachnik (1982) studovali hodnotový systém vedoucích učitelů a analyzovali jejich rozhovory se studenty. Identifikovali tři hodnotové systémy: technicko-instrumentální, kritický a podpůrný (orientovaný na podporu osobnosti studenta). K obdobným kategoriím dochází i Zahorik (1988). První přístup převážně užívá deskripce jednání studenta, druhý pak interpretuje jeho myšlení a třetí podporuje jeho vlastní motivaci, zájem a profesionální růst. Dochází se k závěru, že tyto přístupy by měly být integrovány a vytvářet jednotný celek.

V poslední době se stává populárním pojmem profesionálního rozvoje učitele reflexe. Mnoho vzdělávacích programů pregraduální přípravy učitelů se snaží být na reflexivním modelu založeno. Reflexe se zejména aplikuje v průběhu pedagogické praxe. Jde tedy o tzv. reflexivní orientaci.

Vedení pedagogické praxe obecně předpokládá vertikální autoritativní vztahy. Je možné uvažovat i o horizontálních vztazích založených na určitém sebevedení a výměně zkušeností mezi studenty učitelství. Jde o učení se vlastní zodpovědností, které stimuluje reflexivní vyučování. Smyth (1984) považuje hospitaci, pozorování a diskusi za nejdůležitější způsoby, kterými mohou budoucí učitelé vzájemně stimulovat kritické a reflexivní vyučování.

Reflexe je spojena s mnoha činnostmi: analyzovat, diskutovat, hodnotit a změnit svoji vlastní strategii vyučování, zvýšit řízení svého vlastního profesionálního růstu, ovlivnit budoucí změnu ve vzdělávání, být schopen řídit svou vlastní budoucnost. Reflexe má filozofickou a kritickou dimenzi. Je to příležitost, kdy učitel přemýšlí o vzdělávacích záměrech, svých profesionálních cílech a hodnotách své vlastní práce. Reflexe ve vyučování je pojímána jako pozorování a adaptace vlastního jednání. Vyučování zahrnuje proces činnosti, její reflexi a úsilí adaptace jednání k dané situaci. Reflexe klade důraz na hodnocení výsledku činnosti. Učitel po hodině zpětně reflektuje události, analyzuje obtíže a rozhodnutí. Tato reflexe má význam pro příští

činnost. Důležitým elementem reflexe je schopnost podívat se zpět na svou minulou činnost, analyzovat ji a objevit ty prvky, které vedou k pozitivnímu vlastnímu růstu. Vlastní zkušenost a činnost obohacuje teoretické vědomosti a činí je použitelnými. Proces reflexe je vytvářenou dovedností a budoucí učitelé by měli být v průběhu své pedagogické praxe k této dovednosti vedeni. Jestliže chceme připravit učitele reflektujícího svou vlastní zkušenost a činícího smysluplná rozhodnutí o své vlastní činnosti, pak potřebujeme nalézt cesty, jak rozlišovat mezi dobrým a špatným učením z vlastní zkušenosti, dobrým a špatným rozhodováním. Potřebujeme na jedné straně nalézt cestu, jak rozeznat podstatná a důležitá profesionální rozhodnutí a na druhé straně definovat společné profesionální standardy.

Populární cestou, jak zvládnout tento problém, je vytvořit minimální standardy chování učitele. Jiným populárním řešením je vytvořit standardy kvantity a kvality takových praktických vědomostí, které signifikantně ovlivňují kvalitu rozhodování učitele. Další možností je vytvoření nezávislých standardů a systém sebevedení, které zkouší vlastní profesionalitu a monitorují vlastní praxi. Je to návrh reflexivního modelu, který předpokládá, že učitelé jsou kvalifikováni pro monitorování své vlastní praxe.

Nicméně i v „orientaci založené na výzkumu“ lze najít prvky „reflexivní orientace“ (Schon 1983, 1987). V kursech, které jsou orientovány k vyučování jako reflektivní praxi, tato orientace vede k mnoha inovacím, zejména v oblasti pedagogické praxe. Na tuto praxi je pohlíženo jako na oblast, ve které student může rozvíjet své profesionální dovednosti, nebo jako na formu výzkumu a experimentování. V tomto kontextu mnoho forem vedení pedagogické praxe může být rozvíjeno jako reflexivní vedení.

Přístupy k realizaci pedagogické praxe

Pedagogická praxe v zahraničních programech přípravy budoucích učitelů je chápána jako integrální součást pedagogických disciplín, navazuje na jednotlivé předměty pedagogických věd a vzájemně je integruje (Nezvalová, 1994). Vytváří spojnici mezi teorií a praxí. Student má možnost aplikovat své teoretické vědomosti v konkrétních vyučovacích situacích. Plně je využíváno principu reflexe vlastní činnosti (Nezvalová, 1995). Ovšem na tuto schopnost aplikace svých teoretických vědomostí, profesionálních dovedností a reflexe je systematicky připravován prostřednictvím microteachingu, počítačových simulací a systematickým pozorováním vyučovacích hodin za vedení vysokoškolského učitele. Vytváření didaktických dovedností a praktických zkušeností je realizováno v několika fázích:

- laboratorní zkušenosti: studenti v laboratoři mohou experimentovat, hodnotit a reflektovat vyučování využitím microteachingu, simulace, pozorováním videozáznamů vyučovacích hodin, analýzou záznamů a protokolů vyučovacích hodin;
- klinické zkušenosti: jsou zaměřeny na pozorování činnosti učitelů a žáků ve vyučovacích hodinách s následnou analýzou prováděnou ve spolupráci s vysokoškolským učitelem;
- počáteční praxe: vyučovací činnost studentů učitelství v malých skupinách žáků a její reflexe pod vedením fakultního a cvičného učitele;
- souvislá praxe: student působí po celý den ve škole za vedení cvičného učitele a kontroly fakultního učitele, včetně následné reflexe činnosti (rovněž písemné reflexe).

Pedagogická praxe ve studijních programech učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů je chápána jako součást přípravy budoucích učitelů. Na fakultách vzdělávajících učitele (přírodovědecká, filozofická, pedagogická, tělesné kultury a sportu) UP v Olomouci je v současné době realizován jednotný model pedagogické praxe. Tento model je tvořen dvěma bloky souvislé pedagogické praxe v celkové délce 6 týdnů. Tuto praxi vykonává student učitelství pod vedením učitelů na kooperujících školách. Zpravidla jedenkrát v průběhu každého bloku hospituje vedoucí vysokoškolský učitel v hodinách, vedených studentem učitelství.

Ve školním roce 1994/95 byl proveden mikrovýzkum, zaměřený na zjištění, jak studenti V. ročníku studia učitelství, reflektují pedagogickou praxi. Výzkumný vzorek byl poměrně malý (43 respondentů). Bylo použito dotazníku s deseti škálovými položkami. Účelem každé položky bylo zjistit způsob reflexe pedagogické praxe studentem učitelství. Dále byla provedena analýza písemných hodnocení studentů cvičnými učiteli v průběhu jejich pedagogické praxe. Z tohoto mikrovýzkumu lze uvést následující výsledky:

- většina studentů (92 %) si myslí, že pedagogická praxe je nezbytnou součástí přípravy budoucího učitele a považuje za správné, že je zařazena do studijního programu učitelského studia,
- studenti učitelství převážně (69 %) hodnotí pedagogickou praxi pozitivně,
- podmínky pro vykonání pedagogické praxe největší počet studentů (78 %) považuje za optimální,
- většina studentů (62 %) uvádí, že cvičný učitel věnoval vedení pedagogické praxe, zejména pak přípravě na vyučovací hodinu náležitou pozornost,
- příznivě byly hodnoceny rozbory hospitovaných hodin (78 % respondentů),
- většina studentů vysoce hodnotila profesionalitu cvičného učitele (67 %),
- většina studentů (98 %) byla příznivě hodnocena cvičnými učiteli,
- při hodnocení studentů se cviční učitelé většinou zaměřovali na obecné pedagogické kvality studenta, vztah studentů k žákům, kvalitu přípravy na vyučovací hodiny, didaktické dovednosti, řízení vyučovací hodiny,
- reflexe vlastní činnosti studenta byla realizovaná minimálně (2,3 %).

Na základě mikrovýzkumu lze říci, že studenti pozitivně reflektují pedagogickou praxi. Uvědomují si, že pedagogická praxe je nezbytnou součástí jejich přípravy. Je přínosem pro jejich profesionální orientaci. Cviční učitelé věnují vedení pedagogické praxe studentů náležitou pozornost. Student učitelství je hodnocen cvičným učitelem, který analyzuje jednotlivé didaktické činnosti studenta. Není ale věnována pozornost tomu, jak student sám hodnotí tyto své činnosti, tj. jeho reflexi vlastní činnosti. Reflexe se nedoceňuje a takřka není v průběhu pedagogické praxe aplikována. Studenti ani písemně nereflektují své didaktické myšlení a jednání. Budoucí učitelé by však měli být v průběhu profesní přípravy k systematické reflexi vedeni. Do přípravy pedagogické praxe by bylo proto vhodné zahrnout i přípravu cvičných učitelů k reflexivnímu pojetí pedagogické praxe.

Závěr

Pedagogická praxe je přirozenou součástí přípravy budoucího učitele. Je prvním vstupem studenta do reálného světa výuky. Je oblastí, které je doposud věnována poměrně malá pozornost jak v oblasti výzkumné, tak i kurikulární. Jen malý počet výzkumných prací je orientován do této oblasti. Ve vzdělávacích programech institucí vzdělávajících učitele postavení pedagogické praxe není takové, jak by odpovídalo jejímu významu. Rovněž využití reflexe při vytváření pedagogického myšlení a jednání, didaktických dovedností není v dostatečné míře zabudováno do přípravy budoucích učitelů. Je patrné, že oblast pedagogické praxe má ještě mnoho nedořešených problémů. Je jednou z oblastí, která by umožnila propojení mezi institucemi vzdělávajícími učitele a školami, což by přineslo prospěch oběma stranám. Jen tak dojde ke zkvalitnění pedagogické praxe, která je integrální součástí profesionální přípravy učitele.

Literatura

- Beyer, L. E.: Field experience, ideology, and the development of critical reflexivity. In: *Journal of Teacher Education*, 15, 1984, p. 36–42.
- Boydell, D.: Issues in teaching practice supervision research: A review of the literature. In: Katz, L. G., Raths, J. D. (ed.): *Advances in Teacher Education*. Norwood, 1991, Vol. 4, p. 137–154.
- Copas, E. M.: Critical requirements for cooperating teachers. In: *Journal of Teacher Education*, 35, 1984, p. 49–54.
- Corrigan, D. C., Haberman, M.: The context of teacher education. In: Houston, W. R. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. Mac Millan, New York 1990, p. 195–211.

- Floden, R. E., Klinzing, H. G.: What can research on teacher thinking contribute to teacher preparation? A second opinion. In: *Educational Researcher*, 19, 1990, p. 15–20.
- Griffin, G. A.: A descriptive study of student teaching. In: *The Elementary School Journal*, 89, 1989, p. 343–364.
- Grimmett, P. P., Ratzlaff, H. C.: Expectations for the cooperating role. In: *Journal of Teacher Education*, 37, 1986, p. 41–51.
- Hawley, W. D.: Systematic analysis, public policy-making and teacher education. In: Houston, W. R. (Ed): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Mac Millan, 1990, p. 136–156.
- Lampert, M., Clark, C. M.: Expert knowledge and expert thinking in teaching: a response to Floden and Klinzing. *Educational Researcher*, 19, p. 21–23.
- Nezvalová, D.: Pedagogické disciplíny a pregraduální příprava učitele. Olomouc, 1994, 13 s.
- Nezvalová, D.: Reflexe v pregraduální přípravě učitele. In: *Pedagogika* 44, 1994, č. 3, s. 241–245.
- Olson, P. M., Carter, K.: The capabilities of cooperating teachers in USA schools for communicating knowledge about teaching. In: *Journal of Teacher Education*, 15, 1989, p. 113–132.
- Schon, D. A.: *The reflective practitioner*. New York, Basic Books 1983.
- Schon, D. A.: *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass, 1987.
- Smyth, W. J.: Teacher as collaborative learners in clinical supervision: a-state-of-the-art-review. In: *Journal of Education for Teaching*, 10, 1984, p. 24–39.
- Verloop, N.: *Interactive cognitions of student-teachers, an intervention study*. CITO, Arnhem 1989.
- Zahorik, J. A.: The observing-conferencing role of university supervisors. In: *Journal of Teacher Education*, 39, 1988, p. 9–16.
- Zeichner, K. M.: Changing directions in the practicum: looking ahead to the 1990s. In: *Journal of Education for Teaching*, 16, 1990, p. 105–133.
- Zeichner, K. M., Tabachnik, L. M.: The beliefsystems of university supervisors in an elementary student-teaching program. In: *Journal of Education for Teaching*, 8, 1982, p. 34–55.

Redakční poznámka

K reflexi pedagogické praxe v pregraduální přípravě učitelů přispívaly v našich podmínkách tzv. pedagogické deníky studujících. O jejich využití z hlediska výzkumu viz např. M. Černotová, *Pedagogická orientace* 95, 16–17, str. 77 a násl.

Výsledky výzkumů zaměřených na školní klima

Helena Grecmanová

V pozitivních modelech školního klimatu je garantován zájem o člověka, čímž je zdůrazněn význam školního klimatu pro posílení identity vlastního já za předpokladu, že tato zdravá identita vlastního já je uvažována i jako projev dobrého školního klimatu. Jestliže učitelé i žáci zaujmají odpovídající role, vzniká u nich společný pocit, že jsou důležitými činiteli ve škole, což s největší pravděpodobností zaručuje, že bude dosaženo pozitivních výsledků (Aurin, 1990). V takovém klimatu každý vnímá spoluúčast v úsilí o změnu prostředí. V důsledku toho se zvyšuje motivace žáků, kteří se cítí být odpovědní za své chování, častěji si kladou vlastní cíle, mají vyšší sebevědomí a realističtější sebehodnocení. V pozitivním školním klimatu lze u zúčastněných osob zaznamenat spíše progresivní postoje (Fend, 1977).

V centru šetření Oswalda a kolektivu (1989) je snaha zjistit, jaké osobní faktory podporují humánní projevy školy, přičemž se předpokládá, že vyšší hodnoty v kognitivních schopnostech lidí umožňují tvorbu lepšího klimatu. Na rozvoji pozitivního školního klimatu se tedy podílejí osoby, které jsou ve škole činné. Školní klima potom působí na jejich citovou stránku, na rozvoj vůle, postojů, výkonnostních schopností, na jejich učení a sociální chování.

Dreesmann (1982) shrnuje účinky vyučování realizovaného v pozitivním klimatu tím způsobem, že staví proti sobě jak ve výkonech, tak i v motivaci k učení třídy s pozitivním a negativním klimatem. Odkazuje na více šetření, ze kterých vybírá některé závěry, např. klima, které žáci vnímají, je významnější pro vysvětlení výkonu než inteligence. Výkony v kognitivní oblasti se rozvíjejí v takovém klimatu, kde existují osobní vztahy mezi učitelem a žáky, podpora sebevědomí, samostatnosti, reálného sebehodnocení, vyšší požadavky, ale také dobrá organizace vyučování, disciplína.

Emocionální stabilita se objevuje jen v klimatu s malou anonymitou, malou konkurencí a přiměřeným tlakem na výkon.

Dále Oswald a kol. (1989) konstatují, že dobré školní klima nemůže být bez výkonnostního tlaku (to by jediné prožíval jako frustraci), protože tlak na výkon podněcuje dospívající k překonávání překážek a k respektování požadavků. V pozitivním školním klimatu jsou výkony žáků vyšší.

Jiný badatel (Dreesmann, 1982) zdůraznil, že sociálních cílů lze snáze dosáhnout v klimatu, v němž existuje podpora žáků ze strany učitelů a chování žáků není příliš podřízeno normám.

Učební motivaci pomáhá v pozitivním školním klimatu dobrá kooperace nejen mezi učiteli a žáky, ale i žáky navzájem, nepatrné vedení ze strany učitelů, perspektiva úspěchu (srovnej Somrová, 1987/88), kamarádství, dobrá

disciplína a vytvoření takových podmínek, v nichž žáci mohou zažít pocit zodpovědnosti a angažovanosti na školním dění (Oswald a kol., 1989).

V klimatu důvěry a osobní angažovanosti vznikají pozitivní sociální vztahy. Školní nesoulad je jen malý, regulace konfliktů se děje verbálně, často v rámci metakomunikace. Dobrý vztah mezi učitelem a žákem však nestačí, aby zvýšil podněty k učení a sebedůvěru. Důležitá je optimální vyrovnanost mezi různými aspekty školního klimatu.

Köttl (Oswald a kol., 1989, s. 39–40) zjistil, že učitelé v pozitivním klimatu lépe chápou pocity žáků, více je chválí, jsou méně direktivní, mají menší sklony k dominanci, zatímco v negativním klimatu se stávají učitelé direktivními, téměř nediferencují své emoce, neanalyzují je, nýbrž je potlačují a zapuzují. Negativní klima vytváří neklid ve třídě. V příznivém klimatu je větší shoda mezi očekávaným a skutečným chováním, vyskytuje se, jak bylo řečeno, méně direktivních reakcí učitele. Pro tvorbu humánního klimatu je podle Gebauera vhodné (Oswald a kol., 1989, s. 43), aby učitel věděl, že nemusí být ve všech situacích vládnoucím technokratem. Většinou mají učitelé v pozitivním školním klimatu cit pro řešení těžkostí, problémů, dokáží jednat se smyslem pro potřeby žáků.

