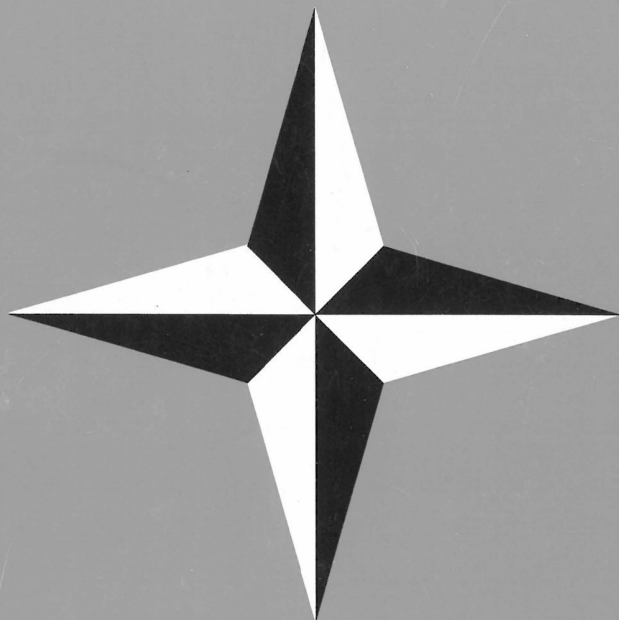


pedagogická orientace - 96



18-19

Pedagogická orientace, Brno 1996, č. 18–19

Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS

Na počest padesátého výročí ustavení vysokoškolského vzdělávání učitelů v Československu i v následnické ČR a SR se konal v Brně-Šlapanicích ve dnech 18.–19. září 1995 X. jubilejní pedeutologický seminář s mezinárodní účastí na téma:

Profese — vzdělávání — tvořivost učitelů

Dvojčíslu 16–17 Pedagogické orientace přineslo první část referátů z konference, prezentovaných v plenárním jednání, jakož i závěry semináře. Dvojčíslu 18–19 představuje pokračování, přináší především příspěvky a závěry ze sekcí. Samostatný oddíl patří referátům polské delegace.

Zvláštní pozornost si zaslouží zcela nová možnost poměřovat přístupy naší pedagogické obce s kritérii, která ve své zprávě formulovali examinátoři OECD, pojednávající o vzdělávacím systému ČR. Redakce se zadostiučněným sleduje shody mezi zprávou OECD a vlastními názory, publikovanými od prvního čísla po listopadu 1989 až dosud a rozvíjenými pedagogickou obcí na dosavadních celostátních odborných konferencích:

- Jan Ámos Komenský a přítomnost. Brno 25.–26. 3. 1991
- Tradice a perspektivy české školy a pedagogiky v nadějích a krizích soudobého světa. Ústí n. L., 20.–21. 11. 1992
- Učitel, škola a pedagogika ve 20. stol. Hradec Králové, 16.–17. 9. 1994

Čtěte Pedagogickou orientaci od 1. až po 18.–19. číslo a přesvědčte se. Diskutujte i Vy o aktuálních otázkách školství a pedagogiky, pište nám o svých zkušenostech a postojích. Těšíme se na Vaše příspěvky.

Vážení a milí přátelé,

v letošním roce chceme zaměřit pozornost zejména na přípravu plenárního sjezdu ČPdS, spojeného s celostátní vědeckou konferencí na téma **Transformace vzdělávací soustavy v ČR**. Základní informace připojujeme.

Redakce

Česká pedagogická společnost

si Vás dovoluje pozvat na konferenci

„Transformace našeho školství“,

na niž bude druhý den navazovat

Sjezd České pedagogické společnosti.

Konference a Sjezd se uskuteční ve dnech **11. a 12. září 1996**
(středa, čtvrtek), ve Vzdělávacím středisku CDVU MU,
Nádražní 42, Šlapanice u Brna

Konference chce navázat na hodnocení vzdělávacího systému v ČR ve zprávě OECD. Tematicky bude zaměřena zejména k těmto problémům:

1. Proměny kurikula na našich školách
2. Změny v metodách a formách výuky a výchovy
3. Přístupy k žákům a rozvoji jejich osobnosti
4. Podmínky a problémy účinné transformace našeho školství (legislativa, řízení školství, atd.)

Předpokládáme, že jednání bude probíhat v plénu a v sekcích zaměřených (v souladu s tematickým zaměřením) na problematiku:

sekce A) 1. stupně základní školy

sekce B) 2. stupně základní školy,

sekce C) středních škol a popř. vysokých škol.

Na programu Sjezdu bude zhodnocení dvouletého období činnosti Pedagogické společnosti, problémy jejího zkvalitňování a volba nového výboru.

Základní informace

Doprava: do Šlapanic jede trolejbus č. 131 z Brna od zastávky mezi hlavním nádražím ČD a hotelem Grand, výstup je na konečné.

Zahájení: 11. 9. v 9,00 hod.

Závěr: 12. 9. ve 13,00 hod.

Konferenční poplatek: 100,- Kč.

Ubytování a stravování: zajištěno v místě jednání pro přihlášené. Cestovné, ubytování a stravu si účastníci hradí sami.

Publikování referátů a sdělení v rozsahu 5–8 stran bude zajištěno. Disketu se svým příspěvkem (v systému T_EX nebo T602) a 1 kopii textu prosíme odevzdat při prezentaci 11. 9. 1996.

Závaznou přihlášku zašlete nejpozději **do 30. 6. 1996** na adresu: Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc., Ústav pedagogických věd FF MU, Brno, Arne Nováka 1, tel. 05/41 121 136.

Organizační informace vyřizuje sekretariát ČPdS paní Jarmila Valchářová, FF MU, Arne Nováka 1, Brno, katedra divadelní vědy, tel.: 05/41 121 141.

Těšíme se na Vaši přihlášku i aktivní účast!

Doc. dr. Zdenka Veselá, CSc., v. r.
předsedkyně ČPdS

Doc. dr. Vlastimil Švec, CSc., v. r.
vědecký tajemník ČPdS

Ze Zprávy examinátorů OECD o vzdělávacím systému ČR

(Paříž 1996, český překlad, 89 stran. Převzatá doporučení uvedl

Bohumír Blížkovský)

„... První, čeho si přejeme, jest, aby tak plně a k plnému lidství mohl být vzděláván ne nějaký jeden člověk neb několik jich nebo mnoho, nýbrž všichni lidé vespolek i každý zvlášť, mladí i staří, bohatí i chudí, urození i neurození, mužové i ženy, zkrátka každý, komu se dostalo údělem narodit se člověkem; aby konečně jednou bylo celé lidské pokolení učiněno vzdělaným po všech věkových stupních, stavech, pohlavích a národech.

Za druhé si přejeme, aby každý člověk byl celistvě vzdělán, správně jsa vycvičen nikoli jen v nějaké jediné věci, nebo v několika málo, nebo v mnohých, nýbrž ve všech, které dovršují podstatu lidskosti...“

J. A. Komenský Vševýchova.

Přel. J. Hendrich.

Praha 1948, s. 22.

Zpráva je prvou fundovanou komplexní bilancí bezmála sedmi (hubených) let transformování základního a středního školství ČR. Je věcnou (i tvrdou) kritikou naší oficiální „vzdělávací politiky“ i plnou satisfakcí našich odborných (nevyslyšených) nápravných snah. Potvrzuje např. správnost prvních polistopadových expertíz (viz Pedagogická orientace č. 1, s. 137–159), doporučení Rady pedagogických věd (PO č. 4, s. 43–48, PO č. 5, s. 61–66 a 86–93), závěrů 4 odborných konferencí a sjezdů ČPdS z let 1991 až 1995 i celé řady odborných statí v časopise Pedagogická orientace č. 1 až 17.

Zprávu OECD uvádí citát J. A. Komenského, otištěný v záhlaví.

Není výmluvné (smutné i zahanbující zároveň), že nám aktuální myšlenky Komenského „Pampaedie“ dnes musí připomínat „svět“?

Ze Zprávy vyjímáme jen některé úvodní teze a soubor závěrečných doporučení. Pomocná ruka OECD byla podána. Chopíme se jí? Záleží i na každém z nás. Budou-li mnozí k nebyvalému podceňování naší vzdělanosti i k nedostatečné odbornosti a demokratičnosti naší oficiální vzdělávací politiky jen konformně přitakávat, pasivně vyčkávat a mlčet, bude se i nadále Komenského odkazem řídit více „svět“, než jeho vlast.

Země EU přiznávají rozvoji lidských zdrojů mnohem větší strategický význam než ČR. Mnoho vládních úředníků zde nepovažuje vzdělání za investici, ale za utrácení. Představitelé státu, kteří odpovídají za transforma-

ci školství, nedosáhli očekávaných cílů, vyvolali nové problémy. Silná vůle skoncovat s minulostí postrádá dosud jasnou představu, jaké změny se mají učinit. Chybí náležitá, odborně zdůvodněná a demokratická vzdělávací politika i celková rozvojová strategie. Existuje pokušení vrátit se k pojetím, která převládala před více než 50 lety. Doporučení OECD však chtějí české školství orientovat k pohledu do budoucnosti.

Počet čtrnáctiletých žáků v období 1991–2001 dramaticky poklesne — ze 180 000 na 130 000. Dlouhodobě nemůže uspět způsob hospodářského růstu, který se opírá o levnou nekvalifikovanou práci a nízkou produktivitu. Počty absolventů vysokých škol i všeobecně vzdělávacích středních škol jsou zjevně hluboko pod průměrem OECD. Přežívají anachronická rezidua konzervativního elitářství, omezující střední všeobecné vzdělání na velmi malou část populace (okolo 15 %). Podíl žáků v učebních oborech poklesl z 56 % na 41 %, zvýšil se jen počet žáků SOŠ. V r. 1994 věnovala ČR téměř 6 % HDP na vzdělávání, efektivnost těchto nákladů je však nízká. Nemá nový mechanismus financování škol nepříznivý vliv na kvalitu vzdělávání? Nevede ke značnému plýtvání zdroji?

Jednostranná podpora víceletých gymnázií zvyšuje riziko předčasné sociální selekce, nerovnosti všeobecného a odborného vzdělávání i celkové segregace vzdělávací soustavy ČR. Mělo by se proto učinit vše, aby se tento katastrofický scénář neuskutečnil. Větší pozornost vyžaduje účelná kooperace i integrace víceprofilových škol a vnitřoškolní diferenciaci. V západní Evropě převládá model sjednocené (komprehensivní) školy. Zbývající selektivní modely nabízejí zase pružné a otevřené horizontální i vertikální přechody. V ČR existuje reálné riziko, že by se i soukromé školství mohlo stát elitářskou, sociálně výlučnou součástí vzdělávání; jeho podmínky financování jsou lepší než mají školy státní. Prodloužení cesty k maturitě na 13 let není v Evropě obvyklé. V ČR je též přílišná volnost v oblasti kurikulární.

Nadešel čas zvážit, zda přesun celkového těžiště pedagogických inovací z centra na jednotlivé učitele a školy je správnou strategií. Inovační potenciál autonomních škol je zřejmě nižší, než se předpokládalo. Vůdčí ideje transformačního procesu nebyly dostatečně propracovány. Velkou slabinou je absence regionálního článku školské správy.

Přijímací zkoušky na VŠ jsou extrémně selektivní, obtočí v nich sotva jeden ze dvou uchazečů; maturity jsou zase extrémně liberální (95 % úspěšnosti). Neexistuje spolehlivé zjišťování a srovnávání výchovně vzdělávacích výsledků, chybějí celostátní normy maturit i dalších způsobů evaluace kvality výstupů dosahované vzdělanosti.

Nejvyšší pozornost vyžaduje úsilí o zlepšení pracovních podmínek a podstatné zvýšení profesní kvality učitelů. Průměrný plat učitelů dosahuje jen

95 % celkového průměrného platu v ČR. Plat učitele je polovinou platu policisty a 3/4 platu průměrného státního úředníka. Chybí strategie vývoje učitelské profese, praktická příprava budoucích učitelů na vlastní práci ve třídě je nejslabší, akreditace učitelských fakult se však jednostranně orientují na kritéria úrovně vědecké práce. 25 % absolventů studia učitelství do škol nenastupuje. Podceňuje se i vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků. Není vyvážený vztah mezi státní správou a samosprávou školství ani mezi autonomií a odpovědností škol.

Orientace na změněné vyučovací postupy a inovační přístupy není sama o sobě s to radikálně přeměnit české školství. Musí se dospět k novým hodnotovým systémům, ztělesňujícím zásady nové společnosti, která je v období svého formování. Školy budou muset ujít ještě dlouhou cestu, než dosáhnou těchto cílů. V jejich programech chybějí hodnoty a není pro ně místa ani ve filosofii většiny učitelů. Naopak, na cestě odmítání komunismu existuje rozsáhlé váhání zapojit se do fundamentálního přehodnocení idejí a principů. Původní konsensus během minulých let výrazně ochabl.

Doporučení expertů OECD č. 1:

VYVINOUT NÁSTROJE PRO HODNOCENÍ UČEBNÍCH VÝSLEDKŮ ŽÁKŮ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

V době, kdy základní školy v České republice prodělávají zásadní změny (zavedení devátého ročníku, zvýšená soutěž o kvalitní žáky ze strany víceletých gymnázií, kurikulární inovace), chybí vhodný nástroj pro hodnocení a kontrolu kvality vzdělání poskytovaného na základních školách. Tradiční způsoby kontroly vstupů (přípravné vzdělávání učitelů, financování formou pevně stanovené kvóty na jednoho žáka, periodické inspekce atd.) nemohou nadále nahrazovat hodnocení výsledků procesu vyučování — učení.

Panuje všeobecné přesvědčení, že se kvalita jednotlivých základních škol velmi liší. Vzhledem k tomu, že všechny střední školy mohou stanovit kritéria pro přijímání nových studentů, musí se žáci opouštějící základní školy podrobit nejrůznějším druhům zkoušek, mají-li být přijati. Tento systém klade nejen značné nároky na žáky, ale představuje i plýtvání časem a prostředky.

Z tohoto důvodu se doporučuje, aby byly vyvinuty nástroje měření učebních výsledků žáků během celé docházky do základních škol a zároveň bylo zavedeno povinné hodnocení úrovně žáků na konci devátého ročníku. Toto hodnocení by mohlo mít podobu závěrečné zkoušky, v jejímž rámci by byla svěřena významná

úloha externímu měření výkonů. Externí část zkoušek by byla školám doporučena, ale nebyla by nařízena. Externí hodnocení žáků ve spojení s hodnocením, které provede škola sama, by nicméně mělo být důrazně podporováno, aby byla zaručena srovnatelnost výsledků mezi jednotlivými školami a zjištění mohla být využita při přijímání žáků na střední školy.

Úkol vypracovat didaktické testy nebo podklady ke zkouškám by měl být svěřen nové **Agentuře pro hodnocení studijních výsledků**, v níž by podle potřeby působil dostatečný počet zástupců učitelstva, školní inspekce, výzkumných pracovišť a zástupců občanské veřejnosti.

Zveřejňování výsledků testů na jednotlivých školách by mělo přispět k tvorbě „mapy kvality“ školského systému a přimět ředitele, učitele a místní školské orgány, aby se hledala opatření pro zkvalitnění zaostávajících základních škol. Tím by také byly rodičům poskytnuty pádné argumenty na podporu požadavků na radikální nápravu, jakož i na zjednodušení postupů přijímání studentů na střední školy. Krátce řečeno, testy by přispěly ke zviditelnění a zvýšení průhlednosti vzdělávání na základních školách pro všechny zainteresované subjekty.

Popis detailního postupu při konstrukci didaktických testů pro základní školy se vymyká z rámce této zprávy. Je třeba jen říci, že testy by měly brát ohled na probíhající úsilí o diferenciaci výuky na druhém stupni základní škol (viz doporučení č. 2) a že při konstrukci a administrování testů by měly být vzaty v úvahu názory učitelů.

Doporučení č. 2

PODPOŘIT ROZVOJ VÍCEÚČELOVÝCH ŠKOL INTEGRUJÍCÍCH VYŠŠÍ STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY S NIŽŠÍMI ROČNÍKY VÍCELETÝCH GYMNÁZIÍ

V průběhu posledních pěti let došlo ke vzniku šestiletých nebo osmiletých gymnázií na úrovni nižších středních škol, které vzdělávají žáky souběžně s osmiletou, nebo nyní devítiletou základní školou. Tato nová institucionální struktura, označovaná jako víceleté gymnázium, představuje do značné míry návrat k situaci před rokem 1948. Examinátorský tým je přesvědčen, že návrat k historickým tradicím elitářství bude mít pravděpodobně závažné negativní důsledky, nejen na spravedlivost přístupu ke vzdělání, ale i na celkovou kvalitu vzdělávacího systému a na jeho efektivnost jako celku, a to z několika důvodů:

- Především víceleté gymnázium bude úspěšně soutěžit s vyšším stupněm základní školy o nadané žáky, čímž již v raném věku dojde v populaci dětí k rozdělení do dvou separovaných proudů. Vzhledem k tomu, že dobří učitelé mají tendenci následovat nadané děti, existuje vážné nebezpečí, že se ze základních škol stanou školy druhého řádu, tedy školy typu německé „Hauptschule“, připravující žáky výhradně pro střední odborné školy a učňovskou přípravu.
- Principy, o něž se opírají víceletá gymnázia, jsou v rozporu s rozhodnutím z roku 1995, podle kterého byly základní školy prodlouženy z osmi na devět let, aby jejich délka docházky byla v souladu s povinnou školní docházkou. Tato rozšířená základní škola bude podněcovat žáky k odchodu ze základní školy a vstupu na víceleté gymnázium.
- Hodnota a prestiž nynějšího čtyřletého gymnázia vyplývá z jeho postavení jako přípravné školy pro studium na vysoké škole. V budoucnosti však bude obtížné jeho kvalitu udržet, neboť privilegovanou přístupovou cestou na vysokou školu se stane víceleté gymnázium.
- Kladným rysem poskytování středoškolského vzdělání v České republice je rovnocenné postavení středních všeobecně vzdělávacích a středních odborných škol. Oba typy škol jsou čtyřleté, zakončené maturitou. Vytvoření víceletého gymnázia však přináší novou situaci, kterou se mění postavení středního odborného školství.
- Při nedostatku veřejných prostředků lze vyslovit vážné pochybnosti o způsobu financování, které umožňuje víceletým gymnáziím čerpat více prostředků pro vybranou skupinu dětí s charakteristikou sociální elity.

Ze všech těchto důvodů vyjadřuje examinační tým určité obavy, pokud jde o rozšíření víceletého gymnázia. Odpovídající vzdělání může být talentovaným dětem poskytováno účinněji, a to tak, že dojde k diferenciaci ve výuce na vyšším stupni základní školy který žákům poskytne příležitost rozvíjet se v souladu s jejich schopnostmi a zároveň zajistí tzv. pozitivní diskriminaci pro žáky s nižšími studijními předpoklady.

Aby byly zmírněny uvedené segregační důsledky víceletého gymnázia, navrhuje se vytvořit **víceúčelové školy, zahrnující vyšší stupeň základních škol a nižší ročníky víceletých gymnázií a usnadnit tak přechody učitelů a žáků mezi nimi.** Tyto „multiprofilované“ školy mohou poskytnout základ pro budoucí institucionálně integrovaný, ale didakticky diferencovaný vzdělávací cyklus pro věkovou skupinu 11 až 15 let.

Vzdělávací standardy na těchto školách, úroveň a kvalita přípravy učitelů a objem státní subvence (normativů), by měly být stejné jako na ostatních

školách, v nichž se vzdělává mládež ve věku 11 až 15 let, a to tak, aby měli všichni jednotlivci zajištěny rovné podmínky.

Doporučení č. 3

ZVÝŠIT POČTY ŽÁKŮ VE VŠEOBECNĚ VZDĚLÁVACÍM PROUDU

V roce 1994 studuje jen 16 % všech žáků prvního ročníku středních škol na gymnáziích. Podle měřítek OECD je to velmi nízký podíl a v tomto ohledu nebylo od roku 1989 dosaženo výraznějšího pokroku. Kromě soutěže o žáky ze strany kvalitních středních odborných škol s jasnou orientací na povolání, je třeba tuto zvláštní situaci přičíst dvěma dalším činitelům. Za prvé, mezi učiteli, pracovníky ministerstva a veřejností je rozšířeno tradiční přesvědčení, že vzdělávání na gymnáziích by se mělo soustřeďovat na úzce vymezenou elitu, aby tak byla zachována jeho kvalita. Tento argument vychází z chybného předpokladu, že vyšší intelektuální schopnosti jsou vlastní jen malé části populace.

Druhý činitel spočívá v nadměrné výběrovosti při vstupu na vysoké školy. V zemi, kde se každý druhý uchazeč s maturitou nemůže dostat na vysokou školu, je cesta přes gymnázium riziková. Jistější je studovat na střední odborné škole, zakončené získáním kvalifikačního osvědčení uznávaného na trhu práce.

Examinátorský tým je přesvědčen, že tato situace není dlouhodobě udržitelná. Ze společenského hlediska je nedemokratická, neboť představuje porušení práva žáků (nebo jejich rodičů) vybrat si cestu vzdělávacím systémem podle svých schopností a zájmů. Z ekonomického hlediska platí, že strategie rozvoje lidských zdrojů vyplývající z potřeb transformačního procesu vyžaduje rovněž vyšší úroveň všeobecného vzdělání pracovních sil.

Veškeré údaje shromážděné o tomto problému v zemích OECD během posledních dvaceti let ukazují na vyšší podíl příslušníků věkové skupiny 15–18 let, kteří studují na všeobecně vzdělávacích středních školách. Proto se doporučuje, aby bylo rozšířeno poskytování vzdělání na gymnáziích a aby vzdělávací programy byly diferencovány do několika širokých větví, jež by byly s to uspokojit studenty s různými schopnostmi a zálibami, s tím, že by každá z větví vedla ke specifické závěrečné zkoušce. Rozdělení na „přírodovědeckou“, „humanistickou“ a „sociálně ekonomickou“ větev může být řešením, ale není to zdaleka jediné možné řešení.

Toto doporučení by mělo být chápáno v souvislosti s možností rozvoje víceúčelových středních škol zahrnujících všeobecně vzdělávací a odborné

směry, s cílem usnadnit přestupy studentů mezi jednotlivými směry. Mělo by zároveň mít podpůrnou úlohu ve vztahu k doporučení č. 2, uvedenému ve zprávě OECD z roku 1994 „*Vysoké školství v České republice a ve Slovenské republice*“ a zaměřenému na rozšíření přístupu k vysokoškolskému vzdělání a na diverzifikaci jeho struktury cestou rozvoje „neuniverzitního“ vysokého školství.

Doporučení č. 4

STANDARDIZOVAT A DIFERENCOVAT MATURITNÍ ZKOUŠKY

Všichni studenti maturitních oborů středních škol všeobecně vzdělávacího i odborného směru skládají maturitní zkoušku. Vykonání této zkoušky je nezbytným předpokladem pro přijetí na vysokou školu. Fakulty vysokých škol pak organizují své vlastní přijímací zkoušky, které jsou velmi náročné, neboť ne více než jeden ze dvou studentů, kteří mají maturitu, dosáhne přijetí ke studiu.

V současnosti organizují maturitní zkoušky, zahrnující dva povinné a tři volitelné předměty, samotné školy a ministerstvo do nich příliš nezasahuje. Zkoušku úspěšně vykoná 95 % žáků, je tedy spíše formální. Výběr pro vstup na vysokou školu přichází v úvahu až později, v důsledku specifických požadavků na přijetí, které si stanovují jednotlivé fakulty v souladu s jejich nově získanou autonomií. Není jasné, do jaké míry se výsledky studentů během studia na střední škole berou v úvahu při přijímacích zkouškách a zcela jistě se to liší od fakulty k fakultě.

Nedostatky tohoto systému jsou trojího druhu:

1. výsledky maturity nejsou vzájemně srovnatelné;
2. prostřednictvím maturit není možno hodnotit kvalitu středních škol a srovnávat ji s jinými zeměmi;
3. pro rektory a děkany mají maturity při rozhodování o přijímání na vysoké školy malý význam. Vzhledem k tomu, že neexistuje ústřední přijímací agentura, studenti se musí podrobit zkouškám na několika fakultách, aby se zvýšila jejich šance na přijetí.

Reforma maturitních zkoušek může mít mnoho alternativ. Examinátorský tým je ale přesvědčen, že přijaté řešení by mělo být v souladu s těmito zásadami: Za prvé, mělo by kombinovat testování studijních výsledků prováděné školou samotnou a zkoušky zadané zvenčí, tak, aby byla posílena jak

vnitřní, tak i vnější srovnatelnost. Za druhé, je třeba dosáhnout výraznějšího zapojení státu, buď na ústřední nebo na regionální úrovni, aby se maturita stala účinným nástrojem kontroly kvality středoškolského vzdělávání. Za třetí maturita by měla vysokým školám poskytovat užitečné informace o kvalitě výsledků studia absolventů.

Z těchto důvodů se navrhuje rozdělit maturitní zkoušku do dvou částí. Jedna část by byla stanovena na úrovni školy, zatímco druhá by byla standardizována na úrovni regionální nebo celostátní, a to pro každou široce vymezenou kurikulární oblast všeobecného nebo odborného vzdělání. Rektori a děkani by byli vyzváni k předložení konkrétních doporučení pro organizaci druhé části maturitních zkoušek, které by tak, v některých případech, nahradily nebo alespoň usnadnily specifické přijímací zkoušky na fakultách. Dlouhodobým cílem by bylo, aby se vykonání maturitní zkoušky stalo dostačujícím předpokladem pro vstup na vysokou školu, s tím, že by postupy pro výběr studijního oboru byly pod kontrolou příslušné vysoké školy. Agentura pro hodnocení studijních výsledků, navržená v rámci doporučení č. 1, by odpovídala za přípravu celostátně stanovené části maturitních zkoušek.

Navržená diferenciací maturitních zkoušek do velmi široce pojatých kurikulárních oblastí by pomohla posílit diferenciaci vzdělávacích programů v posledních ročnících středních škol, a to jak na gymnáziích, tak i na středních odborných školách. Posílila by se tím orientace žáků podle jejich schopností a zálib a zároveň by byli lépe připravováni pro vstup na vysoké školy.

Doporučení č. 5

USTAVIT NÁRODNÍ KURIKULÁRNÍ RADU

Reforma kurikula je jednou z oblastí, kde došlo k nejméně výraznějšímu přesunu pravomoci směrem z „centra“, tj. z ministerstva na „periférii“, tj. na školy. Napříště bude úloha státu omezena na vyhlášení vzdělávacích standardů, rámcově vymezujících jak obsah, tak i očekávané výsledky výuky. Školy mají možnost rozhodnout o 10 % učebního plánu a upravit 30 % učebních osnov pro jednotlivé předměty. Mohou také předložit ministerstvu ke schválení svůj vlastní vzdělávací program.

Trend, spočívající v decentralizaci přípravy vzdělávacích programů na úroveň škol, je vítán, ale lze do určité míry pochybovat o jeho účinnosti. Ačkoli se předpokládá, že školy provádějí mnoho kurikulárních inovací, tyto inovace však nejsou ani řádně evidovány, ani rozšiřovány na jiné školy.

Kromě toho se mnoho škol drží starých osnov a nevyužívají volnost, která jim byla poskytnuta. Lze také pochybovat, zda iniciativa, vycházející ze škol, uspokojuje potřebu profilovat výuku se specifickým zaměřením na daný region. Tento problém není tak tíživý v Praze, kde množství škol samo o sobě stačí nabídnout velmi variabilní vzdělávací programy. Na venkově však chybí koordinační místo, které by mělo pravomoc usměrňovat nabídku vzdělávacích programů jednotlivých škol, zejména středních. Zároveň platí, že „vertikální“ demokratizace kurikulárního vývoje převládla nad demokratizací „horizontální“, tj. nad organizovaným zapojením občanské společnosti na úrovni centra. Existují také důkazy, že nejsou k dispozici potřebné předpoklady pro rozšiřování nových vzdělávacích standardů, vypracovaných ministerstvem, mezi jednotlivé školy.

Předcházející úvahy vedou k doporučení rychle přijmout a zavést vzdělávací standardy, na jejichž přípravě se nyní pracuje a podpořit zavádění jim odpovídajících vzdělávacích programů. Dále se doporučuje ustavit **Národní kurikulární radu**, jež by představovala širokou platformu otevřenou všem zainteresovaným subjektům, jak zevnitř, tak i zvenjšku vzdělávacího systému. Této radě by byl svěřen úkol hodnotit a akreditovat vzdělávací standardy a programy, radit ministerstvu, jakož i jednotlivým školám, ve věcech týkajících se obecných trendů v obsahu vzdělávání, vyhodnocovat nejlepší návrhy a podporovat kurikulární výzkum a vývoj.

Navrhovaná rada by úzce spolupracovala s Ústavem pro výzkum vzdělávání. Byla by považována za střešový orgán s právem udělovat formální statut návrhům na vzdělávací programy vypracovaným jak tímto ústavem, tak i jinými institucemi, zabývajícími se kurikulární problematikou.

Doporučení č. 6

ZALOŽIT AGENTURU PRO KURIKULUM, STANDARDY A CERTIFIKACI V ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Pro úspěch vzdělávací reformy je významný takový systém odborného vzdělávání, který by reagoval na měnící se potřeby transformující se ekonomiky v oblasti zaměstnanosti. V tomto procesu je kurikulární reforma odborného vzdělávání strategickým činitelem. Dosavadní kurikulární strategie v České republice spoléhala na přístup zdola nahoru, spočívající v inovaci vzdělávacích programů iniciovaných učiteli na úrovni škol. Tato strategie, kterou podporoval program Evropské unie Phare, vedla k získání mnoha zajímavých zkušeností a stojí za to, aby se v ní pokračovalo.

Existuje ale i potřeba systematictějšího přístupu k reformě odborného školství, tak aby došlo ke zvýšení účinnosti a průhlednosti celého systému. V této souvislosti předkládá examinačtorský tým tři doporučení, zaměřená na posílení institucionálních kapacit pro usměrňování probíhajících reforem a inovací.

(i) **Založení Agentury pro kurikulum, standardy a certifikaci v odborném vzdělávání.** Dlouhodobým cílem je vytvořit na celostátní úrovni účinný mechanismus pro průběžné kurikulární změny ve všech formách a typech odborného vzdělávání, do něhož kromě přípravného vzdělávání pro mládež, patří i další vzdělávání a rekvalifikace dospělých pracovníků.

Prvním úkolem této nové instituce by bylo vypracovat katalog kvalifikací pro všechny typy a úrovně odborného vzdělávání a přípravy, počínaje výučním listem až po diplom z postsekundární vyšší odborné školy. Do této práce by měli být zapojeni zástupci sociálních partnerů spolu se zástupci ministerstev a škol. Zabývali by se tvorbou a sledováním nových kvalifikací a stanovováním profesních standardů pro každou z nich. Účinná práce na kvalifikacích a standardech by přirozeně vedla k předkládání návrhů na nové vzdělávací programy, učební materiály, způsoby hodnocení učebních výsledků a certifikaci absolventů.

Bude důležité pozorně rozlišit míru zapojení jednotlivých partnerů do práce na profilech profesí a s nimi souvisejících profesních standardů na jedné straně, a na převedení těchto profilů a standardů do podoby vzdělávacích standardů, vzdělávacích programů, výukových plánů, hodnocení učebních výsledků a certifikace absolventů, na straně druhé. Bude rovněž důležité odlišit práci ve výzkumu a vývoji od přijímání rozhodnutí.

Jádrem navrhované agentury se může stát přebudovaný a možná i rozšířený VÚOŠ, kterému by zůstala zodpovědnost za výzkum a vývoj otázek spojených s odbornými školstvím, ale měl by se zároveň mnohem těsněji propojit s celkovými strukturami přijímání rozhodnutí na úrovni ministerstva, sociálních partnerů a dalších pracovníků ve školství. Nabízí se zde několik možných organizačních řešení. V tomto ohledu je možno najít v různých zemích různé příklady. Klíčový význam by ale měla mít nezávislost této agentury (a jejího výzkumného a vývojového útvaru) na jakémkoli ministerstvu. Agentura by si také měla zachovat dostatečnou kapacitu pro podporu sledování a rozšiřování kurikulárních inovací na úrovni škol a pro spolupráci s podobnými institucemi v ostatních evropských zemích.

Examinačtorský tým si uvědomuje obtížnost tohoto úkolu. Sociální partnery je třeba přesvědčit o užitečnosti jejich zapojení do záležitostí odborného vzdělávání. Existovala a existuje pochopitelná zdrženlivost vůči rozvoji silných celostátních institucí a je třeba vyřešit nesmírné technické a metodo-

logické problémy, spojené s usměrňováním kurikulárního vývoje na celostátní úrovni, zejména za situace, kdy je vývoj v oblasti zaměstnanosti pořád ještě velmi nejistý. V určitém ohledu je však opodstatněný optimismus, založený na tradičně vysoké úrovni českého systému odborného školství a na zájmu o tuto oblast, projevujícím se velkým počtem kurikulárních inovací na úrovni škol, které byly realizovány během několika posledních let. K překonání potíží může přispět i těsnější mezinárodní spolupráce.