Dobré školní klima nabízí učitelům i žákům sociální uznání. Chybí-li toto uznání, působí to negativně na školní klima. Příznivé školní klima pozitivně koreluje se školním výkonem (viz výše), sociálním chováním a sebeobrazem, negativně se strachem. V atmosféře ohrožení nemůže vzniknout pozitivní klima. V pozitivním školním klimatu se učitelé vyvarují posuzování a kontrol tam, kde to není nezbytně nutné (Oswald a kol., 1989; Jungová, 1976; Komlóssyová, 1972/73).

Bylo totiž zjištěno, že neustále kontrolovaná skupina žáků vykazuje mnohem větší strnulost, malou flexibilitu, více strachu a dezorganizace ve srovnání s nekontrolovanou skupinou. Učitelé, kteří ve větší míře uplatňují vedení žáků, mají také sami více strachu a vyvolávají u žáků negativní efekty. Nedirektivní učitelé nechávají žákům prožít pozitivní atmosféru, ve které je více solidarity (Oswald a kol., 1989).

Positivní školní klima musí mít samostatného učitele; proto by měla být samostatnost učitele dokonce cílem učitelského vzdělávání. Je zřejmé, že učitelova osobnost je významným činitelem v životě „dobré školy“. Tvorbu žádoucích výchovných vztahů ovlivňují totiž také osobní aspekty. Rozhodně není lhostejné, co učitel činí, jak jej žáci respektují, jak se angažuje ve škole (srovnej Fend, 1977). Edmons (Aurin, 1990, s. 58) poukazuje na to, že efektivní školy mají klima, ve kterém učitelé spatřují svoji povinnost ve zprostředkování působivého a účinného vyučování.

Oswald a kolektiv (1989) odmítají tendence k „exaktnosti, precizaci

a jasnosti“ učebních plánů, usilují o projektové vyučování a posílení problémově orientovaného vyučování, protože klima důvěry umožňuje podle jejich soudu metodické inovace. Vzhledem k tomu, že přesně fixované učební obsahy umrtvují ducha, roste pozitivní klima pouze ve svobodném prostoru.

Jako předpoklad příznivého školního klimatu se objevuje sociální učení — např. v podobě skupinově dynamického tréninku.

Sociální učení má pro Rogerse (Oswald a kol., 1989, s. 43) terapeutické účinky, odstraňuje monotónnost a pasivitu. Zpočátku může být také frustrující, protože se může zdát, že se žáci nic neučí. Ovšem jeho orientace na získání informací přirozenou cestou je významná. Předpoklad pro efektivní učení se vidí rovněž ve svobodné atmosféře.

Také v zasedacím pořádku (kruh žáků a učitele) má být rovnováha. Pokud jde o hodnocení, v pozitivním školním klimatu uvažuje Rogers především o sebehodnocení, které je důležité pro osobní rozvoj žáků. Problematika hodnocení má úzkou souvislost se školním klimatem také v dalších studiích. V pozitivním školním klimatu je hodnocení založeno na vztazích vzájemné důvěry mezi učitelem a žáky. Při zjišťování vědomostí a dovedností jsou zapojeni také spolužáci, kteří se tak aktivizují a vedou ke spolupráci. O této zkušenosti píše učitel Danáš (1990) „...dávám žákům možnost, aby spolužákovi zadávali otázky také oni. Pochopitelně, otázky dopředu připravím a naučím žáky na ně odpovídat. Ve zkoušení musí být přesnost. Učitel, který vymýšlí otázky pro žáka při vyučování, je špatný učitel. Dobrý učitel zadá žákům otázky dopředu...“ Danáš se taktó snaží orientovat každého žáka k tomu, aby dosáhl nejlepšího výsledku. Zjišťuje to, co žáci znají, na co se mohli a měli připravit, což je žádoucí. Nemůžeme však souhlasit s jeho názorem, že dobrý učitel seznámí žáky úplně se všemi otázkami dopředu. Domníváme se totiž, že řada otázek je situačně podmíněna a přirozeně vyplývá z rozhovoru mezi učitelem a žáky, je závislá na podnětech a reakcích diskutujících.

Nutnou částí humánního života školy je integrace prospěchově slabých, obtížně vychovatelných, popř. postižených dětí. Vyloučení této skupiny dětí znamená vyloučení určité části z nás samých (Oswald a kol., 1989).

Positivní školní klima je ovlivňováno vlastnostmi ředitele školy. Komplex vlastností, kterými by měl ředitel z tohoto hlediska disponovat, se označuje jako komunikativní kompetence. K důležitým vlastnostem ředitele školy s pozitivním klimatem podle Oswalda a kolektivu (1989) patří: schopnost empatie, demokratické, neautoritativní chování, akceptování druhých lidí a jejich tolerantní přijímání, identita vlastního já (jako podmínka pro platné sociální vztahy), opravdovost v chování, pocit svobody a nezávislosti, aktivita.

S ohledem na vlastnosti řídicích pracovníků a jejich vliv na školní klima byla formulována hypotéza, že vlastnosti ředitelů v pozitivně laděném školním klimatu mají mnohem pozitivnější charakter než v negativně pocíťovaném klimatu. Ředitel školy s rozvinutějšími sociálně vztahovými schopnostmi a výraznou identitou vlastního já se častěji vyskytuje ve školách s pozitivním klimatem, kdežto ředitel školy se spíše distančním chováním a menší identitou vlastního já ve školách s negativním klimatem.

V uvedených výzkumech byl popisován profil ředitele školy v pozitivních a negativních klimatických typech prostřednictvím učitelů a rodičů. Neuplatnil se pohled žáků, protože žáci posuzovali jen třídní klima, které se nemusí shodovat se školním klimatem. (Lze konstatovat, že jeden ředitel se stejnými vlastnostmi je zodpovědný za různé typy klimatu ve třídách.) Na školách s pozitivním klimatem byli ředitelé školy hodnoceni jako vřelejší, přátelštější, kompetentnější v komunikaci, angažovaní a nezávislí. Na škole, kde z ředitele školy sálá více tepla, objevuje se také vyšší podpora žáků. Vřelý vztah ředitele neovlivňuje sice žakovskou kohezi a toleranci, ale úzce souvisí s pocitem svobody. Tam, kde jsou ředitelé škol přátelštější, nedochází k přetěžování žáků a učitelů. Nechť žáků ke škole může ředitel zmenšit silnějším přátelským vztahem. V prostředí školy, kde existuje takový ředitel, vzrůstá sebevědomí žáků a jejich sebedůvěra, které napomáhají překonat obavy, omezující jejich svobodný prostor (Oswald a kol., 1989).

Míru demokratického chování ředitele školy lze zjistit z míry možnosti učitelů spolurozhodovat o škole. To je důležitá proměnná pro vznik pozitivního klimatu. Pro školní klima jsou méně důležité úmysly a činy ředitele školy, významnější je, jak je ostatní členové vnímají. Ředitel školy má vytvořit klima, které podněcuje učitele k spoluúčasti na řízení a provozu školy. To přispívá k efektnímu chodu organizace (Thomas, 1976). Školní klima je tím pozitivnější, čím více se řediteli školy daří delegovat rozhodovací pravomoci na druhé. Cílem jeho chování musí být, aby se postupně stával nahraditelným. Proto si nesmí osobovat právo všechno, včetně maličkostí, regulovat a kontrolovat. Se sociálními vlastnostmi ředitele souvisí i dostatek příležitosti pro učitele účastnit se na rozhodovacím procesu, jakož i podpora žáků. Vzájemná soudržnost učitelů souvisí se svobodným prostorem, který ředitel školy poskytuje.

Thomas (1976) shrnuje závěry týkající se vztahu mezi školním klimatem a ředitelem školy takto: Ve školách, kde se nepodporuje angažovanost učitelů, jsou ředitelé zpravidla konvenční lidé, postrádající nápaditost. Na jiných školách, kde naopak ředitel školy usiluje o angažovanost učitelů, disponuje pozitivními vlastnostmi, jako jsou ohleduplnost, iniciativnost, tolerantnost, menší direktivnost atd. Pro pozitivní klima je důležité, aby ředitel školy do-

kázal vyslovit pochvalu a uznání. Školy s pozitivním klimatem (z pohledu učitelů a rodičů mají spíš ředitele, jejichž vzdělávacím ideálem je rozvoj individua, méně společenský rozvoj, kteří usilují o individuální podporu žáků. Ukazuje se, že v pozitivní školních klimatech se připisuje vyšší váha lidským kvalitám (srovnej Oswald a kol., 1989).

Také rodiče mají vliv na druh školního klimatu. Z šetření vyplývá, že příznivé chování rodičů pozitivně působí na školní klima. Rodiče, kteří své děti enormně kontrolují, budí v dětech větší averzi a distanci vůči škole. Sami mají ke škole špatný vztah (Stangl, 1982). V pozitivním školním klimatu dochází nejen ke zvýšenému zájmu rodičů o školu, ale také k lepší spolupráci mezi rodiči a učiteli a rodiči navzájem.

Pozitivní školní klima je rovněž ovlivněné podporou školského úřadu.

Shrnutí

Pozitivní, efektivní, příznivé či dobré atd. školní klima charakterizuje školní klimatický typ, ve kterém vzniká pocit společenství, kdy každý jednotlivec má možnost zažít mezi druhými lidmi pěkné vztahy a podporu, kdy se lidé mohou cítit podobně jako ve své rodině (srovnej Aurin, 1990).

Jak je vidět, označuje se žádoucí školní klima často různými přívlastky — pozitivní, efektivní, příznivé, dobré atd. Chápeme, že by bylo vhodné sjednotit terminologicky tuto pojmovou oblast, avšak vzhledem k tomu, že představujeme výsledky různých šetření, při nichž se uplatňoval nestejnorodý pojmový aparát, jsme vedeni snahou zachovat originalitu těchto výzkumů, a proto uplatňujeme možnost vyjádřit kladné školní klima různými způsoby, se kterými pracujeme jako se synonymy významu „pozitivní“.

Finn a jeho kolegové (Aurin, 1990, s. 59) potvrzují, že efektivní školy jsou místy, kde ředitel školy, učitelé, žáci a rodiče jsou jednotni v cílech, obsazích a metodách vyučování a jeho hodnocení a u nichž se projevuje hrdost na vlastní školu. Školy s pozitivním klimatem nazývá Aurin (1990) „majáky znamenitosti“ a vyslovuje pak názor, že příznivé školní klima je pro ostatní školy příkladem, protože může „zapalovat jiskry“ také v jiných školních klimatech.

Literatura

- Aurin, K.: Gute Schulen — worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn 1990.
- Danáš, K.: Znamky stále všemocné. In: Rodina a škola, 37, 1990, č. 10, s. 12–13.
- Dreesmann, H.: Unterrichtsklima. Wie Schuller den Unterricht wahrnehmen. Beltz, Weinheim u. Basel 1982, 206 s.
- Fend, H.: Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule. Beltz, Weinheim u. Basel 1977. 284 s.

- Jungová, Z.: Některé problémy adaptace žáka 5. ročníku ZDŠ na školní požadavky. In: *Výchovný poradce*, 13, 1976, č. 3., s. 1–4.
- Komlóssyová, H.: Za šťastie našich detí. In: *Komenský*, 97, 1972/73, č. 1., s. 14–18.
- Oswald, F. a kol.: *Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*. Universitätsverlag, Wien 1989. 252 s.
- Somrová, R.: Vztahové normy v procesu interakce mezi učitelem a žákem. In: *Sociálněvědná škola*, 28, 1987/88, č. 3., s. 119–131.
- Stangl, W.: Die Erziehungsziele der Schule aus der Sicht von Lehrern, Schullern und Eltern. *Erziehung und Unterricht*, 1982, s. 235–248.
- Thomas, A.: The Organizational Climate of Schools. In: *International Review of Education*, 22, 1976, č. 4, s. 441–463.

Zkušenosti ze světa

Národní dětský dům — Akce pro děti

V roce 1996 jsem strávila pět měsíců ve speciální internátní škole pro tělesně a mentálně postižené děti v Anglii, pracovala jsem zde jako dobrovolník. Škola se jmenuje Penhurst School a je součástí organizace National Children's Home — Action for Children (Národní dětský dům — Akce pro děti). V následujícím článku se zmíním o historii organizace a podělím se se čtenáři o své zkušenosti ze samotné školy.

Počátek organizace sahá do roku 1869, kdy metodistický kněz Thomas Stephenson založil v Londýně The Children's Home (Dětský dům). Když Stephenson přišel do Londýna, velmi ho dojala chudoba dětí ve čtvrti, kde sloužil. (Připomeňme si, že viktoriánská doba s sebou přinesla nejen hospodářský rozmach, ale také dramatický nárůst populace a nejnižší vrstvy obyvatelstva.) Stephenson přišel s myšlenkou založit domov pro chudé chlapce, kde by byli v bezpečí před chudobou, kriminalitou a bezbožností. Od roku 1871 byly do domova přijímány i dívky. Do roku 1908 se tato charitativní organizace rozrostla na Národní dětský dům (The National Children's Home). Organizace začala hledat pro děti adoptivní rodiny, a to se jí dodnes daří.

Od počátku se Národní dětský dům zabýval i ústavní péčí o nemocné a postižené děti. V 60.–70. letech našeho století se začala tato péče velmi rozvíjet v duchu myšlenek, že dětí by měly být „vysvobozeny“ z „problémových“ rodin a umístěny do ústavní péče. Přemýšlelo se však také o tom, jak pomoci rodinám, které mají jakékoli problémy, jak předcházet jejich nárůstání, a tak předcházet i umístování dětí do ústavní péče. Začal se rozvíjet program Pomoc rodině (Family Aid Scheme), jehož náplní je pomáhat s výchovou dětí v denních opatrovnách a rodinných centrech. Při svém vzniku byly tyto instituce novinkou, dnes dominují práci organizace Národní dětský dům.

Rozvoj zaznamenávají i další společenské projekty: práce s lidmi bez domova, s mladými lidmi, kteří opouštějí ústavní péči, práce s postiženými dětmi a s mladými lidmi, kteří se dostali do sporu se zákonem. Nejnověji se NCH (National Children's Home) zabývá zřizováním center pro pomoc dětem, které se staly oběťmi kriminálních činů (zneužití, týrání apod.). Vedle této činnosti dále pokračuje rozvoj ústavní péče o postižené děti.

Rozšiřování aktivit Národního dětského domu se odrazilo v roce 1994,

kdy na sebe organizace vzala novou identitu a stala se Akcí pro děti (Action for Children). Název organizace tedy dnes zní NCH Action for Children. NCH Akce pro děti má dnes vedoucí úlohu mezi charitativními organizacemi, které se zabývají péčí o děti, a má velký vliv v boji za dětská práva. Jejím cílem je zajistit lepší kvalitu života nejzranitelnějších dětí v Británii a o to se NCH snaží prostřednictvím 217 projektů. Organizace spravuje:

- 108 rodinných a komunitních center, která pomáhají rodinám v tísní, a snaží se tak předejít krizím ve vztazích v takových rodinách.
- 22 různých služeb pro děti s postiženími, které se snaží těmto dětem pomoci prožít plnější život v jejich rodinách tak, že pro ně hledají pomocníky, programy zahrnují i zvláštní rodinná centra.
- 22 projektů, jejichž cílem je pomáhat dětem bez domova a těm, které opouštějí ústavní péči.
- 23 projektů založených na práci v komunitách, tyto projekty mají pomoci mladým lidem, kteří porušili zákon, najít lepší způsob jejich života.
- 14 center pro děti, které se staly oběťmi sexuálního zneužití a násilí, specialisté v těchto centrech se snaží pomoci dětem a jejich rodinám překonat trauma ze zneužití.
- 12 poradních služeb, které pomáhají rozvádějícím se manželstvím zajistit výchovu jejich dětí, tyto poradny pracují také s mladými lidmi, kteří mají různé problémy.
- 12 domovů a internátních škol pro děti těžce fyzicky postižené a děti se složitými poruchami učení.
- 4 adoptivní služby, které hledají pro postižené děti adoptivní rodiče nebo rodiny, které by si chtěly tyto děti osvojit.

NCH pracuje také v karibských státech, v Belize a Zimbabwe.

Jak organizace získává prostředky pro svou činnost? Peníze pocházejí z darů od soukromých osob a také z rozpočtů obecních a školských úřadů. Roční rozpočet NCH Action for Children je 50 milionů liber. Pro zajímavost, v roce 1869, kdy vznikl Dětský dům, to bylo 250–300 liber.

Vraťme se však k samotné *Penhurst School*. Jak jsem se již zmínila, je to internátní škola, která se v současnosti specializuje na péči, výchovu a vzdělávání mentálně a fyzicky postižených dětí. V souvislosti s používanou terminologií je dobré říci, že v *Penhurst School* (ani v žádných materiálech, které mám k dispozici) se nepoužívá označení „mentálně postižené dítě“, mluví se o dětech, které trpí „těžkými a složitými poruchami učení“ (profound and multiple learning difficulties). Ve vztahu k fyzickým postižením se užívá termínů „handicapované dítě“ nebo „fyzicky postižené dítě“.

Penhurst School se nachází v Chipping Norton, malém městečku blízko Oxfordu. Škola má za sebou více než sto let péče o postižené děti. V současné době má škola 24 dětí, o které se stará celkem 65 pracovníků — pečovateli a učitelů, včetně dobrovolníků a těch, kteří jsou v Penhurst School zaměstnání jen na částečný úvazek. S postupem doby trpí děti, které do Penhurst School přicházejí, stále složitějšími a těžšími postiženími a poruchami, což vyžaduje operativní změny ve vybavení školy a internátu tak, aby bylo možno uspokojit potřeby všech dětí co nejlépe. Mění se samozřejmě i program práce s dětmi, není již např. tak jednoduché brát děti na výlety (vždy je nutné zajistit dostatečný počet pracovníků, protože všechny děti jsou upoutány na vozíček, a tedy je nutné zajistit opatrovatele pro každé dítě, které jede na výlet).

Jak se vlastně děti do Penhurst School dostávají? Ve Velké Británii mají školské úřady ze zákona povinnost vyhledávat a evidovat děti, které vyžadují zvláštní péči. Jednotlivé případy se pak posuzují z hlediska lékařského, psychologického, pedagogického a sociálního a pro dítě se hledá vhodná škola. Povinnost školní docházky je pro postižené děti stejná jako pro děti zdravé, tedy od pěti do šestnácti let. Zákon však umožňuje, aby v některých případech mohly děti ve škole zůstat déle, konkrétně v Penhurst School zůstávají děti až do 18–19 let svého věku. (Pak se pro ně hledá další vhodné zařízení.)

Cílem Penhurst School jako celku je:

- vytvářet prostředí, které podporuje a stimuluje citový, společenský a duchovní rozvoj dětí a podporuje jejich fyzický, intelektuální a smyslový rozvoj,
- poskytovat dětem nejrůznější životní zkušenosti a individuální možnosti pro jejich rozvoj,
- pomoci každému žákovi rozvíjet jeho osobní identitu, sebeúctu a vědomí jeho vlastní hodnoty,
- vytvářet a poskytovat síť pomoci, podpory a informací rodičům dětí a také komunitě, ve které žijí,
- zajišťovat, aby každé dítě bylo a zůstalo součástí své rodiny a komunity.

Péče o děti

Každý, a tedy i postižený člověk, se chce cítit dobře v prostředí, ve kterém žije. V Penhurst School je takové prostředí a atmosféra, že se tu snad každý musí cítit skvěle.

Internát je rozdělen do čtyř skupin, které nesou názvy Cedars, Livingstone, Willow a Scott. V jedné skupině je 6–8 dětí. Pracovníci Penhurst School však kladou důraz na to, aby každé dítě mělo soukromí. Některé děti mají pokoj jen pro sebe, maximálně bydlí v jednom pokoji tři děti. Při ubytování dětí se bere v úvahu hlavně jejich věk a dále také jejich potřeby. Pokoje dětí jsou velmi pěkně zařízeny. V každé skupině je společná místnost, kde si děti hrají, poslouchají společně hudbu, relaxují. Dále je v každé skupině jídelna a malá kuchyňka. Obědy připravuje kuchařka ve velké kuchyni, která je společná a je umístěna tak, že z ní lze vstoupit do každé skupiny. Snídaně, lehké večeře a někdy i obědy o víkendech připravují opatrovatelé sami.

Skupiny sice pracují odděleně, ale zároveň mezi sebou úzce komunikují a vycházejí si vzájemně vstříc, např. v době prázdnin, kdy je většina dětí doma, se skupiny spojují. Týmy profesionálních pracovníků mají za úkol vytvářet ve skupinách rodinnou atmosféru a pomáhat dětem upevňovat a používat to, co se naučily ve škole. Odpoledne o víkendech berou opatrovatelé děti na vycházky, na výlety do okolních měst, do divadel či na koncerty.

Děti žijí v Penhurst School většinou několik let. Mezi dětmi navzájem nebo mezi dětmi či jejich rodiči a opatrovateli často vznikají přátelství.

Výchova a vzdělávání v Penhurst School

Škola má čtyři třídy, do kterých jsou děti zařazovány podle věku a úrovně vývoje. Pro každé dítě je vypracován individuální učební plán. Každou třídu vede zkušená učitelka, která má k dispozici dva až tři asistenty. Poměr počtu učitelů a asistentů k počtu žáků je tak asi 1 : 1,5.

Děti se učí jak ve skupinách, tak individuálně. Výchova ve skupinách se uplatňuje především na začátku vyučování, kdy se děti a učitelé navzájem zdraví, a dále v hodinách tělesné výchovy a při tematické práci. Vyučování se řídí povinnými osnovami National Curriculum, které jsou samozřejmě přizpůsobené schopnostem dětí v Penhurst School, a je z nich vyjmuta výuka cizím jazykům. Jsou však naopak doplněny o předměty a činnosti, které se soustředí na rozvíjení motorických a komunikačních dovedností žáků. Učitelé pozorně sledují rozvoj každého dítěte a informují rodiče a pečovatele nejen o jeho pokrocích, ale také o případných problémech. Každá ze šesti tříd je plně vybavena mnoha pomůckami, potřebnou výpočetní technikou, jazykovými syntetizátory, zařízeními na vytváření světelných efektů — to vše má sloužit ke stimulování a smyslovému poznání dětí.

Škola má také *fyzioterapeutické centrum* a vlastní bazén. Cílem fyzioterapie je minimalizovat důsledky, které má pro dítě jeho fyzické postižení,

a snaha plně rozvinout jeho fyzické možnosti. V rámci fyzioterapie se děti podle svého individuálního postižení a podle svých fyzických možností učí správnému držení těla. To je v mnoha případech podporováno korzety, které doporučuje fyzioterapeut. I zde je nutná spolupráce jak s učiteli, tak s pečovateli a v neposlední řadě s rodiči dětí.

Všichni, kdo v Penhurst School pracují věří, že většina dětí s těžkými a složitými poruchami učení je schopná *komunikovat*. Může to být prostřednictvím ukázání na obrázek nebo symbol, vyjádření souhlasu či nesouhlasu s tím, co se dítěti nabízí. Někdy se dítě naučí vyjádřit své pocity nebo přání prostřednictvím komunikační pomůcky (např. si vybere nápoj podle obrázků). Program řečové a jazykové terapie je orientován na to, aby dítěti pomohl v rozvoji jeho specifických komunikačních schopností. Ve škole pracuje zkušená logopedka, která učí děti komunikovat, využívat jejich schopností, vyrábí komunikační pomůcky pro děti a sleduje rozvoj jejich schopností komunikovat. O něm pak informuje všechny učitele a opatrovatelé a samozřejmě také rodiče dětí.

Penhurst School klade důraz na *spolupráci* mezi školou a jednotlivými skupinami, mezi skupinami navzájem a mezi všemi pracovníky jednotlivých skupin, a snaží se tak napomoci kontinuálnímu rozvoji osobností dětí. Škola a internát se mohou pochlubit propracovaným systémem komunikace mezi všemi pracovníky, která probíhá pomocí pravidelných schůzek učitelů a opatrovatelů s vedením školy a internátu, učitelé se scházejí také sami, aby si promluvili o náplni výuky, o pokrocích jednotlivých dětí atd. Také opatrovatelé v jednotlivých skupinách se pravidelně scházejí a diskutují o všem, co se týká dětí ve skupinách, plánují zvláštní program pro některé víkendy, sdělují si zkušenosti.

V každé skupině se vede kniha, kam se zapisují důležité události dne, týkající se dětí nebo chodu skupiny. Každému dítěti je také vedena složka s jeho osobnímu údaji, jsou zde informace o jeho zdravotním stavu a postižení, jsou zde popsány jeho koníčky, návyky, zaznamenávají se návštěvy rodičů či přátel dítěte a to, kdy bylo dítě doma. V neposlední řadě jsou do složky zapisovány pokroky dítěte.

Podobné složky vedou dětem i učitelé ve škole. Jde o tzv. Zápisy o dosažených úspěších (Record of Achievement), které obsahují také fotografie činností dítěte ve škole a mimo ni, např. z výletu. O úspěších dítěte ve škole jsou informováni opatrovatelé, rodiče dětí a zúčastněné úřady (školský úřad, sociální úřad).

Každému dítěti v Penhurst School je z týmu opatrovatelů ve skupině přidělen tzv. *klíčový pracovník* (key worker). Tato osoba nese zodpovědnost za řadu činností a úkolů týkajících se každodenního života dítěte. Jedná se

např. o nákup oblečení a hygienických potřeb (to zvláště u dětí, které se ne-setkávají často s rodiči), psaní dopisů rodičům a sourozencům, individuální činnost s dítětem ve skupině. Klíčový pracovník zapisuje údaje o pokrocích, ale i o potížích dítěte do jeho složky, doprovází dítě k lékaři či na úřady.

Práce učitelů a opatrovatelů je pravidelně vyhodnocována, a to jim dává možnost zamyslet se nad výsledky své práce, stanovit si cíle pro budoucnost a zjistit potřebu dalšího svého vzdělávání. Tomu se přikládá velká důležitost a všichni učitelé a opatrovatelé navštěvují přednášky nebo kurzy dalšího vzdělávání, které jsou buď organizovány samotnou školou pro všechny pracovníky, nebo které si učitelé a opatrovatelé sami vyberou z nabídky kurzů pořádaných na univerzitách či v centrech dalšího vzdělávání.

Zdravotní stav dětí sleduje kvalifikovaná zdravotní sestra, která je v Penhurst School zaměstnána na plný úvazek. Společně s lékařem místního zdravotního střediska, který se školou úzce spolupracuje, má sestra také na starosti očkování dětí a pravidelné prohlídky, konzultuje zdravotní stav dětí s učiteli a opatrovateli, je volána k případnému náhlému onemocnění dítěte. Rodiče dětí jsou zváni ke všem konzultacím o zdravotním stavu svého dítěte, mohou kdykoli lékaře či sestru navštívit. Žádná léčba se neprovádí bez jejich vědomí a při náhlém onemocnění či úraze jsou rodiče ihned informováni o stavu svého dítěte.

Krátce se ještě zmíním o životě a práci dobrovolníků v Penhurst School. Většinou se jedná o mladé lidi, kteří ukončili střední školu a před vstupem na vysokou školu chtějí získat zkušenosti. Jako dobrovolníci zde pracují nejen lidé z Velké Británie, ale také z Německa i z jiných zemí Evropy. Do Penhurst School se dostávají prostřednictvím organizace Volunteer Connection (volunteer — dobrovolník, connection — spojení). Tato organizace se zabývá hledáním dobrovolných pracovníků pro různá pečovatelská zařízení a také nabízí a pomáhá hledat práci v pečovatelských službách těm, kteří o ni mají zájem. Dobrovolníci v Penhurst School pracují od začátku do konce školního roku, tj. od začátku září do konce července. Bydlí v budovách internátu a v hlavní budově, kde sídlí také vedení Penhurst School. Po příchodu do zařízení všichni absolvují kurs bezpečného zvedání dětí (safe lifting) a kurz zdraví a bezpečnosti při práci (health and safety at work). Dobrovolníci pracují jak v internátě jako pomocní opatrovatelé, tak jako asistenti ve škole, u fyzioterapeuta nebo logopeda.

Co říci o Penhurst School na závěr? Je to malá škola, kde všichni znají všechny a všichni usilují o to dát těžce postiženým dětem možnost žít šťastný a naplňující život. To přesně vystihuje motto tohoto výjimečného zařízení:

„Penhurst puts children first by enabling them to lead happy and fulfilling lives, both now and in the future.“ (Penhurst staví děti na prv-

ní místo tím, že jim umožňuje prožívat šťastný a naplňující život jak dnes, tak v budoucnosti.)

Marie Filipová

Poznámka

V článku byly použity informační materiály NCH Action for Children a Penhurst School.

Zprávy

Zpráva z konference „Praxeologie“ (Praha, 4.–5. 11. 1996)

Pod tímto názvem si můžeme představit mnohé. Pokud nahlédneme do Sociologického slovníku (Bohumil Geist, 1992), dozvíme se, že je to tzv. věda o zdokonaleném jednání (T. Kotarbinski, 1995), resp. věda o podmínkách účelnosti činností (J. Zieleniewski, 1967). Už podle jmen vidíme, že tato věda je pěstována především v sousedním Polsku. Kdo navštívil Pedagogickou fakultu UK v Praze ve dnech 4. a 5. listopadu 1996 a účastnil se konference o pedagogické praxi v přípravě učitelů, mohl by se s tímto termínem setkat právě v souvislosti s přípravou učitelů.

Konference se konala v rámci oslav 50. výročí založení Pedagogické fakulty UK a byla také první akcí v nově vybudované aule. Mezi účastníky byli odborníci na danou problematiku z většiny vysokých škol připravujících budoucí učitele, bohužel s výjimkou Brna.

Programovou náplní konference byly následující otázky pedagogické praxe:

1. vztah teorie a praxe v přípravě budoucích učitelů,
2. modely učitelských činností, které jsou předmětem praktických činností,
3. hledání optimálních způsobů realizace pedagogické praxe.

Během diskuse nad referáty se objevily otázky další: hledání smyslu pedagogické praxe jako součásti celkové učitelské přípravy, hledání standardů a úrovní pedagogické praxe, problematika realizace a organizace různých druhů pedagogické praxe, otázka financování apod.

Jak už to bývá, během dvou dnů zazněly referáty různé kvality. Někdy bylo až s podivem, kolik prázdných slov a frází se může vejít i do krátkého vystoupení. Jindy zase naopak chtěli referující informovat snad o všem a jejich vystoupení bylo dlouhým výčtem všech praxí, všech úkolů a činností studentů při praxi, ve kterém se už ani sami neorientovali. Dobrou úroveň měli ti, kteří z této široké problematiky vybrali jenom jeden problém, jednu myšlenku a té se věnovali. Těchto vystoupení bylo více, my se zastavíme jenom u některých.

V úvodním vystoupení obhajoval *doc. dr. Jan Solfronk, CSc.* název konference s potřebou celou šíři problémů spojených s pedagogickou praxí

uzavřít do jedné disciplíny — praxeologie — namísto „pedagogická praxe“. Obor, který by v sobě zahrnoval vše od filozofie praxe až po metodiku, včetně teoretických zobecnění. Dodejme, že tento samostatný pedagogický obor by jistě byl rozšířen na *pedagogickou praxeologii*.

Tato disciplína by podle doc. Solfronka obsahovala otázky:

1. *Filozofie praxe* — je opravdu tak důležitá, má smysl? Vždyť my můžeme praxi fixovat i nesprávné postupy. . .
2. *Vztah teorie a praxe* — měli bychom hledat společné vazby mezi praktickým, pragmatickým poznáním a poznáním vědeckým. Asi by šlo o preferenci koncepcí s vyústěním od abstraktních forem k algoritmickým postupům, jak to známe v pedagogice, psychologii, sociologii atd.
3. *Předmět pedagogické praxe*. Velice lapidárně můžeme říci, že jde o přípravu učitele, jak být učitelem. Toho nemůžeme dosáhnout, ale můžeme hledat priority. Prioritou tady jistě je výcvik, výkonová složka. Tedy jaký je cílový standard praxe, jak na základě toho má vypadat systém praxe v pregraduálním výcviku učitelů.
4. *Modely pedagogické praxe* v pregraduální přípravě učitelů:
 - systém praktických cvičení,
 - systém řízení praxe,
 - metodika praxí,
 - využití školského terénu.

Mgr. M. Linková z PedF UK seznámila účastníky s experimentálním studiem fakultních učitelů včetně získání statusu „fakultní učitel“. Jde o jednu z variant kariérového postupu učitele a možný typ atestačního studia. Po semestrálním studiu obhajovali učitelé písemnou práci před komisí se zvolenou tematikou (např. sociokulturní zázemí rodiny, potíže žáků při přechodu z 1. stupně na 2. stupeň atd.) Při hodnocení posluchači posuzovali studium jako užitečné (80 %) a velmi užitečné (20 %).

Psycholog *dr. M. Klusák*, jeden z pražských etnografů, hledal optimální vztah pedagogické praxe směrem ke škole, když vycházel z výpovědí studentů učitelství po praxích a z výpovědí učitelů na školách praxe. Také si kladl otázku, zda zavést více praxe. Hovořil i o kladech již několiokrát odmítnutého modelu praxí při pedagogických ústavech, kdy by absolventi šli dříve do škol. Jako optimální se mu zdá model roční praxe absolventa v přímé profesi, a to mezi 1. a 2. stupněm studia. Ve druhém stupni by šlo o reflexe a o teoretická zdůvodnění. Ostatní praxe považuje spíše za jakési suplování praxe, ne za tu pravou zkušenost se školou.