(ii) **Jmenování náměstka ministra školství pro odborné vzdělávání.** Odborné školství má v české společnosti tradičně velkou prestiž, což dokládá jeho vysoký podíl na celkovém počtu žáků, ale i jeho specifické rysy, ve srovnání se všeobecně vzdělávacím školstvím. To vše ospravedlňuje a vyžaduje silnější zastoupení problematiky odborného vzdělávání v rámci ministerstva. Za účelem zviditelnění praktické politiky a reformy v oblasti odborného školství, jakož i sledování probíhajících aktivit na různých úrovních, navrhuje examinačtorský tým jmenovat náměstka ministra, který by zodpovídal za odborné vzdělávání, jak přípravné, tak i další, a to na úrovni středních škol i postsekundárního vzdělávání. Tento náměstek by byl oficiálním zástupcem ministerstva v agentuře zabývající se kurikulární problematikou, jejíž vytvoření bylo navrženo v předcházejících odstavcích.

(iii) **Zřízení regionální úrovně školské správy, na níž by se realizovala praktická politika a reformy odborného školství v těsné spolupráci s praktickou politikou zaměstnanosti.** V důsledku nejasného vývoje v oblasti zaměstnanosti, a z toho vyplývající neexistence jednoznačných signálů z trhu práce, je nezbytné vytvořit kvalitní a efektivní infrastrukturu pro komunikaci na regionální úrovni (viz doporučení č. 8). Právě na této úrovni je možno neúčinněji organizovat spolupráci mezi školami a podniky a zavádět do praxe vhodné vazby mezi vzděláváním, trhem práce a politikou zaměstnanosti. **Cílem je vytvořit na regionální úrovni sítě pro odborné vzdělávání a zaměstnanost**, zahrnující školy a ostatní vzdělávací instituce, úřady práce, komory, místní správu, podniky atd.

Doporučení č. 7

UZÁKONIT DAŇOVÉ VÝHODY PRO PODNIKY INVESTUJÍCÍ DO ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Ústřední oblastí zájmu ministrů školství zemí OECD na jejich setkání ve dnech 16.–17. ledna 1996 se staly strategie dalšího vzdělávání v rámci celoživotního učení. Vztahují se jak na přípravné, tak i na další vzdělávání. Pokud jde o odborné vzdělávání, snaží se o dosažení vyššího stupně propo-

jení mezi třemi subsystémy odborného vzdělávání: pro mládež, pro dospělé i pro nezaměstnané.

V České republice došlo v období 1989 až 1995 k rozvoji dalšího vzdělávání dospělých i přes nepříznivé okolnosti vytvořené přerušáním účasti dřívějších státních podniků a nejistou budoucností mnoha jiných. To, co se v této oblasti odehrálo, může být většinou přičteno poptávce jednotlivců po kurzech pro dospělé za účelem zlepšení jejich vyhlídek na kariéru, spíše než záměrným strategiím českých podniků, s cílem zvýšit kvalifikační úroveň pracovníků. Jen velmi málo podniků projevuje koupěschopnou poptávku po dalším vzdělávání, s možnou výjimkou některých firem ve vlastnictví zahraničního kapitálu. Boj o existenci a přežití po privatizaci je na prvním místě a investice do vzdělávání pracovníků nejsou prioritou. Tento postoj, který potvrzuje i nedostatečné zapojení zaměstnavatelů do tvorby, realizace nebo financování odborného vzdělávání, je důvodem k obavám.

Examinátorský tým věří, že tento stav věci neodpovídá potřebám měnícího se systému zaměstnanosti a celkového sociálně ekonomického systému. Transformující se ekonomika by měla být podporována aktivní politikou rozvoje lidských zdrojů, konkrétněji programy dalšího vzdělávání, s tím, že by při tvorbě a realizaci těchto programů hrály vedoucí úlohu tržní síly. Potřeba dalšího vzdělávání se objeví v souvislosti s dalším průběhem transformace české ekonomiky. Ačkoli bylo již mnoho vykonáno, existují důkazy o tom, že mnohá bolestivá přizpůsobování je ještě třeba absolvovat, poněvadž přinesou podstatné přesuny pracovních sil.

Z těchto důvodů se navrhuje, aby pro podniky, které investují do odborného vzdělávání, jak přípravného tak i dalšího, byla uzákoněna výrazná daňová zvýhodnění. Ta mohou mít formu sníženého odvodu daně ze mzdy, nebo příspěvků do fondu mezd určených na financování aktivní politiky zaměstnanosti.

Podle názorů členů examinačnického týmu by preferenční daňové zacházení s podniky, které účinně přispívají k přípravnému i dalšímu odbornému vzdělávání, mělo trojí důsledek: za prvé došlo by k mobilizaci dodatečných zdrojů na účely odborného vzdělávání, čímž by byly usnadněny očekávané přesuny pracovních sil; za druhé, došlo by ke zvýšení informovanosti zaměstnavatelů o těchto otázkách a k přerušení jejich izolace od státních orgánů v oblasti vymezování profesních kvalifikací a standardů, čímž by se zvýšila relevance odborného vzdělávání; za třetí, došlo by k posílení úlohy podniků při tvorbě a řízení dalšího vzdělávání s celkovými kladnými účinky na přípravné odborné vzdělávání.

Navrhované daňové zvýhodnění, jehož technické detaily zde záměrně nebyly rozpracovány, by mohlo být považováno za nástroj realizace **Prohláše-**

ní o záměrech vlády v oblasti celoživotního učení. Slavnostní prohlášení, určené všem zainteresovaným subjektům, ministerstvům, místním úřadům, vzdělávacím institucím, sdružením, podnikům atd., by posunulo otázku celoživotního učení do popředí pozornosti všech složek české společnosti.

Doporučení č. 8

ZŘÍDIT STŘEDNÍ (REGIONÁLNÍ) ÚROVEŇ ŠKOLSKÉ SPRÁVY

Probíhající diskuse o potřebě vytvoření nových vztahů mezi školami, jako autonomními institucemi a „centrem“, t.j. ministerstvem a k němu přidruženými orgány, poněkud zastíňují potenciální úlohu a poslání střední (regionální) úrovně školské správy. V současné době se provozováním základních škol zabývá síť 86 okresních školských úřadů, přímo zodpovědných ministerstvu. Tyto úřady plní důležité administrativní úkoly, jako je např. jmenování ředitelů škol a alokace rozpočtových zdrojů na každou školu, na základě pevně stanoveného normativu na jednoho žáka. Činnost středních škol je vcelku nezávislá, neboť podléhají přímo ministerstvu, které jmenuje jejich ředitele a přiděluje jim zdroje.

Examinátorský tým je přesvědčen, že toto uspořádání nepodporuje účinné využívání finančních a lidských zdrojů a rovněž nepodporuje moderní způsoby řízení školství. Na úrovni základního školství je územní rozsah pravomoci školských úřadů příliš omezený na to, aby se mohly účinně vypořádat s nadbytkem kapacit. Pro rozhodování o sloučení a uzavření škol je třeba mít širší rozhled, zahrnující celkovou úroveň školské sítě na regionální úrovni. Školské úřady rovněž potřebují mít určité politické zázemí, aby mohly na rovném základě jednat s volenými orgány jako jsou např. městská zastupitelstva, o nezbytnosti racionalizovat poskytování vzdělávacích služeb.

Neexistence střední úrovně školské správy je ještě více zarážející v případě středních škol. Vláda očekává, že autonomní školy budou samy o sobě s to racionalizovat poskytování vzdělávacích služeb na základě poptávky ze strany studentů. Ale fakta nemusí tento přístup potvrdit: školy čelící poklesu poptávky se budou snažit udržet status quo, zatímco jiné školy budou užívat výhod, vyplývajících z jejich prestiže a výběrovosti, aniž by nezbytně musely rozšiřovat svou kapacitu.

Examinátorský tým proto navrhuje, aby byly zřízeny regionální školské úřady a byla jim dána výslovná a široká pravomoc ve věcech správy a řízení vzdělávání na úrovni základních a středních škol.

Kromě úlohy, spočívající v přenosu iniciativ z „centra“ na školy a v podávání zpráv do „centra“ o iniciativách škol, by mezi pravomoci těchto úřadů patřily i níže uvedené úkoly, které v současném systému nejsou dobře zajištěny:

- racionalizace sítě škol, což v mnoha případech může znamenat i vypořádání se s nadbytečnou kapacitou. Na úrovni středních škol by to znamenalo koordinaci různých proudů — všeobecně vzdělávacího, středního odborného a učňovského — tak, aby žákům byl nabídnut optimální rozsah vzdělávacích příležitostí;
- spolupráce s magistráty velkých měst při racionalizaci sítě škol a řízení celoměstských vzdělávacích systémů;
- spolupráce na rozvoji a modernizaci vzdělávacích programů cestou výměny informací o nejúspěšnějších praktických zkušenostech;
- aktivní účast na hodnocení studijních výsledků (testování, externí zkoušky);
- vytvoření středního článku účinného fungování mnoha podpůrných služeb pro školy (evaluace), učitele (jejich rozmisťování a další vzdělávání), ministerstvo (sběr údajů a poskytování informací o praktických důsledcích konkrétních opatření);
- spolupráce s ostatními orgány, jako např. úřady práce, podniky, komorami atd. zejména ve věcech týkajících se odborného vzdělávání.

Uvedený seznam si nečiní nárok na úplnost, ale pouze ilustruje rozsah agendy pro tu úroveň správy školství, která v současné době v České republice chybí.

Doporučení č. 9

ROZVINOUT MONITOROVÁNÍ A EVALUACI (ŠKOLNÍ INSPEKCE)

Zařízení podpůrných služeb a monitorování mají pro řízení decentralizovaného vzdělávacího systému zásadní význam. Aby mohly účinně pracovat, je třeba, aby jejich cíle byly jasně definovány a smluvně dohodnuty ministerstvem, aby měly k dispozici schopné zaměstnance a pružné struktury. Je zároveň třeba, aby navázaly účinné vztahy s liniovým řízením školské správy (na regionální úrovni, úrovni školských úřadů a škol samotných).

Podle názoru examinatorského týmu trpí situace v České republice dvěma vážnými nedostatky, o nichž již byla zmínka v různých kapitolách této zprávy: předně, instituce poskytující podpůrné služby nejsou řádně napojeny na ministerstvo a, za druhé, mají omezenou schopnost přiměřeně často

„dosáhnout“ až na úroveň škol. Školní inspekce má sice určitou strategii, ale nemá ani finanční, ani institucionální prostředky na její realizaci. Nezávislé orgány, zapojené do plnění důležitých úkolů v oblasti sběru informací (statistických dat) a výzkumu, mají schopné zaměstnance, ale jejich vztahy k ministerstvu se zdají být celkem volné.

Krátce řečeno, chybějí odpovídající vazby mezi těmito, více či méně nezávislými institucemi a liniovým řízením vzdělávacího systému. Liniové řízení totiž neprosazuje jasné strategie, které by vedly ke stanovení dosažitelných cílů a programů činnosti pro uvedené instituce, o nichž nelze říci, že mají velký zájem na využívání poznatků a zkušeností, jež jsou jim k dispozici. Podpůrné instituce jsou sice ochotny pomáhat liniovému řízení v rámci svých (závažných) personálních a jiných omezení, ale spíše mají tendenci pracovat na svých vlastních nezávislých programech činnosti, jež s problémy ministerstva příliš nesouvisejí.

Tři ze shora uvedených doporučení navrhují vytvořit nebo posílit podpůrné instituce, z nichž jedna by měla být v oblasti hodnocení kvality výsledků vzdělávání (doporučení č. 1) a dvě v oblasti kurikulární problematiky (doporučení č. 5 a 6). Mezi zbývající podpůrné instituce, kterými se ještě tato zpráva nezabývala, patří především školní inspekce a její zásadní úloha v oblasti evaluace školství. S ohledem na rozsah, ve kterém by se o hodnocení kvality vzdělávání měla postarat nová **Agentura pro hodnocení studijních výsledků**, navržená v rámci doporučení č. 1, se dále doporučuje, aby školní inspekce byla pověřena dvojí odpovědností, a to konkrétně za (i) hodnocení vzdělávacího systému a (ii) hodnocení škol.

Z prvního úkolu vyplývá, že školní inspekce by měla být řádně vybavena k provádění pravidelné hloubkové analýzy vzdělávacího systému podle požadavků MŠMT. Výsledky těchto analýz by měly být využity pro potřeby strategického rozhodování. Druhý úkol školní inspekce vyplývá z toho, že autonomie škol je základním principem organizace školské správy. Pravidelné hodnocení škol je pro účely účinného monitorování vzdělávacího systému nepostradatelné.

Doporučení č. 10

PROPOJIT DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ S ROZVOJEM ŠKOLY A ZLEPŠENÍM JEJICH PROFESNÍCH PERSPEKTIV

Kvalita přípravy učitelů v České republice je srovnatelná se zeměmi OECD. Pro výkon povolání učitele na základních školách se vyžaduje absol-

vování čtyřletého magisterského studia na pedagogických fakultách, zatímco učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů na středních školách získávají příslušnou kvalifikaci absolvováním pětiletého magisterského studia, obvykle na specializovaných fakultách. Pedagogická příprava probíhá souběžně se studiem příslušných disciplín.

Platy učitelů jsou ale nepochybně nízké, jak pokud jde o platy nástupní, tak i, což je možná ještě důležitější, platy v pozdějších letech. Proto je obtížné získat k výkonu učitelského povolání skutečně nejschopnější zájemce. Mnozí se mu nezačnou věnovat proto, že pomalý růst platu ve střední etapě učitelské dráhy není přitažlivý ve srovnání s příležitostmi v soukromém sektoru. Proto by nemělo být překvapením, že motivace k novým a obtížným reformám v oblasti kurikula a pedagogických postupů je za těchto okolností nízká.

Zvyšování platů samo o sobě nepovede ke zvýšení kvality učitelů. Návrhy předložené poradní skupinou v rámci ministerského programu „Učitel“ zveřejňují kritéria hodnocení kvality výuky a rozsahu zapojení učitelů do dalších činností školy. Z těchto programů vyplývá požadavek vyšší učitelské profesionality.

Klíčovým prvkem při zvyšování kvality pedagogických pracovníků je reforma jejich přípravného a dalšího vzdělávání. Tým examinatorů navrhuje, aby došlo k **jasnému propojení mezi dalším vzděláváním učitelů a jejich profesní dráhou, jakož i diferenciací úkolů, na něž bude navazovat platový postup a platová diferenciaci.**

Měly by nejen být zvýšeny finanční částky věnované na další vzdělávání učitelů, ale měly by také být lépe využívány. V tomto ohledu je možno předložit tři návrhy:

1. Kladné ocenění si zaslouží rozhodnutí dát ředitelům škol více pravomocí v určování druhu a obsahu dalšího vzdělávání učitelů. Je však třeba vymezit místo dalšího vzdělávání v rámci plánů rozvoje školy, který bude zahrnovat jak prioritní cíle školy, tak širší profesionální odpovědnost učitelů.
2. Úkoly osmi regionálních pedagogických center pro další vzdělávání učitelů by měly být zaměřeny nejen na poskytování vzdělávacích příležitostí, ale i na diagnostiku, poradenství a koordinaci aktivit.
3. Účast na dalším vzdělávání učitelů by měla být spojena s novými nároky na profesní růst a měla by souviset s diferenciací v odměňování.

Navrhovaná opatření by měla být považována za součást obecnějšího úsilí o zlepšení obrazu učitelů ve veřejnosti a získání mladých absolventů

k výkonu učitelského povolání. Přijímání nových pracovníků je nezbytné i za situace, kdy se vzhledem k demografickému vývoji zdá být celkový počet učitelů příliš vysoký. Obavy učitelů nebo jejich představitelů, pokud jde o širší uplatňování diferenciací v odměňování, o úlohu ředitelů škol i MŠMT při rozhodování o prioritách v odměňování, jakož i o kritériích pro vymezení nároků na vyšší kvalifikační úrovně učitelských sil (s profesními atestacemi), by měly být řešeny jako součást celkového projektu zavádění dalšího vzdělávání. Uvedený návrh je založen na předpokladu, že všichni učitelé dostávají při přiměřeném platu jako spravedlivou odměnu za svou profesionální činnost při poskytování vysoce kvalitního vzdělání.

Doporučení č. 11

USTAVIT V PLNĚM ROZSAHU RADY ŠKOL S CÍLEM POSÍLIT VZTAHY MEZI ŠKOLAMI A OBCEMI

Kvalita řízení má pro dobré fungování autonomních škol zásadní význam. Specifickým rysem českého vzdělávacího systému je významné postavení ředitelů škol, jmenovaných MŠMT nebo okresními školskými úřady, které MŠMT řídí. Převládá názor, že dané uspořádání kladně ovlivňuje řízení a práci škol.

Na druhé straně je ale třeba posílit vztahy mezi školami a místem, ve kterém fungují, a zavést výše uvedenou zásadu „horizontálního“ demokratického řízení. Ustavení rad škol, jejichž členy by byli zástupci zakladatele, pedagogických pracovníků a rodičů, které umožnila novela školského zákona z roku 1995, bylo prvním krokem k demokratickému řízení škol na principu utvoření kolektivního orgánu. Ostatní partneři, tj. zástupci obce, se mohou rovněž stát členy rad. Zveřejňování zpráv o výsledcích činnosti školy se určitě stane užitečným prostředkem posilování vztahů mezi školami a příslušnými obcemi.

Examinátorský tým navrhuje, aby zakládání rad škol bylo pro všechny školy zákonnou povinností, nejen proto, aby kompenzovaly pravomoci ředitelů škol, ale proto, aby se z nich staly nástroje komunikace mezi školami a jejich prostředím. Rady by měly mít charakter poradního orgánu, ale postupy jejich práce by měly být v celé zemi jednotné. Examinátorský tým si uvědomuje, že rodiče a zástupci obce a zaměstnavatelů (v případě odborného školství), mají často velmi malý zájem o rady škol a že toto doporučení nelze provést ihned. Přesto jde ale o jediný způsob, jak zajistit, aby se autonomní školy vyvíjely jako demokratické instituce.

Jde o kvalitu naší vzdělanosti i o obecný přístup k ní

Bohumír Blížkovský

Na naši politickou scénu se vrátila *idea společnosti vzdělání a lidskosti proti sobectví*. Kéž by byla myšlena vážně a vydržela i po volbách. Sedm hubených let se blíží ke konci a fundovaná kvalitativní náprava našeho školství je v nedohlednu. MŠMT ČR dosud nedokázalo stanovit ani úplné závazné minimum základního a středního vzdělávání. K 50. výročí vysokoškolského vzdělávání učitelů navrhuje dokonce degradaci vzdělávání učitelů poskytujících obecné základy vzdělanosti na úroveň bakalářskou. Počet maturantů s všeobecným i odborným vzděláním stagnuje na předlistopadové půlce populace, oproti běžným 2/3–4/5 ve vyspělých zemích. V Japonsku a dalších předních zemích se toto číslo blíží dokonce 9/10. U nás zatím rekordně rostou jen náklady na vzdělání z kapes studentů, rodičů i z rozpočtů státních. Počet nestátních gymnázií a středních odborných škol (prodávají vzdělání za 1000–1500 Kč měsíčně na každého studenta a z rozpočtu všech daňových poplatníků dostávají navíc téměř tolik — 90 % — co školy státní) dosahuje v ČR podle expertů ČMOS, již závratné třetiny. I to je situace alarmující, která má v civilizovaném světě demokracií jen málo obdob. Rozsah nestátních primárních a sekundárních (základních a středních) škol nepřesahuje zpravidla 10 %. Není divu, že nespokojenost občanů, učitelů i dalších odborníků vzrůstá.

Neodpovědné šíření iracionálních, amorálních, bulvárních i brutálních tendencí v našich médiích přes protesty mnohých pokračuje. Poslední sjezd České pedagogické společnosti „konstatoval vážné *znepokojení nad přežívajícími i novými projevy podceňování a jednostranné komercializace vzdělání, rovněž jako nad nedostatečnou odborností i demokratičností probíhající transformace našeho školství*.“ V rozporu s akutní potřebou obnovy naší vzdělanosti na humanitně demokratických základech i oproti všem doporučením našich i zahraničních expertů nejsou u nás překonány *anachronické tendence omezovat vyšší vzdělání jen na menší část populace*. Spolu s podstatným zkvalitňováním veškerého vzdělávání třeba podporovat i jeho obecnou přístupnost všem, kteří mají pro ně předpoklady. Podíl maturantů s všeobecným i odborným vzděláním by měl být v nejkratší možné době zvýšen aspoň na 2/3 populace. Funkčně racionalizovat a rozšiřovat třeba i vysokoškolské vzdělávání. Uniformitu našeho školství překonáme jme účelnou diferenciací i kooperací, nikoliv segregací jeho jednotlivých stupňů a typů. Přednost by měla mít řešení ucelená a otevřená, odpovídající nejvyspělejšími zemím soudobého světa i osvědčeným tradicím našim, v duchu odkazu J. A. Komenského a T. G. Masaryka.

Pokusme se žádoucí obrat k opravdu humánní, demokratické i realistické vzdělávací politice lapidárně charakterizovat.

Moudrá správa a samospráva škol pozvedne hodnotu opravdového a pravdivého vzdělání, vrátí vzdělanosti, tvořivosti, podnikavosti a jakékoliv poctivé práci čelné místo v životě osobním a společenském. Usiluje o vzdělání hodnotné a hodnototvorné, o propojení tvůrčí teorie a praxe. Podporuje aktivitu, samostatnost, iniciativu, sebevzdělávání, plnou seberealizaci a tvořivost každého člověka. Odmítá neobornost, neuvážené nedemokratické rozhodování, bezpracné prospěchářství, amorální jednání, nezasloužené výsady, pověřčivost a zaostalost. Zbaví školy veškerého balastu, byrokratismu a formalismu.

Skoncuje především s ponižujícím i sebezničujícím podceňováním naší vzdělanosti, s nedůstojným prodáváním vzdělání ve státních školách i s nebyvalým přehlížením osvětové role demokratického státu. Obnoví naši vzdělanost, morálku a tvořivost v duchu humanitně demokratických a realistických tradic J. A. Komenského, T. G. Masaryka a celé naší i světové kultury. Podpoří proměnu našich škol v opravdové dílny lidskosti a podnikavosti.

Prosadí podstatné zkvalitňování veškeré výchovně vzdělávací činnosti, obecné dosahování garantovaných vzdělávacích výsledků i jejich nadstandardní rozvíjení podle individuálních zájmů a schopností, společenských potřeb a možností, v souladu s nejlepšími, osvědčenými zkušenostmi vyspělých zemí, na základě projektů i dohledu našich předních odborníků. Ve stupňujícím se celosvětové soutěži obstojí totiž jen ty státy, které zvládnou rozvoj tvůrčích lidských zdrojů. (Doporučení expertů Světové banky IBRD, 1992). Žádoucí vzdělávací politika je fundovaná, ucelená a otevřená. Je založena na osvědčených zkušenostech domácích i světových. Vychází např. ze zásad „Tolik svobody, kolik je možno — tolik řádku, kolik je nutno“ a „Učme se všichni ode všech, žijme zadobře se všemi — budme ale též sami sebou“.

Prosadí výraznou demokratizaci vzdělanosti a tím i kurs k vyšší kvalitě trvale udržitelného života všech, ke vzdělanější občanské společnosti a reálnější demokracii ČR. Podporuje obecné právo na vzdělání po celou dobu lidského života na celém území ČR. Prosazuje stejné vzdělávací šance pro každého, bez jakýchkoliv protekcí a majetkových či jiných výsad. Soudobý přechod od bezplatného k úplatnému vzdělání, degradaci vzdělání na „zboží“ i jednostrannou komercializaci školství odmítá. Nepřipustí zvýšení nákladů rodin na vzdělání, které by vedlo k plýtvání tvůrčím potenciálem dětí, mládeže i dospělých — tím nejcennějším, co máme. Žádné talenty nesmějí být zmařeny. Investice do školství, vědy a dobré kultury považuje za prvořadou povinnost demokratického státu vůči občanům, poněvadž jsou klíčem k prosperitě, k lepší budoucnosti nás všech. Vzdělání a tvořiví lidé jsou ne-

vyčerpateľným zdrojem hodnot každé rodiny, obce, národa, státu i světa. Prosazuje nejen dostatek prostředků pro tyto ušlechtilé cíle, ale i účelnější a úspornější hospodaření s nimi.

V souladu s Listinou základních práv a svobod Ústavy ČR trvá na bezplatném základním a úplném středním všeobecném nebo odborném vzdělání pro všechny, kteří mají k němu předpoklady. Odmítá i plošné zavádění školného na vysokých školách.

V moderní pluralitní demokracii přestává monopol školy na vzdělávání, ustupuje i monopol státu na školy. Státní školství zůstává však ve vyspělých zemích rozhodujícím garantem obecné i odborné vzdělanosti. *Veřejné školství v pluralitní demokracii nesmí být kolbištěm stranických, církevních, privátních či jiných partikulárních zájmů; musí být důsledně nadstranické, nadkonfesionální, orientované na hodnoty, které lidi nerozdělují, ale spojují.* Zejména ve všeobecně vzdělávacích školách musí být všechny úzce oborové a dílčí zájmy podřízeny hodnotám obecně lidským.

Ani moudrá správa a samospráva není vševědoucí, neomylná, všechny problémy řeší proto odborně a demokraticky. Má osvědčenou humanitně demokratickou orientaci, realistický program, dobrou vůli i pevnou víru ve schopnosti občanů, že si poradí i v obtížných situacích. Výchovu a vzdělávání pokládá za záležitosti svrchované osobní, rodinné i veřejné a odborné. Nepodceňuje rozvíjení pedagogických výzkumů, věd ani další infrastrukturu nezbytnou pro dobré školy. Usiluje o *permanentní zdokonalování všech výchovně vzdělávacích předpokladů, procesů i výsledků.* Odmítá pohrdání poctivou prací všech, tedy i studentů, učitelů, vědců, umělců a kulturních pracovníků. V našich učitelích i v ostatních představitelích vědy a kultury je skryt obrovský nevyužitý tvůrčí potenciál, který potřebuje jen lepší pracovní podmínky a kompetentnější vedení. Zve proto k tvůrčí spolupráci všechny, kteří chtějí ochránit naši vzdělanost, vědu i kulturu před jejich nemocemi, před samoučelným scientismem, iracionalismem, prospěchářskou krátkozrakostí, byrokratickou tupostí i před soudobou záplavou povrchního diletantství a dalších pahodnot.

K tradici a perspektivám české školy

Antonín Dostál

V současné době lze pozorovat na vysokých školách i v Akademii zjevné i skryté tendence podceňování pedagogiky a pedagogických pracovníků. Provádí se sice přestavba našeho školství v souladu s potřebami demokratic-

ké společnosti, ale dosud se převážně soustřeďuje na sekundární organizační problémy školské soustavy. Současná škola tak přes vodopády chaotických změn zůstává v celém svém pojetí i v organizaci v zajetí minulosti zanikajícího „statického“ světa.

Reforma našeho školství se uskutečňuje v současném pohyblivém a dynamicky se rozvíjícím světě, který bývá označován jako svět *moderní*, přecházející již i ve svět *postmoderní*, do jehož pohybu mocně zasáhla věda spojená se stále účinnější technikou. Odhalila se také pluralita, multikulturnost společenského života, jeho dosud skryté, vzdálené nebo neznámé protiklady, jinosti, odlišnosti, vyvolávající neustálé konflikty, které svým globálním dosahem ohražují dokonce existenci přírody, lidstva a celé planety. Vědotechnika totiž ve svém úsilí dosáhnout co největšího pokroku a zlepšení životních podmínek lidstva vsadila svou moc a sílu na jednostranně *instrumentální* pojetí vědeckého účinného poznání, v němž se vytratil jeho etický, vnitřně lidský smysl myšlení, přesvědčení, citlivého citového zaujetí a chování. Řeší-li se tedy problémy přestavby našeho školství a přistupuje-li se již k její realizaci, pak je třeba vidět ji nejen v podmínkách našeho nedokonalého trhu a parlamentního zřízení, nýbrž zároveň v kontextu s celkovou situací současného moderního a postmoderního světa, dávajícího reálné podněty dalšího rozvoje.

Tyto podněty se nesporně obracejí k propracování *nového pojetí obsahu* vědění a vzdělání, v němž vystupuje do popředí nový smysl vzdělanosti jako nástroje zlidšťování současného života a světa. Nové pojetí obsahu vědění a vzdělání má na zřeteli jak stránku *kvantitativní*, tak zejména stránku jeho *kvality*. Z hlediska kvantitativního jde o to, jak se vypořádat se skutečnou explozí vědeckých a technických poznatků, rozrůstajících se ve stále rychlejším tempu do téměř nepřehledného množství. Už to naznačuje, že proud ženoucích se poznatků nelze vtěsnat do učiva v krátkém údobí školní docházky, že se učení nutně stává celoživotním procesem. Z hlediska kvalitativního jde o překonání takového vědění, které nabylo charakteru převážně nebo pouze *instrumentálního*, *operativního*, zaměřeného k přírodě i ke společnosti jako k předmětu exploatace a manipulace, v němž se vytratil onen vnitřní smysl duchovně mravního zaměření, v němž se naopak vyhroutil vztah mezi subjektem jako pánem světa a objektem jako předmětem k jeho službám, k jeho potřebě a spotřebě. Toto instrumentální pojetí vědění se prosazovalo i do obsahu školního vyučování, do jednotlivých vyučovacích předmětů, které byly chápány v podstatě jako „vědy v malém“.

V tomto smyslu i pedagogika jako věda potřebuje obratu, který uskutečnil již před několika staletími náš velký myslitel a učitel Jan Amos Komenský; nejen škola, nýbrž i celý život člověka se mu stát *dílnou lidskosti*,

officina humanitatis. Věda a technika — (natož iracionalismus) problémy přítomné doby samy nevyřeší.

Examinátoři OECD byli kritičtí

Rudolf Buchta

Podrobná zpráva zahraničních odborníků zahrnuje mnoho kritických stanovisek a podnětů, které orientují české školství k pohledu do budoucnosti a otevírají veřejnou diskusi. Nejvýznamnější myšlenky reagují na novelu přijatou Parlamentem ČR k základním a středním školám z 22. června 1995.

Obnovení víceletých gymnázií je radikální opatření, jehož plné důsledky nelze ještě předvídat. Pokud ve školské politice nedojde k přijetí odpovídajících opatření, může to vést k rozrušení celé struktury vzdělávacího systému. Model sjednocené školy, to znamená jedna škola pro všechny až do ukončení nebo téměř do ukončení povinné školní docházky, se stal v západní Evropě postupně převládající formou.

Další zvýšení podílu mladých lidí vstupujících do víceletého gymnázia bude mít nevyhnutelně tři základní důsledky:

1. Povede k odebrání nejen mimořádně nadaných, avšak všech „dobrých“ žáků ze základních škol, které jsou odsouzeny stát se školami pro žáky s průměrným a nízkým prospěchem.
2. Podkope náborovou základnu pro čtyřleté gymnázium.

Tým examinatorů se domnívá, že výsledkem takového vývoje by byla nevyváženost školské soustavy jako celku. Mělo by se učinit vše pro to, aby se tento katastrofický scénář nestal skutečností. Ze všeho nejdůležitější je zabránit, aby druhému stupni ZŠ byla způsobena velká škoda.

Podle jeho názoru si hlubšího zkoumání zaslouhují tři linie školské politiky:

První linie se týká vnitřní organizace ZŠ, kde klíčovým prvkem by měl být dobře strukturovaný vzdělávací program nabízející cílevědomou diferenciaci výuky podle odlišných schopností a zájmů žáků. Diferenciaci však jen v rámci školy, ne mezi školami.

Druhá linie se vztahuje k rychlé realizaci vzdělávacích standardů, které se nyní vymezují pro celé povinné vzdělávání.

Třetí linie by se měla projevit v podpoře víceúčelových škol, kde by vedle sebe existoval nižší stupeň víceletých gymnázií a vyšší stupeň ZŠ s možností

přestupu mezi oběma typy. Tím by se zamezilo záporným důsledkům rozvoje víceletých gymnázií a zachovala by se větší rovnost vzdělávacích cest.

Střední odborné školy by rovněž doznaly újmu. Rovnost mezi středoškolským všeobecným a odborným vzděláním by byla ohrožena. Z hlediska examinačtorského týmu by to byl katastrofický scénář pro středoškolské vzdělávání a „je tedy velmi naléhavé vypracovat projekt životaschopné alternativní politiky“.

Výzva k podpoře odborného vzdělávání je velmi významná, protože právě ono je zárukou vzestupu produktivity práce. Na rozdíl od většiny západoevropských zemí se odborné školství v ČR těší vysokému uznání a to je aktivum, které by mělo být zachováno.

Stručný výběr podstatných připomínek z 1. kapitoly svědčí nejen o vysoce kvalifikovaném přístupu examinačtorsků OECD, ale i o tom, že pracovníci MŠMT ČR odpovědní za rozvoj ZŠ i SŠ nesledovali demokratické změny v západoevropských zemích minulých desetiletí. Neobratní kormidelníci našeho školství nečinili závěry z překotných nezdůvodněných reforem a přehlédli i to, že jsme odmítali každoročně tisícům žáků ZŠ řádné středoškolské vzdělání.

Česká pedagogická společnost publikovala v časopise „Pedagogická orientace“ mnoho kritických příspěvků k naší školské politice a předkládala je odpovědným pracovníkům. Lze očekávat, že po kompetentním posouzení naší politiky examinačtorsků OECD přehodnotí ministerstvo svá rozhodnutí a zorientuje školství v duchu odkazu J. A. Komenského a T. G. Masaryka.

Ze Svobodného slova, 17. 4. 96

Humanizace výchovně vzdělávací soustavy

Rudolf Buchta

Klíčové pojmy: Kritika novely základního školského zákona, diskriminace odborného školství, diferencované všeobecné vzdělání všem do 18 roků, diferenciacie vnější a vnitřní, řízení školství, vliv postmoderny.