Dr. M. Frydrychová z Ostravské univerzity promluvila o organizaci a průběhu praxí na této vysoké škole s prognózou. Nevýhodou Ostravské

univerzity je to, že se seznamování studentů se školním prostředím odsunuje do vyšších ročníků. Na Přírodovědecké fakultě až do 5. ročníku!! Vyslovila myšlenku, že pokud se fakultní učitelé nebudou cítit jako externí učitelé — nebude jejich vztah k praxím pozitivní.

Další vystupující se spíše orientovali na popis stavu praxí na jednotlivých fakultách. Druhý den byla poměrně vášnivá diskuse, jak vyřešit financování praxí. Nejednalo se však pouze o všeobecný nedostatek peněz, ale i o formu proplácení, která je různá: od sepisování smluv s jednotlivými učiteli (většina), přes sepisování mandátních smluv se školami (PedF UK), až po nutnost živnostenských listů u učitelů praxe (FTVS UK).

Je dobře, že se konference účastnili nejenom odborníci z fakult připravujících budoucí učitele, ale také učitelé a ředitelé základních a středních škol. Občas docházelo i k ostrým konfrontacím akademického světa se světem konkrétních škol, ve kterých se studenti učitelství poprvé seznamují se svým budoucím pracovištěm.

V závěru můžeme podotknout, že místo konání konference „Praxeologie“ nebylo vybráno náhodně. Pokud srovnáme jednotlivé organizování praxe na fakultách, tak progresivní tendence můžeme vidět právě na Pedagogické fakultě UK v Praze. Stačí vyjmenovat: pedagogicko-psychologický klinický semestr, oficiální status fakultních škol, status fakultního učitele s přípravým studiem atd. Samozřejmě toto vše nemusí být ta nejlepší cesta, ale přinejmenším se něco nového zkouší.

Jiří Prokop

Školský reformátor doc. PaedDr. Jaroslav Kozlík, CSc.

Z historie školství se dá prokázat, že školství bylo v podstatě vždy určováno svou dobou, někdy ke svému kladu, jindy k záporu. Dnešní naše doba, charakterizovaná demokracií a svobodou, je kladná, a proto by jí mělo odpovídat i její školství. Odpovídá? Zčásti už ano, zčásti ještě ne. Část učitelstva, navyklá na dirigování shora („vodění za ručičku“) a na dogmatismus v náplni výuky, si ani neuvědomuje, že v tomto duchu své žáky špatně vzdělává a vychovává — špatně proto, že pro totalitu, zatímco by je měli vzdělávat a vychovávat pro demokracii.

Oč jde? O svobodnou školu (ne ovšem jen v jednom pojetí — Steinerova waldorfská škola, jak se stalo módou), tedy o školu, jednak svobodnou — osvobozenou *od* všeho totalitního, jednak svobodnou *pro*, tj. svobodný pro-

stor pro výchovněvzdělávací práci učitele s cílem pomáhat žákům vyrůstat ve svobodné osobnosti. Těžištěm toho „pro“ by mělo být vytvořit v žácích potřebu až hlad po vzdělávání a následném sebevzdělávání a sebevýchově [1] a dále vybavovat je tím *jak* se vzdělávat.

Ve zmíněném „rozhladovění“ (hungrigmachen) je nejdůležitější vzbuzovat, udržovat a rozvíjet *zájem* žáků o školu. V tom bylo úspěšných víc než dvacet pokusných škol v meziválečném dvacetiletí [2], z nich zvláště školy ve Zlíně [3]. Tam působil též J. Kozlík, který, ač 22. 5. 1997 dosáhne devadesáti let, je i v dnešním reformním úsilí stále neobyčejně agilní. Teď tedy o něm.

Jaroslav Kozlík se narodil 22. 5. 1907 v Bystřici pod Hostýnem. Po absolvování Státního učitelského ústavu v Kroměříži působil na různých školách, v letech 1933 až 1945 na Masarykově pokusné diferencované škole měšťanské ve Zlíně, kde za vedení ředitele S. Vrány pracoval dvanáct let i na reformě školské tělovýchovy. Zároveň byl třináct let prvním smečařem a kapitánem odbíjenkářského družstva Sokol Kroměříž, které získalo řadu mistrovských titulů. V r. 1943 zorganizoval s lékaři výzkum náročnosti odbíjené, snad první vědecký výzkum u nás toho druhu. Sportovní praxe a počínající vědecká činnost ovlivňovaly zpětně i jeho reformní myšlení tělocvikaře. Reforma školské tělovýchovy vyžadovala totiž nejen moderní tělovýchovný areál (s tělocvičnou atd., což Kozlík zabezpečil s mecenášem J. A. Baťou), ale především nové pojetí tělesné výchovy. Kozlík ji pojal jako výchovný princip, tj. za prvé nastolení správného poměru mezi činností duševní a tělesnou (kalokagathii), za druhé rozvíjení zdravotní péče a zdravotní výchovy žáků, za třetí organizování společenských podniků k posílení zdraví žactva a jejich procítěného vztahu ke školnímu společenství. Toto pojetí — zlínský model — bylo převzato i jinými pokusnými školami v ČSR [3].

A protože jsem se zmínil o významu zájmu žáků o školu, uvedu osobní zkušenost sebe jako žáka zlínské měšťanky z let 1936–38 (než jsem přešel do tercie gymnázia) s panem učitelem Kozlíkem. Zaujal nás např. tím, že odboural to nudné postávání u jednotlivých náradí tak, že je s naší pomocí poskládal v jakousi „překážkovou dráhu“, takže jsme byli v podstatné části hodiny neustále v pohybu. Žáci s přebytkem energie si mohli kdykoliv vyšplhat na šplhadlech nebo na lanech. Všiml si nejčipernějších žáků, kterým předával píšťalku, aby za něho vedli část hodiny, cvičiv je tak ve své pomocné cvičitele atd.

Z německé okupace se jako aktivní člen tělovýchovné komise odborové organizace učitelů v Praze, vedené L. Koubkem, účastnil přípravy školského programu v budoucí osvobození vlasti. Proto byl v r. 1945 povolán do Prahy, aby jako zakládající člen Výzkumného ústavu pedagogického realizoval ve spolupráci se školskými orgány program tělesné výchovy mládeže při-

pravený za okupace a vytvořil odpovídající metodické pracoviště. Vědom si ovšem své odpovědnosti, vyplývající z jeho funkce, doplnil si vysokoškolské vzdělání — v r. 1953 získal doktorát z pedagogiky, v r. 1961 dosáhl hodnosti kandidáta pedagogických věd, v r. 1963 se habilitoval na docenta teorie a metodiky tělesné výchovy, v r. 1966 byl ČSAV jmenován samostatným vědeckým pracovníkem. Ve VÚP pracoval 27 let (do r. 1972, kdy pro nesouhlas se sovětskou okupací musel odejít). V první polovině svého působení na VÚP se věnoval především naléhavé instrukčně metodické pomoci školám. Ve druhé polovině pak vědecko-metodické činnosti směřující ke zjištění zákonitostí tělovýchovného procesu na základě dlouhodobého komplexního sledování dětí z hlediska pedagogického, lékařského a sociologického.

I když se doc. Kozlík zasloužil především o dnešní systém tělesné výchovy mládeže u nás, využíval svého širšího a nadhledového chápání tělesné výchovy k obecnějšímu zamýšlení nad vzděláváním a výchovou (už na zlínské měšťance, kde vedle tělesné výchovy učil i matematice a geometrii, a pokoušel se získávat ke spolupráci na určitém společném problému kolegy z českého jazyka, biologie, rýsování, matematiky a ručních prací).

V sedmdesátých letech zpracovával své zkušenosti ze školské tělesné výchovy [3], v osmdesátých letech se zaměřil na rodinnou výchovu [4].

Šířeji a hlouběji se zamýšlel nad závažnými otázkami pedagogiky vůbec po listopadu 1989 — např. v práci Aktuální historie [3]. Dopsal ji v r. 1993 a vydal v r. 1996. V předmluvě píše: „Chceme (...) se vymanit z normativního pojetí včerejší školy, individualizovat výuku atd., budovat v našich podmínkách školu svobodnou, funkční, opravdovou ‚dílnu lidskosti‘...“ Zabývá se tam hlavně plánem školské reformy a (spolu s D. Nejedlou a R. Hovorou) jeho realizací a (s R. Váňovou) zhodnocením reformního školství se zřetelem na pokusnictví ve Zlíně. Dívá se však i dopředu, v práci Směřování k základní škole zítřka [5], kde nacházíme takové kapitoly jako: 2. Východiska pro budování základní školy, 4. Pedagogické principy, 8. Co bylo vykonáno v transformačním hnutí, 9. Podněty k prohloubení transformačního hnutí.

V devadesátých letech, před blížící se devadesátkou, zbilancoval J. Kozlík svůj život jako „životní filosof“ v práci Co jsem poznal [6]. K tomu by bylo možno připojit bilanci v číslech a některých faktech: Napsal přes 400 prací, absolvoval přes 900 přednášek, byl redaktorem časopisu Tělesná výchova mládeže a členem redakční rady časopisu Teorie a praxe tělesné výchovy, atd.

Nezasloužil by si i on Medaili J. A. Komenského? Jubilantům někdy popřávám „Zdar a sílu — měj se k dílu!“. Doc. J. Kozlík se má k dílu i ve svých devadesáti letech, takže vybídku měj se k dílu! nepotřebuje. Přejme mu tedy „jen“ zdraví a radost z celoživotního díla tak velkého.

Poznámky a literatura

- [1] Jako ukázkou úsilí např. o mravní sebezdokonalování viz Smělý a vážný návrh na dosažení mravní dokonalosti B. Franklina, mj. ve: Hodovský, I., Sedlák, J.: Z dějin morálních teorií (Antologie z etiky I), Pedagogická fakulta UP, Olomouc 1995, s. 64–66.
O něco podobného se pokoušel i brněnský sociolog, etik atd., prof. PhDr. I. A. Bláha — viz Sedlák, J.: Inocenc Arnošt Bláha. Nadace Universitas Masarykiana, Brno 1995, s. 103.
- [2] Lze vyjít ze Soupisu literatury pro vzorové (reformní) školy a pro studium školské reformy. Praha 1938. 12. s.
Dále přibrat (alespoň) Vrána, S.: Základy nové školy. Výsledky práce českých pokusných škol. Brno 1946. 597 s.
Projít časopis Tvořivá (pokusná) škola z let 1926–1939.
- [3] Vrána, S. a kol.: Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939. Zlín 1939, 150 s.
Kozlík, J. a kol.: Aktuální historie. Kapitoly o zkušenostech pokusných škol ve Zlíně z let 1929–1939. Přerov 1996. 103 s.
Kozlík, J.: Tělesná výchova na Pokusné škole měšťanské ve Zlíně v letech 1929–1945. Praha 1972. 54 s. (Strojopis.)
- [4] Kozlík, J.: Zamyšlení nad výchovou dětí v rodině. Praha 1985. 56 s. (Strojopis.)
- [5] Kozlík, J. a kol.: Směřování k základní škole zítřka. Praha 1996. S. neuvedeny. (Strojopis.)
- [6] Kozlík, J.: Co jsem poznal. Praha 1992. 48 s. (Strojopis.)

Jiří Sedlák

Uznání a poděkování

Ve dnech 30. září až 5. října 1996 se v Ženevě uskutečnilo 45. zasedání Mezinárodní konference o vzdělávání (ICE), které připravil Mezinárodní úřad pro vzdělávání (IBE) při Organizaci Spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO). Na přípravě tohoto zasedání se podílelo též Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a vedení Českomoravského odborového svazu pracovníků školství.

Pro hlavní dokument 45. zasedání, s názvem Zvyšující se úloha učitelů v měnícím se světě, vedení svazu vypracovalo obsáhlý materiál, uspořádaný podle dotazníku organizátorů zasedání. V něm je podán ucelený pohled na vývoj školského systému v České republice po roce 1990, a tudíž i na jeho současný stav. V rámci toho jsou v odpovědi ČMOS PŠ na dotazník IBE připomenuty i přínosy Pedagogické orientace v úsilí o profesionalizaci sou-

časného českého učitele (Úloha učitelů v měnícím se světě. Týdeník Školství, 1996, č. 6, s. 10, č. 8, s. 9, č. 9–10, s. 5 a č. 11, s. 5).

Uvážíme-li, že v České republice je vydáváno více než čtyřicet odborných časopisů zaměřených na výchovu a vzdělávání (Brožová, S.: Přehled českých odborných časopisů zaměřených na výchovu a vzdělávání. Alfa revue, 5, 1995, č. 1, s. 70–75, Učňovské školství, 1, 1996, č. 1, s. 1), je možno toto připomenutí našeho odborného čtvrtletníku a zpravodaje ČPdS při AV ČR chápat jako uznání výsledků práce všech těch osob, které se na Pedagogické orientaci doposud podíleli, a to jako její vydavatelé, redaktoři, uspořadatelé, autoři i distributoři.

Těmto všem tvůrcům Pedagogické orientace si proto dovoluujeme poděkovat za jejich dosavadní práci i ve vazbě na toto uznání. Lze si jen přát, aby úroveň Pedagogické orientace byla někdy v budoucnu podobně pozitivně hodnocena, když se bude zpětně posuzovat její přínos pro pedagogickou teorii a školskou praxi v České republice.

Rudolf Šrámek

Zpráva o Evropské konferenci pedagogického výzkumu — ECER 95

Evropská konference pedagogického výzkumu je již tradiční událostí, kterou každoročně pořádá Evropská asociace pedagogického výzkumu (EERA — European Educational Research Association) v různých zemích Evropy. Letos se hostitelskou zemí stalo Španělsko, konkrétně Sevilla, jejíž univerzita ve dnech 25. až 28. září 1996 poskytla velmi dobré podmínky pro setkání více než sedmi set účastníků konference z třiceti pěti evropských i zámořských zemí.

Vzhledem k množství účastníků a bohatosti a různorodosti prezentovaných příspěvků je obtížné hovořit o jediném sjednocujícím tématu této konference. Nicméně zazněly některé zásadní referáty pro plénium, které se vyjadřovaly k podstatným otázkám pedagogického výzkumu jako celku, k problémům jeho obsahu, metodologie i infrastruktury, a konečně také k jeho perspektívám. K takovým patřilo rozhodně vystoupení stávajícího předsedy EERA profesora Jamese Calderheada z Univerzity v Bathu ve Velké Británii o evropeizaci pedagogického výzkumu.

Podstatnou a převažující část konference však tvořily desítky relativně úzce tematizovaných sekcí, kulatých stolů, posterů a workshopů. V nich

bylo možno nalézt množství inspirací, neboť pokrývaly snad všechny oblasti pedagogického výzkumu. Jen namátkou vybírám: vyučování a učební proces, vyučovací strategie, kognitivní styly, hodnocení a kvalita vyučování, školní kurikulum, řízení školy a školní management, organizace školy, rozvoj školy, autonomní školy, inspekce a rady školy, jazykové vyučování, přírodovědné vzdělávání, multikulturní výchova, učitelská příprava, profesní příprava, vysoké školy, vzdělávání dospělých, informační technologie, vzdělání a masmédiá, ženy a management, pedagogický výzkum a politika, vzdělávací příležitosti, ekonomika ve vzdělání, srovnávací studie, vzdělávací systémy v Evropě atd. V programu konference převažovala prezentace výsledků pedagogického zkoumání, objevila se však také témata týkající se samotné metodologie pedagogického výzkumu. Proběhl například velmi zajímavý workshop o kvalitativních metodách uplatňovaných v pedagogickém výzkumu zorganizovaný Skotskou radou pro výzkum ve vzdělání (SCRE).

Česká republika má v Evropské asociaci pedagogického výzkumu zastoupení v podobě České asociace pedagogického výzkumu, jež se podobně jako její zastřešující organizace evropská soustřeďuje na každoroční pořádání konferencí o problémech a výsledcích pedagogického výzkumu. V letošním roce se tato konference konala v červnu na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

V Seville prezentovali své příspěvky také účastníci z České republiky. S aktuálním tématem evropské dimenze ve vzdělávání a s výsledky empirického šetření zjišťujícího pohledy českých studentů na Evropu vystoupila Eliška Walterová (Ústav pedagogických a psychologických výzkumů, Praha), o zkušenostech s rozvojem výzkumných dovedností studentů v rámci jejich přípravy na diplomovou práci hovořily Zuzana Saffková a Věra Burešová (Technická univerzita, Liberec), Milan Pol a Milada Rabušicová (Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, Brno) přispěli svými zjištěními o vzniku, vývoji, současném postavení a podmínkách existence Rad škol jako zcela novém fenoménu místní správy a řízení škol v českém prostředí.

Odborná setkávání typu Evropské konference pedagogického výzkumu (ECER 95) mají svůj smysl nejen v profesionální inspiraci, ale i v osobních kontaktech s dalšími lidmi z oboru, kteří mají podobný zájem a kteří vyhledávají možnosti spolupráce.

Milada Rabušicová

Evropský seminář Světové organizace pro předškolní výchovu — OMEP

Evropský seminář Světové organizace pro předškolní výchovu — OMEP, který zorganizoval Francouzský výbor OMEP ve spolupráci s UNESCO, se konal v Paříži v sídle UNESCO ve dnech 24. až 27. října 1996. Ústředním motivem semináře bylo téma výchovy nejmladších dětí v Evropě.

Podle slov Johna Bennetta, zástupce OMEP v UNESCO, si organizátoři semináře stanovili dva základní úkoly: jednak nastínit účastníkům obraz o pozici a obtížích rané dětské péče a výchovy v zemích východní i západní části Evropy, jednak jim nabídnout přehled o současných výsledcích výzkumů a podstatných tématech raného dětského rozvoje, výchovy a vzdělávání, které se v současnosti v této oblasti objevují. Podle toho byl seminář také organizován.

Uskutečnily se dva panely o stavu péče a výchovy o děti předškolního věku v zemích bývalého socialistického bloku a v zemích Evropské unie. Ke shromáždění vstupních informací pro tyto panely byly mezi jednotlivé členské výbory OMEP evropských zemí distribuovány dotazníky týkající se typů předškolních institucí, jejich organizace, programu, řízení, nových trendů a projektů a samozřejmě problémů a způsobů jejich řešení. Dotazník vyplnilo 24 členských zemí (včetně České republiky). Po sumarizaci základních informací získaných z těchto dotazníků následovaly vstupy zástupců výborů OMEP z obou částí Evropy. Měli se vyjadřovat k následujícím tématům:

- jaký má být vztah mezi státem a rodinou v oblasti předškolní péče?
- kdo má nést odpovědnost?
- jaký typ péče by měl být dětem v předškolních zařízeních poskytován?
- mělo by se jednat spíše o učení nebo o socializaci?
- jaký přístup vůči dětem by měl převážet, zdravotnický, sociální nebo pedagogický?
- je malé dítě malým občanem?
- má nějaká práva?
- jací by měli být učitelé pro předškolní děti?
- jak by měli být připravováni?
- jak posílit komunikaci mezi všemi, kdo se výchovou dětí před vstupem do školy zabývají?

Žel ne všichni účastníci panelů byli předem včas seznámeni s těmito tématy, takže některá jejich vystoupení nebyla na takové úrovni, jak by se na

takovém fóru mohlo očekávat. Také samotný výčet otázek, k nimž měli diskutující zaujímat stanoviska, naznačuje, že k nějakým jasnějším výsledkům nebylo možné se dobrat. Každá z těchto otázek, domnívám se, by si totiž zasloužovala samostatnou pozornost a prostor. Nicméně oba panely svůj smysl měly, neboť ukázaly, že problémy v oblasti předškolní výchovy v různých částech Evropy jsou si velmi podobné. Jen způsoby, fáze a intenzita jejich řešení jsou v různých zemích různé.

Odbornou část semináře reprezentovaly přednášky odborníků na oblast výchovy nejmenších dětí. Převažovali specialisté francouzští zaměřující se hlavně na psychologické aspekty rozvoje nejmenších dětí.

Vystoupil francouzský dětský psychiatr Roger Salbreux, který hovořil o významu propojení tří dimenzí rozvoje osobnosti dítěte. O dimenzi biologické (nervová soustava jako základ schopnosti učit se), dimenzi vztahové (rané interakce s rodiči jako zdroj identity a chápání sama sebe jako jedinečného subjektu) a dimenzi sociální (kontakty s okolním světem a kulturou jako kořeny vlastní existence).

Dále s konceptem „selektivní eliminace“ přispěl francouzský psychofyziolog Jean-Francois Lambert, který poukázal na to, že „učení není naplňování prázdného prostoru, ale výběr z velkého množství možností“. Výběr je ovlivňován komplementaritou genetických a epigenetických faktorů ve vývoji mozku. Znamená to, že například dítě se učí jazyk tak, že z mnoha možností vybírá jen ty tóny a jazykové prvky, které se spontánně učí imitací od rodičů. Tento koncept označil za třetí cestu mezi těmi, kteří říkají, že mozek dítěte je prázdná nádoba, kterou musíme naplnit, a těmi, kteří naopak tvrdí, že mozek dítěte má již v sobě předem danou pevnou strukturu.

Dalším z představených konceptů rozvoje nejmenších dětí byl koncept „zprostředkovaného učení“, které je podle Pniny S. Kleinové z Izraele odlišné od přímého učení pomocí smyslů. Dochází k němu tehdy, když někdo dítěti interpretuje podněty prostředí. Pokud rodiče a další, kteří rozumí dětským potřebám, zájmům a možnostem, převzou aktivní roli v pomoci dítěti porozumět jeho světu, mohou zvýšit jeho kapacitu učit se z nových zkušeností. Takový postup vzbuzuje v dítěti chuť dovídat se nové věci, učit se a poznávat. Důležitý je například způsob užití hlasu, kterým dáváme dítěti najevo vlastní zaujetí a vlastní intenzivní prožívání, čímž vzbuzujeme příslušné afekty také u dítěte.

S velmi příznivým ohlasem se setkalo vystoupení italské psycholožky Tiziany Filippini, která na ukázkách z výtvarných prací předškolních dětí dokumentovala změnu v hloubce vnímání a porozumění věcem a jevům kolem nás, pokud dítě systematicky vedeme k tomu, aby poznávalo a vyjadřovalo se mnoha různými způsoby. Její příspěvek byl nazván „sto jazyků

dítěte“ a napovídá, že za podstatný nástroj poznání a komunikace se světem nepovažuje autorka pouze verbální složku, ale především všechny neverbální projevy.

Na verbální komunikaci předškolních dětí se naopak zaměřil profesor lingvistiky na pařížské Sorbonně Alain Bentolila. Hovořil o tom, že učení se psané podobě jazyka neznámá učít se jazyk jiný, ale spíše jiným způsobem dekodovat jazyk, který dítě v nějaké podobě již zná. Hovořil také o tom, že opravování chyb v mluvním projevu dítěte znamená zastavovat přirozeně vznikající proud jazyka. Zaujal jeho přírůstek jazyka k průsvitnému sklu: „Jazyk je pro dítě jako sklo. Nevidí ho, ale používá ho jako prostředek k vyjádření něčeho.“

K věčně živému tématu rodičovské role ve vývoji nejmenších dětí přispěl nizozemskou zkušeností Boudewijn Bekkers, programový ředitel nadace Averroes v Amsterdamu, která podporuje a organizuje neformální vzdělávání dětí a rodičů ze znevýhodněného prostředí. Výsledky programů, které usilují o motivování rodičů k intenzivnějším kontaktům s vlastními dětmi a s různými předškolními institucemi, jež děti navštěvují, jsou povzbudivé: děti mají lepší výsledky ve škole, rodiče se o své děti více zajímají a jak se ukazuje, reagují také pozitivněji na své okolí.

Velmi zajímavý a z psychologického rámce se vymykající byl příspěvek Petera Mosse z Londýnské univerzity, který organizuje a koordinuje výzkumy o síti předškolních institucí a o možnostech skloubení zaměstnanosti rodičů s jejich odpovědností za rodinu a s péčí o nejmenší děti. Peter Moss podal aktuální demografické, sociální a ekonomické informace o porodnosti, migraci, měnících se charakteristikách rodiny a o systémech institucionální předškolní péče a výchovy v různých zemích Evropy v komparativním pohledu. Jako problém vidí rozdělení služeb dítěti, které ještě nenavštěvuje školu, mezi rezorty sociální, zdravotní a školské. Upozornil na některé koncepty, jejichž přijetí by mohlo vcelku nepříznivě se vyvíjející situaci v této oblasti pozitivně ovlivnit: koncept předškolního dítěte jako malého občana společnosti, který se nejen připravuje na budoucnost, ale aktuálně žije důležité období svého života s neopominutelnými právy a požadavky, koncept společnosti jako občanské společnosti a konečně koncept „educare“, což je termín prosazovaný ve skandinávských zemích a znamená propojování systému vzdělávání (education) a sociální péče (care). Tento holistický přístup by měl vést k budování komunitních institucí jak pro předškolní děti, tak i pro děti školního věku, v nichž jim bude poskytována péče nejen sociální, ale i výchovná a vzdělávací, tedy propojení systému vzdělávacího s welfare systémem.

Diskusi vyvolal také panel o využívání počítačové techniky pro rozvoj

předškolních dětí. Přestože se účastníci panelu různými argumenty snažili auditorium přesvědčit o vhodnosti práce s počítačem pro předškolní dítě, ukázalo se, že v tomto ohledu převažuje stále spíše konzervativní postoj předškolních pedagogů, kteří počítače v rukou malých dětí nevidí rádi. Ostatně podobná diskuse s podobným výsledkem se rozproutila i na semináři OMEP v Athénách v roce 1995.

K doprovodným akcím semináře patřily návštěvy různých předškolních institucí, výstava dětských kreseb, výstava hraček, knih a didaktických pomůcek pro předškolní děti a předvádění software vhodného pro tento věk.

Vážnost celému semináři kromě vysoké odborné kvality příspěvků a zajímavosti výstav dodala i vystoupení významných osobností vzdělávací, kulturní a politické sféry. Účastníky pozdravil Federico Mayor, generální tajemník UNESCO, v zastoupení i Francois Bayrou, ministr školství Francie, Candide Pineault, prezidentka Světového výboru OMEP, a další. Mimořádným zážitkem bylo vystoupení Vigdis Finnbogadottir, bývalé prezidentky Islandu o evropských perspektivách výchovy nejmenších, zajímavě přispěla i Michele Gendreau-Massaloux, rektorka Pařížské Akademie a předsedkyně Univerzity Paříže a John Bennett, zástupce OMEP v UNESCO.

Domnívám se, že evropský seminář OMEP byl užitečný také tím, že poskytl prostor k opětovnému setkání lidem, kteří se otázkami předškolní výchovy zabývají a kteří se angažují v činnostech Světového výboru pro předškolní výchovu na národní i mezinárodní úrovni.

Příprava dalšího evropského semináře OMEP již započala. Příští seminář spojený jako vždy se zasedáním zástupců členských výborů evropské části OMEP se totiž bude konat v září 1997 v Praze.

Milada Rabušicová

Vytvoření Sekce multikulturní výchovy se zaměřením na romského žáka

V roce 1996 se rozhodla část členů občanského sdružení Hnutí spolupracujících škol R (zkráceně Hnutí R) vstoupit do České pedagogické společnosti a vytvořit v ní Sekci multikulturní výchovy se zaměřením na romského žáka.

Duchovní zdroje

Je symbolické, že se tak stalo rok poté, kdy bylo mezi významná výročí UNESCO zařazeno sté výročí narození Přemysla Pittra, významného čes-

kého sociálního pedagoga a praktického i teoretického propagátora humanistické pedagogiky v oblasti multikulturní výchovy.

Ve sborníku, který Hnutí R vydalo ze svého 4. setkání v Praze, stojí slova představitelky České komise pro UNESCO doc. MUDr. Jaroslavy Moserové, DrSc.: „Pitter je kladen za vzor tolerance, ale to není správné. Jemu, tomu svatému člověku, tolerance nikdy nestačila. Nestačí druhé tolerovat, je třeba si jich vážit, ctít jejich lidskou důstojnost. To bychom si měli stále připomínat, to je třeba učit na školách, vštěpovat dětem, rodičům a vychovatelům.“¹

Vymezení multikulturality

Bylo by možná jednodušší, vzhledem k aktuálnosti a potřebě transformace škol s převahou romských žáků, nazvat nově vzniklou sekci pouze „sekcí romského žáka“. Avšak teoreticky i ve svých praktických důsledcích by to bylo nesprávné. Jde nám přece v současné době o výchovu k evropanství, o směřování ke globální výchově, o výchovu k respektování rozdílných kultur a nikoliv k akcentování jedné kultury na úkor druhé. Proto chápeme výchovu a vzdělávání romského žáka v širších souvislostech a vztazích, jako *nalézání cesty ke kultivaci lidí, Romů k ne-Romům tak, aby byli schopni komunikovat s kulturou jinou*. To, že učitelé musí klást nyní na začlenění romské kultury do škol větší důraz, není v rozporu s výše vymezenou ideou multikulturality vzhledem k předchozí absenci romské kultury ve školách zapříčiněné zejména procesem asimilace Romů.

S čím Hnutí R přichází?

Hnutí spolupracujících škol R nemusí stavět Sekci multikulturní výchovy se zaměřením na romského žáka na zelené louce.

Hnutí R bylo založeno v roce 1992 Ústavem pro studium romské kultury při UJEP v Ústí nad Labem a z původních 16 severočeských škol se rozrostlo na sdružení kolektivů a jednotlivců zastupujících různé typy a úrovně škol, školských zařízení a institucí od škol mateřských až po školy vysoké. Hnutí R disponuje základnou 165 kolektivních a individuálních členů. Od 5. září 1995 vystupuje Hnutí R jako řádné, nezávislé občanské sdružení. Hlavním důvodem tohoto oddělení Hnutí R od Univerzity Jana Evangelisty Purkyně a následně i od Pedagogické fakulty v Ústí nad Labem bylo nepochopení vedení PF a UJEP smyslu a možnosti Hnutí spolupracujících škol R jako specifické formy postgraduální péče o učitele romských žáků, jako specifické platformy sepětí teorie s multikulturní praxí, jako místa využití spolupráce

neromských i romských odborníků k postupnému a dlouhodobému vytváření základny pro teoretická zobecňování i praktickou aplikaci multikulturní výchovy v konkrétní multietnické situaci školy.

K základním přístupům

Pokud jde o přístupy, kterými se chce Hnutí R podílet na demokratické a humanistické transformaci školství v oblasti multikulturní výchovy, je nutno vyčlenit dva jako základní:

1. přístup pluralistický,
2. přístup axiologický.

Pluralita výchovných a vzdělávacích metod uplatňovaných ve výchově romských žáků odpovídá potřebě demokratizovat naše školství a respektovat tvořivost učitelů při překonávání asimilačních postupů a monopolních konzervativních metod. Hnutí R usiluje o právo učitele na svobodnou volbu alternativních postupů uplatňovaných a ověřovaných novými pedagogickými směry, doporučených předními romisty² i představiteli romské inteligence³.

V oblasti axiologické jde učitelům Hnutí R zejména o změny ve výchově učitelů, ovlivňování jejich vychovatelského étosu, jejich filozoficko-výchovného přístupu v oblasti hodnotového vztahu k romským dětem i vztahu interetnickému. Nejde o jakési naoktrojování láskyplného všeřešícího vztahu k dětem odlišné národnosti, ale spíše o získání schopnosti širšího vhledu do rozporuplné situace romské komunity i vztahu mezi majoritou a minoritou, z něhož se může zrodit mravně moudrá volba pedagogického přístupu učitele k žákovi, jeho humanistický a multikulturní vychovatelský étos.⁴

Teoretickým východiskem axiologického multikulturního přístupu jsou jak multikulturní aspekty v pracích předních myslitelů a pedagogů (J. A. Komenský, T. G. Masaryk, P. Pitter, M. Buber, A. Schweitzer) tak i současných teoretiků a filozofů výchovy (R. Palouš, J. Pešková, J. Skalková, J. Pelikán, S. Kučerová, B. Blížkovský).

Vytvoření sekce multikulturní výchovy v České pedagogické společnosti zvyšuje možnost zainteresování dalších odborníků do řešení této problematiky.

K jakým transformačním proudům lze Hnutí R přiřadit?

Při vytváření sekce multikulturní výchovy je třeba se zamyslet i nad tím, do kterých proudů transformace našeho školství se svým zaměřením učitelé

a odborníci z Hnutí R vřazují. Dominantním je program charakterizovaný úsilím o *nový vztah učitele a žáka odlišné národnosti*, přičemž učitelé čerpají z alternativních metod a v konkrétní praxi školy usilují o její vnitřní reformu. Tento proud se sice řadí k těm, které příliš neteoretizují, ale činí, avšak forma analýzy progresivních pluralistických metod multikulturní výchovy na školách s převahou romských žáků umožňuje srovnáváním výsledků docházet ke zobecňování a doporučování postupů, které principy multikulturalismu a humanistické pedagogiky skutečně naplňují (jako např. Charitní ZŠ Přemysla Pittra v Ostravě nebo ZŠ Žižkov, Havlíčkovo nám. 300). Podstatným prvkem této činnosti je akcent na vzdělání jako základní podmínku integrace romských žáků do demokratické občanské společnosti, přičemž jejich motivace hraje spolu s odstraňováním diskriminačních a asimilačních tendencí základní roli.

Jaká je filozofie Hnutí R, se kterou přichází do sekce multikulturní výchovy?

I v oblasti rozvoje romistiky a školství pro romské žáky existují partikulární zájmy určitých sdružení, asociací, nadací apod. V Hnutí spolupracujících škol R jde o utváření *tribuny názorů*, o odstraňování monologického a konfrontačního stylu při prosazování nových metod. V základu filozofie Hnutí R je dialogičnost, otevřenost co největší pestrosti multikulturních přístupů nezávisle na ideových, náboženských či politických východiscích jako základny svobodné volby učitele.

Základem přístupu učitele k romskému žákovi je *filozofický monismus*, učení, které po stránce pedagogické využil Jan Ámos Komenský ve své ideji pansofie: Svět je po stránce přírodní jednotný. Jsme-li všichni občany jednoho světa, co nám tedy brání, abychom se sjednotili...⁵

Kontakt s praxí

Hnutí R vychází vstříc i potřebě většího sepětí teorie a praxe. V Hnutí je zapojena většina učitelů, kteří s romskými žáky přímo pracují. Kromě toho je nezanedbatelný i zájem studentů učitelství a sociální práce, kteří jsou členy Hnutí R a aktivními účastníky setkání, která se pořádají přibližně čtyřikrát ročně na různých školách České republiky i na Slovensku.