Pojem humanismu je velmi široký. Týká se nejen školství, ale i oblasti sociální, zdravotní, právní, ekonomické, sportovní aj. V časopise Pedagogická orientace (č. 1 až 15) je celkem 397 příspěvků, v nichž se pojem humanizace v různých souvislostech vyskytuje (další odkazy uvádějí číslo a stránku PO). S potěšením lze konstatovat, že naši autoři projekt humanizace plně podporují. Téměř všichni se opírají o J. A. Komenského nebo T. G. Masaryka.

Hlavní kategorie humanismu: pravda, spravedlnost, demokracie, mravnosti, láska, mezilidské vztahy, vzájemná úcta a nezištná pomoc, ohleduplnost, skromnost, tolerance, ochota k diskusi aj. Otřesné oficiální zprávy o vysokém počtu — 360 000 — trestných činů v ČR za 1 rok, o několika desítkách tisíc prostitutek v hlavním městě Praze, o narkománii, o rozšiřování nakažlivých chorob ohrožujících život nás všech aj. burcují k aktivní činnosti. Náprava negativních jevů je vždy dražší než prevence.

Terčem naší kritiky je schválená novela k ZŠ i SŠ, která nevyužívá bohatého duchovního potenciálu a nepřipravuje celou populaci na život v humanitně demokratické společnosti.

Humanizace VVS by měla důsledně vycházet z demokratického práva na vzdělání. Musí respektovat naši školskou tradici. Nemůže vnášet do školské soustavy cizorodé neověřené prvky. Nemůže se odtrhnout od mentality učitelstva ani veřejnosti (J. Kotásek — 2/29).

V období 1. republiky vzbudila velkou pozornost reforma „jednotné školy“ Václava Příhody. Návrh spojoval nižší střední školu se školou měšťanskou. Organizace vyučování počítala s diferenciací žáků podle schopností, s měřením výkonů, s rychlejším postupem pro nadané aj. Příhoda se přiklonil ke škole pracovní zaměřené na výkon, což se plně osvědčilo. Nepřesvědčil však všechny, ani někteří pedagogové ji nepodpořili (Hendrich, Uher, Chlup, Stejskal) (R. Váňová — 7/17).

Po r. 1948, v období socialismu, byla také tzv. „jednotná škola“. Byla však nediferencovaná, orientovala se jen na průměr, nevěnovala se žákům různě nadaným. V té době došlo k několika nezdůvodněným školským reformám. Byly zřízeny jedenáctiletky, dvanáctiletky, desetileté střední školy apod. Těmito strukturálními změnami bylo postiženo nejvíce odborné školství, zejména školství učňovské se 60 % žáků s populačního ročníku.

Již v únoru 1990 byla předána oběma ministerstvům prvá expertíza českých a slovenských pedagogů ke školským reformám. Hodnotová orientace byla zaměřena především na humanitu, demokratičnost, vědeckost a funkčnost. „Ve světě převládá jednotná vnitřně diferencovaná všeobecně vzdělávací škola II. stupně. V celém světě stoupá význam všeobecného a odborného středního vzdělání.“ ... „doporučujeme zachovat délku školní docházky k maturitě na soudobé úrovni 12 roků. V odůvodněných případech nevylučujeme ani třináctiletou dráhu k maturitě (např. u učebních oborů s maturitou). Obecné prodloužení školní přípravy k maturitě na 13 roků by odčerpalo značnou část investic, svádělo by k extenzitě a odvádělo by pozornost od existujících vnitřních rezerv.“ (B. Blížkovský a kol. — 1/137).

V lednu 1992 byla ustavena Rada pedagogických věd — 4/96, která přijala tři významná doporučení (4/43, 5/61, 5/86).

Řada dalších autorů se zabývá školskou problematikou. Např. J. Pelikán — 1/64 konstatuje, že zatímco školství v této zemi před válkou mělo ve světě velmi dobrý zvuk, v současné době „vychovává především průměrné žáky a uplatní se v něm nejlépe průměrní učitelé“.

H. Vomáčková — 7/22: „V duchu Masarykovy filozofie je pro náš nevelký národ potřebné úzkostlivé hospodaření s lidskými kvalitami a individuální péče o každého jedince“.

Kritika novely

§ 15, odst. 1: „Gymnázium má čtyři nebo šest nebo osm ročníků.“

§ 19, odst. 2: „Do prvního ročníku osmiletého gymnázia se přijímají žáci, kteří úspěšně ukončili pátý ročník základní školy. Do prvního ročníku šestiletého gymnázia se přijímají žáci, kteří úspěšně ukončili sedmý ročník základní školy.“

Vlivem živelného přijímání do osmiletých G z 5. (7.) roč. dochází k citelnému narušení činnosti základní školy. K obdobnému narušení středních odborných škol mělo dojít dle projektu Phare možným odchodem žáků po 1., 2. a 3. roč. do praxe na podnicích. Novela rovněž nepřihlíží k uplatnění absolventů G., neboť na VŠ je přijímána cca polovina absolventů G. Nepřijatí absolventi G se připravují v pomaturitním studiu na SOŠ. Tato cesta je však zbytečně dlouhá, neracionální a neúspěšná.

Čtyřletá G mají trvalé místo ve středním školství, měla by být podporována.

Diskriminace odborného školství

Jednostranné preferování G zcela opomíjí 70 % žáků v odborném školství. Gymnázia připravují své absolventy převážně na VŠ univerzitního směru. Odborné školství na VŠ technického směru i praktického zaměření. Žáci odborných škol jsou v nevýhodě oproti absolventům G. Mají méně hodin M a F i dalších všeobecných předmětů, jako je ČJ, CJ, Dě, Z, Bi, Ch, ON aj. Nejvíce jsou ovšem postiženi absolventi SOU, kterým je všeobecné vzdělání poskytováno zcela minimálně.

Nerovný stav zhoršuje uzákoněná novela k ZŠ i SŠ. Znemožňuje především diferencované přijímání nadaných žáků na SŠ již po 8. roč.

V současné době je všeobecné vzdělání v odborném školství silně podceňováno. Masaryk by s takovým postupem nesouhlasil, práci dělníků kladl na stejnou úroveň s prací intelektuálů „...znevažování hmotné práce je naprosto neoprávněné“.

Všeobecné vzdělání diferencovaně všem do 18 roků

V úvodu si připomeňme klasickou definici T. G. Masaryka: „Všeobecné vzdělání je humanitní, všelidské, které směřuje přes všechny rozdíly osobní a národnostní k sjednocení všech myslících a cítících lidí“.

Uzákoněná novela 22. 6. 1995 k ZŠ i SŠ nevede tudíž k sjednocení společnosti, ale k jejímu rozdělení. Citelný nedostatek humanitního vzdělání v odborném školství má nepříznivý dopad na celou společnost. Novela nepřekonává totalitní období, kdy byly odmítány ne desetitisíce, ale celkově statisíce nadaných žáků ZŠ pro nedostatek míst na SŠ. Škodlivý vliv nespřavedlivého rozdělování všeobecného vzdělání je dále zvyšován tzv. „postmoderním myšlením“ i celkovou společenskou atmosférou. O negativním dopadu na mládež hovoří výsledky četných průzkumů.

„Vodopád informací nejrůznějšího druhu i takových, že lidstvo stojí na pokraji katastrof ekologických či nukleárních, zprávy o šíření nevyлéčitelných chorob se snaží mladí lidé přehlušit jinými vjemy a prožitky. Škola se soustřeďuje na záplavu informací a na obsah. To vše je provázáno atmosférou průměrnosti a pasivity. Tento celkový stav a prudké společenské změny vyvolávají u mládeže tendence rychle žít a co nejvíce užít včetně promiskuity a drog.“ (B. Kraus – 7/98).

Podobně krnovská iniciativa „Cesta světla“ varovně upozorňuje, že naše mládež je zasažena drogami, promiskuitou, prostitucí i jinými nežádoucími jevy. Je nesporné, že bezpečným prostředkem nápravy je humanitní vzdělání poskytované maximálnímu počtu dětí z populačního ročníku. Absence humanitního vzdělání vytváří prostor k odlišštění, které se nemalou měrou již dnes projevuje. Účinnou pomoc najdeme u J. A. Komenského:

„Má-li být člověk člověkem, musí být vzdělán. Vzdělání je třeba poskytnout všem: bohatým i chudým, chlapcům i dívkám... Vzdělání přinese moudrost, vládu nad nevědomostí, zmatkem a potlačováním jednoho druhým.“ (Z. Veselá — 4/12).

„Zabezpečit dobré vzdělání pro všechny děti patří po staletí k politickým požadavkům české společnosti. Při životě na exponovaném místě střední Evropy je to pochopitelné. Každá politická prohra (a nebylo jich málo) znamenala vždycky záhubu nebo exil vzdělanecké vrstvy, takže je samozřejmé, že po r. 1989 se stále naléhavěji ozývá volání po podstatném zlepšení práce české školy“ (J. Kittler — 12–13/41).

Na eliminaci značné části populace upozorňuje i H. Mukařovská (4/66). Nemůžeme např. vyřazovat patnáctileté z možnosti řešit problémy související s ochranou životního prostředí a zachování života na Zemi. Významnou podporou pro legalizaci přípravy veškeré mládeže do 18 let je mezinárodní

„Úmluva o právech dítěte“ přijatá i naším státem. Práva dítěte do 18 let jsou součástí všeobecných lidských práv, která zahrnují i právo na vzdělání, profesní přípravu i kulturní vyžití (V. Mišurcová — 7/101). V ČR se jedná asi o 5–7 % těch, kteří se nepřipravují po devítileté školní docházce na G, SOŠ ani na SOU. Je plně oprávněné uzákonit pro tuto mládež nejjednodušší profesní a občanskou přípravu, aby nebyla ponechána na pospas ulici, nebyla snadnou kořistí kriminality, drogových závislostí a jiných negativních jevů.

Výraznější humanitní výchově brání i stávající obsah vzdělání na ZŠ a SŠ (předimenzovaný obsah, absence humanitních předmětů s mravní, vlasteneckou výchovou, příkladných mezilidských vztahů, absence pracovní výchovy apod.).

Nedostatečné humanitní vzdělání v odborném školství způsobuje i zaostávání demokracie ekonomiky, oblastí společenských a kulturních. I tu platí slova T. G. M.: „Vzdělání hledejme praktické, ale také všeobecné a filozofické“ ... „Dnes zejména je také třeba vzdělání historického, politického“.

Důležitou roli v humanitní výchově má dějepis. Kritérium pravdivosti je zásada, kterou J. A. Komenský povyšuje přímo na zákon. V dějepisu je nutno pravdu ctít v každém slově. Žáci mají právo znát pravdu o T. G. M., o vzniku ČSR r. 1918, o Gottwaldovi, o okupaci r. 1968 atd. Žádný druh střední školy nemůžeme proto vyřazovat z poskytování všelidských hodnot.

Diferenciace vnější a vnitřní

Diferenciaci vnitřní uplatňujeme v rámci jedné třídy na rozdíl od diferenciac vnější při rozdělování žáků stejné věkové skupiny do tříd a skupin podle prospěchu, schopností a zájmů. Do budoucna se jeví jako nejefektivnější diferenciac prostřednictvím volitelných předmětů.

Výzkum u 1500 žáků II. st. ZŠ prokázal, že zájem o vzdělávání klesá vlivem náročného nediferencovaného učiva (M. Škrabal, S. Škramovská — 3/56).

Některé příspěvky obsahují již konkrétní praktické zkušenosti s uplatněním diferencované výuky. E. i R. Pokorní z 1. st. ZŠ uplatňují např. práci ve skupinách, vzájemnou pomoc, dramatizaci, pěstují skromnost, šetrnost, přispívají k výchově příštích občanů (10/56).

„Rozhodli jsme se předkládat žákům látku novým způsobem, aby byla pro všechny atraktivní“. S. Kašpárková (10/87) na ZŠ volí projekty krátkodobé, střednědobé i dlouhodobé. Podrobně popisuje čtyřhodinový blok „Jarní práce na zahrádě“. Diferenciace se tak stává jednou z hlavních metod k překonání průměrnosti a pasivity žáků.

Těchto několik pozitivních příkladů kontrastuje ovšem s převládající praxí nevyužívání volitelných předmětů k diferenciaci na II. st. ZŠ. MŠMT ČR tyto formy nehodnotí ani nepodporuje, a tím vzniká citelná ztráta duchovního potenciálu společnosti.

Rozvoj středního školství

Zvýšený zájem o středoškolské vzdělání nestačí uspokojit dosavadní dvě tradiční formy: G a SOŠ. Tuto skutečnost může napravit Reformní střední odborná škola. R SOŠ můžeme realizovat přeměnou některých SOU na pětileté SOŠ, dovolíme-li přijímání nadaných žáků po 8. tř. ZŠ (vždyť do osmiletých G přecházejí žáci již po 5. tř. ZŠ!). V podstatě nejde o něco zcela nového. Jde o plynulý přechod nadaných žáků ze stupně nižšího na stupeň vyšší, což je zcela běžné ve všech evropských zemích. I u nás donedávna existovalo tzv. Souvislé pětileté studium, tj. pětiletá denní SOŠ s profesí. Tato žádoucí diferenciaci však byla nepochopitelně zrušena.

První dva roky všeobecného vzdělání bez odborného výcviku umožňují prostupnost všech SŠ. Učební obor si žák zvolí až v 16 r. po předcházející dvouleté orientační přípravě předprofesní v rámci pracovní výchovy. Po vyučení v 18. r. lze získat ÚSOV jednoročním nástavbovým studiem. Žáci ZŠ nesměřující k maturitě vstoupí po ukončení devítileté školní docházky do učebních oborů na SOU.

Diferencované přijímání žáků ZŠ do SOU by znamenalo zásadní obrat v postavení SOU ve školské struktuře. Dosavadní praxe zavedená novelou z r. 1995 odporuje pedagogicko-psychologickým zásadám. Je diskriminací žáků nadaných a oslabuje i profesní přípravu žáků prakticky zaměřených. Je až k nevíře, že tento nedemokratický a nehumánní postup schvaluje VÚOŠ.

R SOŠ pomohou zlepšit postavení SOU. Rozvojem R SOŠ přispějeme k překonání stagnace v demokratizaci středoškolského vzdělání.

Řízení školství

J. A. Komenský: „Kdo chce zničit obec a školu, ten zničí nejdřív řád a řízení.“ (1/99). Ani dnes neztrácí uvedená slova Komenského na své platnosti. Nedostatky ve školství mají svoji příčinu v nedokonalém řízení. Dosavadní centrální řízení přetrvávající z totalitního období úroveň vzdělání prokazatelně oslabuje. Činnost okresních školských úřadů nebyla dosud zhodnocena. Lze říci, že okres může úspěšně řídit jen školy mateřské a základní, kdežto střední může řídit vyšší územní správní celek. Nejvíce chybí koncepce podstatného rozšíření a zkvalitnění úplného středního vzdělání. Nebylo dosaženo ani účelné dělby činností mezi MH a MŠMT v přípravě učňů.

Skutečnost, že rozvoj G probíhá zcela živelně bez centrálního nebo regionálního řízení (usměrnění), má negativní dopad na venkovské oblasti, kde nejsou podmínky k zřizování osmiletých G. V případě pokračování tohoto trendu by se rodiče stěhovali s dětmi do měst s G a nastalo by nežádoucí vytlidňování venkova. K tomu je vhodné připomenout význam málotřídních škol pro stabilizaci naší vesnice.

Kvalifikované řízení školství založené na principech humanizace vzdělání může být účinnou prevencí proti všem negativním jevům. Je prokázáno, že s klesajícím vzděláním stoupá konzumace alkoholu, nikotinu, zvyšuje se kriminalita, užívání drog, promiskuita, šíří se zhoubné choroby aj. Náprava a léčení těchto nežádoucích jevů je vždy dražší než prevence spojená s rozšiřováním všeobecného humanitního vzdělání.

V příspěvku „Pedagogika v kontextu postmoderního myšlení“ (12–13/114) J. Skalková uvádí: „V úvahách o výchově slyšíme, že nemá nadále smysl pěstovat dějiny pedagogiky. Pedagogické disciplíny ztrácejí perspektivy a nastává konec vědy o výchově. Radikální postoj konstatuje konec historie, ztrátu naděje na lepší budoucnost. Postmoderní utopie vidí cestu v radikálním odškolštění. Krizové nálady pronikají i do pedagogiky. To může vést k snižování odpovědnosti za výchovu a vzdělání nové generace. Situace je o to komplikovanější, že neperspektivní proudy k nám pronikají ze západních zemí, které jsou nám dávány (ne vždy oprávněně) za vzor. Postmoderna však nevytváří koncepce nové, takže vyznívá pesimisticky a nihilisticky. Je to slabina. Nihilismus, ztráta perspektiv a budoucnosti není cestou k řešení.“

„Škola na základě výchovy chce dosáhnout rozvoje mravnosti, humanity, rozumného pokroku, prostřednictvím vzdělaných občanů utvářet stát.“

Analýzované úsilí o humanizaci naší výchovně vzdělávací soustavy vychází hlavně z idejí J. A. Komenského a T. G. Masaryka. Opírá se o četné příspěvky v Pedagogické orientaci. Nečiní si však nároky na úplnost. Je otevřeno dalším podnětům a připomínkám, neboť jen tak lze přispívat k akutní „nápravě věcí lidských.“

Profesionální výcvik učitelů

Příprava učitelů na vedení žáků k samostatnosti a tvořivosti

Josef Maňák

Samostatnost a tvořivost osobnosti se obecně považuje za nejvýraznější projev lidské existence, který vyjadřuje její autonomii, svébytnost a jedinečnost, a proto jako vrcholný cíl by měl být trvale v centru výchovného úsilí. Cesta zrání a formování samostatnosti a tvořivosti člověka je dlouhá a náročná, je ovlivňována mnoha činiteli, závisí na mnoha podmínkách a četní jedinci ani nedosáhnou optimální úrovně svých potencií. Rozsáhlou problematiku si vzhledem k našemu tématu vymežíme třemi otázkami, na něž se pokusíme stručně hledat odpověď: Je vůbec tvořivost učitelná? Jaké místo v tomto procesu by měla zaujímat škola, učitel? Jak pro tuto funkci nejlépe připravovat učitele?

Máme-li se vyslovit k učitelnosti tvořivosti, musíme se pro inspiraci vrátit až do antiky k Sokratovi, který byl ve své době postaven před stejný úkol. I když se v 20. století otázka klade poněkud jinak, vlastní podstata tázání je stejná: Osvojuje si člověk vědomosti, získává vlastnosti a vytváří si postoje zprostředkovaně, vlivem cizího působení, anebo k nim jedinec dochází sám, na základě rozpomínání, vlastním přičiněním, živelně, svou konstruktivní aktivitou? Ani po tolika staletích není odpověď snadná a jednoduchá.

V současnosti sílí hlasy, které oprávněně zdůrazňují jedinečnost, autentičnost a neopakovatelnost lidské osobnosti. Někteří myslitelé deklarují právo osobnosti na konstrukci svého vlastního světa, poněvadž objektivní poznání a objektivní svět vlastně neexistuje. Stoupenci antipedagogiky (např. H. von Schoenebeck, 1994) dokonce zcela odmítají výchovu a uznávají legitimitu pouze funkcionálního působení, v němž není žádný výchovný úmysl, poněvadž už malé dítě prý ví lépe než dospělý, co je pro ně dobré a prospěšné.

Fenomén tvořivosti patří k jevům, na nichž nastíněná problematika zvláště výrazně vystupuje do popředí. Tvořivost, tj. odhalování, objevování, vynalézání něčeho nového a prospěšného, co předtím neexistovalo, má hluboké kořeny ve výbavě osobnosti, v nadání a talentu, na jejichž základech se projevuje a rozvíjí. Romantické pojetí spojuje tvořivost převážně jen s uměleckými artefakty, které nás svou výjimečností jednoznačně o originálních

kvalitách přesvědčují. V širším slova smyslu, který sdílí též pedagogika, se však tvořivé projevy přisuzují každé normální lidské bytosti, a to ve všech oborech činnosti, ovšem na různé úrovni a v rozdílném stupni svého vyjádření. Za tvořivého proto považujeme i žáka, který přichází s novým nápadem a nachází řešení jemu přiměřených problémů, které je pro něho nové, překvapivě objevené, i když objektivně o obohacení našeho poznání vůbec nejde. Je to však zárodek možná budoucího unikátního činu, projev tvořivosti expresivní, produktivní nebo invenční, která se může za příznivých okolností rozvinout i v tvořivost emergetivní.

Tím jsme se už částečně nepřímo vyjádřili i k otázce, zda je tvořivost učitelná. Odpověď není zcela jednoznačná, protože sama skutečnost je velmi složitá a mnohostranně podmíněná. Výsledky četných badatelů potvrzují, že tvořivé jednání se skládá z celé řady procesů, z nichž některé lze do značné míry nacvičovat a zdokonalovat. Podle J. P. Guilforda sám intelekt obsahuje na 120 faktorů, z nichž zatím známe asi 50, které je většinou možno trénovat a posilovat. Kromě intelektuálních procesů se při tvořivosti uplatňuje také představivost, fantazie, imaginace a intuice, které mají nemalý podíl na samostatném a tvořivém jednání člověka. Nesmí nás mýlit, že ve škole se jen málo dostávají ke slovu, ačkoliv příležitostí je dostatek (viz např. G. Rogari, 1990). Obdobně lze záměrně rozvíjet další předpoklady tvořivých aktivit, jako jsou např. plynulost, pružnost a původnost myšlení, citlivost na problémy atd. Zajisté je ovšem nutno respektovat individuální rozdíly a předpoklady, jakož i stupeň vloh a nadání, které jsou pro vyšší úroveň tvořivosti nepostradatelnou podmínkou. Současně ovšem je nezbytné neustále si uvědomovat, že hledat, odhalovat a rozvíjet předpoklady pro tvořivou práci v různých oborech činnosti u každého žáka patří neodmyslitelně k étosu učitelské profese.

Jestliže tedy lze tvořivost žáků do značné míry a v různém rozsahu podporovat a rozvíjet, je na místě se ptát, jakou funkci má mít ve vedení k samostatnosti a tvořivosti škola, učitel, rodina, popřípadě další činitelé. V této souvislosti je poučný příběh A. Einsteina ze studentských let. Protože na rigidně vedeném gymnáziu v Mnichově neuspěl, dokončil studium a složil maturitu na ústavu v Aarau ve Švýcarsku. Krátké období (1895–1896), které strávil na této škole pokračující v tradici Pestalozziho, s vysokým oceněním Einstein vzpomněl (jako nejdůležitější etapy svého duševního formování) i ve 14-řádkovém životopisu, který napsal při příležitosti udělení Nobelovy ceny. Je to neobyčejně závažné svědectví o škole, na níž byla domovem samostatnost a svoboda žáků. Hlavní požadavek na školu v tomto směru je zřejmě v tom, aby se vytvořilo příznivé klima, které zajišťuje nezbytné podmínky pro probouzení a kultivování předpokladů a schopností

dřímajících v žáku. Tuto moudrost znali všichni velcí výchovní reformátoři, kteří mnohdy i v praxi ověřili k tomuto cíli směřující zásady a vyzkoušeli vhodné metodické postupy a prostředky. Takovou školu měl pravděpodobně na mysli Komenský, když ji označil slovem „líbezná“, tj. školu, kterou mají žáci rádi, protože práce v ní odpovídá také jejich zájmům a potřebám. Bylo by tedy třeba revidovat jednostrannou scientistickou orientaci nynější školy a víc respektovat takové učební obsahy, které člověk nejvíc potřebuje v životě. M. Zelina, M. Zelinová (1992) navrhli klíče, které by mohly otevírat školu budoucnosti. Je to změna vztahu učitele a žáka, rozvoj hodnotícího myšlení a z toho vyplývající zřetel na kvalitu osobnosti. Zejména změna vztahu učitel-žák patří k rozhodujícím faktorům, které by školu uzpůsobily pro nové formy práce (NEMES, 1994).

Nemalou úlohu při formování osobnosti má rodina, proto i při rozvíjení kreativity žáka by s ní škola měla plně počítat. Rodina totiž od malička může dítě v tomto směru připravovat a utvářet, budovat základy sociálních vazeb a hodnotové orientace, a také posilovat samostatnost, pěstovat smysl pro inovaci, i když třeba jen v rámci rodinného života atd. Hodně záleží na životním stylu rodiny, na ekonomické a kulturní úrovni a na celkovém klimatu, od něhož se odvíjejí konkrétní výchovné metody a postupy. Rodiče si mají pro své děti najít dostatek času, aby s nimi mohli co nejvíc komunikovat, poznávat jejich schopnosti a citlivě usměrňovat jejich osamostatňování.

Škola jako výchovně-vzdělávací instituce navazuje na rodinnou výchovu, ale měla by v úzké spolupráci s rodinou co nejdéle pokračovat. Předpokladem úspěchu je vzájemná důvěra, oboustranné poznání, vstřícnost a otevřenost. Není tajemstvím, že mezi školou a rodinou často existuje určité napětí, nedůvěra a nepochopení. Aby škola mohla dosáhnout náročných cílů v oblasti rozvoje osobnosti se zřetelem na optimalizaci jejich tvořivých projevů, je nutno tuto animozitu překonávat a žáky a tím také i rodinu pro dané cíle získávat. Žádoucí klima ve škole vyžaduje získat ke spolupráci nejen rodinu, ale též širší společenskou veřejnost, občanskou komunitu, v níž škola působí. Proto je nezbytné učitele v tomto smyslu pro profesi připravovat, aby se vymanili z odbornické jednostrannosti své aprobace a viděli souvislosti, které konečné výsledky jejich výchovně-vzdělávací činnosti při rozvoji tvořivosti žáků ovlivňují.

Otázkám přípravy budoucích učitelů se sice věnuje trvalá pozornost, ale zdá se, že se někdy nepostihuje meritum věci. Důsledkem tohoto stavu je, že v přípravě učitelů lze pozorovat jen málo progresivních změn postihujících základní problémy jejich přípravy, neboť situace na školách se příliš nelepší, dokonce někteří noví absolventi učitelských příprav se ve školách fyzicky i obrazně ztrácejí, pedagogická teorie a praxe se i nadále od sebe vzdalují.

Bez přehánění lze konstatovat, že zásadnější obrat v přípravě profesionálně zdatného učitele ve smyslu nastíněných cílů nás ještě čeká.

Má-li učitel naplňovat své hlavní poslání, totiž vést osobnost žáka k naplnění jejích hodnotových kvalit, jež se projevují hlavně v tvořivých aktivitách, měl by vzít do úvahy široké spektrum vlivů, v jejichž silovém poli se realizace osobnosti uskutečňuje. Toto hledisko má dalekosáhlé důsledky pro přípravu budoucích učitelů, neboť znamená její podstatnou změnu, tzn. přechod od mozaikové, kvantitativní, předmětově scientistické orientace ke koncepci celostní, kvalitativní, osobnostně humanistické. Cílem této přípravy by byl odborník jak na vedení žáků k ovládnutí nezbytných vědomostí a dovedností, tak také, na rozdíl od současného stavu, vychovatel zaměřený na formování osobnosti, na rozvoj potencií individua.

Návrh může připadat jako vize vzdálené budoucnosti. Avšak s tímto obratem v přípravě učitelů by se mělo už dnes počítat, neboť život bude brzy s naléhavostí klást především důraz na osobnostní vlastnosti člověka, na jeho postoje, komunikativnost, svobodné rozhodování, samostatnost a tvořivost, vždyť už dnes je evidentní, že kvantitativní růst dosahuje svých mezí ve všech oblastech. Některá opatření v přípravě učitelů je však možno uskutečnit už nyní: místo diferenciací by měla nastoupit integrace, místo učených přehledů a popisů zřetel k potřebám života a profese, místo kvantity kvalita atd. Jde sice o zcela univerzální požadavky, které jsou žádoucí pro změnu celkového pojetí učitelské přípravy, ale současně mají zásadní význam i pro přípravu učitelů pro vedení žáků k samostatnosti a tvořivosti.

Specifické nároky na přípravu učitelů pro vedení žáků k samostatnosti a tvořivosti se kromě naznačených oblastí výchovně-vzdělávací práce týkají výběru učiva (L. Held, T. Liphay, 1986), techniky kreativního řešení problémů (E. P. Torrance, R. E. Myers, 1973), péče o nadané žáky (E. P. Torrance, 1967), instrumentária aktivizujících a alternativních výukových metod (R. E. Myers, E. P. Torrance, 1967), technik rozvíjení tvořivosti (V. Smékal, 1994) atd. K tomu přistupuje naléhavá potřeba vybavit budoucího učitele také odpovídajícími metodickými dovednostmi k řízení postupného, ale zároveň i simultánního vývoje žáka od aktivity k samostatnosti a tvořivosti, schopnosti diagnostikovat nadaného žáka, schopností zodpovědně se rozhodovat v problematice kurikula atd. Není toho málo, čím je nutno budoucího učitele vyzbrojit, aby byl s to plnit všechny uvedené postuláty. Na štěstí téměř všechny uvedené požadavky nezbytné pro vedení žáků k samostatnosti a tvořivosti mají společného jmenovatele, jímž je hluboký zájem o učitelskou profesi. Tímto směrem už od výběru kandidátů učitelství se musí příprava učitelů ubírat, jinak budeme opakovaně zjišťovat, že naše úsilí není zcela efektivní.

Literatura

- Held, Z., Liphay, T.: K pedagogickým problémom výchovy k tvorivosti. *Pedagogika*, 1986/4. s- 443–457.
- Myers, R. E., Torrance, E. P.: Can Teachers Encourage Creative Thinking? In: J. C. Gowan: Some newer theoretical implications for creative learning, s. 158–163.
- NEMES: Jak měnit a rozvíjet školu. Praha 1994.
- Rodari, G.: *Grammatika fantazii*. Moskva 1990.
- Schoenebeck, von H.: *Antypedagogika*. Warszawa 1994.
- Torrance, E. P.: *Gifted Children in the Classroom*. New York 1965.
- Torrance, E. P., Myers, R. E.: *Creative Learning and Teaching*. New York 1973.
- Smékal, V.: Teze k výzkumu podstaty tvořivosti a technik jejího rozvíjení. Brno 1994.
- Zelina, M., Zelinová, M.: Tri zlaté klíče tvorivosti. *Pedagogická orientace*, 1992/1, s. 85–91.

Autodiagnostika učitele

Pavel Vacek

Nezbytným předpokladem pozitivních změn jakéhokoliv sociálního systému je vyhodnocování jeho činnosti — tedy jeho výkonů (výsledků). Toto hodnocení se týká systému jako celku (příkladem konkrétního sociálního systému je škola) i jeho jednotlivých komponent, které mohou být různé hierarchizovány (lze hodnotit výsledky na 1. nebo 2. stupni ZŠ, nebo skupinu učitelů přírodovědných předmětů, popř. učitelů tělesné výchovy apod. — až se dostaneme k jednotlivému učiteli). Hodnocení může mít podobu průběžnou nebo se uskutečňuje po určitých etapách (fázích) činnosti. Tedy obecně vzato zpětná informace se může týkat úspěšnosti odbytu vyrobeného zboží, stupně sledovanosti televizního programu, výkonnosti konkrétního pracovníka u soustruhu apod. Ty oblasti lidské činnosti, kde je výkon měřitelný (tedy snadno dostupný kvantifikaci) a tudíž bez velkých obtíží srovnatelný s danou normou, jsou z hlediska přesnosti a bezprostřednosti a tedy i funkčnosti zpětné vazby ve výhodě. Naopak čím méně je průkazný či měřitelný výsledný produkt, tím nezbytněji kontrola zahrnuje (monitoruje) proces, vlastní průběh „vznikání“. Posoudit úspěšnost učitelovy práce přes „výsledný produkt“ je velmi obtížné a ošidné, zejména tehdy, chceme-li se vyvarovat nejrůznějších simplifikací a jednostranností. (Viz dále.)

Tyto vstupní úvahy nám umožňují přistoupit k otázce „pěstování“ zpětné vazby v učitelské profesi. Aktuálnost tématu bezprostředně souvisí s transformací uzavřeného autoritativního systému k systému jinému —

k demokracii. Dle P. Kováře tato změna vyžaduje hodnotovou reorientaci a změnu v chování, zvláště v následujících bodech:

1. změnu od **závislosti na autoritě k individuální odpovědnosti** nezbytné pro rozhodování,
2. změnu od **usměrňované angažovanosti k dobrovolné participaci**,
3. změnu od povrchní (formální) pasivní podpory k aktivní podpoře nového systému, anebo přinejmenším loajální opozice,
4. změnu od fatalismu a cynismu k obnovené naději v lepší se budoucnost (změnu od nedůvěry k důvěře a odvaze),
5. změnu od nezodpovědné neefektivnosti k účinné tržní ekonomice,
6. změnu od utajování k otevřenosti,
7. změnu od násilné konformity k **osobnímu závazku a seberegulaci**,
8. změnu od kulturní izolace k členství ve světové komunitě. (Kovář, 1994, s. 24.)