Praxe je zde zastoupena náslechy učitelů, seznámením s činností hostitelských škol, teorie pak účastí předních romistů, etnografů, filozofů, pedagogů, tvůrců učebnic apod.

Budování vnějších vztahů

Hnutí R jako občanské sdružení se snaží fungovat jako určitý překlenovací prvek mezi školami, učitelem a státem (MŠMT, školské úřady apod.). V tomto smyslu má i podporu Ministerstva školství.

Hnutí R se *vřazuje* do živé pluralistické struktury různých subjektů s cílem prosazovat nové principy multikulturní výchovy.

Ke vzájemnému obohacování přispěla např. spolupráce s Klubem učitelů romských dětí na Slovensku (Košice).

Usilujeme o začlenění do dalších korporací: Českého sdružení Evropského fóra pro svobodu výchovy a vzdělávání a jsme začleněni do Mezinárodní unie občanských sdružení.

Důležitou součástí činnosti Hnutí R je vstup do masmédií: např. Listy, Český bulletin lidských práv, Most, Učitelské listy, Zpravodaj helsinského výboru a koneckonců i Pedagogická orientace.

K prezentaci nových přístupů, analýze a syntéze zkušeností škol s multikulturním zaměřením slouží sborníky z jednotlivých setkání začínající 3. setkáním Hnutí R v Mostě 29. dubna 1995 (s registrací ISBN).

Možnosti spolupráce v rámci České pedagogické společnosti

Vytvoření Sekce multikulturní výchovy se zaměřením na romského žáka je i výzvou (i nabídkou) odborníkům, členům ČPdS, ke spolupráci. K tomu informuji, jakými tématy se Hnutí R zabývalo a bude zabývat:

- 1) 29. dubna 1995 — 3. setkání v Mostě na téma „Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů“ (připraven sborník)
- 2) 1.–2. prosince 1995 — 4. setkání v Praze na téma „Přemysl Pitter a multikulturní výchova romských žáků“
- 3) duben 1996 — 5. setkání v Karviné na téma „Obecná škola, projekt ‚Začít spolu‘ a romské děti“.
- 4) 4.–5. října 1996 — 6. setkání v Rakovníku na téma „Historie a menšiny (Romové, Židé)“
- 5) 13.–14. prosince 1996 — 7. setkání v Kladně na téma „Výchova ke zdravému životnímu stylu ve vztahu ke specifikám romské kultury“.
- 6) březen 1997 — 8. setkání ve Františkově nad Ploučnicí na téma „Dětské domovy a romské děti“.
- 7) červen 1997 — 9. setkání v Brně na téma „Volný čas a multikulturní výchova“.
- 8) listopad 1997 — 10. setkání v Ostravě na téma „Zvláštní školy a romské děti“.

Závěr

Hnutí spolupracujících škol R vytvořilo základnu praktického i teoretického spojení analýzy a syntézy problematiky multikulturní výchovy v konkrétním „pedagogickém terénu“, nazvaném pojmem „romský žák“.

Je to prostor otevírající se odborníkům jako aktuální úkol při transformaci školství i při budování občanské multikulturní společnosti. Výrazem této potřeby je i vytvoření Sekce multikulturní výchovy se zaměřením na romského žáka. Členy sekce mohou být nejen zástupci Hnutí R (v době psaní článku 20 zájemců), ale i další odborníci reflektující na pojem obsažený v názvu Hnutí R — SPOLUPRÁCE.

Jaroslav Balvín

Poznámky

1. Moserová, J.: Rok Přemysla Pittra. In: Přemysl Pitter a multikulturní výchova romských žáků. Sestavil J. Balvín, vydalo Hnutí R, Ústí nad Labem 1996, str. 29.
2. Srov. např. Arne B. Mann: Motivácia — základný predpoklad úspešného vzdelávania rómskych žiakov. In: Přemysl Pitter a multikulturní výchova romských žáků, sestavil J. Balvín, vydalo Hnutí R, Ústí nad Labem 1996, str. 47–62.
3. Srov. např. projekt ing. Karla Holomka předložený na poradě s ministrem školství 26. dubna 1996.
4. O etických problémech rozhodování a volby, povinnosti a odpovědnosti učitelů romských žáků viz J. Balvín: Romský žák a osobnost učitele. In: Romano džaniben, 2, 1995, č. 3, str. 5.
5. Inspirativní hodnotu má zejména kniha S. Kučerové: Člověk — hodnoty — výchova, kapitoly z filozofie výchovy, vydáno vlastním nákladem, 1996.
6. O filozofii a etice Hnutí R srov. J. Balvín: Filozofie a etika Hnutí spolupracujících škol R. In: Přemysl Pitter a multikulturní výchova romských žáků. Vydalo Hnutí R, Ústí nad Labem 1996, str. 6–8.

Poznámka redakce

Kontaktní adresa na dr. J. Balvína uvedená ve sborníku z konference „Transformace našeho školství“ je již neplatná. Nová adresa zní:

PhDr. Jaroslav Balvín, CSc.
Hnutí R
P. O. Box 23
403 31 Ústí nad Labem 16

Diskuse

Príspevky otišténé v této části nemusí nutně vyjadřovat stanovisko redakce.

Školní inspekce ano, ne, jak?

Pavel Dombrovský

Fundovaně pojaté články předních pedagogů v Pedagogické orientace dosud opomíjely skutečnost, že ve školském systému působí krom mnoha jiných a jistě zásadnějších faktorů také kontrolní (inspekční) orgány. Ačkoliv určitá struktura se v posledních letech na základě platné legislativy vytvořila, domnívám se, že na základní tři otázky uvedené v nadpise tohoto příspěvku nebyly odpovědi prozatím sjednoceny.

V současné době existují na základě platného zákona č. 139/1995 Sb. tři inspekční instituce, a to Česká školní inspekce (ČŠI), Školní inspekce odborného výcviku ministerstva hospodářství (ŠIOV) a inspekce zdravotnických škol ministerstva zdravotnictví. Přestože zmíněný zákon poměrně široce vymezuje kompetence a povinnosti školních inspektorů, přetrvává určitá nekompatibilita daná zřejmě různým pohledem na věc samotnou, totiž, co by vlastně mělo být předmětem inspekční činnosti a v jakém rozsahu. Jsem přesvědčen o tom, že by žádná z uvedených inspekčních institucí neměla suplovat jiný orgán (např. ÚIV) a degradovat tak svoji činnost na sběr rozsáhlého souboru dat. Rovněž detailní sledování průběhu vzdělávání, resp. používaných metod včetně „známkování“ učitelů a škol je v příkrém rozporu s požadavkem originality každého pedagoga a specifické orientace školy jako celku.

K inspekci (kontrolé, posuzování) pak kromě sledování efektivity používání státem poskytnutých prostředků zbývá „pouze“ hodnocení *výsledků*. K tomu ovšem dosud chybí celý komplex nástrojů, zejména standardy požadovaných výstupů.

Předpokládáme-li, že ve školství pracuje drtivá většina zanícených a poctivých kantorů (s jejich současným platovým ohodnocením důvod jejich setrvání ani jiný být nemůže), pak se nabízí otázka, zda je vůbec v tak pozitivní sféře, navíc prakticky stoprocentně kvalifikovaně obsazené, vůbec zapotřebí budovat rozsáhlou inspekční strukturu, která, ať chce nebo nechce, do jisté míry vyvolává přinejmenším nervozitu.

Byť ne všechny školy mají tzv. právní subjektivitu, je od r. 1990 proklamován všeobecně názor, že za školu odpovídá především její ředitel. On

musí být i prvním inspektorem a je jeho povinností zajistit funkci školy po všech stránkách kvalitně. Stanoviska ředitele a případně zjištění školního inspektora by se tudíž neměla v zásadě rozcházet.

Na druhé straně nelze školství vyloučit z celého systému jako mimořádně kvalitní a bezproblémový resort, kde žádná kontrola nutná není. Nelze se ale domnívat, že školní inspekce nabude někdy takového rozsahu, aby byla schopná podat o kterékoliv škole ucelenou a vypovídající zprávu, která by mohla být vodítkem pro žáky a rodiče při výběru stále se měnící nabídky.

Během posledních let (od r. 1989) se ukázalo, že jakékoliv pokusy převzít modely řízení i kontroly v kterémkoliv odvětví z jiných zemí se neosvědčily a byly nefunkční. Nelze proto ani školní inspekci budovat podle struktur fungujících kupř. v Británii, v Belgii, v Německu nebo ve Francii. Čtyřicetiletí přerušování kontinuity demokratického vývoje, ale i předchozí tradice našeho školství, nutně vyžadují velkou obezřetnost před jakýmkoliv rozhodnutím. Jsem přesvědčen o tom, že funkční školní inspekci musíme budovat tak, že napřed jednoznačně určíme, co od ní očekáváme a co nikoliv. Ostatní organizační a administrativní záležitosti, včetně platového hodnocení školních inspektorů, pak mohou být již rutinní záležitostí.

Výkon školní inspekce může probíhat dvěma odlišnými způsoby, přičemž ani jeden není zcela ideální. Myslím tím individuální a kolektivní činnost. Předpokládám-li, že inspektorem se může stát jen zkušený pedagog, který je uznávanou autoritou alespoň ve svém regionu, pak jeho pejorativní označení puncem jakési „neomylnosti“ postrádá smysl. Sestavením inspekčního týmu by rovněž tato neomylnost byla pouze znásobena, neboť tým inspektorů nikdy nebude tak velký, aby obsáhl např. jen všechny vyučovací předměty ve škole. O možnosti zkontrolovat alespoň většinu škol nemluvě. Poukazování na neomylné figurky školních inspektorů z dob mocnářství se mi zdá pak již jen komické. Stejným dojmem přece působili i řadoví kantoři a ředitelé. Ti všichni byli vděčným objektem *značného zesměšňování* v mediálních prostředcích i doby nedávno minulé. Může tomu být přirozeně i nadále, protože kantorský stav se k tomu vždy nabízí. Nyní mám však často pocit, že k tomuto postoji veřejnosti přispívá i školství samo.

Připusťme opět, že drtivá většina pracovníků ve školství pracuje kvalitně a jejich platové nároky jsou oprávněné. Proč tedy potom tak důsledná a detailní kontrola směřovaná až k jednotlivým učitelům?

Školská praxe

Konkursní řízení pro výkon funkce ředitele základní a střední školy

Břetislav Voženilek

1. Úvod do řešené problematiky

V období transformace českého školství je věnována značná pozornost řediteli školy ze strany odborné i laické veřejnosti. Řešit problém autority a role ředitele školy základní a střední školy je v současném období velmi složité.

Analýza teoretických poznatků a praktických zkušeností z řídicí práce potvrzuje, že na kvalitu výchovně vzdělávacího procesu v základním a středním školství má výrazný vliv fundovaný a pro výkon funkce připravený řídicí pracovník (manažer).

Výběr budoucího ředitele základní nebo střední školy je, v podmínkách českého školství, prováděn konkursním řízením.

1.1 Vymezení pojmu konkurs

Z hlediska teoretických východisek je nutné vymezit pojem konkurs v širších souvislostech.

Ve slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost¹ jsou uvedeny následující výklady (definice):

- vypsání konkursu na uvolněné místo;
- soutěž o pracovní místo;
- soutěž na vykonávání určitých prací;
- soudní řízení záležitostí v likvidaci dlužníkovy majetku k vyrovnání jeho dluhů.

Slovník cizích slov² charakterizuje pojem konkurs jako:

- učitelskou zkoušku po absolvování příslušného učiliště k ustavení učitelem;
- církevní právní zkoušku, kterou koná duchovní osoba, aby se mohla ucházet o určitý úřad (např. farní konkurs).

V personálním managementu je pojem konkurs vymezen jako forma výběru pracovníků pro manažerské funkce nebo do funkcí specialistů.³

V pedagogickém slovníku Průcha, J., Mareš, J., Walterová, E. se pojem konkurs nenachází.

S dalším vymezením pojmu konkurs se setkáváme v souvislosti s periodickým hodnocením práce ředitelů předškolních zařízení, škol a školských výchovných zařízení.

S účinností od 1. ledna 1996 se zavádí pravidelné periodické hodnocení práce ředitelů základních škol, základních uměleckých škol, učilišť, středních škol a speciálních škol v rámci konkursního řízení, jehož výsledkem bude potvrzení ředitele v jeho funkci na další období nebo jeho výměna.

2. Historie konkursního řízení

Při vymezování pojmů konkurs v současné společenské reformě nelze zapomínat na historický vývoj konkursů.

2.1 Historie výběru uchazečů na místo ředitelů základních a středních škol v předmnichovské republice

Za předmnichovské republiky byly ve školství konkursy obvyklé. Pokud se uvolnilo místo na veřejné obecné škole, vypisovala místní školní rada konkurs. Při něm bylo dbáno, aby na každé škole byla polovina míst obsazena učiteli a polovina učitelkami. V případě ředitelů náležela na chlapeckých školách vždy přednost uchazečům, na školách dívčích uchazečkám. Mezi hlediska výběru patřila: kvalifikace uchazeče, služební stáří, činnost veřejná, rodinné poměry.

Konkursy na volná systemizovaná místa ředitelů středních škol obsahovaly náročné požadavky a měly i složitější mechanismus. Na místo ředitele sestavoval pořadí, tzv. terno, přímo zemský školní inspektor, jmenování provedl podle návrhu ministerstva a usnesení vlády prezident republiky. Ministr školství pak určil jmenovanému řediteli služební místo. Jmenovací dekret vydával zemský školní inspektor. Propůjčení místa ředitele se považovalo za povýšení.

2.2 Obsazování uvolněných míst ředitelů do roku 1989

Od konkursů na volná místa ředitelů se postupně přecházelo na jmenování do funkcí ředitelů škol, školských zařízení. Hlediska výběru byla následující: pedagogická způsobilost, určitý počet let praxe, morální bezúhonnost,

zařazení uchazeče do nomenklatury stranického orgánu, absolvování funkčního studia pro vedoucí pracovníky ve školství. Z historického pohledu lze konstatovat, že i mezi jmenovanými řediteli škol a školských zařízení byli pedagogové na vysoké odborné úrovni. Je také pravda, že ne každý ředitel školy nebo školského zařízení plnil příkazy stranických orgánů a musel proto funkci ředitele opustit.

2.3 Konkursní řízení v roce 1990

V roce 1990 probíhaly na všech základních školách konkursy, které byly poznamenány společenskými změnami v listopadu 1989. Na místa ředitelů se po konkursním řízení dostala řada pedagogů, která využila nedokonalé legislativní předpisy k cestě za osobní kariérou. Neznalost základních aspektů řídicí práce způsobila v některých základních školách nedostatky ve výchovně vzdělávacím procesu.

Konkursní řízení v roce 1990 bylo poznamenáno také vyřizováním osobních účtů, zejména na venkovských školách. V Praze se na některých obvodech konala dvě kola konkursů. V prvním kole uchazeč na místo ředitele základní školy musel vyplnit psychologické testy a ve druhém kole se musel přizpůsobit požadavkům členů konkursní komise. Účast na těchto konkursech nebyla pro řadu pedagogů příjemná.

2.4 Konkursní řízení od roku 1991 do roku 1995

V roce 1991 byla Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky vydána vyhláška č. 187/1995 Sb. o sestavování konkursních komisí a pravidlech jejich činnosti pro konkursní řízení na vybrané funkce v oblasti školství.

Uchazeč na místo ředitele základní školy by měl tuto vyhlášku podrobně prostudovat ještě dříve, než odevzdá přihlášku do konkursu na místo ředitele základní školy.

Vyhláška MŠMT ČR č. 187/1991 Sb. upravuje:

- a) postup při sestavování konkursních komisí,
- b) pravidla činnosti komisí při konkursním řízení,
- c) pravidla průběhu konkursu,
- d) pravidla úhrady konkursního řízení.

Ukazuje se, že ani tato vyhláška nesplňuje požadavky na zabezpečení řádného průběhu konkursního řízení. Proto je Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky připravována nová vyhláška podle novely zákona č. 138/1995 Sb. a 139/1995 Sb.

Osobní příprava uchazeče na konkursní řízení

Pro uchazeče na místo ředitele základní nebo střední školy je důležité seznámit se s hlavními částmi školského, pracovního a ekonomického práva.

Z oblasti školského práva je třeba znát:

- Zákon č. 138/1995 Sb., kterým se mění a doplňuje zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon), ve znění zákona č. 188/1988 Sb., zákona č. 171/1990 Sb., zákona č. 134/1993 Sb., zákona č. 190/1993 Sb., zákona č. 331/1993 Sb., nálezu Ústavního soudu ČR č. 49/1994 Sb. a zákona č. 256/1994 Sb., a zákon České národní rady č. 76/1978 Sb., o školských zařízeních, ve znění zákona České národní rady č. 31/1984 Sb., zákona České národní rady č. 390/1991 Sb. a zákona č. 190/1993 Sb.
- Zákon č. 139/1995 Sb., kterým se mění a doplňuje zákon České národní rady č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství, ve znění zákona č. 190/1993 Sb. a zákona č. 256/1994 Sb.