Funkce zpětné informace o vlastním výkonu byla v systému direktivního, centrálně řízeného — tedy „zvnějšku“ normovaného — školství principiálně deformována. Totalitní systém snímal ve značné míře z jednotlivého učitele osobní odpovědnost za kvalitu vykonávané práce. Vlastní odpovědnost byla nahrazována souborem vnějších norem a pravidel, které bylo žádoucí dodržovat. Vnitřní korektiv byl tedy *oficiálně* druhořadý. Závazné jednotné učební plány, osnovy a učebnice vytvářely rámec, který byl vylepšován řadou konkrétnějších centrálních (popř. lokálních) nařízení a doporučení. Ta měla — mimo jiné — napomoci posoudit kvalitu práce učitele (přesněji kvalitu učitele). V dané souvislosti se opakovaně setkáváme s dvěma vzájemně propojenými jevy: s jednostrannou simplifikací a kampaňovitostí (až jakousi nařízenou „módností“).

Bývalí oši, kši a uši musili svou kompetenci „nějak“ prokázat a jsme u zmíněné simplifikace. „Módně“ zvolená jednodušnost byla povýšena na nejdůležitější proměnnou, a tím se stala učitelova činnost snadno „měřitelnou“. Proto takový důraz na písemnosti, proto kampaně nutící učitele zapracovat do tematických plánů uplatnění prvků branné, ateistické a ledasjaké výchovy a také proto na nástěnkách bylo třeba vzpomenout režimem preferovaných výročí — zkrátka toto vše se dobře kontrolovalo. Ad absurdum byla např. dotazena v zásadě správná myšlenka o využití didaktické techniky ve výuce. Autor příspěvku zažil období, kdy vyučovací jednotka bez užití zpětného projektoru byla prostě bezcenná. Připočteme-li individuální svéráz (popř. svévoli) toho kterého kontrolora, pak výjimkou nebyly situace až bizarní.

Dílčí závěr: Učitel zasazen do centrálně direktivního systému z podstaty tohoto systému nebyl veden k promyšlené sebereflexi. Dominovala vnější norma a její vnější kontrola. Při jejím současném „zeslabení“ (demokratické minimalizaci) je nutné pro zachování funkčnosti systému aktivizovat vnitřní kontrolní (zpětnovazební) mechanismy v učiteli samém.

Přesunem hlavní odpovědnosti za výsledky pedagogické činnosti na jednotlivé učitele se jejich situace zásadně mění: jest jim třeba o své profesi daleko více přemýšlet a své výkony aktuálně i finálně vyhodnocovat. A jsme u autodiagnostiky: „Autodiagnostiku pedagogických činností lze považovat za proces, v jehož průběhu učitel *cíleně* a *systematicky* získává a zpracovává (analyzuje, zobecňuje a hodnotí) zpětnovazební informace.“ (Švec, 1994, s. 105, 106. Podtrženo P.V.) Zde je třeba zdůraznit, že žádný učitel nevystačí, chce-li skutečně zkvalitňovat svoji práci, s pouhým intuitivním odhadováním kvality svého výkonu. Zrcadlo je třeba nastavovat si pravidelně a dívat se do něho zpytavě !

Žádoucí realizace autodiagnostiky jako přirozené, funkční a nutné („zevnitř“ nutné) součásti výchovně vzdělávací činnosti učitele se váže na následující předpoklady:

- motivovanost učitele autodiagnostiku uskutečňovat (jde o míru přesvědčení o potřebě promyšleného a soustavného sebereflektování),
- autodiagnostické dovednosti (tedy dovednosti spočívající v ovládnutí metod a technik autodiagnostiky na běžné — rutinní — úrovni),
- schopnost přestavby — přebudování — svých pracovních schémat, otevřenost praktické změně na základě zpětnovazebních informací.

Zkušenosti autora příspěvku z praktických seminářů (workshopů) převážně s učiteli základních škol (semináře byly a jsou zaměřeny také na autodiagnostiku) ukazují, že otázku „jaký jsem učitel?“ si opakovaně a promyšleněji klade — vyvozováno z našeho nereprezentativního vzorku $n = 102$ — přibližně jedna třetina učitelů. Zde je třeba poznamenat, že dobrovolnými účastníky seminářů jsou spíše učitelé, kteří mají zájem se profesně dále rozvíjet.

Problém autodiagnostiky má svůj počátek již na úrovni pregraduální přípravy. Za naprosto nedostatečný považujeme stupeň sebepoznání budoucích učitelů v rovině psychologické. Absolvent učitelského studia by se měl orientovat alespoň elementárně v typu své osobnosti tak, aby si byl s to uvědomit vlastní možné osobnostní předpoklady (event. možná omezení) vzhledem k nárokům učitelské profese (Vacek, 1995, s. 3.).

Míra profesního sebepoznání má dle našeho soudu několik rovin (srovn. Švec, 1994, s. 106):

- deskriptivní (popisnou), učitel z vnitřních či vnějších zdrojů je schopen popsat (s určitou mírou objektivity zachytit) svoje činnosti,

- kauzální (příčinnou), učitel dokáže hledat a nalézat (objevovat) příčiny popisovaných jevů,
- inovační (rozvíjející), učitel je schopen hledat a vytvářet alternativní varianty výchovně vzdělávací práce, přinášet její „lepší“ řešení,
- zobecňující, učitel dokáže zobecnit principy své konkrétní pedagogické činnosti a konfrontovat je s teorií nebo dokonce tuto teorii obohatit (schopnost teoretické reflexe vlastní práce).

Uskutečňování uvedených čtyř rovin dává autodiagnostickým aktivitám zásadní smysl: od detekce jevů přes nalézání příčin jejich výskytu, k navozování pozitivních změn až k dosažení úrovně teoretického zobecnění.

Zastavme se u metod a technik, které lze v autodiagnostice využít. (Srovn. např. Hrabal, 1988, Švec, 1994.) Jejich členění podřizujeme tomu, co může být zdrojem informací o učitelově pedagogické činnosti.

1. Učitel sám,
2. žáci,
3. kolegové, nadřízení, jiní odborníci (popř. laici),
4. video (audio) záznam.

Ad 1)

Dříve než rozebereme postupy, kterými učitel sám reflektuje vlastní pedagogickou činnost, zdůrazněme bezprostřední propojenost kvalitní diagnostiky žáka (žáků) s autodiagnostikou učitele. Ostatně není náhodou, že o autodiagnostice učitele se často hovoří „v rámci“ pedagogicko psychologické diagnostiky (Dittrich, 1993, s. 58, 59.), či týž autor zpracovává obě témata (Hrabal, 1988 a 1989.).

a) Vyděme z klasického členění pedagogické diagnostiky na mikrodiagnózu, základní (denní) diagnózu a dlouhodobou (komplexní, shrnující) diagnózu. Právě mikrodiagnóza jako bezprostřední registrace reakcí žáků na učitelovo působení je prvotní a důležitou informací mající i význam autodiagnostický. Autodiagnostická funkce stoupá s mírou vytváření dostatečného prostoru pro zpětnovazební projevy žáků, pro jejich aktivitu. Otevřené, formami a metodami pestré, žáky příkazy a zákazy a tedy strachem nesvazující vyučování je vždy přirozeně syceno informacemi, které učitel může vyhodnocovat aktuálně, intuitivně a ex post spíše racionálně.

b) Autodiagnostika denní a shrnující umožňuje vlastně rozbor „důsledků vlastního pedagogického působení na žáky“ (Švec, 1994, s.109.) Patří sem analýza vlastního hodnocení (klasifikace) žáků. Jako inspirace poslouží zmíněné publikace V. Hrabala: Učitel může rozebírat rozdíly ve výsledcích své práce u různých věkových skupin (ročníků), porovnávat klasifikaci ve dvou paralelních třídách ve stejném předmětu, resp. poznávat jak se mu daří ve výuce různých předmětů. Komparace se může týkat proměn vlastního hodnocení v čase — třeba v průběhu několika let. Svoje opodstatnění má zkoumání „latentní preference“ např. při hodnocení dívek (resp. chlapců). Popř. učitele zajímá, zda ve svém hodnocení dává spíše přednost žákům nadaným, pilným nebo významnou roli hraje to, jak je žák učiteli sympatický. (Hrabal, 1988, zvl. s. 101–109, 125–141.)

c) Písemné sebehodnocení má dvojitou podobu: volnou a strukturovanou (dotazník). Volné sebehodnocení (sebehodnotící arch) umožňuje učiteli zamyslet se nad svými profesními přednostmi a nedostatky. Základní instrukce může mít následující podobu: Arch papíru se rozdělí na dvě poloviny. Na levou polovinu (označenou +) učitel vypisuje v bodech do sloupce svoje profesní klady, na pravou polovinu (označenou -) to, co se mu opakovaně ne zcela daří. Po sepsání obou sloupců se očíslojí jednotlivé položky podle závažnosti. Číslo jedna se přiřadí tedy k přednosti (resp. k nedostatku), který vyplňující považuje za nejvýznamnější (resp. za nejzávažnější) a postupuje až k položce nejméně významné (závažné). Další krok je zaměřen na sloupec nedostatků. Zde učitel podtrhuje jednu čarou nedostatek podle svého soudu snadno odstranitelný, dvakrát podtrhne nedostatek vážnější a do rámečku dává takový (takové), jehož (jejichž) odstranění se jeví jako nejobtížnější. Sebehodnotící arch je užitečné vyplňovat opakovaně nejméně s půlročním (lépe ročním) odstupem. Právě porovnávání opakovaného sebehodnocení učiteli o něm samém mnohé napoví. Základem funkčnosti uvedené metody je ochota na sobě profesně pracovat. Je třeba zdůraznit, že jde o subjektivní výpověď, určenou výhradně pro potřebu „vyplňovatele“.

Jinou formu sebehodnocení, pomocí dotazníku konstruovaného pro tento účel, uvádí Švec. Příklad jedné z otázek: „Co je důležité, aby si studenti odnesli v předmětu, který vyučuji, pro svou další práci a život?“ (Podrobněji Švec, 1994, s. 108.)

Ad 2)

Neopomenutelným zdrojem zpětné vazby učitelova působení jsou žákovské výpovědi. Ty jednak přinášejí přirozený otevřený každodenní kontakt učitele s žáky (mají charakter příležitostný, nesystematický). Jednak je lze získat cíleným a promyšleným dotazováním žáků. Jako velmi účinný prostředek zde mohou především posloužit dotazníky, které jsou k posouzení a hodnocení práce učitelů (školy) jejich žáky (studenty) u nás dostupné. (Viz např. Mareš, 1991, Hrabal, 1988, Dittrich, 1993.) Přirozeně lze dle specifických potřeb a zájmů konstruovat v různých typech výchovně vzdělávacích zařízení vlastní soubory otázek. Položit zejména anonymně svým žákům dotazy, které hodnotí školu a jednotlivé učitele, je stále pro mnohé pedagogy obtížně přijatelné. Zkušenosti potvrzují, že systematické dotazování žáků má smysl nejméně od II. stupně ZŠ a nepochybně na středních a vysokých školách. Byť jde celkově o citlivou záležitost, která musí být věcně i psychologicky zvládnuta, školy, které to se svým sebezdokonalováním myslí vážně, se bez nezávislého a systematického žákovského posuzování neobejdou.

Ad 3)

Směřování k otevřené demokratické škole předpokládá úzkou spolupráci mezi jednotlivými učiteli až do podoby týmové spolupráce (nezbytně zejména při vytváření mezipředmětových projektů výuky). V budoucnu přestanou být něčím a priori odmítaným (zbytečným) vzájemné hospitace, které v minulosti byly „nařizovány“ vedením škol (ostatně jejich funkce v systému jednotné školy byla často pouze formální). Otevřená spolupráce zcela zákonitě povede k rozšiřování tzv. aktivní kolegiální hospitační činnosti, při níž hospitující spíše asistuje svému kolegovi. Její význam stoupá zvláště všude tam, kde učitel zkouší něco nového (metodu, pomůcku, prezentuje nový obsah apod.) a potřebuje „vnější korekci“, přátelskou výpomoc kolegy, který mu může poskytnout nenahraditelné zasvěcené autodiagnostické informace. (Konečkonců i léty osvědčené vyučovací postupy bez občasných vnější korekce mohou upadnout do učitelem neuvědomované

znekvalitňující rutiny.) Ve srovnání se zmiňovanou kolegiální hospitací (horizontální rovina), považujeme funkčnost kontrolní hospitační činnosti (prováděnou nadřízenými — vertikální rovina) v otevřené škole za druhořadou.

Nepřímo dochází ke korekci vlastní pedagogické činnosti i prostřednictvím konfrontace názorů mezi učiteli na nejrůznější výchovně vzdělávací problémy. Čím otevřenější a přátelštější vztahy, tím objektivnější sebeobraz má škola jako celek — včetně každého člena učitelského sboru. Tím se dostáváme k dalšímu závažnému konstatování: autodiagnostika učitele se nevyčerpává v rovině učitel × žák (žáci), ale stejně tak jako ve všech „dospělých“ pracovních skupinách, budou i učitelské kolektivy stále více systematicky zkoumat a následně kladně ovlivňovat vzájemné pracovní a osobní vztahy (posilovat pozitivní klima).

Ad 4)

Běžná dostupnost audio- a zejména videozáznamu nabízí dříve nebyvalý komfort „slyšet se a vidět se“. Zvláště na počátku profesní kariéry, kdy se teprve utvářejí pracovní vzorce chování, je možno pomocí výše zmíněné techniky úspěšně korigovat „začínající zlozvyky“. Pozdější přebudovávání fixovaných profesních schémat chování bývá již velmi obtížné. I proto se řada učitelů s delší praxí často podvědomě brání možnosti spatřit se na obrazovce (obava z jakési „deziluze“). Ostatně zkušenosti ukazují, že prvotní zážitky z pohledu na vlastní osobu jsou velmi citové „nasyčeny“ (prožívány) a až po následném několikerém (nejlépe „privátním“) shlédnutí záznamu dochází k věcnějšímu posuzování vlastního pedagogického výkonu. Na kameru je třeba si zvyknout a je třeba si zvyknout i na pohled na sebe. Teprve po získání „profesionálního odstupu“ se stává autodiagnostický přínos videozáznamu neocenitelným.

Použitá literatura:

- Dittrich, P.: Pedagogicko psychologická diagnostika. Jinočany, H&H, 1993.
- Hrabal, V.: Jaký jsem učitel? Praha, SPN 1988.
- Hrabal, V.: Pedagogicko psychologická diagnostika žáka. Praha, SPN, 1989.
- Kovář, P.: Hodnotová výchova: zanedbání a perspektivy. In: Lidské hodnoty a společnost v pohybu. Praha, KNI a STUŽ 1994, s. 23–29.
- Mareš, J.: Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky. Praha, SPN 1991.
- Mojžíšek, L.: Základy pedagogické diagnostiky. Praha, SPN 1986.
- Švec, V.: Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele — módnost nebo potřeba? Pedagogika, 44, 1994, č. 2, s. 105–112.
- Švec, V.: Vztah teorie a praxe ve vzdělávání učitelů. Pedagogická orientace, Brno 1995, č. 15, s. 12–22.
- Vacek, P.: Otazníky učitelského vzdělávání. Učitelé listy, 2, 1995, č. 7, s. 2, 3.

Změny trendů interakčního cítění studentů

Jan Kocourek

Motivy volby studia učitelství mezi středoškoláky jsou různé, stejně tak i motivy podmiňující setrvání v profesi u absolventů fakult s pedagogickým zaměřením. Zájem o obor(-y) sám o sobě nestačí — ten se předpokládá jako samozřejmost. Důležité je jeho propojení s disponovaností kandidáta učitelství pro „výchovně příznivou“ interakční činnost s žáky a dále i pozitivní postoj k učitelství jako socioprofesi roli.

Při zjišťování obecných tendencí v interakčním chování studentů i absolventů se nám velmi osvědčil klasický standardizovaný osobnostní dotazník ICL LEARY (autoři Leary, Laforge, Suczek). Zkoumáním základních trendů v interakčním chování dospěli autoři k názoru, že všech 16 (event. sdružených 8) proměnných získaných z vyplněného dotazníku má vztah k faktorům moci a afliace. Jinými slovy, člověk v jednání s druhými lidmi se projevuje v rozmezí dvou základních tendencí:

1. buď je ovládat, nebo se jim podřizovat a
2. jednat s nimi přátelsky či s nedůvěrou.

Tyto tendence lze pro větší názornost zanést do kruhového schématu vymezeného vertikálně osou dominance — submise a horizontálně osou hostilita — afliace. Nejnázorněji uvedené trendy vyjadřují dva hlavní faktory, a to DOM (vertikála) a LOV (horizontála). Zanesením těchto faktorů do schématu lze zjistit, v kterém kvadrantu (ozn. typu interakčního chování) leží těžiště předpokládaného chování testované osobnosti — znázornění viz schéma č. 1.

Faktorová analýza dat z vlastního výzkumu (Kocourek, 1984) potvrdila disponibilitu „interakčně úspěšného“ učitele zvláště smyslem pro spolupráci a přátelské jednání (faktor 1 v rozsahu 37,8 % z celkového rozptylu (kombinované se způsobností vést a řídit žáka (faktor 2 v rozsahu 28,1 % rozptylu).

Z hlediska stanovené interakční typologie osobnosti spadající do 1. kvadrantu — tj. typ silný 1 (vůdcovský, sympatizující). Tedy osobnost s mírnou dominancí (AP), responzibilitou (NO) a afliativností (LM). Tím samozřejmě nechceme tvrdit, že nemůže být úspěšným učitelem i jedinec jiného interakčního typu. Na dílčí dimenze profesní role se potenciální učitel připravuje zvládáním modelových situací systémově i během studia. Jisté ale je, že snáze řeší konfliktní výchovné situace učitel rázný a rozhodný, než jedinec ve své podstatě s chováním spíše konformním a submisivním, který se do

Tab. č. 1 — interakční typologie LEARY ICL (sám o sobě), rozložení souboru v % (1991)

Kvadr. LEARY	Studenti FTVS (ženy a muži)	Absolventi FTVS (ženy a muži)	Charakteristika typu
1	19,8 %	31,3 %	<i>Silný 1</i> (vůdc., sympatizující) ovládací, zodpovědný
2	19,3 %	14,6 %	<i>Důvěřivě kooperativní</i> důvěřující, spolupracující, kompromisní (až submisivní)
3	17,4 %	17,7 %	<i>Rezervovaný</i> ostýchavý, skromný, skeptický, kritický (až nedůvěřivý)
4	36,5 %	25 %	<i>Silný 2</i> (sebevěd., trestaj.) přísný, ovládací, exhibuj., emocionálně studený
Nev.	7 %	11,4 %	<i>Nevyhraněný</i>
N	373	96	

níků (1988–1992). Ze 190 studentů s velkým a středním zájmem o učitelství téměř 85 % patří do 4. resp. 1. kvadrantu. Naopak ze 42 zbývajících s menším a žádným zájmem 32 (76 %) spadalo do prostoru kvadrantu č. 3 (typ rezervovaný).

Experimentování s dotazníkem LEARY nás přivedlo na myšlenku, zda jej nedistribuuovat jako „pomocnou“ diagnostickou metodu u přijímacích zkoušek. Zatím tuto myšlenku spíše ověřujeme. Vyplnění i vyhodnocení dotazníku je totiž časově náročné...

Ve fázi ověřování jsme si dali za úkol zjistit longitudinálně, do jaké míry je sociálně interakční zaměřenost osobnosti záležitostí vyhraněnou či nikoli (možnost „zrání“ osobnosti). Brali jsme v úvahu i skutečnost, že ne každý člověk je jednoznačným typem, jakož i problém validity osobnostních dotazníků tohoto typu.

Hypoteticky jsme předpokládali, že se interakční charakteristiky studentů mezi 18 až 22 lety (1. ročník — 1988, 5. ročník 1992) věku příliš nezmění. Prvním velkým překvapením pro nás bylo, že v tomto čtyřletém časovém intervalu zvládlo studium necelých 40 % původního 1. ročníku. Důvody jsou však logické — zdravotní problémy, sportovní kariéra, zahraniční pobyty, další praxe a jiné kombinované formy studia apod.

Zjištěné výsledky jsou uvedeny v tab. č. 2. Početnost skupin je velmi malá, takže hovořit o skupinových průměrech (absolutní a relativní četnosti) má význam spíše symbolický. Z 21 žen 9 změnilo částečně tendence k interakčnímu chování (42,9 % případů). Z 29 mužů 14 jedinců „přešlo“ do jiného

Tab. č. 2 — Změny typů interakčního chování u studentů FTVS UK učitelského studia (1. ročník – 5. ročník)

Typ kv.	Ženy					Muži					Celek					
	1988		1992		Změny	1988		1992		Změny	1988		1992		Změny	
	N	%	N	%	N	N	%	N	%	N	N	%	N	%	N	% z kv.
1	6	28,6	5	23,9	3×	6	20,7	5	17,3	4×	12	24	10	20	7×	58,3
2	8	38,1	4	19	4×	4	13,8	4	13,8	–	12	24	8	16	4×	33,3
3	2	9,5	4	19	1×	10	34,5	11	34,5	5×	12	24	15	30	6×	50
4	5	23,8	8	38,1	1×	9	31	9	31	5×	14	28	17	34	6×	42,9
	N = 21				9×	N = 29				14×	N = 50				23×	
			tj. 42,9 %					tj. 48,3 %								

Legenda — typy interakčního chování — **1** — **Silný 1**

(vůdcovský, sympatizující)

2 — **Důvěřivě kooperativní**

3 — **Rezervovaný**

(ostýchavý, nedůvěřivý)

4 — **Silný 2**

(sebevědomý, trestající)

typů (48,3 % případů).Vesměš šlo o přechody mezi sousedícími kvadranty (viz schéma) u nepříliš vyhraněných typů. Pouze ve 3 případech došlo u žen ke změnám „po diagonále“ (protilehlé kvadranty) - tj. zásadnějším změnám ve větším variačním rozpětí. U mužů byla registrována pouze jediná výraznější změna.Celkově lze tedy shrnout, že více než 50 % respondentů svoji původní orientaci skutečně nezměnilo, čímž se potvrdila naše úvodní hypotéza. Tzn., že již při příchodu na vysokou školu jsou u adolescentů tendence k interakčnímu chování v základních rysech stabilizovány a následně nevykazují výraznější změny.

Přesto při pohledu do tab. č. 3 zjistíme, že k určitým změnám v jednotlivých sdružených oktantech přece jen došlo. Některé změny jsou dokonce nejenom věcně logické, ale i statisticky významné. U mužů i žen je to vcelku pochopitelný (přechod z adolescence do dospělosti) pokles submisivity (HI), závislosti na druhých (JK), ale i afliativnosti (LM). U žen pak poněkud překvapivě i rezpozibility (nesobecké zodpovědnosti — NO). U mužů navíc registrujeme i jistý pokles vnucující se dominance (PA) a agresivity (DE).

Při srovnání žen a mužů našeho experimentálního souboru při odchodu do praxe vykazovaly ženy trochu neočekávaně vyšší stupeň dominance a již zmíněný nižší stupeň submisivity a rezpozibility než muži (viz tradiční pojetí maskulinní a feminní role v našich sociokulturních podmínkách). Ostatní rozdily se zdají být logické — ženy více závislé (JK) a afliativní (LM).

Tab. č. 3 — Změny dílčích projevů chování (oktanty dotazníků LEARY) u studentů FTVS UK učitelského studia (1. roč.–5. roč.)

Kat. LEARY	Ženy N=21			Muži N=29			Legenda oktantů LEARY
	1988	1992	význam rozdílu	1988	1992	význam rozdílu	
PA	6,9	7,1	—	5,9	5,3	0,05	vnucující se dominance, uznávaná úspěšnost
BC	5,8	5,9	—	6,3	6,1	—	sebevědom. nezávisl., soupeř. sebezprosaz.
DE	6,3	6,4	—	7,0	6,3	0,05	nelaskavá striktnost, kritičnost
FG	6,2	6,2	—	5,7	6,1	—	rezervovanost, podezíravost
HI	6,6	5,2	0,01	6,3	5,7	0,05	poddajná pasivita
JK	8,1	7,4	0,05	7,6	6,5	0,01	závislost, úzkostná důvěřivost
LM	9,1	7,2	0,01	7,3	6,7	0,05	důvěřivost, přátelská laskavost
NO	7,1	6,3	0,05	6,9	6,9	—	ohleduplnost, nesobecká zodpovědnost
DOM	49,2	51,2		49,0	49,5		faktor submise–dominance (0–50)
LOV	52,3	47,1		47,8	46,8		faktor agrese–afiliace (0–50)
Kv.	2	4		3	3		kvadrant LEARY (typ interakce)

Z pohledu hlavních faktorů DOM a LOV se tyto změny (1988–1992) zvláště u mužů do typologických charakteristik nijak výrazně nepromítají (viz tab. č. 3). Překvapuje však, že aritmetickým průměrem se muži typologicky (byť nevýrazně od středu — nevyhraněný typ) zařazují do kvadrantu č. 3 (typ rezervovaný — nižší dominance i afilitivnost). 11 z 29 mužů (37,9 %) sem skutečně patří. Pro učitelskou profesi tedy typ interakčně nepřilší vhodný.

Tolik verze dotazníku LEARY, kdy respondent vypovídá sám o sobě. V 5. ročníku vyplňovali studenti i verzi, jak by měl podle jejich představ reagovat „ideál“ (viz tab. č. 4). Přes 80 % dotázaných (více muži — 87, 5 % než ženy — 71, 4 %) vidí ideál interakčního chování v kvadrantu č. 4. Tj. ve vysoké dominanci (moc a síla), nekompromisnosti, spíše trestajícím přístupem, dále nižší afilitivnosti a naopak větší ráznosti a kritičnosti.

Co říci závěrem? Osobnostní dotazník LEARY se jako metoda zjišťující obecné tendence v interakčním chování tradičně osvědčil. Jeho aplikace významnou měrou přispívá k diagnóze učitelsky žádoucích dispozibilit u studentů. Jeho aplikovatelnost u přijímacích zkoušek je nedořešená. V současné době se spíše přikláníme k jeho využití v seminárních formách výuky

Tab. č. 4 — Představa ideálního typu tendencí interakčního chování LEARY u studentů 5. ročníku FTVS UK (1992)

Kv. LEARY	Ženy		Muži		Celek		Legenda kvadrantů LEARY
	N	%	N	%	N	%	
1	6	28,6	4	12,5	10	18,9	silný 1 (vůdcovský, sympatizující)
2	—	—	—	—	—	—	důvěřivě kooperativní
3	—	—	—	—	—	—	rezervovaný
4	15	71,4	28	87,5	43	81,1	silný 2 (sebevědomý, trestající)
N	21		21		53		

při pedagogicko-psychologické přípravě studentů na učitelskou praxi. Funkci zpětnovazebné sebereflexe pro studenty plní naprosto spolehlivě.

Literatura:

- Kocourek, J.: Pedagogické dimenze sociální role učitele tělesné výchovy. Acta Universitatis Carolinae Gymnica, Vol. 23, 1987, č. 1
- Langová, M. — Kodým, M. a kol.: Psychologie činnosti a osobnosti učitele. Academia, Praha 1987

Ideální interpersonální chování učitele

Zdeněk Mlčák

Úvod

Základní osu institucionalizované výchovy a vzdělávání představuje beze sporu sociální interakce učitele a žáka, ve které učitel permanentně realizuje svou společensky významnou, osobnostně náročnou a svým charakterem mnohorozměrnou sociální roli. Děje se tak prostřednictvím různých forem interpersonálního chování, jehož primární funkcí je dosahování žádoucích pedagogických cílů, norem a standardů.

Interpersonální chování je možné v obecném smyslu definovat jako soubor registrovatelných, verbálně i nonverbálně vyjádřených, vědomě i nevědomě motivovaných projevů člověka vůči reálně existujícímu či ideálnímu subjektu. Ve své podstatě je soubor těchto projevů vždy výsledkem dynamického spolupůsobení vnějších situačních vlivů a vnitřních, relativně stálých, sociálně významných vlastností osobnosti.

Tento příspěvek je dílčím pokusem o řešení otázky ideální konfigurace sociálních rysů osobnosti učitelů, kteří se profesně angažují při výchově a vzdělávání učňovské mládeže.

Teoretická a metodologická východiska

Problematikou výzkumu ideálních vlastností osobnosti učitele z hlediska představ žáků se v zahraniční i domácí literatuře zabývala řada autorů (viz např. Aibauerová, 1954; Keilhacker, 1967; u nás např. Štefanovič, 1967; Benová, 1972 aj.), kteří se v této oblasti pokoušeli aplikovat normativní, analytické a typologické metodologické přístupy.

Volba psychometrického přístupu, který byl upřednostněn v této studii, se opírá o fakt, že výzkumy, provedené v posledních desetiletích v sociální psychologii i přes jisté názorové a terminologické diference vcelku konzistentně potvrzují, že obsahově i formálně pestrou škálu konkrétních interpersonálních projevů lze explikovat na bázi dimenzionální struktury osobnosti, která je v podstatě měřitelná specifickými diagnostickými prostředky (viz např. Kolaříková, 1981; Balcar, 1983; Smékal, 1985 aj.).

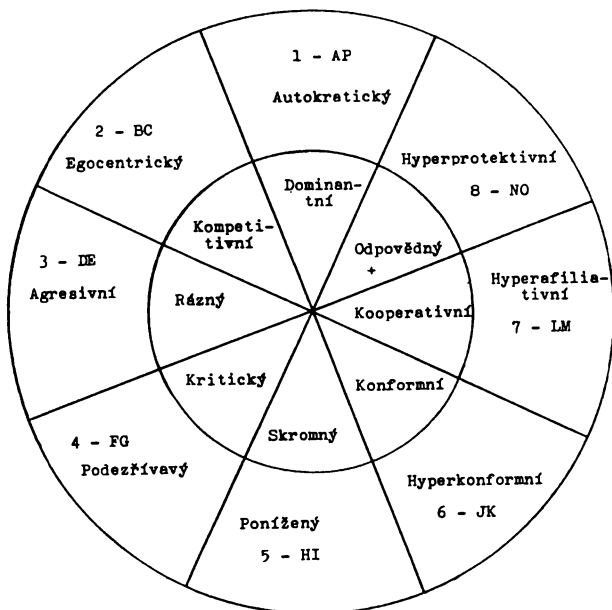
Mezi teoreticky nejpropracovanější, empiricky odvozené a nejčastěji výzkumně využívané taxonomie sociálního chování patří Learyho systém interpersonální diagnózy (Leary, 1956; 1957). Základní funkcí všech variant sociálního chování je podle tohoto autora redukce úzkosti a uchování optimálního sebezpetí subjektu.

Varianty sociálního chování se v rámci uvedeného systému zobrazují prostřednictvím kruhového schématu, jehož vertikální a horizontální osu tvoří dvě základní bipolární dimenze: dominance–submise a hostilita–afiliace. Kruhové kontinuum sestává celkem z 16 bipolárních dimenzí, odrážejících a zobecňujících konkrétní interpersonální projevy osobnosti.

Vzhledem k potřebám srozumitelnější interpretace zjednodušil později Leary spolu s la Forgem a Suczekem kruhové kontinuum na 8 základních typů sociálního chování osobnosti (viz názorné schéma č. 1):

- 1) AP — typ dominantní až autokratický
- 2) BC — typ kompetitivní až egocentrický
- 3) DE — typ rázný až agresivní
- 4) FG — typ kritický až podezřívavý
- 5) HI — typ skromný až ponížený
- 6) JK — typ konformní až hyperkonformní
- 7) LM — typ kooperativní až hyperafiliativní
- 8) NO — typ odpovědný až hyperprotektivní

Schéma 1:



+ těžiště ideálních interpersonálních vlastností učitele

Intenzita specifických interpersonálních vlastností, které reprezentuje 8 diagnostických typů, je vyjádřena lineární vzdáleností a vzrůstá od středu kruhového schématu k jeho obvodu. Oktanty, které spolu sousedí, lze chápat jako obsahově příbuzné, neboť jejich interpersonální vlastnosti spolu pozitivně statisticky korelují, protilehlé oktanty je možné považovat za obsahově protikladné, neboť jejich interpersonální vlastnosti spolu statisticky korelují negativně.

Na základě teoretických postulátů byl výše uvedenými americkými autory zkonstruován Dotazník interpersonální diagnózy (ICL), který byl pro naše domácí potřeby adaptován Koženým a Ganickým (1876). Základem testu je seznam 128 odstupňovaných tvrzení, z nichž vždy 16 odpovídá 8 typům výše popsaného interpersonálního chování. Úkolem probandů je označit ty vlastnosti, které posuzovanou osobu nejvýstižněji charakterizují.

Výzkum

Výzkumné šetření se uskutečnilo v letech 1994–1995 ve Středním odborném učilišti technickém při a. s. Loana v Rožnově pod Radhoštěm, ve Středním odborném učilišti řemesel a služeb v Bohumíně a ve Středním odborném učilišti strojírenském v Ostravě. Celkem na výzkumu participovalo 368 žáků z 12 různých, převážně nematuritních učebních oborů. Z tohoto počtu bylo 179 děvčat a 189 chlapců, průměrný věk pokusných osob činil 15,9 let se směrodatnou odchylkou 1,56 roku.

Všem zúčastněným žákům byl v průběhu teoretické výuky standardním způsobem administrován Dotazník interpersonální diagnózy (ICL). Úvodní instrukce k testu však byla upravena tak, aby probandi posuzovali ty vlastnosti a projevy chování, které podle jejich názoru nejlépe charakterizují ideálního učitele. Pokusné osoby byly upozorněny, aby se pokud možno vyvarovaly posuzování některé konkrétní učitelské osoby, s níž se někdy v průběhu své školní kariéry reálně setkaly.