Uchazeči o místo ředitele základní nebo střední školy se doporučuje dále prostudovat tyto uvedené vyhlášky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky:

- Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky č. 291/1991 Sb., o základní škole.
- Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky č. 187/1991 Sb., o sestavování konkursních komisí a pravidlech jejich činnosti pro konkursní řízení na vybrané funkce v oblasti školství.
- Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky č. 225 a č. 226/1993 Sb., kterou se mění a doplňuje vyhláška MŠMT ČR č. 291/1991 Sb., o základní škole.
- Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky č. 354/1991 Sb., o středních školách ve znění vyhlášek 187/1992 Sb. a 241/1993 Sb.

Pro ucelený přehled dalších dokumentů k oblasti školského práva lze informativně prostudovat:

- Nařízení vlády České republiky ze dne 16. září 1992, kterým se stanoví míra vyučovací povinnosti učitelů a míra povinnosti výchovné práce ostatních pedagogických pracovníků ve školství č. 503/1992 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

Pro oblast pracovního práva je doporučováno prostudovat následující části zákoníku práce:

- Pracovní smlouva, vznik pracovního poměru, změna sjednaných pracovních podmínek, převedení na jinou práci, pracovní cesta a přeložení, převedení zaměstnance na původní pracovní místo, převedení a přeložení na žádost zaměstnance, skončení pracovního poměru, dohoda, výpověď, výpovědní doby, výpověď daná zaměstnavatelem, zákaz výpovědi, výpověď daná zaměstnancem, okamžité zrušení pracovního poměru, skončení pracovního poměru sjednaného na určitou dobu, zrušení pracovního poměru ve zkušební době, účast odborových orgánů při rozvázání pracovního poměru, volba a jmenování.
- Základní povinnosti zaměstnanců, základní povinnosti vedoucích zaměstnanců, pracovní řád, pracovní doba a přestávky v práci, práce přesčas, dovolená na zotavenou, mzda, náhrada mzdy a náhrady výdajů, bezpečnost a ochrana zdraví při práci.
- Péče o zaměstnance, pracovní a životní podmínky zaměstnanců a jejich odborný růst, péče o kvalifikaci zaměstnanců a její zvyšování, pracovní podmínky žen a mladistvých.

Z oblasti ekonomického práva je třeba prostudovat:

- odbornou literaturu, která se vztahuje k právní subjektivitě škol a následující zákony:
- Zákon č. 576/1990 Sb., o rozpočtových pravidlech České republiky ve znění dalších zákonů č. 166/1992 Sb., č. 189/1993 Sb., č. 57/1995 Sb., č. 154/1995 Sb.
- Zákon č. 563/1991 Sb., o účetnictví.

Součástí přípravy na konkursní řízení je, u části vyhlášovateli konkursů, vypracování „Návrhu koncepce řízení školy“ v rozsahu dvou až tří stran. Zpracovat návrh koncepce základní nebo střední školy vyžaduje od uchazeče na místo ředitele základní nebo střední školy získat následující materiály ke studiu: vzdělávací program školy, personální obsazení školy, základní dokumentaci školy, charakteristiku školy. Tuto součást je třeba posuzovat obezřetně, neboť hrozí nebezpečí, že předkládaný projekt nemusí být z pera uchazeče.

Poznámky

1. Kolektiv: Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. Akademia, Praha 1994.

2. Klimeš, L.: Slovník cizích slov. SPN, Praha 1994.
3. Stýblo, J.: Personální management. Grada, Praha 1993.
4. Pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy České republiky k provádění periodického hodnocení práce ředitelů předškolních zařízení, škol a školských výchovných zařízení. Čj. 27 251/95-42 ze dne 18. 12. 1995.

Literatura

- Bacík, F., Kalous, J., Svoboda, J. a kol.: Úvod do teorie a praxe školského managementu. Praha, Karolinum 1995.
- Kolektiv: Zákoník práce, zákon České národní rady č. 74/1994, úplné znění. Nakladatelství Sagit, Ostrava 1994.
- Morkes, F.: Postavení učitele v předmnichovském Československu. Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha 1994.
- Stýblo, J.: Jak vybírat spolupracovníky. Montanex, Ostrava 1994.
- Stýblo, J.: Personální management. Grada, Praha 1993.
- Šimková, J., Menšík, F.: Právní předpisy ve školství. Comenia Consult, Praha 1992.
- Voženilek, B.: Role ředitele základní školy v současných společenských podmínkách. In: Pedagogická orientace, 1994, č. 12-13.
- Voženilek, B.: Příspěvek k řešení právní problematiky v řízení základního školství. Závěrečná bakalářská práce. Pedagogická fakulta UK, Praha 1995.

Ze života České pedagogické společnosti

Konference a sjezd společnosti

Ve dnech 11. a 12. září 1996 ve Šlapanicích u Brna uspořádala ČPdS konferenci „Transformace našeho školství“, na kterou navazoval Sjezd. Z konference byl vydán sborník příspěvků, který byl zaslán jejím účastníkům. Další zájemci o tento sborník si jej mohou objednat na adrese administrace Pedagogické orientace (viz tiráž). Na Sjezdu naší společnosti:

- a) byly schváleny nové Stanovy,
- b) byly prodiskutovány další směry činnosti společnosti, na jejichž základě byly zpracovány „Podněty a doporučení“.
- c) byl zvolen nový hlavní výbor ČPdS.

Nové Stanovy, Podněty a doporučení, jakož i složení hlavního výboru včetně kontaktních adres jsou publikovány na následujících stránkách Pedagogické orientace. Aktuální informace rovněž naleznete na nově zřízené domovské stránce Společnosti v síti Internet (adresa uvedena za adresářem hlavního výboru).

Stanovy České pedagogické společnosti

I. Základní ustanovení

1. Česká pedagogická společnost (dále Společnost) je nezávislým odborným sdružením, a to sdružením zájmovým a dobrovolným podle zákona č. 83/1990 Sb.
2. Společnost je samostatným právním subjektem. Je volně přidružena k ČAV.
3. Společnost působí na území České republiky.
4. Sídlem společnosti je Brno. Toto sídlo se může změnit rozhodnutím sjezdu.
5. Sekretariát ČPdS sídlí v místě předsedy.

II. Poslání Společnosti

1. Společnost podporuje rozvoj pedagogických věd i příbuzných oborů, jakož i uplatňování poznatků ve školní praxi a při řízení výchovně vzdělávacího procesu. Zabývá se problematikou výchovy a vzdělávání všech věkových kategorií.
2. Ke splnění poslání Společnost:
 - a) pořádá přednášky, regionální, národní a mezinárodní konference, semináře, kurzy a jiné akce,
 - b) spolupracuje s příbuznými společnostmi, organizacemi a institucemi v České republice a rozvíjí styky se zahraničními společnostmi obdobného zaměření,
 - c) poskytuje odborné služby (expertízy, projekty atd.),
 - d) vydává odborný časopis Pedagogické orientace a další neperiodické publikace.

III. Členství

1. Členem Společnosti může být občan bez ohledu na národnost, politickou nebo náboženskou příslušnost.
2. Členství ve společnosti je řádné, mimořádné a čestné.
3. Řádným členem Společnosti se může stát český občan s ukončeným vysokoškolským vzděláním, který se chce podílet na její činnosti.
4. Mimořádným členem Společnosti se může stát studující vysoké školy nebo jiný zájemce o činnost Společnosti. Mimořádnými členy mohou být rovněž zahraniční zájemci.
5. Čestným členem Společnosti může být sjezdem Společnosti zvolen domácí nebo zahraniční vědecký pracovník, který se významně zasloužil o rozvoj některého z oborů pedagogických věd.
6. Řádné a mimořádné členství vzniká přijetím přihlášky a zaplacením členského příspěvku.
7. O přijetí za řádného a mimořádného člena Společnosti rozhoduje výbor pobočky Společnosti, v níž člen přihlášku podal.

Práva a povinnosti členů a zánik členství

1. K právům členů patří zejména:
 - a) zúčastnit se sjezdu Společnosti a podílet se na jeho jednání,

- b) zúčastňovat se dalších shromáždění a akcí pořádaných Společností a všemi jejími organizačními složkami,
 - c) volit a být volen do orgánů Společnosti, toto právo nemají mimořádní členové,
 - d) podávat návrhy a hlasovat o návrzích podaných na sjezdu a na dalších shromážděních,
 - e) přednostně získávat publikace vydávané Společností.
2. K povinnostem členů patří zejména:
- a) zachovávat stanovy Společnosti,
 - b) dodržovat standardy profesionální a vědecké etiky,
 - c) platit členské příspěvky (čestní členové příspěvky neplatí).
3. Zánik členství:
- a) členství zaniká úmrtím člena,
 - b) písemným prohlášením člena, že ze Společnosti vystupuje,
 - c) u řádných a mimořádných členů nezaplacením členských příspěvků za dva roky.

IV. Organizační struktura Společnosti

1. K plnění svých úkolů se Společnost člení podle územního hlediska na pobočky a zájmová sdružení (kluby, unie, sekce atd.)
2. Pobočky:
- a) Pobočky jsou zřizovány podle územního principu výborem Společnosti.
 - b) Podmínkou pro vznik nové pobočky je rozhodnutí alespoň 10 řádných členů pobočku zřídit.
 - c) Vedení pobočky, program a činnost si určují její členové v souladu se stanovami Společnosti.
 - d) Orgány pobočky je plenární schůze pobočky a výbor pobočky, v jehož čele je předseda pobočky.
 - e) Předseda pobočky je členem výboru Společnosti.
 - f) K zajištění činnosti poboček slouží určená finanční částka z příspěvků. Výši částky stanovuje výbor Společnosti.

3. Zájmová sdružení:

- a) Ke Společnosti mohou být přičleněna zájmová sdružení, která jsou zřizována podle odborného zaměření svých členů bez ohledu na územní hledisko.
- b) O přičlenění zájmového sdružení ke Společnosti rozhoduje výbor Společnosti.
- c) Program činnosti zájmového sdružení, který si určují členové sdružení, nesmí být v rozporu s posláním Společnosti.
- d) Zájmové sdružení si volí svého garanta, který má právo se zúčastnit jednání výboru Společnosti s hlasem poradním.
- e) Podmínkou zřízení zájmového sdružení je rozhodnutí alespoň 10 řádných členů Společnosti sdružení zřídit.
- f) O finanční podpoře sdružení rozhoduje výbor Společnosti.

V. Orgány Společnosti

1. Řídícími orgány Společnosti jsou sjezd a výbor Společnosti.
2. Kontrolním orgánem Společnosti jsou revizoři.
3. Výbor a revizoři jsou voleni na dvouleté období.
4. Sjezd Společnosti:
 - a) Nejvyšším orgánem Společnosti je sjezd jejích členů. Koná se nejméně jedenkrát za dva roky.
 - b) Sjezdu přísluší určovat hlavní směry činnosti, usnášet se o stanovách a jejich změnách, schvalovat zprávu výboru a revizorů za období od posledního sjezdu, volit členy a náhradníky předsednictva Společnosti a revizory a určovat výši členských příspěvků a usnášet se na zásadách hospodaření. Sjezd také rozhoduje o zániku Společnosti.
 - c) Sjezd svolává výbor Společnosti.
5. Výbor Společnosti:
 - a) Výbor Společnosti (dále jen výbor) koordinuje a iniciuje činnost Společnosti v období mezi dvěma sjezdy.
 - b) Výbor tvoří předsednictvo (předseda, 1 místopředseda, tajemník, hospodář) a předsedové poboček. Při sudém počtu členů výboru se volí náhradník.

- c) Předsednictvo je voleno sjezdem Společnosti tajným hlasováním nejvíce na dvě po sobě následující období. Volba může být provedena i korespondenčně.
- d) Výboru přísluší:
 - projednávat plány a zprávy o činnosti i hospodaření Společnosti, plány a činnost redakce Pedagogické orientace,
 - svolávat a připravovat sjezd, konference atd.,
 - rozhodovat o přijetí členů Společnosti, jejichž přihláška není adresována některé z poboček Společnosti,
 - kooptovat další aktivní členy podle aktuální potřeby,
 - výbor Společnosti se schází nejméně 3× ročně.

6. Revizoři:

- a) Revizoři jsou kontrolním orgánem hospodaření Společnosti.
- b) Revizoři podávají zpráva o hospodaření výboru a sjezdu Společnosti. Bez této zprávy nelze provést účetní uzávěrku.
- c) Revizoři se mohou zúčastnit jednání výboru Společnosti.

VI. Hospodaření Společnosti

- 1. a) členské příspěvky
- b) prostředky poskytované Radou vědeckých společností (RVS)
- c) prostředky poskytované sponzory
- d) příjmy z vlastní činnosti
- 2. Společnost hospodaří se svým majetkem v souladu s platnými právními normami.

VII. Závěrečná ustanovení

- 1. Společnost zastupuje a podepisuje předseda nebo se souhlasem výboru Společnosti jiný pověřený člen výboru.
- 2. Jestliže Společnost zanikne, připadne její majetek, jenž zbude po úhradě závazků, RVS (nebo jejímu právnímu nástupci) s podmínkou, že jej odevzdá jinému profesionálnímu zájmovému sdružení, které by se do tří let po zániku Společnosti ustavilo pro plnění obdobných úkolů v příslušném oboru.
- 3. Tyto stanovy schválil sjezd Společnosti dne 12. září 1996.

Podněty a doporučení z jednání konference „Transformace našeho školství“

Naše konference probíhala v roce, který Organizace spojených národů vyhlásila Mezinárodním rokem za odstranění bídy akcemi zaměřenými například na její zmírnění, na zlepšení zdravotní péče, na snížení negramotnosti atd. Akcent na tyto problémy upozorňuje nejen na bídu materiální, která je v některých zemích, ale i na bídu duchovní, která úzce souvisí se vzděláváním a se školstvím. Vztahuje se do jisté míry tedy i k záměrům uvedené konference.

Při posuzování situace v našem školství (v časově omezeném limitu) účastníci konference, kterými byli odborníci z oblasti pedagogické teorie i praxe, vyslovili oprávněnou obavu nad stavem, který ve školství u nás nastává. Z obav nad tím, aby nedocházelo v současné době tvrdé konkurence ve světě ke snížení úrovně vzdělání, účastníci doporučili v následujícím období věnovat pozornost zejména těmto oblastem:

A. Oblast materiální

1. Posoudit síť škol všech typů (zejména státních a soukromých) a jejich potřebnost v místech vzniku nebo zániku, a to na základě znalostí analogických výnosů prvorepublikových, které jednoznačně vymezovaly podmínky pro jejich založení, aby nedocházelo ke zneužívání a mrhání státními finančními prostředky, na něž každý z nás svými daněmi přispívá.
2. Soustředit pozornost na materiální zabezpečení učitelů, kteří zodpovídají za vzdělanostní úroveň. Dosavadní nízké platy vedou k tomu, že učitelé hledají výdělek jinde, aby zajistili rodinu a také výdaje na vlastní sebevzdělávání (nákup literatury, časopisů, cestování atd.). Tato situace, která je nejzřetelnější na ZŠ, evokuje obraz učitele z dob tereziánských, kdy se umožňovalo učitelům přivydělávat si, aby netrpěl bídou. Současná doba snad tento princip nemusí obnovovat, neboť každý ví, že několik zaměstnání znamená snížení kvality výkonu.

V této souvislosti chceme upozornit na to, že Ministerstvo školství nevyužívá podkladových materiálů, které vznikají v rámci grantů a které se uvedené problematiky týkají. Přitom se poskytují nezanedbatelné částky na řešení řady problémů, ale s výsledky se nepracuje. To jsou přímo ukázkové příklady mrhání penězi. Neřešení adekvátního finančního ohodnocení práce učitelů povede postupně ke snížení úrovně vzdělání, neboť již dnes je obecně známo, že na řadě škol učí také nekvalifikovaní učitelé. Přitom především základní školy, jak to vyplývá z jejich pojmenování,

vytvářejí půdu, na níž pak stavějí další stupně. Již naši předchůdci před 2000 lety však věděli, že počátek u všeho je nejdůležitější. Neměli bychom se vracet do počátků 19. století, které žilo ve znamení zásady, že Rakousko nepotřebuje vzdělané poddané, ale poslušné poddané.