Vyhodnocením aplikovaného testu byla od všech probandů získána hrubá data pro každou z 8 diagnostických kategorií. Jejich aritmetické průměry (AR) a směrodatné odchylky (SD) uvádí následující tabulka:

	AP	BC	DE	FG	HI	JK	LM	NO
AR	8,55	7,35	6,42	3,73	5,10	7,63	9,94	8,48
SD	1,46	1,34	1,81	0,16	1,36	2,12	2,28	1,48

Aritmetické průměry (AR) hrubých skóre z tabulky byly pro větší názornost přeneseny v proporcionálním měřítku do kruhového schématu (viz schéma č. 2). Současně byly ze získaných aritmetických průměrů hrubých skóre 8 diagnostických typů podle testového manuálu vypočteny komponenty $DOM=6,58$ a $LOV=8,52$ a převedeny na tzv. T-skóre, tj. $DOM=54$ a $LOV=62$. Tímto způsobem bylo získáno vektorově vymezené těžiště ideálních interpersonálních vlastností fiktivního učitele, které se nacházejí ve vnitřním kruhu oktantu NO (viz schéma č. 1).

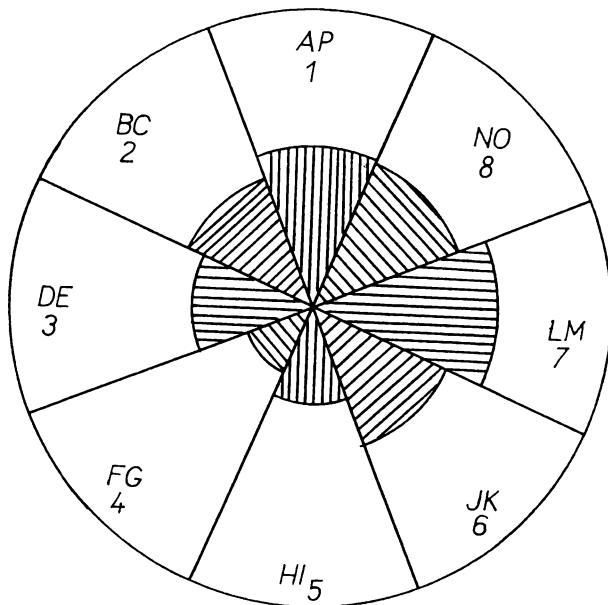
Aritmetické průměry a směrodatné odchylky v tabulce jsou uvedeny bez ohledu na pohlaví pokusných osob. Statistická analýza metodou t-testu neprokázala statistickou signifikanci rozdílů mezi průměry hrubých skóre pro 8 diagnostických typů, získaných u chlapců a děvčat.

Diskuse a interpretace výsledků

Výzkumná data indikují, že ideální interpersonální chování učitele souvisí s typem osobnosti, který Leary, La Forge a Suczek označují jako *odpovědná, protektivní osobnost*.

V českém manuálu k testu (Kožený, Ganický 1976) je protektivní osobnost charakterizována jako rozumná, ohleduplná, zralá, samostatná a silná osoba, vykazující odpovědné jednání. Osoba, která využívá své síly a sebevědomé nezávislosti přátelským, afiativním způsobem. Osoba, která se snaží být ostatním blízka, projevuje jim své sympatie a má tendenci je podporovat. Od ostatních očekává, že jimi bude percipována jako laskavá,

Schéma 2:



zodpovědná bytost, která vzbuzuje pocit zralosti a rodičovské síly a usiluje o naplnění idealizované role úspěšné konvenčnosti.

Protektivní rysy osobnosti jsou v adaptivní formě považovány za sociálně konstruktivní, blízké psychokulturnímu ideálu a obecně přitahují spíše ty, kteří mají sklon ke kooperativnímu a konformnímu chování. Je však třeba upozornit, že v maladaptivní, vystupňované formě, kdy se hyperprotektivní osoba bez ohledu na kontext sociální situace pokouší nutkavě vždy pomáhat ostatním, nepřiměřeným způsobem přejímat odpovědnost a rigidně se vyhýbat projevům pasivity a agrese, působí na své okolí jako karikatura normality. V případě učitele může jít o nežádoucí důsledek dlouhodobé profesionální deformace.

Skutečnost, že výzkumný vzorek žáků středních odborných učilišť v průměru preferuje protektivní typ učitele, implikuje otázku, jak velká část učitelské populace jejich ideální představy splňuje. Nelze také vyloučit, zda některé problémy ve vztazích mezi učiteli a žáky v těchto vzdělávacích zařízeních nesouvisají právě s percipovaným rozporem mezi reálným a ideálním chováním učitele, zejména přihlédneme-li k adolescentní přecitlivlosti

k rozporům obecně. V této souvislosti se nabízí úvaha, *nakolik jsou ideální interpersonální vlastnosti rozvíjeny v pregraduální přípravě pedagogů, zvláště když pomyslíme na nedostatečné využití možnosti psychologického sociálního tréninku na fakultách připravujících učitele.*

Vydeme-li z klasifikace interpersonálního chování (viz schémata č. 1 a 2), dosažené výsledky signalizují, že ideální učitel, jak si jej představuje výzkumný vzorek žáků středních odborných učilišť, by ve svém sociálním chování měl uplatňovat v adaptivní míře spíše rysy protektivní, dominantní, afliativní a konformní a naopak tlumit rysy chování kritického, agresivního či příliš skromného a podrobivého.

Závěr

Externí a interní validitu výzkumu poněkud snižuje skutečnost, že výzkumné výsledky byly získány na nedostatečně reprezentativním populačním vzorku a na základě jedné, byť multidimenzionální diagnostické metody. Širší generalizace výsledků mimo specifické podmínky učňovské mládeže naráží i na fakt, že představy ideálních vlastností učitele jsou závislé na věku žáků i na typu škol, jak konstatuje již Keilhacker (1967) a jak v našich domácích poměrech prokázala Benová (1972).

Literatura

- [1] Aibauer, R.: Die Lehrerpersönlichkeit in der Vorstellung des Schülers. Regensburg, 1954.
- [2] Balcar, K.: Úvod do studia psychologie osobnosti. SPN, Praha 1983.
- [3] Benová, M.: Ideál učitele. In: Fišer, J., Volný, J.: Osobnost učitele a učení. Sborník prací PF UK, Praha 1972, s. 53–87.
- [4] Keilhacker, M.: Der ideale Lehrer nach Auffassung der Schüler. In: Strunz, K. (hsg.): Pädagogische Psychologie für höhere Schulen. München-Basel 1967.
- [5] Kolaříková, O.: Problémy struktury osobnosti. Academia, Praha 1981.
- [6] Kožený, J., Ganický, P.: ICL, Dotazník interpersonální diagnózy. Psychodiagnostické a didaktické testy. Bratislava 1976.
- [7] Leary, T.: Multilevel measurement of interpersonal behavior: a manual for the use of the interpersonal system of personality. Psychological Consultation Service, Berkeley, California 1956.
- [8] Leary, T.: Interpersonal diagnosis of personality. The Ronald Press, New York 1957.
- [9] Smékal, V.: Přehled psychologie osobnosti. SPN, Praha 1985.
- [10] Štefanovič, J.: Psychológia vzťahu medzi učiteľom a žiakom. Bratislava 1967

Verbální a nonverbální komunikace učitele vojenské vysoké školy

Libor Hlaváček

Svoboda komunikace zaujímá podstatnou část velké říše svobody. Jen ten, kdo ji ztratí, ví, jakou má cenu.

Primo Levi

Armáda České republiky. Osobitý svět, který přes již po léta probíhající kvalitativní i kvantitativní transformaci, vycházející z určité strategické koncepce, stále ještě mnohdy hledá nejen sám sebe, ale i své místo ve společnosti. Ani zdaleka to nebývá prestižní pozice na hřejícím slunci sympatie. Spíše polostín, jehož jedinou výhodou je, že dědictví minulosti, která ještě nestačila zestárnout, zde není tak na očích. Není to jen stávajícím obsahem armádních arzenálů. Není to jen povahou strategických a taktických zásad, antikvovaných za jedinou listopadovou noc.

Po vojácích — občanech v kontextu státním i evropském — se žádá (ostatně právem), aby byli lidmi na svém místě nejen svými občanskými ctnostmi, ale také bezchybným výkonem profese.

Diskuse o stavu a perspektivách vojenského vysokého školství trvá již pět let. Dosud však není rozhodnuto ani o definitivním názvu budoucí (snad) Vojenské univerzity, ani o sídle jejího rektorátu. Příčinou této tristní situace přitom ani zdaleka není konkurence mezi brněnskou a vyškovskou vojenskou školou. Co se pak týče vojenských středních škol, ty v brzké době nejspíše zaniknou ve své klasické podobě úplně.

Všestranná společenská rehabilitace české armády není ještě ani zdaleka u konce a je otázkou, v jaké etapě se vůbec nachází; dosud nebyla prosazena taková opatření, která by pregnantně vymezila smysl existence armády v současných podmínkách a v očích veřejnosti stvrdila její společenskou legitimitu; vojenské povolání je stále poznamenáno puncem blíže nespecifikované „neetičnosti“; a konečně sama myšlenka budoucího plynulého přechodu mezi vojenskou a civilní kariérou je doposud v mnoha směrech pouhým přáním, byť se již pro příští rok počítá se zavedením tzv. kariérního řádu jako programu, který normativně upraví průběh služby vojenských profesionálů, tedy i učitelů v uniformě. Základní změnou oproti současnému stavu, kdy převládá tzv. výsluhový princip, bude zřetel na princip výkonový. Jmenování do funkce nebude dílem náhody, ale výsledkem působení systému, přičemž bude určena minimální a maximální doba, po kterou může být funkce vykonávána. Bez požadovaného vzdělání (a to i ve smyslu průběžné kultivace komunikativních dovedností) nebude možné na vyšší funkci

aspirovat; krom toho s každou funkcí bude spojena příslušná hodnota. Již nyní je možné konstatovat, že v budoucnu počet vyšších hodnot výrazně poklesne ve prospěch hodnot nižších, a to i na vojenských školách.

Z toho, co z nedostatku prostoru mohlo být pouze naznačeno, nemá být vyvozován předčasný závěr, že česká armáda a její školství jsou institucemi neživotaschopnými a zavrženíhodnými, vymykajícími se své době i svému poslání. Leč k důkladné obnově arzenálů chybějí prostředky a důstojnickému sboru v útvech i ve školách lidé, schopní žít uvědoměle v přítomnosti se zkušeností minulosti. Lidé, kteří ať již vědomě či nevědomě nediskvalifikují svoji profesi nejen fatální neschopností, ale ani orwellovským „newspeakem“, v němž sémantická neurčitost a prázdnota slov i činů bývala po desetiletí znamením planosti jazyka i instituce, kde mezi úzkými mantinely „povolené komunikace“ nerušeně bujela hloupost a přetvářka.

Úroveň kultury komunikace v armádě bývala (bývala?) pověstná. Literatura i film ukazují (zpravidla v komediálním žánru, není to však pravidlem — ovšem tím hůře) důstojníka jako osobu natolik originálních vlastností, že svéráz jeho projevu i žebříčku morálních hodnot jen podtrhuje celkový nevalný dojem. Příkladů, aniž bychom jednotlivé útvary či školská zařízení blíže specifikovali, jistě netřeba.

Právě nejrůznější formy kultivace sociální komunikace je možné pokládat za efektivní způsob, jak neformovat vojenského profesionála a učitele na zlomu tisíciletí pouze ve smyslu technokratickém, ale vpravdě ve smyslu (jen zdánlivě v armádní sféře jaksi nelogickém) humanistickém, ergo pedagogickém.

Počínaje rokem 1990 jsou zájemci z řad příslušníků Vojenské akademie v Brně poučováni o základech sociální komunikace. Přesněji řečeno o tom, čemu se obecně říká řeč slov, řeč těla a řeč činů. Zpočátku v polooficiálních kurzech elementární rétoriky a stylistiky, později v rámci řádného studijního programu tehdejšího vědeckopedagogického pracoviště, jemuž patří největší zásluha o to, že tyto aktivity mohly být vůbec rozvinuty. Osnova kurzů byla připravena s ohledem na potřeby účastníků, jimiž byli především zájemci z řad učitelů a vojáků ve velitelských funkcích.

Učit se a vzdělávat by mělo být pro vojáka — profesionála (a tím spíše vojáka — učitele) nejen profesionálním, ale současně i mravním závazkem. Učit se komunikaci pak závazkem dvojnásobným. Právě tudy vede cesta k pochopení principu koordinace a subordinace, k definici a k akceptování etických kategorií, k adekvátní formulaci morálních soudů, pojmů, vědomí povinnosti, k utváření toho, co možná poněkud nekonkrétně nazýváme myšlenkovým bohatstvím.

Každá z vojenských odborností má totiž své nepopiratelné zvláštnos-

ti, stejně jako specifika etická a specifika komunikační, mnohdy analogická obdobným civilním profesím.

V současné době, kdy garantem výuky základů sociální komunikace na Vojenské akademii v Brně je nově zřízený Ústav managementu a podpory vzdělávání, dostává tento předmět nový obsah i smysl. Ani zdaleka již nejde o „prostou“ rétoriku a stylistiku. Sociální komunikace je integrována do rozvrhu pedagogických a manažerských kurzů. Probíhají přípravné práce na studijních programech předmětu vojenský management. Slibně se rozvíhá rekvalifikační program určený důstojníkům, kteří opouštějí armádu. Naprostou novinkou jsou kurzy personálního marketingu, určené vybraným pracovníkům okresních vojenských správ.

Vojenský profesionál (a vojenský učitel) se tedy znovu „učí mluvit“. Učí se chápat, že každé nepochopení je poruchou komunikace, defektem zcela konkrétního vztahu.

Jinak by se totiž i dnes, v čase „konektorové revoluce“, mohlo stát, že české důstojnictvo nebude ani tak zápasit o holý život, jako o holou větu.

Zdokonalování verbálního projevu budoucích učitelů chemie

Marie Solárová

Při přípravě budoucích učitelů chemie se často setkávám s problémem, který zdaleka není zanedbatelný, a to osvojení dovednosti ústního projevu studentů — budoucích učitelů. Je nesporné, že osvojení dovednosti verbálního projevu je velice důležité, protože umožňuje více se věnovat i jiným činnostem ve vyučovací hodině, než jen sledovat a kontrolovat svůj ústní projev. Nízká úroveň slovního projevu našich studentů se projevuje jednak během souvislé pedagogické praxe, kde mají studenti samostatné výstupy, jednak v didaktických cvičeních a seminářích.

Mohu říci, že největšími nedostatky našich studentů, provádějících souvislou pedagogickou praxi, jsou:

1. jejich pozornost je během výkladu upoutána na jednoho nebo jen na úzký okruh žáků (např. nevnímají, že se jim žák během výkladu hlásí, protože chce učitele doplnit nebo se zeptat)
2. neumějí zaměstnat třídu během zkoušení jednoho nebo více žáků
3. při nepřesné odpovědi žáka zamítají vše, neumějí vybrat z jeho odpovědi to správné

4. při výkladu nového učiva přednášejí, většinou svým tempem, takže někteří žáci nestačí učitele vnímat, natož ho pochopit. Učitel nemluví dost hlasitě, nesleduje, co žák píše, nedbá na úpravu tabule (přitom je ověřena zkušenost, že co má učitel na tabuli, totéž má žák v sešitě!)
5. největší problémy dělá spojení slovní a manuální zručnosti. To se projevuje především u chemických pokusů.

Na Ostravské univerzitě vyučuji předmět „Technika experimentální práce“, která je zaměřena na nácvik dovedností při provádění jednoduchých chemických pokusů, jež se demonstrují na základních a středních školách. Každý ze studentů dostane za úkol si připravit konkrétní pokus, který potom předvede a okomentuje svým spolužákům asi tak, jak by ho předvedl a objasnil před třídou skutečných žáků. Ostatní poslouchají, dělají si poznámky a na závěr společně diskutují. Mohu říci, že nejčastější chyby při komunikaci jsou:

- a) špatná čeština, intenzita hlasu, opakování některých slovíček
- b) používání nesprávných chemických výrazů (buď zastaralých, nebo v „chemické hantýrce“)
- c) úměrné komentování průběhu chemického pokusu, to znamená mluvit plynule, poukazovat na průběh pokusu, dlouhodobější fázi pokusu (např. destilaci) vhodně doplnit komentářem k dané problematice apod. Učitel by neměl při předvádění chemického pokusu mluvit hodně, ale ani málo. V obou případech totiž odpoutává pozornost žáků od samotného průběhu chemického děje
- d) neschopnost reagovat na zdánlivě naivní (či „prověřovací“ otázky žáků)
- e) neschopnost vysvětlit event. neúspěch pokusu, ve snaze zachovat „autoritu za každou cenu“ se obracejí k odpovědím zcela zcestným
- f) strach nebo spíše úlek při pokusu, který je poněkud hlučnější nebo bouřlivější
- g) při popisování průběhu chemického pokusu se neobracejí ke třídě.

Po určité době studenti získávají praxi, zkušenosti, umějí pokus popisovat, jsou ve svých ústních projevech jistější. Cvičení je dvousemestrální, ovšem ale ani po jeho skončení problematika provádění a správného komentování pokusu nekončí. Také semináře se zaměřují na tuto problematiku, i když poněkud z jiného pohledu. Studentům je zadána chemická problematika, k níž si každý podle svého připraví chemický pokus, při kterém je později zachycen na videozáznam. Toto má několikrát význam. Jednak se studenti vidí a slyší, mohou posuzovat svůj výkon, sledovat event. chyby,

kterých se dopustili (sebereflexe) a srovnávat se se svými spolužáky. Má to ale ještě jeden, jistě nezanedbatelný význam. Videokazetu dostává učitel, který vede studenty na průběžné praxi. Vybere si z nabízených pokusů a dotyčný student potom experimentuje v rámci výstupu před skutečnými žáky přímo ve vyučovací hodině učitele.

Výsledky takto získané jsou velmi dobré a podle ohlasů teď již začínajících učitelů je tato forma výuky pro ně velkým přínosem do praxe.

Dovednost učitele motivovat žáka

Josef Trna

Součástí výuky je mimo jiné řada dovedností učitele — vyjadřování, diagnostikování, hodnocení, prognózování, autokorigování, motivování atd. Zaměříme se na dovednost motivování žáka v přírodovědné výuce.

Význam motivace žáka v přírodovědné výuce

Pro naše úvahy bude vhodné připomenout typologii přírodovědné výuky, jejímž autorem je J. Gallagher z Michiganské univerzity (USA) [1]:

- 1) *Teaching as telling*: Vyučování je odborný výklad žákům, kdy obsah a způsob vzdělávání vychází ze strany učitele a je dán jen jeho přirozenými vlohami pro výuku a odbornou přírodovědnou zdatností. Tento pohled naneštěstí zastává i široká veřejnost: vyučování je příjemná, jednoduchá práce, kterou může uskutečňovat kdokoliv, kdo něco z oboru zná a tyto informace prostě předává dál.
- 2) *Teaching as Organizing Content*: Druhé pojetí připouští, že vyučování je pro učitele náročná komplexní činnost, ve které je jeho úkolem vhodně rozčlenit složitý obsah na malé části tak, aby je žáci pochopili. Za nejnáročnější část učitelovy práce je považováno to, jak žáku předložit obsah zajímavým a motivujícím způsobem. Poprvé se zde objevuje důraz na žáka a jeho psychiku.
- 3) *Teaching as Hands-On Activity*: Výzkumy pedagogických psychologů (J. Dewey, K. Lewin, J. Piaget, J. Bruner, L. Vygotskij aj.) přinesly poznání, že nejučinnější je výuka, kdy se žák sám podílí na objevování přírodních zákonitostí. Tento typ výuky je založen na žákově cílevědomě vedené experimentální činnosti, při které žák sám objevuje. Učitelova práce je směřována zejména na přípravu výukových (převážně experimentálních) prostředků a na pomoc žákům, aby hledali souvislosti mezi

jevy a správně porozuměli přírodním zákonům. Tato výuka odpovídá též psychologickým poznatkům, že mnoha žákům uniká smysl celku při soustředění se na jednotlivosti.

- (4) *Teaching as Learning Cycle*: Nejnovější typ přírodovědné výuky je výuka vedená v cyklech: výzkum (exploration) — vysvětlení (explanation) — užití (application). Žáci nejdříve provádějí vlastní experimentální objevování. Následuje učitelovo vysvětlení jevu (systematizace žákovských objevů, odpovědi na jejich dotazy, exaktní formulace zákona atd.). V závěrečné aplikační fázi žáci fixují a ověřují vědomosti a dovednosti v nových souvislostech (řeší úlohy, sestavují zařízení, realizují projekty apod.). Tato činnost vyžaduje na učiteli nejen solidní odborné přírodovědné (teoretické i experimentální) vzdělání, ale na stejné úrovni znalosti a dovednosti v aplikaci výuky: diagnostikovat, hodnotit, volit optimální metody, formy a prostředky výuky, provádět zpětnovazební regulaci atd.

Uvedené čtyři typy výuky přírodovědy nejsou stejné úrovně. Z hlediska pedagogicko-psychologického jde o vývojovou řadu. Měli bychom se snažit o dosažení třetího a čtvrtého typu. Výzkumy dokládají, že na některých našich základních a zejména středních školách se můžeme v přírodovědných předmětech setkat i s prvním typem, nejčastější je typ druhý, jsou ale i učitelé, kteří ovládají typ třetí i čtvrtý. Od prvního do čtvrtého typu aktivita žáka (ale i učitele) významně narůstá. Zdrojem aktivity žáka je na prvním místě jeho motivovanost, a to jak sociální a výkonová, tak zejména poznávací. Aplikace typu jsou bez ní téměř nerealizovatelné. Je proto nutné, aby učitel uměl žáka motivovat.

Poznávací motivační vyučovací techniky

Motivační vyučovací techniku (dále jen MVT), lze definovat jako podněty a způsoby, kterými je žák ve výuce motivován, a to při použití libovolné vyučovací metody. Kombinací MVT za současného dodržování zásad motivace udržujeme ve výuce u žáka optimální míru jeho motivace. Strukturu poznávacích MVT jsme odhalili komparativní metodou, srovnávající psychické poznávací potřeby žáků (viz tabulka) s kontrétními podněty a způsoby motivace v přírodovědné výuce. Výsledkem tohoto srovnání je skupina přírodovědných poznávacích MVT:

1. nezáměrné vnímání a experimentování,
2. modelování přírodních objektů a jevů,
3. systematizace vědomostí,

4. podobnost a analogie objektů a jevů,
5. problémové úlohy a projekty,
6. jednoduché experimenty a hračky,
7. empirické a intuitivní vědomosti,
8. naučné filmy, videopořady a počítačové programy,
9. paradoxy, kouzla a triky,
10. humor v přírodovědě.

Druhá skupina poznávacích MVT využívá vzájemných mezipředmětových vztahů, případně i mimoškolních žákovských aktivit, o které má žák zájem. Objevili jsme tyto mezipředmětové poznávací MVT:

1. vzájemná aplikace přírodovědných vědomostí a jejich užití v technice a jiných oborech,
2. přírodověda a život člověka,
3. historie přírodovědných objevů a osudy významných přírodovědců,
4. informační technologie (počítače aj.) v přírodovědě,
5. vědecko-fantastická literatura a film,
6. přírodověda a umění,
7. citáty významných přírodovědců,
8. filozofické aspekty přírodovědy.

Zařazení poznávacích MVT obou typů do vlastní výuky a celou motivaci dělíme do tří fází:

- a) diagnóza motivační sféry žáka,
- b) vlastní motivace žáka,
- c) zpětnovazební diagnóza účinnosti motivace žáka.

Má-li být motivační proces efektivní, je třeba dodržovat zásady individuálního motivování, variability aplikace MVT, volby adekvátních MVT, optimální míry motivace, formování spektra potřeb žáků a tvorby zájmu o přírodovědu, přechodu od vnější motivace k motivaci vnitřní, přechodu od kvantity motivace k její kvalitě, potlačování záporné motivace, cílevědomosti a systematickosti použití MVT včetně provázání s ostatními prvky výuky.

Dovednost učitele motivovat žáka

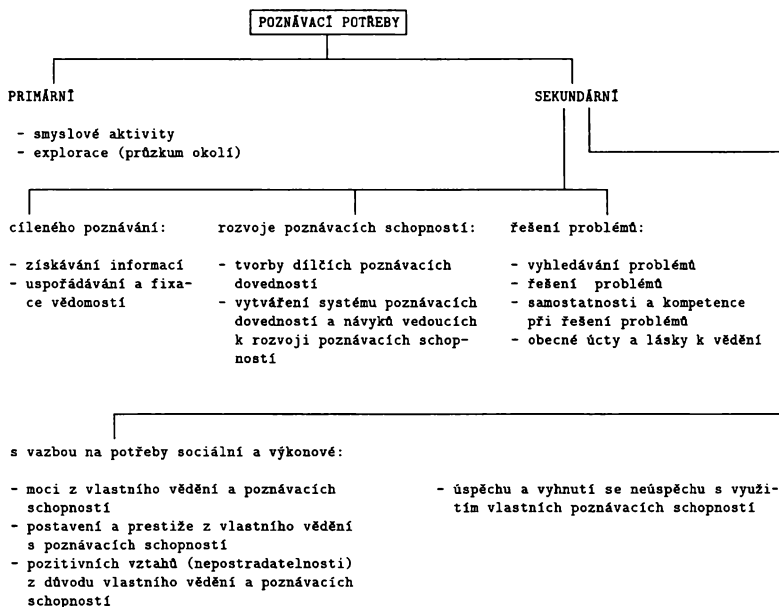
Podle výzkumu O. Šimoníka [3, s.43] je u našich začínajících učitelů (bez rozlišení aprobace) na pátém místě mezi dvaceti čtyřmi učitelovými činnostmi s největší problémovostí dovednost motivace žáků, ve které má profesní potíže téměř 60 % učitelů. Navíc téměř 30 % učitelů uvádí, že na výkon této činnosti nebyli vůbec na vysoké škole připravováni. Tato varující skutečnost je v souladu s našimi vlastními výzkumy a zkušenostmi, které nás již dříve přivedly k šetření problematiky motivace a ke snaze utvářet u budoucích učitelů dovednost motivovat žáka.

Zkoumanou dovednost chápeme v souladu s F. Hyhlíkem a M. Nako-nečným [4, s.208] a J. Linhartem [5, s.592] jako dílčí speciální schopnost (tj. předpoklad pro určitý výkon — v našem případě motivovat žáka), která se vytváří cvikem a funguje jako zautomatizovaný způsob konání. M. Maciazsek [6, s.64–69] zdůrazňuje význam faktorů, které tvorbu dovedností učitele determinují: vhodný typ osobnosti, operativní teoretické znalosti a bohatá zásoba pedagogických zkušeností. Dovednost motivovat žáka staví do popředí komunikativní schopnosti učitele, kterými jsou především expresivnost (účinné působení na žáky) a pedagogický postřeh (schopnost vcítovat se do psychiky žáků a diagnostikovat ji). Tvorba této dovednosti je též založena na operativních psychologických a pedagogických vědomostech o motivaci, avšak transformovaných na přírodovědný obsah výuky. Nutným doplňkem tvorby dovednosti jsou vlastní praktické zkušenosti, získané studentem během jeho řízené praxe na školách. Dovednost motivovat žáka je typickým příkladem modifikační dovednosti, která nespočívá pouze v napodobování naučených a odporovaných postupů, ale v umění přizpůsobit motivační postupy měnící se situaci a podmínkám ve výuce. Tyto značné nároky na dovednost motivování žáka vytvářejí vysoké požadavky na vlastní realizaci jejího nácviku.

Utváření dovednosti učitele motivovat žáka

Expresivností a pedagogickým postřehem nadaný učitel, postrádající vědomostní bázi o motivaci, dovede žáka motivovat, avšak nahodile a nedůsledně — porušuje často řadu výše uvedených zásad a vychází jen ze svých empirických zkušeností (pokus–omyl). Učitel bez dispozic a informací má pro vhodnou motivaci žáka předpoklady minimální. Proto jsme na našem pracovišti, které připravuje učitele přírodovědných předmětů (speciálně fyziky), zařadili tvorbu dovednosti motivovat žáka do povinné části studijního programu. Při tvorbě dovednosti motivovat žáka postupujeme v následujících krocích:

Tabulka: Schéma poznávacích potřeb žáků.



(i) Nejdříve předáváme studentům teoretické informace o motivaci žáka, a to především o výše uvedených poznávacích MVT, fázích a aplikačních zásadách. Operativnost těchto vědomostí studentů se pokoušíme zajistit uváděním řady konkrétních příkladů užití MVT ve výuce.

(ii) Nácvikovou fázi utváření dovednosti realizujeme praktickým vytvářením konkrétních materiálů a metodických postupů samotnými studenty. Jako vhodná výuková forma se osvědčuje seminář s kritickými kolektivními rozborů výstupů studentů s vytvořenými ukázkami MVT ve zvoleném tématu — např. soubor jednoduchých experimentů, problémové úlohy, fyzikální hračky vlastní výroby, přehled vhodné sci-fi literatury, sbírka citátů významného fyzika, série fyzikálních kouzel, seznam a ukázky videopořadů či počítačových programů k danému celku, historický přehled českých fyziků, ukázky fyzikálního humoru aj.

(iii) Propojení jednotlivých MVT a užití motivačních zásad nacvičujeme rozbořem specializovaných hospitací u zkušených učitelů, ovládajících tuto dovednost. Osvědčili se nám i rozborů záznamů takovýchto hodin na videokazetě.

Jsmo si vědomi skutečnosti, že student učitelství fyziky, který opustí naši

fakultu, nebude mít plně dotvořenu dovednost motivovat žáka ve výuce — chybí mu zejména bohatá životní zkušenost. Garantujeme však, že má pro tuto speciální kreativní schopnost vytvořeny významné předpoklady.

Literatura:

- [1] YOUNG, D. B.: Key ideas changing science education. In: DIDFYZ 94. Samostatné fyzikálne poznávanie žiakov. Zborník. Nitra, Ped. fak. a pob. JSMF 1995. (v tisku).
- [2] TRNA, J.: Motivace ve výuce fyziky. Kandidátská disertace. Brno, Masarykova univ. 1993.
- [3] ŠIMONÍK, O.: Začínající učitel. Brno, Masarykova univ. 1994.
- [4] HYHLÍK, F. — NAKONEČNÝ, M.: Malá encyklopedie současné psychologie. Praha, SPN 1973.
- [5] LINHART, J. a kol.: Základy obecné psychologie. Praha, SPN 1981.
- [6] MACIAZSEK, M.: Vytváření didaktických dovedností učitele. Praha, SPN 1969.

Rozvoj tvořivosti studentů v předmětu didaktika prvouky

Bohumíra Fabiánková

Při řešení problémů vzdělávání žáků na školách i přípravy budoucích učitelů narážíme stále na otázku rozvoje tvořivosti.

Základní podmínkou řízeného rozvoje tvořivosti ve vyučování je zájem a schopnost učitelů osvojit si základní teoretické znalosti týkající se této problematiky. Ví-li učitel jen málo o podstatě tvořivosti, nemůže ji sám dobře rozvíjet u svých žáků. Proto se v přípravě učitelů musíme snažit přesunovat těžiště pedagogické práce od obsahu do oblasti poskytování návodu, jak učit. Studenty musíme naučit používat těch metod, kterými oni sami by měli jednou pracovat se svými žáky.

V rámci předmětu didaktika prvouky se snažíme mimo jiné seznámit studenty s problematikou tvořivosti, s konstruktivistickým přístupem k vyučování a s podstatou psychodidaktiky. Teoretických znalostí zde získaných pak využívají při své práci s osnovami, učebnicemi a pracovními listy. Provádějí didaktickou klasifikaci učiva. Hodnotí, které úkoly mají charakter reprodukce učiva a které rozvíjejí logické myšlení, samostatnost a tvořivost. Zamýšlejí se nad různými variantami vyučovacích postupů a poznávají, jak se tvořivá činnost liší od neproduktivní charakterem úkolu, charakterem procesu a charakterem výsledků tvořivého procesu. Studenti pracují s lite-

raturou, která jim poskytuje náměty pro zpracování studijních příprav na vyučovací hodiny prvouky.

Na seminářích jsou rozebírány záznamy vyučovacích hodin, kde jsme hospitovali. Hospitace studentů probíhaly i v rámci seminárních a diplomových prací. Šlo o šetření v 1.–3. ročníku ZŠ ve vyučovacích hodinách prvouky. Byly pořizovány podrobné záznamy vyučovacích hodin a zaznamenáván čas věnovaný jednotlivým činnostem. Rozbor pedagogické situace byl dělán např. podle následujícího schématu: – výklad učitele – otázky pro žáky – podněty, stimulace – odmítání, inhibice – aktivita žáků – samostatná práce – ztrátový čas. Jednotlivé činnosti jsme se snažili blíže charakterizovat. Např. zda otázka byla pamětná, srovnávací, hodnotící, problémová, zda při samostatné práci šlo o reprodukci, práci podle vzoru, o rekonstrukci či vlastní originální řešení. Po provedeném rozboru pak studenti vytvářeli vlastní varianty řešení.

Je samozřejmé, že větší podíl samostatné a tvořivé činnosti bude zastoupen ve 3. ročníku. V 1. ročníku se žáci samostatné práci teprve učí, ale i tam lze uplatňovat prvky tvořivosti. Jde hlavně o to, aby učitel nepředával žákům poznatky hotové, ale aby je společně pod jeho vedením objevovali. Nejde tedy o úplnou novost a užitečnost týkající se širokého okruhu lidí, ale většinou o novost jen pro samotného žáka. Smyslem není předat žákovi velký soubor poznatků, ale zorganizovat jeho vlastní zkušenosti a ty pak obohacovat o nové poznatky.

Z našich rozborů hospitací lze zatím konstatovat, že na 1. stupni základní školy v předmětu prvouka se prvky tvořivosti objevují, ale mnohem větším podílem je zastoupena práce mechanická, pamětní. Mnozí učitelé se teprve sami učí pracovat novými metodami. A právě v této oblasti vidíme velké rezervy v přípravě budoucích učitelů na pedagogické fakultě.

Motivační funkce mikroyučování v přípravě učitelů vlastivědy

Miloslava Machalová, Miroslava Novotná

Disciplína didaktika vlastivědy během jednoho ročníku s dotací hodin 1/2, 1/2 má připravit studenty na tvořivou práci ve vlastivědě v primární škole. Studenti vstupují do disciplíny s velmi nízkou úrovní znalostí. Ve vymezeném prostoru proto hledáme cesty, jak studenty motivovat k hlubšímu samostudiu vědního základu a jak je přivést postupně k řešení didaktických problémů souvisejících se současnými potřebami vlastivědného vyučování,

tj. jak přivést studenty k tvořivé práci v integrovaném učebním předmětu vlastivěda.

Při tomto hledání narážíme na řadu překážek. Vedle neznalostí vědních jen mizivý počet studentů chápe vlastivědné vyučování jako problém (jsou to ti studenti, kteří přicházejí na fakultu se solidními znalostmi z historie a geografie). Většina studentů má pocit, že komplikujeme nekomplikovaný předmět — vlastivědu. Zkušenosti z hospitací na školách jsou však neuspokojivé.

Po řadě pokusů v didaktice vlastivědy, jejichž součástí byly mj. mikrovýstupy v simulovaných situacích vlastivědného vyučování ve studijní skupině, mikrovýstupy ve vyučování vlastivědy na školách, přistupujeme k mikrovyučování, od něhož očekáváme právě posun v oblasti motivace a následně i pochopení složitosti předmětu vlastivěda.

Mikrovyučování jako metoda vysokoškolské výuky vtahuje studenta k jádru problému: jak zprostředkovat dítěti (každému dítěti) v daném ročníku primární školy obsah učiva. Student se totiž při mikrovyučování dostává do bezprostředního kontaktu s jedním žákem. Tím se vytváří velmi cenná situace, v níž může jednak v detailu pozorovat činnost žáka jako odezvu na svoje podněty, jednak musí reagovat na nepochopení svých instrukcí, způsobu zadání učební úlohy, a bezprostředně (improvizovaně) opravovat sám sebe, promýšlet souvislosti, hledat příčinu nepochopení — chyby u dítěte, ale také chyby v didaktickém postupu, tj. u sebe. Zanedbatelná přitom není ani možnost interakce se žákem ze širšího pedagogicko-psychologického pohledu učitelské přípravy.

Mikrovyučování staví studenta do nové situace a umožňuje mu zažít zkušenost s dětským vnímáním světa. Odhaluje obtížnost vlastivědného vyučování a má silný motivační i poznávací náboj. Najednou vyjeví problémy ve zdánlivě elementárních souvislostech. Vzniká napětí vytvořené nedostatečnou zkušeností v komunikaci a interakci, v interpretaci učiva, v transformaci vědního základu do didaktického systému učebního předmětu vlastivěda. Student je tak uveden do problémové situace, v níž problém musí identifikovat a urychleně hledat jeho řešení.

Jako optimální se jeví vést studenty od analýzy učebnic, pojmové a operační analýzy učiva k formulování cílů výuky, k přípravě jednotlivých fází vyučovací hodiny podle různých koncepcí výuky vlastivědy, dále k simulovaným mikrovýstupům v seminářích, ve škole (při frontálním i při skupinovém vyučování), v individuálním mikrovyučování až k činnosti studenta při jeho vyučovacích pokusech během souvislé pedagogické praxe.

Současných necelých 20 % věnovaných pedagogice a psychologii ve studiu

oboru učitelství 1. stupně však ani k tomuto posunu ve strategii přípravy budoucích učitelů nestačí.

Profesionální praktikum jako pokus o syntézu přípravy učitelů 1. stupně ZŠ

Marie Dobrovolská

Propojení teorie s praxí v přípravě studentů učitelství je jedním z dominantních požadavků na cestě k cíli, jímž má být dosažení žádoucí profesionální úrovně každého absolventa.

Základní profesionální dovednosti, kterými má učitel disponovat, lze strukturovat z různých hledisek. Tento příspěvek, ve snaze obecněji pohlížet na daný problém, rozlišuje tři základní oblasti, v nichž by měl pedagog svoji profesionalitu prokázat. Jedná se o dovednosti promítající se

- v práci se žáky (ve vyučování, ale i mimo vyučování),
- ve vztahu k rodičům (všech dětí, ale i těch, které vyžadují v určitém období nebo v momentální situaci specifickou péči nebo jen více pozornosti),
- v usměrňování chování žáků k sobě navzájem (sledováním a korekcí jejich nevhodných až negativních projevů ve vzájemných kontaktech apod.).

Všechny tři oblasti mají jedno společné, a to je komunikace. Na její kvalitě, tedy na úrovni schopnosti a dovednosti komunikovat, závisí v nemalé míře úspěšnost pedagogické práce. Komunikace tvoří syntézu, v níž se promítá úroveň odborných znalostí (zvládnutí oboru) a současně znalost pedagogiky za předpokladu pochopení a respektování psychologických zákonitostí.

V pedagogickém praktiku se proto snažíme v návaznosti na pedagogickou teorii utvářet a rozvíjet tyto profesionální dovednosti studentů — budoucích učitelů. Aby nezůstal požadavek spojení teorie s praxí v rovině fráze, musíme v práci se studenty sledovat nejen informativní, ale především formativní cíle, tedy přivést je k tomu, aby získané informace dovedli promýšlet a správně využít v dané situaci. Jedině tak mohou potom sami ve své praxi učit žáky pracovat efektivně s novými poznatky.

Pomocí vybraných okruhů (témat) se pokoušíme cvičit určité dovednosti studentů. Vzhledem k hodinové dotaci předmětu profesionální pedagogické praktikum (0/2 ve 4. semestru) jde pouze o základní.

Jako příklad můžeme uvést zdánlivě velmi jednoduchý problém, jakým je přečtení pohádky, což mnohdy bývá ve škole používáno pouze jako prostředek ke zpestření programu, či v lepším případě jako motivační prvek následné didaktické práce. V semináři však pohádka (jako model) poslouží k tomu, že si studenti uvědomí z hlediska pedagogické práce řadu důležitých prvků, které lze i zobecnit. Určitá stejná pravidla je totiž možno uplatnit také při vyprávění nebo popisu či výkladu (práce s hlasem, správná výslovnost, tempo řeči), i když u nich stojí více v popředí pravidla jiná (promyšlenost, věcnost a logika projevu, přesnost ve vyjadřování, v užívání a vysvětlování pojmů atd.). Ještě jedno však mají společné, a tím je respektování a využívání intrakomunikace. Je nutné uvědomit si, že dítě (příjemce sdělení, posluchač) potřebuje určitý čas a prostor ke zpracování informace. Je to důležité jednak k jejímu pochopení, ale také (při některých činnostech) k rozvoji dětské představivosti a fantazie.

Jiný příklad bychom mohli uvést, zamyslíme-li se nad dialogem jako verbálním prostředkem procesuální roviny pedagogické komunikace. Chceme ukázat, že může posloužit nejen ke zjišťování stavu vědomostí žáků, ale lze jej využívat také k lepšímu poznávání dětí a k rozvoji jejich myšlení, a to především pomocí otevřených otázek. To ovšem vyžaduje ze strany učitele jejich cílenost, promyšlenost a přesnou formulaci. Může se totiž stát (a tím se dostáváme k dalším souvislostem), že na nesprávně položenou otázku žák odpoví špatně nebo vůbec, protože ji přesně nepochopil (jeho myšlení šlo jiným směrem než myšlení učitele). Pokračováním v tomto tématu bychom ale rozvinuli řetěz dalších problémů, což nebylo záměrem tohoto příspěvku.

Výuka v praktiku se realizuje s menšími skupinami studentů (max. 12), aby bylo možné o problémech jednak dostatečně diskutovat, a také realizovat některé modelové situace v seminářích s následným využitím (ověřením) těchto zkušeností v mikrovýstupech, které jsou součástí praktika.

Následnou analýzou vlastní činnosti a přemýšlením o všech těchto problémech (že vůbec existují) si studenti uvědomují složitost a komplexnost pedagogické práce a vytvářejí si (doufejme) kvalitativně nový pohled na učitelské povolání jako svou náročnou budoucí profesi.

Význam schopnosti využívat výpočetní techniku v práci učitele

Jiří Rybička

Úvod

Práce učitele na všech stupních škol je bezesporu velmi náročná. Zjednodušeně lze říci, že obsahuje podobně jako většina jiných činností složku tvůrčí a složku rutinní. Složka tvůrčí je nezastupitelná, individuální, jedinečná, je vytvářena osobností učitele. Naproti tomu složka rutinní je u všech učitelů podobná a částečně ji lze delegovat na jiný subjekt, lze ji též částečně automatizovat. Velmi vhodné se jeví využití počítače, nechybí-li učiteli ovšem „druhá gramotnost“.

Na učitele můžeme tedy nahlížet jako na potenciálního uživatele výpočetní techniky s jistými specifickými potřebami.

Přestože lze v rutinních činnostech všech učitelů vyzorovat shodné prvky, je zcela zřejmé, že těžko může být vypracován takový systém programů, který by vyhovoval každému. Čím obecnější takový systém je, tím více redundancí pro každého jednotlivce obsahuje, tím je dražší, těžkopádnější, náročnější. Nikdo jiný než samotný učitel nemůže lépe vědět, jaké údaje, v jakém tvaru a s jakými operacemi je potřebné do počítače vložit, jak tyto informace a operace v čase aktualizovat a používat ve své práci. O jisté jednotnosti lze uvažovat v úrovni školy jako celku (celá agenda školy je již komerčně zpracována několika firmami, avšak hodnocení aspektů jejího využití není předmětem tohoto článku). Dále se proto budeme zabývat pouze individuálními potřebami učitele v jeho každodenní práci.

Vzhledem k charakteru osobních agend učitele a jejich individuálním odlišnostem je nasnadě, že vytvoření, používání a údržba těchto dat musí ležet na učiteli samotném.

K tomu je ovšem třeba učitele vybavit schopnostmi tvůrčí práce s relativně jednoduchými, avšak o to mocnějšími obecnými nástroji, jako je operační systém počítače, systémy pro zpracování textů, databázové systémy, tabulkové procesory a systémy pro zpracování grafické informace alespoň na základní úrovni.

Všechny uvedené hlavní skupiny obecného programového vybavení počítače mají jednu společnou vlastnost: k jejich přizpůsobení a maximálnímu výkonu je nutná *precizní* představa uživatele o tom, jak zobrazí svá data, jaké operace bude potřebovat a v jakém tvaru bude vyžadovat výsledky. To ovšem předpokládá nejzákladnější znalosti o možnostech zobrazení a zpracování dat na počítači.

Příklad implementace agend vysokoškolského učitele

- Značnou administrativní zátěží učitele je vedení záznamů o zkouškách a vyplňování *zkušebních zpráv*. Do obyčejného textového souboru mohou být průběžně zapisovány tytéž údaje, které by bylo nutno uvádět ve zkušební zprávě. K datu odevzdání zkušebních zpráv se provede zformátování do výsledného tvaru, tisk na papír a podepsání. Navíc je nad tímto souborem možné vytvořit jednoduché operace, které umožňují získání okamžitého přehledu o udělených známkách.
- Zpracování výsledků didaktických testů — vložením údajů o výsledcích testů do počítače lze zjistit důležité charakteristiky, které by byly při ručním zpracování velmi náročné na čas. Jedná se zejména o výpočet úspěšnosti, rozptyl výsledků nebo četnosti zvolených výkonnostních skupin. Dále je možné výsledky všech testů snadno uchovávat a zahrnovat je do celkového hodnocení studentů.
- Publikáční činnost — velmi operativní je evidence jak vlastních publikací, tak seznam potřebné literatury. Jednotlivé záznamy lze formátovat, třídít a vypisovat v libovolném tvaru, který je právě potřeba.

Návrhy pro učitele jiných stupňů škol

Učitel na základní nebo střední škole potřebuje mít k dispozici mnohem více údajů o žácích než učitel vysokoškolský. Tím vzrůstá i rozmanitost a široká využitelnost jednoduchých programových prostředků osobních počítačů.

Všechny údaje o žácích (klasifikace v různých předmětech, zameškané hodiny, osobní údaje, vlastní poznámky učitele apod.) lze vhodným způsobem zobrazit v textovém, případně databázovém souboru, nad nímž se v případě potřeby realizují specifické operace. Není třeba pracně vypočítávat průměry a jiné statistické údaje, učitel má v každém okamžiku celkový přehled o stavu výchovně vzdělávacího procesu. Při použití vhodného systému lze bez námahy vytvořit i velmi kvalitní vysvědčení.

Tyto údaje mohou být využívány i na celoškolské úrovni, vzhledem k individuálním informacím každého učitele je ještě potřebné provést vhodnou datovou transformaci.

Příprava učitelů

V předešlém nástinu širokých možností vedení a zpracování nejrůznějších individuálních údajů učitelů se vyskytuje několik pojmů, jejichž zvládnutí hraje klíčovou roli ve vztahu učitele k počítači. Jedná se zejména o pojmy „zobrazení dat v počítači a jejich transformace“ a „definice potřebných operací“.

Položme si v tomto místě klíčovou otázku: jsou učitelé dostatečně připraveni po teoretické i praktické stránce na řešení uvedených problémů?

Konstrukce odpovědi na položenou otázku vyplývá z analýzy učiva, jež budoucí učitelé vstřebávají na všech druzích škol. Tuto úvahu lze zobecnit na všechny možné či skutečné uživatele výpočetní techniky.

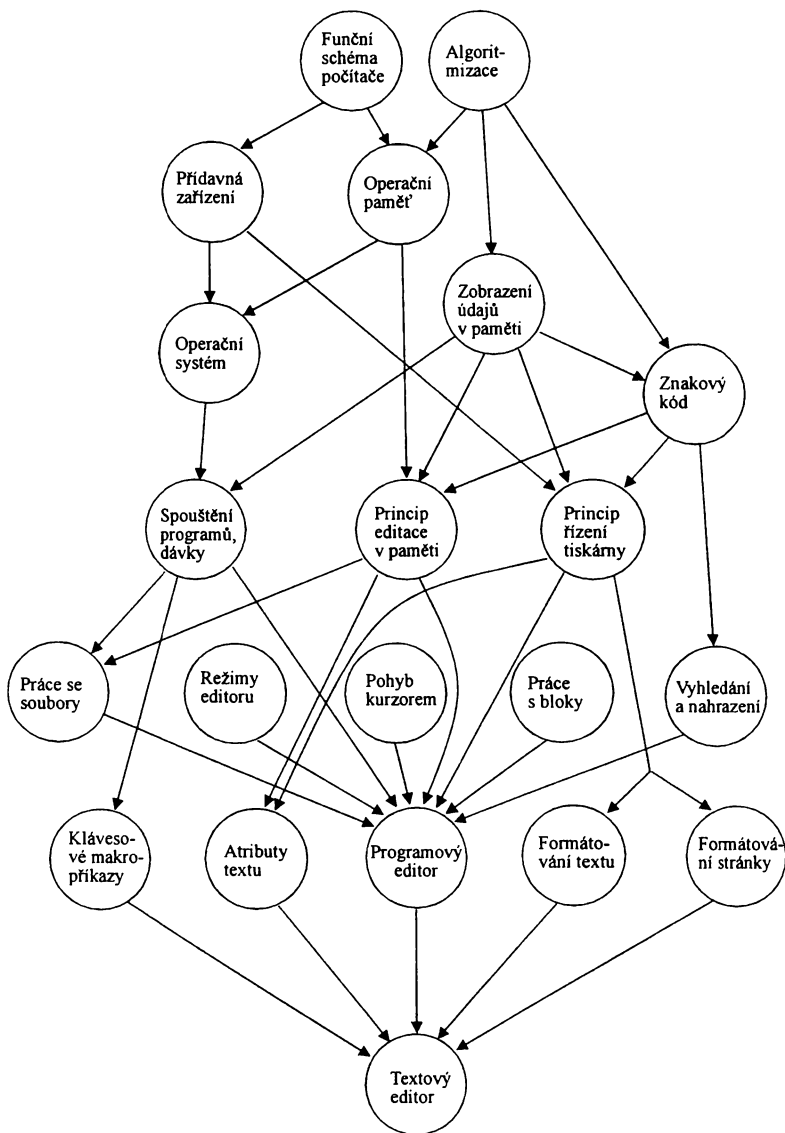
Situace ve výuce předmětů souvisejících s informatikou se neustále překotně vyvíjí. Vcelku lze však konstatovat, že tento vývoj postrádá náležitou

kvalitu, a jedná se většinou o přizpůsobování se současné módě v nabídce programového a technického vybavení. V drtivé většině je prosazován názor, že člověk je „pouze uživatel“, z čehož má vyplývat, že nemusí nic do hloubky vědět, pouze musí umět počítač „ovládat“. Neustále se argumentuje průměrem s osobním automobilem, kde řidič také nemusí nic vědět o konstrukci motoru, stačí jen manipulace s volantem, řadicí pákou a několika knoflíky na palubní desce. V tomto nešťastném příoměru však nikdo nevidí, že auto a počítač jsou *principiálně* odlišné stroje a pojem „ovládání“ tudíž nabývá zcela různého významu.

Žáci a studenti se tedy ve své školní přípravě setkávají s předměty typu Informatika, Úvod do výpočetní techniky, Výpočetní technika, Výpočetní a kancelářská technika, Práce s osobním počítačem a podobně. Různé názvy však v sobě skrývají prakticky totožné obsahy: *ovládání* editoru Text602, *ovládání* systému Windows, *ovládání* toho či onoho. Výsledkem těchto kursů je uživatel, který má určitou mechanickou schopnost pracovat s daným programovým produktem, ale není schopen samostatně přejít k produktu téhož principu, ale jiného vzhledu, a není schopen *aplikovat* znalost určitého produktu k řešení vlastních úloh. To je však zcela v souladu se záměry výrobců, prodejců a školitelů výpočetní techniky a programového vybavení, neboť nepochopení podstaty problému zesiluje dominanci reklamy jako informačního zdroje, jež slouží ke lživému myšlenkovému ovládnutí kupujících, a tím umožňuje opakované a dlouhodobé zisky.

Uvedené vědomosti a dovednosti, získané v předmětech souvisejících s informatikou, jsou sice v konkrétních praktických případech nezbytné, tvoří však jen *určitou, nedominantní část* duševní výbavy, kterou nelze *tvůrčím způsobem* využívat pro řešení individuálních a specifických potřeb každého uživatele. „Důležitým požadavkem na vědomosti je jejich uspořádání v soustavu. (...) Taková soustava vědomostí umožňuje též produktivní myšlení a úspěšné použití v praxi.“ ([2], s. 60).

Celou situaci můžeme znázornit v náčrtku úseku *pojmové sítě* (obr. 1) konstruované pro výuku všeobecně známé a rozšířené skupiny textových editorů. Pojmová síť je orientovaný graf, jehož uzly tvoří určité pojmy, a spojnice určují logickou návaznost. Pojmy, které v grafu *předcházejí* (ať už přímo, nebo zprostředkovaně) určitému uzlu, tvoří nezbytnou základnu (vnitřní podmínku výchovy) pro zvládnutí pojmu v daném uzlu. Uzel, který nemá předchůdce, obsahuje pojem, který se v dané situaci chová jako *axióm*. Naopak uzel, který nemá následníky, obsahuje pojem, který je *cílem* výukového procesu. Je přirozené, že konkrétní tvar sítě je ovlivněn výběrem vhodných pojmů i jejich přesnou specifikací. Avšak logické návaznosti jsou

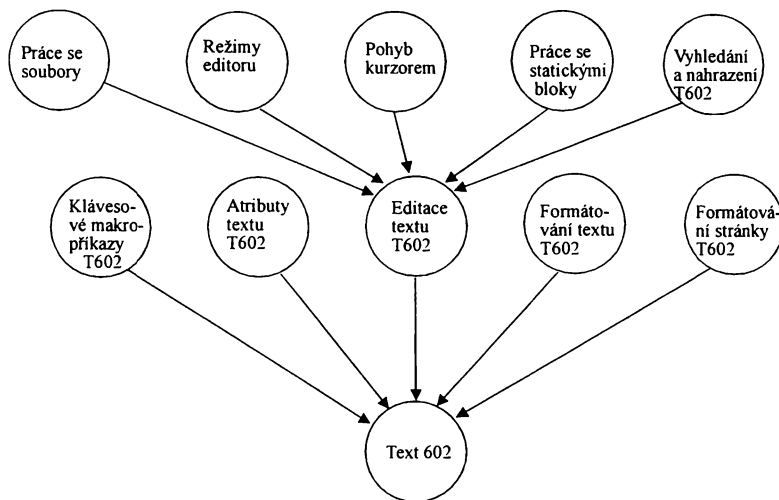


Obr. 1: Úsek pojmové sítě pro výuku textových editorů

spojeny s podstatou vybraných pojmů, proto na ně nemá konkrétní tvar sítě podstatný vliv.

Vzhledem k tomu, že se v této souvislosti jedná jen o prezentaci určitého principu, jsou jednotlivé pojmy sítě na obr. 1 z důvodu stručnosti poměrně komplexní, představují tedy jen hrubou strukturu tématických bloků učiva.

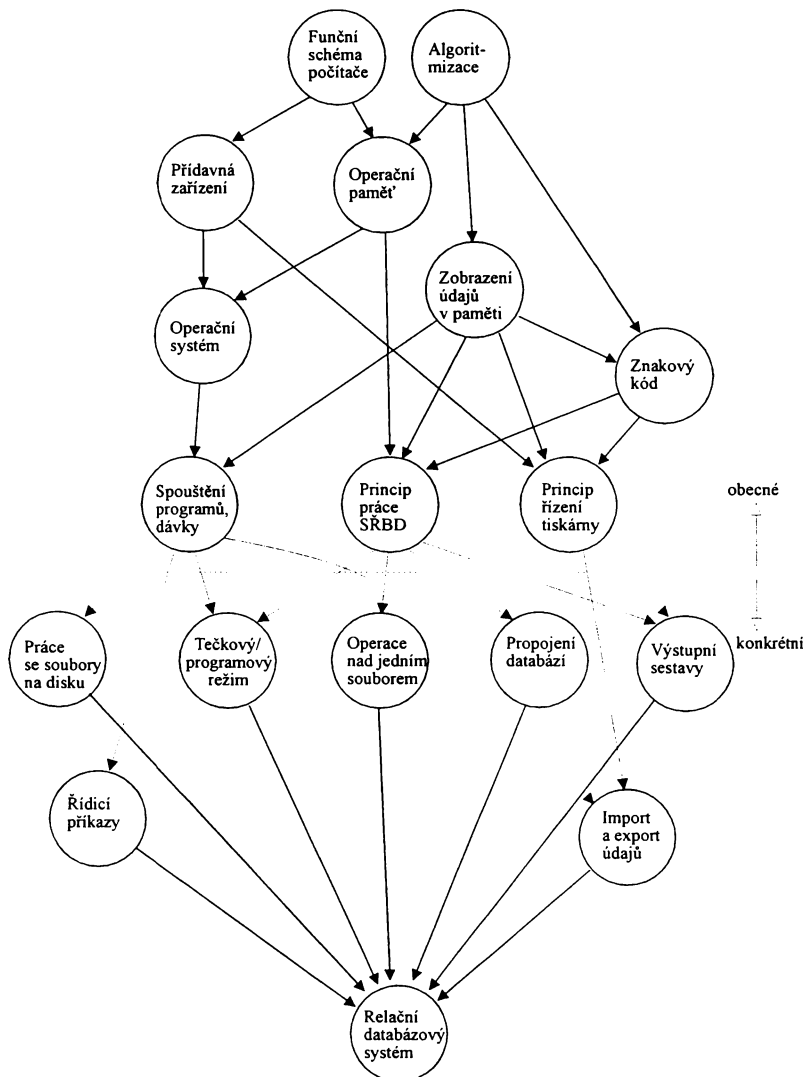
Pohlížejme nyní na tuto síť očima školícího pracovníka, který má za úkol v co nejkratším čase dosáhnout u svých svěřenců dojmu, že umí pracovat s editorem Text602. S největší pravděpodobností připraví výuku podle modifikované sítě na obr. 2, která vychází z dolní poloviny sítě původní. Ztrátou všech předchůdců horní poloviny původní sítě se většina pojmů stane axiomy. Navíc zaměřením všech pojmů na konkrétní výstup (tj. editor Text602) se značně omezuje jejich didaktická využitelnost v systémech jiných. V tomto pojetí výuky výrazně chybí jedna z hlavních zásad výuky — „od konkrétního k obecnému“ [1].



Obr. 2: Modifikace pojmové sítě pro konkrétní případ

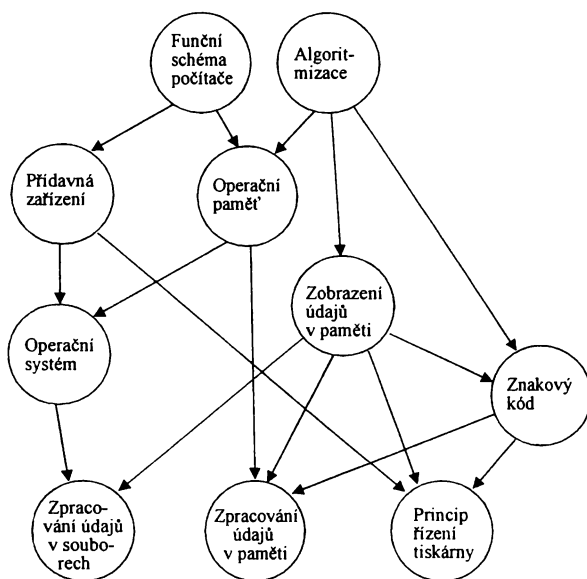
Horní část pojmové sítě tvoří teoretické základy, na něž lze navázat libovolným konkrétním programovým produktem. Tuto skutečnost lze stručně demonstrovat na obr. 3, kde v roli výukového cíle stojí systém dBase. Je přirozené, že zde dochází k určitým drobným změnám počtu nebo obsahu uzlů teoretické části, vcelku lze však konstatovat, že její rozsah a struktura zůstává konstantní.

Z uvedeného příkladu jednoznačně vyplývá, že ve snaze zkrátit výuku konkrétních produktů se vynechávají ty nejobecnější bloky učiva, čímž vzrůstá množství axiómů. To vede u edukantů k nesprávné představě, že jednotlivé programové systémy jsou izolovanými prvky rozsáhlé množiny, z nichž každý vyžaduje zcela odlišný přístup při výuce. Teprve dlouhodobým důkladným poznáním určitého množství těchto prvků může dojít k zobecnění společných částí, čímž zcela chaoticky edukant proniká k teoretickým základům, začíná nabývat schopnosti jednoduchými prostředky řešit praktické aplikace.



Obr. 3: Úsek pojmové sítě pro výuku databází

Máme-li však na výuku tohoto předmětu pohlížet nikoliv z hlediska finančního prospěchu edukátorů, ale z hlediska zájmu o globální a trvalý výchovně vzdělávací cíl, dospějeme k závěru, že neefektivnější metody výuky musí obsahovat i partie obecné, teoretické. V praxi je snad největší překážkou tohoto řešení faktor psychologický. Ten můžeme demonstrovat na uvedené pojmové síti. Předpokládáme například, že vytvoříme předmět podle sítě na obr. 4. Cílem se stávají pojmy „Princip řízení tiskárny“, „Operace s údaji v paměti“, „Příkazové dávky“ a podobně. Všechny uvedené cíle sice tvoří velmi důležité vnitřní podmínky pro další studium, avšak jejich zvládnutí vyžaduje ze strany edukanta jistou investici (energie, času), o jejíž praktické využitelnosti se zpočátku nemůže v plné míře přesvědčit. Pro většinu zájemců o výpočetní techniku, zejména z řad starších pracovníků, je tedy tento způsob výuky psychologicky nepřijatelný.



Obr. 4: Pojmová síť pro teoretický základ

Svým charakterem je teoretická část informatiky se soustavou pojmů vyúsťujících v praktických aplikacích velmi podobná předmětům, jejichž těžiště výuky leží na středoškolské úrovni, v jednodušším provedení i v závěrečných ročnících základní školy. Vzhledem ke skutečnosti, že počítače se staly běžnou každodenní pomůckou řady lidí, stávají se vědomosti o nich postupně součástí všeobecného základu, nikoliv vrcholovou součástí učebních plánů specializovaných škol. Předměty, obsahující teoretické jádro informatiky, by pak měly zaujmout své pevné místo vedle matematiky, fyziky, literatury a dalších. Tento proces je však ve srovnání s vlastním rozvojem oboru informatika velmi pomalý a těžkopádný, což je další značná komplikace při výběru poznatků do výuky.

Závěr

Ze všech uvedených skutečností vyplývá, že možnosti uplatnění výpočetní techniky v práci učitele jsou značně rozsáhlé, ale plně závislé na vlastních schopnostech toho kterého jedince. Rozvoj těchto tvůrčích schopností je však v současné době záležitostí samostatného studia a víceméně náhodné praxe. Ani v blízké budoucnosti nelze očekávat výrazné zlepšení tohoto stavu, i když nás masívní reklama gigantů softwarového průmyslu denně přesvědčuje o tom, že její produkty vyřeší vše za uživatele. Řešení tohoto problému je plně v kompetenci učitelů výpočetní techniky na všech stupních škol všech oborů, pedagogické fakulty nevyjímaje.

Literatura

- [1] Komenský, J. Á.: Didaktika velká. SPN Praha 1950.
- [2] Maňák, J.: Nárys didaktiky. Skriptum PdF MU v Brně. Brno 1994.
- [3] Sup, J. — Švec, V.: Cvičení vybraných pedagogických dovedností učitele. Skriptum VUT. ES VUT Brno 1988.
- [4] Rybička, J. — Hála, T.: Člověk a počítač III. Cíle a metody při výuce předmětů souvisejících s informatikou. Pedagogická orientace č. 14, 1995, s. 79–83.

Pojetí přípravy učitele a požadavky školské praxe

Jan Štáva

Jestliže se zamýšlíme nad aktivizací přípravy budoucích učitelů, prospěje připomenout J. A. Komenského, který zdůrazňoval: „Co se má konat, tomu se musí každý naučit konáním, ... tak, aby školy nebyly ničím jiným než dílnami, kde práce vře.“ Platí-li toto pro přípravu žáků ve škole, tím více je nutno aktivitu zdůraznit v přípravě budoucího učitele. Komenský kladl důraz nejen na vědomosti, ale i na dovednosti, na praktické činnosti. To je patrné zejména v jeho Velké didaktice i Didaktice analytické. Také v současné době patří vytváření a tvůrčí rozvíjení pedagogických dovedností k významným úkolům přípravy budoucího učitele.

Příprava budoucího učitele stále ještě přetrvává převážně v teoretické rovině, i když studenti absolvují předepsané hospitace u cvičných učitelů a mají i vlastní pedagogické výstupy. Proto je nezbytné podstatně zefektivnit práci studentů studia učitelství na cvičeních a seminářích z pedagogických a psychologických disciplín v přímé návaznosti na pedagogickou praxi. Tak bude možné převážně vědomostní model přípravy budoucího učitele

rozšířit na model dovednostní. Proces utváření a rozvíjení pedagogických dovedností má svoje určité zvláštnosti, které vyplývají z dosažené úrovně pedagogických zkušeností studentů učitelství. Za pedagogické dovednosti můžeme považovat osvojené pedagogické činnosti, které svým obsahem, rozsahem i úrovní důsledně splňují výchovně vzdělávací cíle. Úroveň pedagogických dovedností učitele se projevuje v učebních výkonech žáků, v rozvoji jejich osobnosti. Pedagogické dovednosti také nutně zahrnují i prvky tvořivé činnosti.

Je třeba si také uvědomit, že pedagogické dovednosti nejsou neměnné, ale že tvoří dynamický systém, který se vyvíjí, stává se pružnější, což se pak projevuje v tvořivé činnosti učitelů. V přípravě učitelů se musí nutně vytvářet především základy tvořivého řešení pedagogických situací. Předpokládá to objasňovat studentům učitelství pedagogické problémy ve spojitosti s životem, a tak v nich rozvíjet pedagogické dovednosti, analyzovat obsah a dynamiku výchovně vzdělávacího procesu, učit je, jak mají přistupovat k řešení pedagogických problémů při využívání všech zákonitostí osvojovacího procesu.

Předpokladem utváření a rozvíjení pedagogických dovedností je získání samotných studentů pro pedagogické povolání, utvářet v nich kladný vztah k učitelství i k dalšímu pedagogicko-psychologickému vzdělávání.

Funkční spojitost pedagogické a psychologické teorie s pedagogickou praxí je dalším předpokladem formování systému pedagogických dovedností. K důležitým dovednostem učitele bezesporu patří i pedagogické prognózování, které je předpokladem úspěšného řízení učebních činností žáků a studentů.

Pedagogická činnost učitele je komunikativní, proto je potřeba u studentů učitelství vytvářet sociálně komunikativní dovednosti. V podstatě vše, co učitel ve třídě ve výchovně vzdělávacím procesu řeší, řeší prostřednictvím sociální komunikace. Proto je tak důležitý sociálně komunikativní výcvik i spolupráce pedagogů, psychologů a didaktiků.