B. Oblast duchovní

1. Jak pedagogická teorie, tak i pedagogická praxe se shoduje v tom, že má-li úspěšně probíhat transformace školy, a to nejen z hlediska organizačního, ale zejména obsahového, musí na ni být připraven v první řadě učitel. Již v knize Aleše Pařízka „Obraz dokonalého učitele“ z roku 1822 najdeme tuto myšlenku: „Chceme-li mítí dobře vzdělanou mládež, musíme prve dobře vzdělaných učitelů mítí.“ Dnes se vzdělávání učitelů odehrává na dvou úrovních: pregraduální a postgraduální. I když v oblasti pregraduální vyvíjí iniciativu v rámci České pedagogické společnosti Unie vysokoškolských pedagogů, vytvořená z učitelů pedagogických a filozofických fakult, nelze z této odpovědnosti zcela vyloučit Ministerstvo školství, které je „hlavním odběratelem“ učitelů. Bude proto třeba navázat úzkou spolupráci mezi uvedenými subjekty, která by vedla co nejdříve k výsledkům, neboť řada materiálů je již připravena.
2. Na tento stupeň učitelské přípravy má velmi úzce navazovat další vzdělávání učitelů. Sami učitelé pociťují potřebu vedle odborných znalostí rozvíjet své pedagogické dovednosti. K tomu by měly sloužit různé instituce, které řídí ministerstvo přímo nebo prostřednictvím školských úřadů, a nikoliv různé agentury, u nichž je na prvním místě co největší zisk. Všichni obeznámení vědí, že metodická práce je založena na dovednostech, jejichž mechanismus se vytváří dlouhodobě. Proto je nepochopitelný zásah Ministerstva školství vztahující se na sedm pedagogických center, jimž byla tato možnost odebrána.
3. Důležitou osobností ve škole je ředitel. Tuto větu lze podpořit příkladem prvorepublikovým, osobností ředitele zlínské pokusné školy, S. Vrány. Domníváme se, že v konkurencích by bylo možno využít těchto zkušeností a nevybírat na místo ředitele pouze toho, kdo předloží dobře zpracovaný projekt školy.
4. Na druhé straně vzdělávacího procesu stojí žák (student), který má být vzděláván a vychováván. V řadě mezinárodních dokumentů jsou, jak známo, zakotvena práva na kvalitní vzdělání a také práva, která se vztahují k rozvoji smyslu pro morální a sociální zodpovědnost, aby se každý jedinec mohl stát užitečným členem společnosti, v níž žije. Takové vyváženosti dvou stránek jedince rozvoje není dnes ještě dosaženo.

Půjde proto v nejbližší době o zkvalitňování vnitřní práce školy, neboť jsme svědky toho, že ani Ministerstvo školství, ani někteří ředitelé a učitelé o této dimenzi příliš neuvažují.

5. Pro poznání žáků (mládeže) by bylo vhodné provést rozsáhlejší šetření světa mládeže (včetně mládeže romské), jak tomu bylo v první republice ve 30. letech, které by pak mělo čelit jejich „mravním nemocem“.
6. Česká pedagogická společnost chce z toho důvodu uspořádat konferenci, která by ve spolupráci s řadou jiných odborníků na některé problémy ukázala a snažila se o nalezení cesty a opatření, jež by napomáhala tyto „mravní nemoci“ léčit a omezit.

C. Oblast organizační

1. Cítíme-li se jako demokratická společnost (i když v počátcích), měli bychom využívat z hlediska metod „celostátní diskuse“ o tématech, která se nás všech dotýkají. Chceme-li Masarykovo vymezení demokracie jako diskuse naplnit, měli bychom umět naslouchat a využít hlasu občanů, odborníků i mládeže při řešení problémů a při hledání cest k realizaci různých opatření.
2. Měli bychom nabídnout spolupráci Ministerstvu školství v oblastech, v nichž odborníci soustředění v České pedagogické společnosti pracují.
3. Využít pro šíření našich názorů více hromadné sdělovací prostředky.

Adresář hlavního výboru ČPdS

- **předsedkyně:** Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc.,
ústav pedagogických věd FF MU, A. Nováka 1, 660 88 Brno,
tel. (05) 4112 1136, sekretářka: 4112 1349
- **hospodář:** Doc. PhDr. Libor Hřebíček, CSc.,
ústav pedagogických věd FF MU, A. Nováka 1, 660 88 Brno,
tel. (05) 4112 1140, sekretářka: 4112 1349
- **vědecký tajemník:** Doc. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.,
katedra pedagogiky PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno,
tel. (05) 4312 9355, sekretářka: 4312 9357
- **revizorka:** PhDr. Jana Kohnová,
Ústav rozvoje školství, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1,
tel. (02) 2491 4980

- **revizor:** RNDr. Rudolf Grepl, CSc.,
katedra matematiky VA, PS 13, 613 00 Brno,
tel. (05) 4118 2685
- **členka:** PhDr. Milena Kurelová,
katedra pedagogiky PdF OU, Reální 5, 701 03 Ostrava 1,
tel. (069) 611 3121/274
- **předseda pobočky Brno:** PaedDr. Rudolf Šrámek, CSc.,
ústav inženýrské pedagogiky MZLU, Zemědělská 1, 613 00 Brno,
tel. (05) 4321 2261
- **předseda pobočky České Budějovice:** PhDr. Petr Havelka,
katedra pedagogiky PdF JU, Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice,
tel. (038) 549 448
- **předseda pobočky Liberec:** PaedDr. Josef Horák, CSc.,
katedra pedagogiky a psychologie, Hálkova 6, 461 17 Liberec,
tel. (048) 23 553
- **předseda pobočky Olomouc:** Mgr. Antonín Bůžek,
katedra pedagogiky PdF UP, tř. 17. listopadu 6, 771 40 Olomouc,
tel. (068) 522 4241
- **předseda pobočky Ostrava:** PaedDr. Petr Franiok,
katedra pedagogiky PdF OU, Reální 5, 701 03 Ostrava 1,
tel. (069) 611 3121/230
- **předseda pobočky Praha:** PhDr. Jiří Prokop,
katedra pedagogiky PdF UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha,
tel. (02) 2190 0107

Sekretariát Společnosti a administrace Pedagogické orientace

PaedDr. Marta Rybičková, Veletržní 3, 603 00 Brno

tel. (05) 4323 2722, e-mail rybicka@pef.vszbr.cz

Domovská stránka Společnosti na Internetu

<http://www.ped.muni.cz/html/Activity.bk/CPdS/cpds.html>

Zajímavé tituly pedagogické literatury

Ernst Kret: Učíme (se) jinak. Nápady a rady pro učitele a rodiče. Portál, Praha 1995.

Kniha podává množství podnětů a rad pro všechny, kteří usilují o realizaci humánní školy, chtějí do vyučování vnést radost a pohodu místo strachu a stresu a zapojit v procesu učení současně rozum, srdce i ruce. Nabízí modely učebních situací, které podporují samostatnost a vnitřní motivace k učení.

V teoretické části je uveden stručný přehled základních teoretických poznatků o podmínkách úspěšného učení. Praktická část obsahuje konkrétní nápady, cvičení, testy a hry, utříděné do tří skupin: spontánní učení ze zvědavosti, spontánní učení z radosti z pohybu a cvičení pozornosti.

Pavel Říčan: Agresivita a šikana mezi dětmi. Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí. Portál, Praha 1995, 95 s.

Kniha zahrnuje výsledky našich i zahraničních výzkumů zaměřených na výskyt šikany a dalších agresivních projevů mezi dětmi, podává analýzu hlubších psychologických příčin dětské šikany. Autor ukazuje, jak mohou dospělí nevědomky sami navozovat nebo dokonce podporovat situace, v nichž se dítě stává obětí beránkem svého okolí. Zároveň ovšem nabízí metody, jak může učitel šikany rozpoznat, jak chránit oběti a jak jednat s agresory. Jednotlivé oddíly knihy: Obrisy problému, Rozumíme šikaně?, Protagonisté šikany, Zvládání šikany, Prevence šikany.

Helena Grecmanová — Eva Urbanovská: Waldorfská škola. Hanex, Olomouc 1996, 145 s.

Kniha vznikla na základě studia zahraniční literatury, pedagogických dokumentů a vlastních zkušeností, získaných na kursech waldorfské pedagogiky a při pobytu na waldorfských školách v zahraničí.

V prvních kapitolách přehledně informuje o vzniku, vývoji a organizaci waldorfské školy a podstatě waldorfské pedagogiky s ohledem na její didaktické zřetele, dále pak o speciálních vzdělávacích a učebních úkolech jednotlivých vyučovacích předmětů v 1.–9. třídě. Část Metodické poznámky k obsahu vzdělání přináší množství cenných konkrétních informací o metodických postupech, ukázky technik, her a cvičení v jednotlivých vyučovacích

předmětech jako inspirace pro tvůrčí práci učitele naší školy. Součástí publikace jsou také přílohy, které dokumentují život na waldorfské škole.

James S. Cangelosi: Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. Portál, Praha 1994, 304 s.

Kniha je určena všem, kdo pracují s dětskými a mládežnickými kolektivy a chtějí řešit problémy spojené s nízkou efektivitou řízení učebních aktivit, motivací a kázní dětí.

V knize jsou stručně shrnuty výsledky psychologických výzkumů, vysvětleny základní principy řízení třídy a z nich pak vyvozovány konkrétní strategie využitelné při vyučování a řešení pedagogických situací. Dále jsou zde uvedeny četné příklady běžných školních situací (více než 200), schémata, vzorové texty třídních řádů a dalších dokumentů.

Susan Kovalik: Integrovaná tematická výuka. Model. Spirál, Kroměříž 1995, 304 s.

Kniha je věnována především učitelům, ale i rodičům a politikům. Popisuje model výuky, která vychází z poznání, jak se učí lidský mozek a rozvíjí všechny děti i v oblastech řešení problémů, komunikace, spolupráce a dalších potřebných sociálních dovedností.

V první části je uvedena analýza tradičního vzdělávání z hlediska výzkumů mozku a formulováno osm složek mozkově kompatibilního prostředí. Druhá část nabízí řešení problému v podobě tematicky integrované výuky s popisem jednotlivých kroků projektování a realizace. Součástí hodnotné knihy je množství konkrétních příkladů a ukázek z realizace tohoto modelu v praxi.

Jan Průcha: Pedagogická evaluace. Hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků. Masarykova univerzita, CDVU, Brno 1996, 166 s.

Kniha se opírá o poznatky ve světě neobyčejně rozvinutého evaluačního pedagogického výzkumu. Chce poskytnout informace o evaluaci na základě objektivních procesů.

Teoretickou základnu tvoří první část (Teorie a přístupy), analyzující pojmy kvalita a efektivnost vzdělávání a popisující způsoby, jak lze tyto kategorie vyjadřovat a objektivně měřit. V rozsáhlejší druhé části (Praxe a hodnocení) se vysvětlují jednotlivé oblasti, v nichž se evaluace provádí a jakými způsoby se provádí. Další část (Aplikace) nabízí 24 případů speciálních postupů při hodnocení určitých jevů pedagogické reality.

Chris Kyriacou: Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování. Portál, Praha 1996, 155 s.

Knihla určená především učitelům (i budoucím), ředitelům a inspektorům přináší náměty k vytváření a rozvíjení tzv. klíčových dovedností učitele. Autor vychází z četných výzkumů z této oblasti, praktických zkušeností učitelů i vlastních poznatků.

Jedná se o tyto skupiny dovedností: plánovací dovednosti, dovednosti realizační a řídicí, dovednosti přispívající k vytváření a rozvíjení příznivého klimatu ve třídě, dovednosti nezbytné k udržení kázně, diagnostické dovednosti a dovednosti autodiagnostické.

Připravila Eva Urbanovská

Dr. Peter Gavora: Výzkumné metody v pedagogice. Příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky. Paido, Brno 1996, 130 s.

Příručka je určena především studentům, učitelům a začínajícím výzkumným pracovníkům, kteří už mají určité znalosti z teorie pedagogického výzkumu. Autor vychází z této premisy, a proto se hned v první kapitole zabývá volbou výzkumné metody v rámci výzkumného plánu. V další kapitole se Gavora věnuje základním otázkám výzkumu. Definuje zde pojem výzkumná metoda a výzkumný nástroj. Dále stručně charakterizuje dvě základní vlastnosti výzkumného nástroje — validitu a reliabilitu. Závěr kapitoly je věnován korelačnímu koeficientu.

Po těchto dvou úvodních obecnějších kapitolách se Gavora podrobněji věnuje následujícím výzkumným metodám: pozorování, škálování, dotazníku, interview, metodě verbálních výpovědí, projektivní metodě a experimentu. Každá kapitola je zaměřena prakticky, teoretický výklad je omezen na nezbytnou míru, která je potřebná pro pochopení podstaty, smyslu a účelu dané výzkumné metody. V každé kapitole je významně zastoupena složka exemplární. V textu totiž najdeme mnoho cvičení a příkladů, které usnadňují pochopení podstaty dané výzkumné metody či výzkumného nástroje. Na cvičeních si může čtenář také ověřit, do jaké míry prostudovanou látku zvládl. Celá publikace má tedy charakter didaktického prostředku. Snaží se být pro čtenáře nejenom informačním zdrojem, ale i určitým návodem.

Určitým nedostatkem publikace je její výběrovost. Autor uvádí pouze některé výzkumné metody, i když snad nejvíce používané. Pozornost by si však jistě zasloužila i např. sociometrie nebo případová studie a další. Zcela jsou pomínuty v Gavorově knize metody historického výzkumu v pedagogice. Přitom právě metodologie historického výzkumu v pedagogice je v současné době na okraji zájmu a slušelo by se jí věnovat více pozornosti.

I přes naznačené dílčí nedostatky jde o publikaci, kterou zcela jistě uvítají výše zmiňované kategorie čtenářů. V současné době u nás totiž neexistuje mnoho publikací s tematikou výzkumných metod v pedagogice a právě Gavorova kniha je dalším krokem k odstranění tohoto nedostatku.

Jiří Zounek

Dědictví Komenského oznamuje

V březnu 1997 vychází druhé opravené vydání pedagogického díla prof. B. Blížkovského doplněné novým shrnujícím přehledem a problémovými úlohami

Systémová pedagogika

Kniha stojí 134 Kč. Bude k dispozici ve fakultních prodejnách PdF UK v Praze a PdF MU v Brně. Objednávky můžete zasílat přímo autorovi na adresu:

Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc.
Milénova 12
638 00 Brno

Bližší informace získáte od autora na tel. čísle 05/52 82 95.

Česká pedagogická společnost

vydala sborník z konference, která se konala v září 1996 ve Šlapanicích pod názvem

Transformace našeho školství

Účastníci konference již sborník obdrželi a nyní nabízíme ostatním členům a dalším zájemcům možnost si sborník objednat. Cena pro členy Společnosti je 50 Kč, pro ostatní 80 Kč (+ poštovné). Objednávky vyřizuje administrace Pedagogické orientace (adresa v tiráži).

Autoři čísla

PhDr. Jaroslav Balvín, CSc., Hnutí R, Ústí n. Labem
Mgr. Pavel Dombrovský, Praha
Marie Filipová, FF MU Brno
PhDr. Helena Grecmanová, PdF UP Olomouc
PaedDr. Josef Horák, CSc., TU Liberec
PhDr. Mária Matulčíková, CSc., FF UK Bratislava
Doc. RNDr. Danuše Nezvalová, CSc., PdF UP Olomouc
PhDr. Mária Potočárová, FF UK Bratislava
PhDr. Jiří Prokop, PdF UK Praha
PhDr. Milada Rabušicová, FF MU Brno
Doc. PhDr. Jiří Sedlák, CSc., Brno
Doc. PhDr. Vladimír Spousta, PdF MU Brno
PaedDr. Rudolf Šrámek, CSc., MZLU Brno
PhDr. Eva Urbanovská, PdF UP Olomouc
Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc., FF MU Brno
Doc. PhDr. Jiří Vomáčka, CSc., TU Liberec
PhDr. Břetislav Voženílek, PdF UK Praha
Dr. Stefania Walasek, Univerzita Wroclaw
PhDr. Jiří Zounek, FF MU Brno

Pedagogická orientace

Pomozte řešit problémy naší současné školy, pomozte hledat nové cesty vzdělávání a výchovy, pomozte přemáhat podceňování naší vzdělanosti a nedostatečnou odbornost i demokratičnost její obnovy. Staňte se našimi pravidelnými čtenáři a odběrateli, staňte se našimi přispěvateli a spolupracovníky! Přihlaste se do České pedagogické společnosti, zajistíte si tak pravidelné, nejrychlejší a nejlevnější zaslání Pedagogické orientace na Vaši adresu.

Informace pro autory

Uvítáme zaslání každého příspěvku přímo redakci 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@pef.vszbr.cz**. Uveďte vždy Vaši přesnou adresu včetně telefonu. U odborných statí připojte abstrakt a klíčové pojmy. Rozsah příspěvků: hlavní stati — 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.

Objednávka

Přihlašuji (přihlašujeme) se k odběru Pedagogické orientace a žádám(e)

o její zaslání v počtu výtisků na adresu

Jsem členem ČPdS: ANO – NE (Nehodící se laskavě škrtněte)

Datum:

Podpis:

Cena jednotlivého výtisku je 30 Kč.

Pedagogická orientace, Brno 1996, č. 21

Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS

Odpovědná redaktorka: Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc.

Užší redakce: PhDr. Milena Kurelová, CSc. (Ostrava)
PhDr. Miroslava Tomanová (Olomouc), doc. PhDr.
Jaroslav Telec, CSc. (Brno), doc. PhDr. Vlastimil
Švec, CSc. (Brno), PhDr. Miroslava Váňová (Praha)

Širší redakční kruh tvoří pověření členové poboček
a další spolupracovníci

Adresa redakce: Doc. dr. Z. Veselá,
ústav ped. věd FF MU, A. Nováka 1, 660 88 Brno

Administrace: Dr. M. Rybičková, Veletřní 3, 603 00 Brno
Tel.: (05) 43 23 27 22, e-mail: rybicka@pef.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