Z činnostního přístupu k utváření a rozvíjení pedagogických dovedností můžeme odvodit další požadavek používat takové vyučovací metody a materiální prostředky, které navozují aktivní činnost studentů. Uplatňování aktivizujících vyučovacích metod v přípravě učitelů vychází ze situačního chápání pedagogických dovedností. Na adekvátní pedagogické dovednosti proto navozují pedagogické situace, respektive přiměřené pedagogické úkoly. Pedagogickou tvořivost učitelů pak rozvíjejí problémové úlohy a příklady simulující pedagogickou praxi, aby se studenti učitelství cvičili ve vžívání se do těchto situací, naučili se rozhodovat, vybírat optimální pedagogic-

ké postupy a řešení, navrhnout netradiční řešení pedagogických problémů a především tyto postupy a řešení prakticky realizovat.

Nutno vidět měnící se roli učitele z pouhého předavatele vědomostí zaměřeného na posuzování žákovského výkonu na učitele usnadňujícího rozvoj schopností žáků, pomáhajícího žákům dosáhnout co nejširšího rozvoje jejich osobností, schopnosti sebezdokonalování. Především z tohoto důvodu je nutné zvýšit profesionalitu učitele.

Literatura

- [1] Blížkovský, B.: Pedeutologie a gradace profesionality pedagogických pracovníků. *Pedagogika*, 1990, č. 5, s. 503–519.
- [2] Goble, M. N.: *The changing role of the teacher*. Paris, UNESCO 1977.
- [3] Kolář, Z.: Rozvíjanie systému prípravy učiteľov. *Jednotná škola*, roč. XLII, 1990, 4. 5, s. 392–408.
- [4] Singule, F.: *Učitelské vzdělání v západoevropských zemích*. Praha, ÚVI 1991.

Přípravné učitelské vzdělávání včetně historického aspektu pedeutologie

Jak se vzdělávali středoškolští učitelé

Zdenka Veselá

Změny, které probíhají v naší společnosti, se dotýkají všech oblastí života, a samozřejmě také školství. Školství představuje strukturu, v níž jednotlivé části jsou spolu spjaty, a proto je zapotřebí dbát na to, aby byly změny v jednotlivých jejích částech pokud lze řešeny souběžně. Postižení těchto souvislostí by nám mělo poskytnout patřičný nadhled nad problémy, které řešíme, a také nám pomoci určit, v jakém směru změny provádět. Co máme konkrétně na mysli? Mluvíme-li o tom, že se má naše škola, výchova a vzdělání v ní změnit, je nutno, aby ten, kdo má změny provádět, měl o nich představu a věděl, v čem je jejich podstata. To pak znamená, že by měl být v předstihu nebo alespoň souběžně připravován na nové pojetí výchovy učitel, neboť jak uvádí M. Debess, „reforma učitelského vzdělání je klíčem k reformě školy“ (Kasíková, H., 1991, 100). Toto tvrzení nám dokumentuje historie, zejména historie novodobé školské soustavy, v níž mám doklady o tom, že s reformou školy se vždy učitelské vzdělání měnilo. Je proto třeba, aby „pedagogický reformátor nejen přesně znal historické poměry, aby je mohl měnit, kritizovat a svoji reformu odůvodnit, ale aby odkazoval na modely v dějinách, které se reforma snaží sledovat.“ (Hager, F. P., 1994, 10). Pokusme se v těchto intencích sledovat stručně historii vzdělávání středoškolských učitelů, které zejména bude předmětem našeho zájmu, a podívejme se na to, jak se tato příprava postupně strukturovala a jak se měnil její obsah.

Když v polovině 19. století vznikla moderní střední škola na základě Exner-Bonitzova *Nástinu organizace gymnázií a reálék v Rakousku* (Viedeň 1849) a došlo také ke vzniku novodobé filozofické fakulty, která přestala být přípravným stupněm pro fakulty lékařskou, právnickou a teologickou, byl vydán dne 29. září 1850 *Všeobecný studijní řád*, v němž byl pro filozofickou fakultu formulován praktický úkol — vychovávat kandidáty středoškolské profesury pro nově zřízená osmiletá gymnázia a šestileté reálky (staly se sed-

miletými ústavy po vydání Říšského školského zákona v r. 1869). (Placht, O. — Havelka, F., 1932, 1369). Pro jejich přípravu byl na filozofické fakultě zřízen pedagogický seminář, který byl ustaven rovněž na obnovené české univerzitě v roce 1882. V jeho čele stanul na FF UK jako první ředitel G. A. Lindner, který hned na počátku řešil problém, jak práci semináře koncipovat, zda teoreticky nebo prakticky. Analogicky podle charakteru práce ostatních seminářů bylo rozhodnuto o jeho zaměření teoretickým. Dokládá to také první zpráva o činnosti semináře, kterou Lindner zpracoval. Ze zprávy vyplývá, že účastníci semináře zpracovávali témata zadávaná ředitelem, že se v semináři diskutovalo o přednáškách, o písemných pracích členů, analyzovala se díla významných pedagogů minulosti, členové se seznamovali se školskými zákony a nařízeními atd. Práci semináře sloužila příruční pedagogická knihovna vybavená pedagogickou literaturou a dobovými časopisy. (Veselá, Z., 1992, 43). Protože teoretická příprava pro učitelskou profesi však byla nedostačující, byl zaveden k získání učitelských dovedností (ve shodě s Komenského ideu, že „naše práce nás tvoří“) tzv. *zkušební rok*, v jehož průběhu si adept učitelství doplňoval a tříbil teoretické vědomosti a zlepšoval „techniku vyučování“, tj. získával dovednosti zkoušet, klasifikovat, vyvolávat žáky, udržovat kázeň, vést úřední knihy atd. Je zřejmé, že již v této době pedagogická příprava probíhala ve dvou rovinách: teoretická část měla převážně historický charakter. Již v této době zaznamenáváme Lindnerovu snahu spojit pedagogický seminář se zvláštní cvičnou školou, na níž by mohli adeпти učitelství provozovat patřičnou pedagogickou praxi se skutečnými žáky, a tak práci a přípravu budoucích učitelů prohloubit a zkvalitnit. Ruku v ruce s institucionálním řešením pedagogické přípravy učitelů se zrodila v této době také *idea dalšího vzdělávání učitelů*, neboť se pociťovalo, že příprava na vysoké škole, včetně zkušebního roku, je nedostačující. Další vzdělávání učitelů se požadovalo prostřednictvím knihoven (proto se zakládaly), učitelských porad (konferencí), pokračovacích kurzů a pedagogických časopisů. Sám Lindner z toho důvodu založil časopis „*Pedagogium*“, který vycházel od roku 1879 až do roku 1887 a měl vynikající úroveň. Tento měsíčník poskytoval učitelské veřejnosti nové teoretické poznatky, představoval různé osobnosti a jejich snahy a řešení soudobých pedagogických problémů.

Institucionální a obsahové řešení pedagogické přípravy učitelů bylo v oblasti teorie doprovázeno studií o osobnosti učitele, kterou rozpracoval rovněž G. A. Lindner. Svým pojetí profilu učitele navázal zřetelně na Komenského, ale požadavky na učitele rozšířil a prezentoval je ve svém spisu *Všeobecné vyučovateltví* (1887). Co se tedy od učitele očekávalo? Očekávalo se od něho, že bude jako odborně, tak pedagogicky připraven, že bude mravný (požadují se určité vlastnosti) a že bude zdravý. Ve shodě s tehdy obecně

přijatým názorem, že jedině osvětová činnost učitele může zlepšit společnost, se také požadovalo, aby učitel stál v čele kulturního života jako „apoštol dokonalejších zítřků“ a „boží bojovník“ (Cach, J., 1983). Tak se formulovaly jednotlivé role učitele, a to role odborná, pedagogická, mravní a osvětová.

Změnu v pedagogické přípravě učitelů středních škol přinesl *Zkušební řád pro učitele na středních školách* v roce 1911 v souvislosti s diferenciací střední školy z roku 1908. Pro učitelskou způsobilost bylo zapotřebí prokázat se semestrální návštěvou čtyřhodinové přednášky z filozofie a zvláště z psychologie a čtyřhodinovou přednáškou z pedagogiky, která se měla zabývat obecným vychovatelstvím a obecným vyučovatelstvím, dějinami pedagogiky od 16. století, přednáškami z metodiky studovaných oborů, školním zdravotnictvím nebo hygienickou pedagogikou a tělesnou výchovou. Přihlásit se ke zkoušce teoretické mohl kandidát po V. semestru studia. Nastoupit do zkušební praxe (zkušební roku) mohl ovšem až po složení zkoušek odborných. Prvního půl roku kandidát hospitoval (12–16 hodin týdně) a teprve v dalším půl roce měl samostatné výstupy, samostatně vyučoval pod dozorem uvádějího profesora (*Zkušební řád*, 1911, 30). Teprve po tomto roce mohl být adept učitelství ustanoven středoškolským profesorem, a to na základě vyjádření ředitele a uvádějího profesora a vysvědčení. Tento systém přípravy, tj. strukturu a obsahové zaměření, převzalo školství v nově vzniklé Československé republice.

Model uvedené pedagogické přípravy tak reagoval na to, že se pomalu měnilo nazírání na učitele, který byl v té době ještě jedinou autoritou, kterou bylo nutno bezpodmínečně poslouchat, která dávala svým žákům hotové vědomosti, přesně domyšlené, a která v ničem nespolehala na žáka. Co se začalo měnit? Tvořící se nová pedagogika počala brát v úvahu žáka, jeho zájmy, jeho individuální vlohy a schopnosti a požadovala, aby se z nich ve výchovné a vzdělávací práci vycházelo, aby učitel nové tendence ovládl a v praxi je uplatňoval. Je třeba připomenout, že tato linie se postupně vytvářela již od dob renesance, kdy se začala probouzet touha po individuální volnosti (svobodě) vycházející z lidské přirozenosti, touha po uplatnění, která pociťovala omezování autoritou, jež byla a je dosud „elementární složkou každého lidského života nejen nedospělého, ale i nejzralejšího, byla oporou pro slabé, ale i ztělesněním vznešenosti silných“ (Guardini, R., 1992, 25).

Jestliže byl tento pocit filozoficky vyjádřen teorií o subjektu jako základu všeho poznání, politicky pak ideou občanských svobod, v oblasti pedagogické byl vyjádřen ideou svobodné a přirozené výchovy, která začala chápat člověka jako osobnost, jako tvůrce dávajícího všemu ráz vlastního díla namísto díla božího. Praktickým projevem této ideje bylo na přelomu 19. a 20. století reformní hnutí vycházející z rousseauovské teorie přirozené a svobodné

výchovy a z tolstojovské praxe, která ukázala na tvůrčí charakter učitelovy práce i práce žákovy. Z našich pedagogů praktickou linii vycházející z vlastní zkušenosti žáka a nikoliv z tradice a autority propagovali a realizovali Josef Ůlehla, Josef Bartoš a celá plejáda dalších nadšenců-pokusníků, kteří dokazovali životnost nové pedagogiky (Spěváček, V., 1978). Novou pedagogickou teorii koncipovali T. G. Masaryk, Fr. Drtina, Fr. Čáda, O. Kádner, O. Chlup a jiní. Úsilí o novou pedagogiku a o nové pojetí učitelského vzdělávání odsunula pak na řadu let první světová válka. Znovu tato problematika ožila po vzniku první republiky.

U vědomí toho, že učitel je rozhodující činitel ve výchově a vzdělání, byla této problematice věnována hned od počátku ze strany odborných pedagogů mimořádná pozornost. Již v roce 1918 byla proveden rozsáhlá písemná anketa nově zřízeným Pedagogickým ústavem J. A. Komenského, v níž bylo 10 otázek věnováno pedagogické přípravě středoškolského učitelstva. Účastníci ankety se vyjadřovali k následujícím otázkám:

1. Schvalujete dnešní způsob vysokoškolské přípravy učitelů středních škol?
2. Měla by vědecká úroveň tohoto vzdělání býti změněna a jak?
3. Mělo by se již na vysokých školách dbáti více než dosud o vzdělání po stránce pedagogicko-didaktické?
4. Neměla by předběžná zkouška pedagogická býti přeložena až za zkoušku vědecké způsobilosti, za zkušební rok?
5. Mají býti dnešní zkušební skupiny zachovány či mají býti změněny a jak?
6. Pokládáte zkušební rok, jak se nyní koná, za účelný?
7. Či by měla býti praktická průprava budoucích učitelů středoškolských těsněji spjata s vysokou školou (s pedagogickým seminářem)?
8. Či by se měla díti na několika vzorových ústavech za vedení vybraných odborníků školských, po případě vědeckých?
9. Měl by býti kandidátům učitelství povinně ukládán pobyt na cizozemských vysokých školách? Pro které obory, jak dlouhý?
10. Má býti postaráno závazně i o pozdější (pokračovací) vzdělávání učitelů středoškolských?

V odpovědích na tyto otázky zazněl jednomyslně požadavek změnit nejen dosavadní způsob odborné přípravy, ale změnit také přípravu pedagogicko-didaktickou. Zejména ta byla předmětem kritiky, neboť byla posuzována negativně. Dosavadní způsob organizace zkušebního roku byl považován za zcela neúčelný, protože v převážné většině případů kandidáti pouze hospitovali, a proto se doporučovalo zkrátit dosavadní praxi na půl roku i méně v závislosti na schopnostech kandidáta. Pro zkvalitnění pedagogické přípravy se

také doporučovalo zavést výstupy na střední škole ještě za studií v souladu s probíraným učivem v pedagogickém semináři, aby se pedagogická teorie ihned mohla uplatňovat v praxi. Dále se navrhovalo, aby se vedení pedagogického semináře (výuka v něm) svěřovala vynikajícím středoškolským učitelům, kteří by přednášeli metodiku. Třetina dotázaných však vyslovila obavu z toho, že přílišné zdůrazňování praxe by mohl vést k zanedbání odborného vědeckého vzdělání. Pokud jde o otázku dalšího vzdělávání učitelů, vyslovilo s ním souhlas 90 % dotázaných, kteří považovali za jeho nejlepší formu povinné prázdninové kursy.

Je nutno podotknout, že snaha změnit a zkvalitnit přípravu středoškolských profesorů nebyla vlastní pouze československým pedagogům. Svědčí o tom fakt, že na mezinárodním sjezdu středoškolských profesorů v Lucembursku v roce 1922 bylo dohodnuto, že ústředním tématem dalšího sjezdu bude „pedagogická příprava středoškolských učitelů“ a bylo dohodnuto, že tento sjezd se bude konat v Praze. Za hladký průběh sjezdu a jeho přípravu převzal odpovědnost přípravný výbor ve složení Drtina, Žákavec, Šmok a Veitz. Tento výbor připravil dotazník, který obsahoval 6 otázek soustřeďujících se na to, zda má být dosavadní příprava oddělena od přípravy odborné a zařazena až za odborné studium, nebo zda má tato příprava probíhat současně s odbornou a zda se pedagogická zkouška nemá posunout až za odbornou a za kratší dobu praxe. Zpracování získaného materiálu se ujal O. Chlup, ředitel pedagogického semináře FF MU, který na sjezdu přednesl hlavní referát. Mezinárodní ústřední sdružení středoškolských profesorů připravilo další dotazník, který rozeslalo všem členským státům. Rovněž i tento materiál byl podkladem jednání pražského sjezdu (Veselá, Z., 1992, 117). Jaká doporučení na změny byla na sjezdu uváděna? Pokud jde o teoretickou část pedagogické přípravy, byly doporučovány pro její zařazení dvě varianty: buď ji organizovat souběžně se studiem odborným nebo ji zařadit za skončené odborné studium do dalšího roku, a tak studium prodloužit na 5 let. Současně byly navrhovány také dvě alternativy přípravy praktické. Ponechání roční praxe po nástupu na střední školu s tím, že uvádějící učitel bude mít snížený úvazek, aby se kandidátovi mohl dobře věnovat. Kandidát by hospitoval nejen u svého učitele, ale také u jiných. Doporučení, které by získal od uvádějícího učitele a ředitele školy by pak předkládal při zkoušce učitelské způsobilosti. Druhá varianta doporučovala soustředěnou dvouletou pedagogickou přípravu po přípravě odborné, během níž by adept poslouchal v prvním roce teorii a ve druhém roce by praktikoval na škole.

Po sjezdu se zdálo, že problém pedagogické přípravy bude co nejdříve vyřešen. Ministerstvo školství dokonce ustavilo komisi, která zpracovala náměty ze sjezdu do konkrétní podoby nové učitelské přípravy a návrh uveřej-

nila ve Věstníku MŠaNO v roce 1926 (Příloha Věstníku, 1926, 169). Komise současně vyzývala učitelskou veřejnost k diskusi o návrhu a žádala další náměty nebo pozměňovací návrhy.

Jakou podobu opublikovaný návrh měl? Komise navrhovala pro teoretickou pedagogickou přípravu návštěvu kolegií filozofických a pedagogických a dvousemestrovou praxi na cvičné škole, kde by kandidát hospitoval, vyučoval, zúčastňoval se porad, dovídal se zde o nových výchovných směrech, o pedagogii, o metodice studovaných předmětů, o hygieně se zřetelem k žactvu střední školy, o organizaci, o zákonech a školské administrativě. Na zpřesňování návrhu pracovala komise expertů, jejímž členem byl O. Chlup. Podle vypracovaných zásad měly být pedagogické zkoušky přeloženy za zkoušky odborné. V průběhu 8 semestrů se měly poslouchat 2 hodiny týdně přednášky z filozofie, z psychologie a z pedagogiky, po odborných zkouškách se měli adepti učitelství věnovat dále teoretické i praktické přípravě za vedení vynikajících metodiků. (Chlup, O., 1927, 61). Změny se pak uskutečnily až v roce 1930 v souvislosti s reformou obecné, měšťanské a střední školy. Dne 8. 10. 1930 byl vydán nový *Zkušební řád*, který stanovil následující požadavky na pedagogickou přípravu. Pedagogická příprava byla rozdělena do dvou fází. K první státní zkoušce, k níž mohl student přistoupit po absolvování nejméně 3 semestrů, se požadovalo vysvědčení o kolokviích filozofických a pedagogických, a to jeden semestr v rozsahu 3 týdenních hodin. Ke druhé státní zkoušce se požadovalo totéž, ovšem návštěva kolegií pedagogických měla být v rozsahu nejméně 4 hodin týdně v jednom semestru. Dále byl kandidát povinen navštěvovat 2 hodinový pedagogický seminář v semestru a metodická cvičení z oboru, pokud byla cvičení na fakultě zavedena. Ke zkoušce učitelské způsobilosti se mohl adept přihlásit až po „zkušební praxi“. Zkušební praxe (tj. čekatelský rok) změnila svůj obsah v tom, že se požadovalo, aby zatímní profesor samostatně vyučoval 14–17 hodin týdně a nejméně 3–6 hodin týdně hospitoval, a to nejen u svého uvádějího profesora, ale také u ostatních. Uvádějí profesor měl za povinnost seznámit absolventa s obecnými předpisy a s osnovami, měl za úkol sledovat vyučování a taktně upozorňovat na nedostatky a odstraňovat je. O práci absolventa také měl pečovat ředitel systematickými hospitacemi, aby se přesvědčil o adeptově praktické způsobilosti, aby tak mohl vystavit vysvědčení a podat zprávu kvalifikační komisi. (Placht, O. — Havelka, F., 1932, 1835). I v tomto Zkušebním řádu byla začleněna kategorie dalšího vzdělávání, v němž nedošlo k podstatným změnám. Zůstaly i nadále kursy, které se konaly jednak o velikonocích a jednak o prázdninách. Uvedený řád redukoval pedagogickou přípravu co do počtu hodin, a tak O. Chlup na tuto skutečnost reagoval tím, že sepsal učebnice, které byly úvodem do pedagogické problematiky. V roce

1933 vydal „Pedagogiku“ a v roce 1935 „Středoškolskou didaktiku“. Jak konkrétně vypadal obsah pedagogické přípravy, ukazuje seznam přednášek na FF MU. Z programu studia je zřejmé, že asi 1/3 přednášek se věnovala problematice historické, a to době nejnovější, 2/3 času bylo věnováno např. experimentální pedagogice, nejnovějším pedagogickým teoriím, vztahu pedagogiky k psychologii, k sociologii a k filozofii, výzkumu žactva, problémům individualizace, didaktice atd. V povinných dvouhodinových seminářích se analyzovala díla současných autorů (Stern, Thorndike), ale také díla myslitelů starších (Komenský, Rousseau). Je očividné, že vzdělávací obsah byl v úzké spojitosti s prací členů semináře a byl zaměřen na potřeby reformního úsilí.

Problémy pedagogické přípravy se znovu připomněly v souvislosti s mezinárodním sjezdem středoškolských profesorů, který se konal v roce 1934 v Rize. V ohlasech na sjezd se konstatovalo, že již před 10 lety na pražském sjezdu se požadovalo, aby každý středoškolský profesor byl nejenom dobrý odborník, ale také dobrý pedagog, ale že se od té doby mnoho nezměnilo. Má-li však být budoucí učitel také dobrým pedagogem, musí být vycvičen v poznávání žáka, a to znamená, že musí mít teoretické poznatky z pedagogiky, z psychologie, a také z biologie a z fyziologie. Tyto disciplíny by neměly chybět proto v pedagogické přípravě. Z toho důvodu sjezd formuloval následující požadavky:

1. aby pedagogická příprava středoškolských profesorů byla teoretická a praktická a konala se na univerzitách, v akademiích, v pedagogických ústavech a v seminářích řízených vynikajícími odborníky;
2. aby teoretická příprava byla založena na logice, psychologii, pedagogické psychologii, dějinách pedagogiky, metodologii všeobecné a speciální, biologii a zdravotvědě, estetice, na zřízení školském (organizaci), občanské a společenské nauce;
3. aby praktická příprava probíhala ve zkušebním roce a zakládala se na hospitacích ve třídách různého typu a různého stupně. Aby kandidát prováděl rozbor hodiny, hodnotil vyučovací postupy a sám vyučoval;
4. aby při zkoušce učitelské způsobilosti byly zjištěny vyučovací schopnosti kandidáta a aby definitivním profesorem byl kandidát jmenován teprve po dvou letech praxe.

Uvedené závěry byly podnětem k tomu, že se dne 16. února 1935 svolala do Prahy nová anketa k této problematice, která doporučila dosavadní studium rozšířit na 5 let a poslední rok věnovat výhradně pedagogickému studiu a praktické přípravě na učitelskou profesi. Někteří představitelé teo-

retické pedagogické fronty pak zpracovali více nebo méně podrobné návrhy, které se snažily k řešení uvedené problematiky přispět.

Podrobně zpracoval tuto problematiku Václav Příhoda ve studii „Vědecká příprava učitelstva“ z roku 1937. I dnes je aktuální Příhodův odkaz na odborné pedagogické vzdělávání a na to, aby učitel uměl sám individuálně „vyšetřit“ každého žáka a stanovit přesnou vědeckou diagnózu jeho osobnosti, i dnes je stále živý jeho požadavek, aby učitel byl *vědec* a ne *umělec*, který se ve své práci řídí především instinktem, pedagogickým nadáním a vlastním citem pro věc, jak to hlásala a požadovala volná škola. Představa učitele-umělce sehrál svou roli především v boji proti herbartovskému pojetí učitele, ale ve 30. letech již neměla své opodstatnění.

Pojetí učitele jako vědce doporučoval Příhoda zajistit těmito disciplínami:

1. *První okruh* představoval pedagogické vědy statisticko-experimentální. Jejich cílem mělo být naučit budoucí učitele za kontrolovaných podmínek (hlavně pomocí experimentu) zkoumat povahu změn v chování a smýšlení žáků. Hlavními metodami, které by měl adept učitelství ovládnout, by byl popis, kvantitativní měření pedagogických pochodů (procesů) a výsledků a statistické zpracování hromadných jevů.
2. *Druhý okruh* se vztahoval na pedagogické vědy historické, jejichž úkolem by bylo zkoumání pedagogických jevů v historickém vývoji.
3. *Třetí* a poslední *okruh* tvořily vědy filozofické.

Uvedené vědní disciplíny Příhoda rozdělil na povinné a výběrové, které by se volily v závislosti na stupni škol. První dva roky studia by se orientovaly na seznámení se s takovými vědeckými metodami, které bude učitel ve svém povolání potřebovat. Zejména by se měl učitel naučit sám provádět diagnostické šetření žáků, neboť jeho práce je v tomto směru shodná s prací lékaře, který musí rovněž pacienta nejdříve poznat, poznat jeho chorobu, diagnostikovat ji a pak ji léčit. Protože si byl Příhoda vědom toho, že dovednosti učitel získává tím, že je má možnost cvičit, doporučoval také zřídit při univerzitě „kliniky“, tj. cvičné školy, na nichž by učitelé své dovednosti zčásti nacvičovali. Celá pedagogická příprava se měla zajišťovat pod jednou střechou, v instituci, která by poskytovala pedagogické vzdělání pedagogům od mateřské školy po školu střední, a to v různém časovém rozsahu.

Podobnou představu o institucionalizaci pedagogické přípravy můžeme zaznamenat také u O. Chlupa. Z hlediska obsahového však jím navrhovaná Soukromá pedagogická akademie není tak propracovaná jako navrhovaná fakulta Příhodova, je zde však zakomponovaná nová dimenze učitelovy

práce — učitelovy role. Chlup v tomto směru navázal na naši starší tradici, představovanou Komenským a Lindnerem, a role, které tito myslitelé formulovali, doplnil o soudobé požadavky a očekávání. Naznačil, že se od učitele očekává plnění role pedagogické, odborné, hospodářské a sociální.

Podrobněji rozpracoval učitelské role Chlupův spolupracovník, Jan Uher. Stejně jako ostatní rovněž Uher viděl v učiteli hlavního činitele, který uskutečňuje novou výchovu, a proto si musí být vědom svých rolí a tyto role naplňovat. Co se podle Uhra od učitele očekává? Uher v první řadě zvýraznil myšlenku, že učitel má vystupovat jako *strážce národních tradic*. Tato funkce-role vystoupila do popředí zejména s narůstajícím fašistickým nebezpečím, a proto učitel by měl žákovi zprostředkovávat myšlenky významných postav naší historie, které zdůrazňovaly ideál humanity, tolerance, vzájemné úcty atd. Představení uvedených hodnot napomůže žákům k tomu, aby se v nich pěstovala dostatečná národní hrdość a sebevědomí, aby nepodléhali módním a krátkodobým vzorům jiným. Dále Uher požadoval, aby učitel vystupoval jako *strážce svobodné osobnosti*. V souvislosti s novou výchovou měl učitel obrátit svou pozornost na žáka a nikoliv na látku, chápat žáka jako osobnost, která nemůže být obětována společností. Tato role dále předpokládala pěstovat nový vztah mezi učitelem a žákem, který by byl založen na vzájemné důvěře, respektování, úctě a lásce, jako základních attributech humanity. K učitelovým rolím patří podle Uhra být *strážcem přirozeného rozvoje individua*. Plnění této role by však v žádném případě nemělo vést ke krajnímu individualismu, neboť tak by se zúžila žákova lidská dimenze. Dbát přirozeného rozvoje jedince předpokládá změnit dosavadní trpné přejímání učiva žákem za aktivní, spontánní a samostatnou práci, jak to již dávno vyjádřil Komenský svým požadavkem, že „žáku náleží práce a učitel její řízení“. Učitel má také plnit roli *strážce harmonického rozvoje osobnosti*, to znamená, že bude žákovi pomáhat při jeho vývoji a růstu, dbát přitom jeho schopností, nadání a pokročilosti, a tak individuálně a diferencovaně se žákem pracovat.

Jak je zřejmé, pro Uhrovo pojetí učitelských rolí bylo určující hledisko historické, filozofické, psychologické a pedagogické, které mu napomohlo vyjasnit uvedené role, aby učitelé věděli, k čemu jejich práce má směřovat, co se od nich očekává a na jaké stránky výchovy se mají hlavně soustředit, jestliže se má ve škole pracovat v intencích nové výchovy založené na pozitivistických a pragmatických základech a na rousseauovských postulátech přirozené a svobodné výchovy a na experimentální psychologii.

Shrneme-li pedagogické úsilí, které bylo věnováno nastíněné problematice od jejího počátku do konce první republiky, můžeme konstatovat, že se dospělo z hlediska institucionálního k samostatné vysoké škole, v níž by

se vzdělávaly všechny vrstvy učitelstva, a to v různém rozsahu časovém, a v různém rozsahu obsahovém. Postupně se strukturoval systém, jehož teoretickou část tvořila pedagogika, didaktika, dějiny pedagogiky, pedagogická psychologie a praktický výcvik. Institucionální podoba této přípravy byla završena v roce 1945 dekretem prezidenta republiky ze dne 27. října. O vzdělání učitelstva, jímž měli učitelé škol všech stupňů nabývat vzdělání na pedagogických fakultách a jiných fakultách (odděleních) vysokých škol.

Vývoj po roce 1945 probíhal až do roku 1948 ještě v intencích prvorepublikových. Ve školním roce 1948/49 začalo docházet k podstatným organizačním a obsahovým změnám. Výnosem MŠaNO A 178.448/48-V/1 ze dne 2. září 1948 byla na fakultách ustavena komise pro reformu vysoké školy vybraná akčním výborem fakulty, a ta vydala přesné pokyny pro další studium, tedy i učitelské. Liberalistické chápání studia bylo nahrazeno přesným studijním pořádkem, studium se začalo dělit na odborné a učitelské s přesně vymezenými kombinacemi, přednášky a semináře byly pro posluchače povinné, bylo zavedeno zkouškové období, zavedlo se plánování a kontrola pedagogické i vědecké práce, zavedly se přijímací pohovory. Práce se začala centralizovat, autonomie a kompetence vysoké školy byly omezeny a postupně zcela odbourány. Všechny tyto změny byly posléze potvrzeny vysokoškolským zákonem, který byl vydán 18. května 1950. Jak se v těchto podmínkách vyvíjela situace v pedagogické přípravě učitelů?

Již jsme připomněli, že pedagogická příprava všech učitelů měla být zajišťována na nově vzniklých pedagogických fakultách (1946). Tyto instituce však byly v roce 1953 zrušeny zákonem ze dne 24. dubna, byly pak obnoveny až v roce 1964 se zcela jiným zaměřením. Středoškolští učitelé byli i nadále připravováni na filozofické a přírodovědecké fakultě se stanoveným novým obsahem. Učitelské kombinace absolvovaly Základy socialistické výchovy a didaktiku škol III. stupně. Praxi zajišťovaly odborné katedry, a to podle plánů jednotlivých metodiků oborů. Zcela vymizel „zkušební rok“, který předpokládal získání učitelských dovedností. Teprve v 60. letech (3. školský zákon) byla do pedagogické přípravy zařazena tzv. souvislá pedagogická praxe, která probíhala pro všechny učitelské kombinace v 5. ročníku.

V období normalizace byla pedagogická příprava ovlivněna projektem „O dalším rozvoji československé výchovně vzdělávací soustavy“, který vyšel v roce 1976. Tento dokument přinesl do pedagogické přípravy řadu změn. Na jeho základě byl zaveden jednotný model pedagogické přípravy pro všechny učitelské fakulty. Byl vzděláván jednotný typ učitele od 6. do 12. třídy. Pro jeho přípravu byly zařazeny následující disciplíny: biologie dítěte a dorostu, školní zdravotnictví, psychologie obecná a vývojová, psychologie pedagogická, psychologie sociální, obecná a srovnávací pedagogika, didaktika,

teorie školní a mimoškolní výchovy, didaktika 1. a 2. aprobačního předmětu, dějiny školy a pedagogiky a teorie a praxe komunistické výchovy. Teoretické disciplíny byly doprovázeny od 1. ročníku studia systémem praxí: úvodní praxí, vychovatelskou, předmětovou průběžnou (v rámci didaktik oborů) a souvislou praxí.

Tato jednotná koncepce byla na jedné straně přijímána, na druhé však odsuzována pro nediferencovaný přístup v přípravě učitelů. Proto také byl v 70. a 80. letech rozvíjen výzkum týkající se učitelského vzdělávání. Předmětem výzkumného zájmu bylo celoživotní vzdělávání učitelů, učitelské dovednosti, příprava a výběr studentů učitelství atd. Výsledky výzkumů byly publikovány v řadě dílčích studií a sborníků. I když lze mít výhrady zejména k ideologizaci některých problémů, je třeba připustit, že jsou to problémy stále aktuální, a to nejen u nás, ale i v zahraničí.

Po 17. listopadu 1989 pokračovalo střetávání různých koncepcí pedagogické přípravy učitelstva. Prosadil se požadavek diferencované přípravy podle typu školy, na nichž budou učitelé po absolvování vysoké školy působit. Pedagogické fakulty se profilyovaly na přípravu učitelů základní školy, zatímco filozofické a přírodovědecké fakulty se profilyovaly na přípravu středoškolských učitelů. Vzhledem k tomu, že jednotná příprava učitelstva a hlavně její značná ideologizace se staly po listopadu 1989 předmětem kritiky jak studentů, tak učitelů odborných kateder, octla se pedagogická příprava na filozofických a přírodovědeckých fakultách v neutěšeném stavu. Rozsah hodin pro teoretickou přípravu byl snížen na minimum (např. FF MU a PŘF MU mají 30 hod. psychologie, 30 hod. pedagogiky, 30 hodin didaktiky, 30 hodin didaktiky oboru, FF UK má o 30 hodin více), rovněž tak praxe, které se přesunuly do kompetence odborných kateder jsou v některých případech minimální. Již rozsah hodin pro pedagogickou přípravu, během níž má získat budoucí učitel svou kvalifikaci, je nadále neúnosný. Tato neúnosnost vysvitne zejména ve srovnání s počtem hodin, které jsou věnovány oboru (cca za 5 let je to 1 500 hodin). To vše ukazuje na to, že současná pedagogická příprava je nedostačující. Toto konstatování potvrzuje rovněž srovnání s jinými zeměmi, které na pedagogickou přípravu pohlížejí mnohem odpovědněji. A tak nejen naše vlastní zkušenosti, ale i podněty ze zahraničí by měly vést k novému posouzení současné pregraduální přípravy a k její nutné změně.

Literatura:

- [1] Cach, J.: Pedagogický seminář, pedagogika a vzdělávání učitelstva v letech 1882–1918. In: 100 let pedagogiky na FF UK. Praha 1983.
- [2] Guardini, R.: Konec novověku. Praha 1992.

- [3] Chlup, O.: Reforma pedagogické prípravy kandidátů profesury na střední škole. In: *Nové školy 1927*.
- [4] Kasíková, H.: Humanistické tendence v učitelském vzdělání. In: *Sborník Humanizace vzdělání*. Praha 1991.
- [5] Placht, O. — Havelka, F.: *Předpisy pro vysoké školy republiky Československé*. Praha 1932. Příhoda, V.: *Vědecká příprava učitelstva*. Praha 1937.
- [6] *Sbírka zákonů ČSSR 1966*, částka 7, s. 61–73.
- [7] Spěváček, V.: *Průkopníci českých pokusných škol*. Praha 1978.
- [8] Veselá, Z.: *Vývoj českého školství a učitelského vzdělání*. Brno 1992.
- [9] *Věstník MŠaNO*, 1926.
- [10] Vorlíček, Ch.: *Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy ve vývoji učitelského vzdělání v Československu*. Praha 1991.
- [11] *Výsledky ankety MŠaNO z roku 1919 o reformě střední školy*. Praha 1920.
- [12] *Zkušební řád pro učitelství na středních školách (i dívčích lyceích) Říšského zákonníku ze dne 23. června 1911*. Praha 1911.

Návrhy na vzdelávanie učiteľov národných škôl v prvej Československej republike

Soňa Kompoltová

Vývoj učiteľského vzdelávania spolu s vývojom myšlienky ich vysokoškolského vzdelávania prebiehal v niekoľkých etapách.¹ Rok 1918 je výrazným historickým medzníkom. Hľadajú sa zákonné cesty vysokoškolského vzdelávania učiteľov všetkých stupňov škôl.

Ešte v roku vzniku Československej republiky návrhy agrárnych poslancov Smrtku, Udržala a Sonntaga, podané v novembri 1918 Národnému zhromaždeniu, obsahovali aj požiadavku, aby Ministerstvo školstva a národnej osvety urobilo prípravy k vysokoškolskému vzdelávaniu učiteľov.² Podľa Úlehlovho návrhu z decembra 1918 sa mali učitelia vzdelávať na dvojročných pedagogických fakultách zriadených pri vysokých školách.³

Zvláštnu pozornosť si zasluhuje Návrh rámcového zákona o zriadení školských fakúlt a študijného a skúšobného poriadku pre učiteľstvo na školách národných. Vypracoval ho šesťčlenný kolektív — Fr. Čálek, B. Kádner, J. Kepřta, O. Pacák, F. A. Soukup a J. Velický — s názvom Univerzitné vzdelanie učiteľské. Úvod návrhu napísal J. Kepřta. Zhodnotil predchádzajúce snahy o reformu vzdelania učiteľov národných škôl. Zdôraznil význam dôkladného všeobecného vzdelania na jednotnej strednej škole a po jej absolvovaní možnosť profesionálneho vzdelania učiteľa. „Kandidáti učiteľstva na školách národných (obecných a meštianskych) vzdelávajú sa na školských, prípadne na iných fakultách, zriadených pri univerzitách.“⁴

Pričlenenie nových (školských) fakúlt k univerzitám sa zdalo autorom návrhu najvhodnejším riešením, pretože univerzity boli strediskom vedeckého bádania a kultúrnych snáh. Podľa návrhu sa mali pri univerzitách v Prahe, v Brne a v Bratislave zriadiť školské fakulty a keby bolo potrebné, mali sa zriadiť fakulty aj v iných veľkých mestách. Pre praktické vzdelanie kandidátov učiteľstva národných škôl sa mali zriadiť pri školských fakultách cvičné školy, ktoré mali byť zároveň pokusnými vedeckými ústavmi pre štúdium nových metód a pedagogických teórií. Navrhnuté osemsemestrové univerzitné vzdelanie pre učiteľov národných škôl bolo maximálnym programom, po vojne nerealizovateľným. Autori preto navrhli aj minimálny program, podľa ktorého by učitelia národných škôl študovali na školských fakultách dva roky.

Slovenské učiteľstvo už 3.septembra 1919 podalo Ministerstvu školstva a národnej osvety v Prahe „Memorandum“, v ktorom žiadalo akademické vzdelanie pre učiteľov na celej čiare.⁵ O aktuálnosti požiadavky vysokoškolského vzdelávania učiteľov svedčia viaceré príspevky uverejňované v slovenských časopisoch. Niektoré informovali o jednotlivých návrhoch v Čechách⁶ iné zasa vyjadrovali požiadavky slovenského učiteľstva.⁷

V oslobodenom štáte sa učitelia snažili rozvinúť a formulovať svoj program. Stalo sa tak na zjazde československého učiteľstva a priateľov školstva v Prahe v dňoch 1.–3.júla 1920.⁸ Mal to byť všeučiteľský zjazd s účasťou učiteľov všetkých národností Československa. Nakoľko boli v tomto období národnostné pomery nevyjasnené, na zjazd sa dostavili okrem českých a slovenských učiteľov len ukrajinskí učitelia a dvaja zástupcovia Zväzu nemeckých sociálnodemokratických učiteľov. Učitelia si sami zostavili program zjazdu a sami ho riadili. V tomto období postupne rástol vplyv a význam učiteľstva ako početnej zložky inteligencie. Dôkazom toho je účasť významných osôb a zástupcov úradných a politických kruhov.⁹ Protektorom zjazdu bol prezident republiky T. G. Masaryk.

Program prvého zjazdu československého učiteľstva bol rozsiahly. Jednalo sa v ňom o organizácii školstva, o úprave učiteľského vzdelávania, o školskej administratíve, o niektorých právnych školských otázkach, o sociálnej starostlivosti o mládež a pod. Otázka novej organizácie učiteľského vzdelania bola už dávno pred zjazdom jednou z naliehavých úloh. Na zjazde predniesol J.Keprta podstatné časti rámcového návrhu zákona o zriadení školských fakúlt.¹⁰ V prijatej rezolúcii prítomní učitelia žiadali, aby učitelia národných škôl nadobúdali všeobecné vzdelanie na stredných školách a odborné vzdelanie na školských (pedagogických) fakultách pri univerzitách. Len v prípade nevyhnutnosti sa môžu zriadiť v niektorých veľkých mestách samostatné školské fakulty. Školské fakulty mali byť podľa rezolúcie úplne

rovnoprávne s ostatnými univerzitnými fakultami a mali pre ne platiť všetky zákony a nariadenia ako pre ostatné fakulty.

V jednotlivých referátoch k problematike vzdelávania učiteľov sa referujúci venovali čiastkovým problémom — kritika učiteľských ústavov, organizovanie cvičných škôl, ktoré mali byť zriaďované pri vysokých školách pedagogických, otázky prestupov absolventov učiteľských ústavov na univerzitné fakulty a pod.

Nepriaznivá situácia na slovenských školách, ako bola hodnotená aj na zjazde,¹¹ prispela k ostrej názorovej diferenciacii medzi slovenským učiteľstvom. Na Slovensku boli koncom roku 1919 dve učiteľské organizácie: Ústredný spolok učiteľov na Slovensku a Zemský učiteľský spolok na Slovensku (ZÚS). Najprv sa zdalo, že postupnou spoluprácou príde k zjednoteniu spolkov a vytvoreniu jedného ústredného spolku, ale základný a neprekonateľný rozpor v názoroch na funkciu a poslanie školy a učiteľstva spôsobil definitívny rozkol.¹¹ ZÚS vydával dvojtýždenník Slovenský učiteľ, v ktorom bolo uverejnených veľa hodnotných článkov a nechýbali ani návrhy na vyššie vzdelávanie učiteľov.¹³ Karol Bielek uverejnil vlastný návrh, podľa ktorého sa mali učitelia vzdelávať na koedukačných učiteľských ústavoch, ktoré mali byť zložené zo štyroch ročníkov prípravnej školy, preparandie a z dvoch ročníkov pedagogickej akadémie. Preparandia mala byť zakončená maturitou, ktorá mala poskytovať všetky výhody maturit ostatných stredných škôl (možnosť navštevovať aj univerzitu, ale v prvom rade oprávnený vstup na pedagogickú akadémiu). Karol Bielek vyzval slovenské učiteľstvo a učiteľské spolky, aby sa k návrhu vyjadrili, aby mohol byť vypracovaný spoločný návrh, ktorý by predostreli ministerstvu školstva.

Vypracovanie spoločného programu v tomto období nebolo možné. Príčinou boli už spomínané rozpory medzi spolkami. Nespokojní učitelia sa rozhodli založiť si novú učiteľskú organizáciu — Slovenskú obec učiteľskú (SOU). Program SOU mal národnobuditeľský charakter a bola v ňom obsiahnutá aj požiadavka na vysokoškolské vzdelávanie učiteľov na vysokých školách pedagogických. Rovnaký cieľ ako SOU mal aj Ústredný spolok pokrokového učiteľstva na Slovensku, preto aj Československá obec učiteľská naliehala, aby sa tieto spolky zjednotili. Delegáti oboch organizácií sa rozhodli založiť Zväz slovenského učiteľstva.¹⁴ Program ZSU pokračoval v programe predchádzajúcich spolkov, aktuálnou zostávala aj otázka vzdelávania učiteľov. Na III.valnom zhromaždení zastupiteľstva ZSU vo Zvolene v prijatej rezolúcii delegáti „trvajú na vysokoškolskom vzdelaní učiteľstva“.¹⁵

Keďže sa neriešila otázka vzdelávania učiteľov zákonom, siahli učitelia k svojpomocnému riešeniu. Výsledkom bolo založenie Škol vysokých štúdií pedagogických v Prahe a v Brne,¹⁶ ako súkromných inštitúcií, kde si učitelia

mohli doplniť svoje pedagogické i odborné vzdelanie. Školy vysokých štúdií pedagogických sa stali centrom vzdelávacích snáh učiteľstva a ich výsledky boli vysoko hodnotené mnohými pedagógmi.¹⁷ Tieto súkromné ústavy vysokoškolskej úrovne sa mali stať základom viackrát navrhovaných dvojročných vysokých škôl pedagogických pričlenených k univerzite a určených pre vzdelávanie všetkých učiteľov. Snahy zostávali snahami pre mnohé prekážky, z ktorých najväčšia bola stála platnosť zastaralých ustanovení školského zákona z roku 1869 o vzdelávaní učiteľov.

Naliehavú otázku zvýšenia úrovne prípravného vzdelania učiteľov čiastočne riešila prvá štátna pedagogická akadémia, ktorá bola zriadená v roku 1930 v Bratislave. Vznikla z podnetu Slovenskej pedagogickej spoločnosti. Do pedagogickej akadémie boli prijímaní len absolventi stredných škôl po dosiahnutí osemnásteho roku a s dobrým prospechom, zvlášť vo vyučovanom jazyku, vlastive, prírodných vedách, matematike, ktorí boli telesne spôsobilí a hudobne nadaní. Na konci školského roku robili poslucháči skúšku učiteľskej dospelosti.¹⁸ Organizačný štatút akadémie bol v podstate vybudovaný na podklade štatútu pedagogických akadémií podľa návrhu zákona profesora Bydžovského. Po priaznivých skúsenostiach s Pedagogickou akadémiou v Bratislave boli zriadené štátne pedagogické akadémie v Brne a v Prahe.¹⁹ Zo skúseností prvých rokov existencie pedagogických akadémií vyplynulo, že poskytovali budúcim učiteľom prípravné vzdelanie vyššie ako učiteľské ústavy. Tvorili prechodný článok medzi strednou a vysokou školou, boli predzvesťou vysokoškolského vzdelávania učiteľov.²⁰

Učitelia pokračovali vo svojich snahách o nápravu, pokúsili sa znova o zaktualnenie otázky učiteľského vzdelávania. Vyvrcholením teoretických snáh v oblasti vzdelávania učiteľov boli koncepcie dvoch vedúcich postáv českej pedagogiky: štúdia Otakara Chlupa — Vysokoškolské vzdelání učitelstva²¹ a odpoveď Václava Příhodu — Vědecká příprava učitelstva. Tieto koncepcie sú vyjadrením dvoch orientácií v našej pedagogike (zdôrazňovanie vecného vzdelania a zdôrazňovanie pedagogických disciplín). Obe presahovali rámec škôl vysokých štúdií pedagogických a súkromných i štátnych pedagogických akadémií. V období, v ktorom vznikli, nebolo možné dať jednoznačnú odpoveď na otázku, ktorá koncepcia je vedecky oprávnenejšia.

Na Slovensku v čase trvania prvej Československej republiky bola často proklamovaná požiadavka vyššieho vzdelávania učiteľov národných škôl, ale jediným dôkladne prepracovaným návrhom bol Návrh na vysokoškolské vzdelávanie učiteľského a profesorského dorastu, ktorého autorom bol Juraj Čečetka. Autor v ňom zdôraznil potrebu zosústavenia vysokoškolského štúdia, v ktorom sa malo vyhovieť požiadavkám všeobecného i odborného vzdelania učiteľstva všetkých kategórií.²² K diskusii k tomuto návrhu prišlo

len niekoľko príspevkov.²³ Neveľký ohlas na diskusiu možno vysvetliť hlavne zostrujúcou sa politickou situáciou v Európe a samozrejme v Československu.

Z dlhoročného zápasu o vysokoškolské vzdelávanie učiteľov národných škôl vidno, ako sa nedoceňoval vzdelávací a spoločenský význam národných škôl, čo sa premietalo aj do požiadaviek na vzdelanie učiteľov týchto škôl. Preto sa pod rozličnými zámienkami odkladalo riešenie tejto otázky a počas existencie prvej Československej republiky zostala nedoriešená.²⁴ Otázka vysokoškolského vzdelávania učiteľov tvorí jeden z najvýznamnejších úsekov dejín učiteľstva na území našej republiky. Tvorí aj súčasť našich spoločných kultúrnych dejín.

Poznámky:

1. Jedným z najprepracovanejších pokusov o uvedenú problematiku je štúdia Kovaříčka, V.: Periodizace snah o vyšší vzdělání učitelů základních škol na našem území. Sborník prací PF UP v Olomouci. Praha, SPN 1970.
2. Návrh zákona o vzdělání učitelstva škol národních. Praha, Státní nakladatelství (bez udania roku).
3. Úlehla, J.: Osnova zákona o národním školství. Dílna lidskosti. 1913, roč. 1.
4. Universitní vzdělání učitelké. Praha 1919, str. 9.
5. Ježo, M.: Univerzitné vzdelanie učiteľstva. Vestník pokrokového učiteľstva na Slovensku. 1921, č.6, str. 53.
6. Molnár, J.: Kádnerov návrh reformy učiteľského vzdelania. Slovenská škola, 1920, č. 2, str.18.
7. Hollý, A.: O akademickom vzdelaní učiteľstva. Vestník učiteľstva na Slovensku. 1920, č. 1-2, str.3.
8. Onedlho po zjazde vyšiel protokol zjazdu. První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti. Redigovali Fr. Čálek a B. Kádner. Praha 1921.
9. Zjazdu sa zúčastnili okrem iných aj predseda vlády Vl. Tusar, minister školstva a národnej osvety G. Habrman, štátny tajomník MŠaNO Fr. Drtina.
10. Kepřta, J.: O reformě učitelského vzdělání. První sjezd čl. učitelstva. Praha 1921, str. 170-174. Rozobral aj návrh Ot. Kádnera prednesený na pracovnom zjazde pedagogickom 4. júla 1919. V podstate sa oba návrhy veľmi nelíšia.
11. Ježo, M.: Slovenská škola aká je a aká by mala v budúcnosti byť. Štorch E.: Postátnění církevního školství na Slovensku. První sjezd čl. učitelství. Praha 1921. str. 100-120.
12. Petřtyl, A.: Príspevok k dejinám slovenských učiteľských organizácií v r. 1918-1938. Slavín. Historická ročenka V., 1972, str. 23-62.
13. Valocký, G.: Akademické vzdelanie. Slovenský učiteľ. 1921, č. 5-6. Bielek, K.: Akademické vzdelanie učiteľstva. Slovenský učiteľ. 1922, č. 14-18.
14. Program SOU, Slovenská politika, 5. 2. 1922, č. 29.
15. Národná škola slovenská. 1925, č. 4, str. 182-3.

16. Vznik Školy vysokých studií pedagogických v Praze sa datuje 29. apríla 1921, kedy predniesol Ot. Chlup po dohode s Ot. Kádnerom na schôdzi vysokoškolskej sekcie Čsl. obce učitel'skej plány vysokej školy. Označenie Škola vysokých studií pedagogických (ŠVSP) namiesto Vysoká škola pedagogická navrhol Ot. Chlup. ŠVSP obchádzala rakúsky zákon o vysokých školách. Zriadenie Vysokej školy pedagogickej by predpokladalo nový zákon o vysokoškolskom vzdelávaní učiteľov. Reakčné snahy parlamentu boli proti schváleniu zákona o vysokoškolskom vzdelávaní učiteľov. Chlup, O.: Pedagogické stati. Praha 1955, str.113.
17. Popelová-Otáhalová, J.: Význam pedagogických fakult. Brno 1948, str.3. Fischer, J. L.: Kultura a regionalismus. Kdyně, 1930.
18. Věstník pedagogický. Praha, 1930, str. 254.
19. V roku 1934 bola zriadená aj nemecká pedagogická akadémia v Prahe. Keprta, J.: Pedagogické akademie. Věstník pedagogický. 1937, č. 7, str. 246.
20. Věstník pedagogický. Praha, 1935, str. 306.
21. Chlup, O.: Vysokoškolské vzdělání učitelstva. Praha 1937. Příhoda, V.: Vědecká příprava učitelstva. Praha 1937.
22. Čečetka, J.: Vysokoškolské vzdělávání nášho učitelstva a profesorského dorastu. Pedagogický zborník, 1937, str. 258.
23. Čečetka, J.: Vysokoškolské vzdělávání učitelov a profesorov. (Diskusia). Pedagogický zborník, 1938, č. 3, str. 130.
24. Situáciu školskej politiky po prvých dvoch desaťročiach trvania ČSR charakterizoval V. Příhoda: „Jubileum štátne ukáže veľkú slabinu našej kultúrnej politiky, ktorá žije zo dňa na deň. Národné zhromaždenie vydalo len tri dôležité školské zákony...“ Táto bilancia odhaľuje základnú slabosť školskej politiky, akú nikto z nás, ktorí sme víтали 28. október 1918 nepredpokladal. Příhoda, V.: Vědecká příprava učitelstva. Praha, 1937, str.93.

Rozvíjení tvořivosti budoucích učitelů v oblasti vědeckovýzkumné práce

Drahomíra Holoušová — Alena Nelešová

Pro výchovu k tvořivosti studentů na vysoké škole má nezastupitelné místo teoretická výuka. Vedení studentů k teoretickému myšlení tvoří předpoklad pro tvůrčí, originální řešení, neboť je učí vnikat do podstaty jevů, využívat abstrakce a zobecnění. Vysoká škola by měla dát svým absolventům nejen schopnost, ale i touhu tvořivě pracovat. Důležité proto je, aby každá disciplína vyučovaná na vysoké škole byla koncipována s ohledem na rozvíjení schopnosti studentů samostatně poznávat, rozvíjet, tvořit.

Kromě poznatků by si studenti měli již během výuky na vysoké škole osvojit ucelený pracovní systém, měli by vědět, jak poznatky co neefektiv-

něji získávat, jak s nimi pracovat a jak je zhodnocovat. Je třeba si uvědomit, že vysoká škola formuje obvykle myšlení a pracovní přístupy pro celý život.

Tvořivý způsob práce je nutně rozvíjet u všech studentů, nejen u nadaných. Vlastnosti studentů i jejich schopnosti jsou však rozdílné. Je proto nutné v podmínkách každé vysoké školy hledat způsob, jak využít dispozic každého studenta co nejlépe. Dobře víme, že tvořivost se rozvíjí jen tam, kde jsou pro její rozvoj vytvořené podmínky. Každá vysoká škola by proto měla svým studentům nabídnout co nejvíce příležitostí k činnostem rozvíjejícím jejich tvořivost. Velký význam mají při tomto procesu také morálně charakterové vlastnosti studentů, neboť právě ony ovlivňují způsob, jak se nabízených příležitostí zmocní. Je všeobecně známé, že vynikající tvořivá a originální práce a její výsledek jsou zpravidla podmíněny kombinací talentu, vůle, osobní ukázněnosti a poctivého přístupu k dané činnosti.

V současné době plní významnou úlohu v tomto směru na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci skupina studentů zapojená do kolektivů řešících vědecké úkoly na katedrách, ale také studenti zpracovávající úkoly v rámci soutěže o Cenu děkana Pedagogické fakulty Univerzity Palackého a Cenu rektora Univerzity Palackého. Při našem výčtu nelze opomenout ani studium podle individuálního plánu, mezioborové studium, zpracování diplomových prací, aktivní účast na vědeckých, metodických nebo teoretických seminářích apod. Tyto formy práce však nemohou nahradit skutečnou vědeckou výchovu studentů k tvořivé činnosti, která vyžaduje individuální přístup a zvláštní pozornost věnovanou jednotlivým studentům.

Proto jsme na katedře učitelství 1. stupně ZŠ přistoupili k založení vědeckého kroužku studentů. Podnětem se stala zkušenost získaná při vyhodnocování česko-polského výzkumu, zpracovaného posluchači oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

V roce 1994 proběhl týdenní mezinárodní pedagogický vědecký tábor českých a polských studentů oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy na Univerzitě v Opolí a v září roku 1995 proběhl obdobný tábor na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Výzkum prováděný na těchto táborech vede studenty k poznávání a srovnávání hodnot preferovaných žáky 1. stupně základní školy obou zemí i k poznání osobních vzorů zkoumaných dětí.

Při zpracování dílčích studií ke zkoumané problematice se projevíly značné metodologické nedostatky studentů i jejich rozpaky nad způsobem zpracování a vyhodnocení dílčí zkoumané problematiky. Na základě zkušeností získaných ze samostatné práce studentů se domníváme, že je třeba naše posluchače systematicky uvádět do problémů vědecké práce a vést je k jejich vlastní tvůrčí činnosti.

V první fázi práce vědeckého kroužku vyhledáváme talentované studenty (od 1. do 3. ročníku studia), studenty s dobrým vztahem k oboru a s výbornými studijními výsledky. Průběžně pak ověřujeme možnosti rozvoje jejich samostatné tvůrčí práce. V tomto směru má velký význam správná identifikace studentů přicházejících na vysokou školu.

Po vstupních rozhovorech s vybranými studenty zjišťujeme jejich zájem o práci ve vědeckém kroužku a nabízíme jim nejen různé možnosti tvůrčí práce, ale i zapojení do vědeckých seminářů. Studenti v těchto seminářích pracují s odbornou literaturou, učí se formálním náležitostem při zpracování písemností, seznamují se se systémem uchování, třídění a vyhledávání odborných informací i s bibliografickými službami. Dále jsou vedeni k vytvoření a doplňování vlastní kartotéky a knihovny. Seznámí se rovněž s metodologií pedagogických výzkumů a pod vedením zkušených učitelů a odborníků se zamýšlejí nad různými způsoby řešení aktuálních problémů. Jeden seminář absolvují v prodejně učebnic a učebních pomůcek „Studio art“. Nabízí se jim tak možnost seznámit se s nabídkou nakladatelství v České republice pro žáky 1.–5. ročníku základní školy (obecné školy) v oblasti učebnic, metodických materiálů a pracovních listů. Získané znalosti pak mohou využít při tvořivých postupech ve své průběžné i souvislé praxi, při zpracování seminářních úkolů, svých prvních tvůrčích prací i ve své pozdější pedagogické práci. Podle zájmu studentů a nabídek kateder pak pracují ve skupinách a řeší vlastní i nabízené programy.

Vedoucí kroužků vystupují v postavení tutora: sledují studenty podle jejich zájmu a zaměření, vyhledávají možné partnery k jejich vedení z řad vysokoškolských i jiných učitelů a odborníků z praxe a hodnotí tvůrčí činnost studentů.

Uvádíme některé z možností zaměření studentů k tvůrčí práci:

- Studenti se seznamují s významem pohotového vyjadřování pro učitele 1. stupně ZŠ i s jazykovými hrami a netradičními soubory cvičení k rozvoji mluvního projevu žáků. Vyústění těchto činností je tvorba příruček projektovaných studenty pro učitele 1. stupně ZŠ, obsahujících jazykové hry i různé náměty k rozvoji jazykového vyjadřování.
- Studenti se na základě vlastního výzkumu snaží shrnout současné problémy našeho školství i školství v těch zahraničních zemích, s nimiž Pedagogická fakulta Univerzity Palackého spolupracuje (např. Polsko, Slovinsko, Švýcarsko, Francie, Belgie).
- Studenti po dohodě se školským úřadem asistují při zápisích dětí do prvních tříd. Seznámí se mimo jiné s diagnostickými metodami, kterých učitel používá při zjišťování školní zralosti dětí.

- Studenti zajišťují po dohodě s ředitelkou ZŠ při dětské klinice Fakultní nemocnice v Olomouci odpolední výchovnou činnost na dětském oddělení.
- V rámci spolupráce se Střediskem ekologické výchovy se zájemci z řad studentů podílejí na přípravě a vedení programů.
- Pořádají se přednášky a besedy k problematice alternativních přístupů ve výuce včetně přípravy projektů vyučování a výroby netradičních didaktických pomůcek. Podle možností je některým studentům umožněna návštěva našich i zahraničních alternativních škol.

Naši posluchači si mohou vybírat z těchto i dalších nabídek kateder, které byly vyzvány ke spolupráci při rozvoji tvůrčí činnosti studentů oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

Výsledky tvůrčí práce studentů jsou prezentovány v dílčích studiích a na společných pedagogicko-vědeckých seminářích českých a polských studentů.

Pedagogicko-vědecký tábor studentů na Pedagogické fakultě UP v Olomouci se koná za účasti polských studentů. Vyhodnocení výzkumu ze základních škol olomouckého okresu a srovnání hodnot preferovaných žáky českých a polských škol 1. stupně základní školy i jejich osobních vzorů se uskuteční na 2. studentském pedagogicko-vědeckém semináři v Opolí. Závěry výzkumu by měly přispět k poznávání způsobu formování systému hodnot u dětí mladšího školního věku.

Tvořivost studentů učitelství 1. stupně základní školy má specifický charakter. Přispívá hlavně k rozvoji pedagogické kompetence. Příslušná odborná připravenost studentů, která je u mnoha studijních oborů daleko více preferována, je právě touto skutečností a specifikou vyvážena. Jde vlastně o podstatu přípravy učitelů 1. stupně základní školy.

K ekologické výchově budoucích učitelů

Hana Horká

Je známo, že v přípravném vzdělávání učitelů je třeba překonávat nízkou funkční integritu studia, nepropojenost teoretické a praktické složky, obecných disciplín s předmětovými didaktikami apod. Uvedu některé zkušenosti z řešení uvedených problémů v disciplíně, která již svým obsahem nabízí řadu možností k syntéze a integraci. Jedná se o předmět Ekologie pro budoucí učitele 1. stupně základní školy, který byl na pedagogické fakultě MU v Brně

zařazen do učebního plánu v roce 1990-91. Jeho smyslem je osvojení základního minima poznatků o životním prostředí pro kvalitní realizaci ekologické výchovy v praxi. Vycházíme z toho, že bohatá škála studijních disciplín oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy (od prvouky a přírodovědy až po teorii výchovy, filosofii, psychologii aj.) rovněž přispívá k pochopení vztahů mezi přírodou, kulturou a člověkem a tím se podílí na utváření ekologické kultury osobnosti budoucích učitelů.

Obor garantuje katedra biologie, na výuce se podílí i katedra pedagogiky. Teoretickou složku přípravy (vědní základ nejen z oboru ekologie, ale i teorie ekologické výchovy, pedagogické axiologie, psychologie) integrujeme se složkou praktickou. Optimální podmínky pro rozvoj praktických dovedností nacházíme v Domě ekologické výchovy (DEV) Lipka v Brně, kde studenti mají možnost seznámit se s ekovýchovnými prostředky i rozvíjet vlastní tvořivou činnost. Obsah ekologické výchovy se snaží operacionalizovat do přístupných a přitažlivých forem činnosti se žáky. Studenti hledají, zkoušejí, vymýšlejí způsoby, např. jak objasnit žákům 1. třídy pojem „potravní řetězec“ a vlivy člověka na něj. Znalosti o ozónové díře prokazují a uplatňují při sestavení letáčku, varujícího mladé maminky před tímto nebezpečím pro jejich děti. Jednoduché „testy ekologické uvědomělosti“ (při šetření vodou, energií, materiálem, nakládání s odpadem ap.) konfrontují s Desaterem domácí ekologie. Zde sehraává svou nezastupitelnou roli i interiér a exteriér DEV, vybudovaný a zařízený s ohledem na požadavky ochrany a tvorby životního prostředí.

V diskusi navrhuji způsoby řešení globálních ekologických problémů s reflexí na svou osobu i na budoucí učitelskou profesi. Uvedený způsob práce vede studenty k pohotovému vybavování již dříve osvojených informací, k jejich hodnocení i aplikaci poznatků v praxi. Velmi cenný je získávaný určitý nadhled, schopnost vidět širší souvislosti a na jejich základě provádět mezioborovou syntézu. Práce ve skupinách vede k rozvoji schopností a dovedností spolupracovat, respektovat se navzájem, vyjadřovat a obhájit svůj názor. Jde vlastně o profesionální výcvik učitele.

Shlédnuté výukové programy se stávají inspirací pro vlastní projekty, umožňují studentům nahlédnout do „dětského světa“, poznat žakovské spontánní představy (prekoncepty), důležité nejen pro konfrontaci s jejich vlastními koncepty, ale i pro budoucí interpretaci učiva. Studenti se učí zkušenosti dítěte interpretovat a na jejich základě konstruovat pojmy, vytvářet strukturu, hledat souvislosti apod. Provádějí šetření v praxi a s využitím teoretických východisek zpracovávají projekty, obvykle integrované a spojené s vlastní praktickou činností studenta ve škole.

Získané praktické zkušenosti reflektujeme teoreticky při výuce na fakul-

tě. Často se stávají pozitivní motivací k dalšímu studiu i k tomu, že studenti začínají nahlížet na teorii z jiného úhlu pohledu. Teoretické poznatky, názory a zkušenosti si utřídí, zpřesní, uvádějí v systém. Svědčí o tom i úroveň vypracovaných projektů ekologické výchovy v seminárních pracích. Účinnost této integrace se projevuje i v tom, že přibližně 1/5 studentů se dále vzdělává v klubu při DEV. Zvyšuje se i zájem o zpracování projektů ekologické výchovy v diplomových pracích, o aplikaci ekologických zřetelů v oborových didaktikách i na pedagogických praxích.

Ekologická příprava má interdisciplinární charakter a ovlivňuje studenty nejen v rovině kognitivní a metodické, ale především v rovině osobnostní, v oblasti hodnotově-orientační. Lze říci, že většina aktivit vede k sebereflexi jednání a chování, k sebepoznání a následně k postupné sebeproměně (nejen při hledání a objevování lepšího způsobu života, ale i v metodice ekovýchovného působení). Student vede dialog se sebou samým při úvaze o způsobu života. U mnohých zcela evidentně dochází k postupnému překonávání různě deformované individuální zkušenosti, k opuštění dosavadního způsobu uvažování. Zajímavé jsou výsledky šetření, jež ukazují, jak je prožívání a chování determinováno vnitřním světem studenta, jeho plány, představami, hodnotovými ideály, nadějemi, očekáváním, obavami, prožívanými hodnotami. Častou emoční odezvou (strach, obava, pesimismus) je třeba ovlivňovat nejen vysvětlováním situace, ale i nabídkou jisté perspektivy mladému člověku, která by zabránila jevům jako je únik, odcizení, osamocení ap.

I ze stručného nástinu vyplývá, že se snažíme organicky propojovat vědomostní přípravu s rozvojem dovedností při konkrétních činnostech a neopomíjet osobnostní pojetí učitelské způsobilosti.

K pedagogicko-psychologické přípravě učitele

Jaroslav Řezáč

K problematice psychologické složky socioprofesionální přípravy učitele, zvláště ke zřetelům koncepčním, k problému přípravy teoretické (nikoliv znalostní) i smyslu praktické psychologické přípravy jsme se již vyjádřili (Řezáč, J. 1991, 1993).

Přesto bychom rádi připomenuli ještě některé aktuální zkušenosti, jež máme z výuky sociální psychologie a realizace interakčního výcviku u studentů učitelství pedagogické fakulty.

Poznámka první: zdá se nám, že aktivizující (a formativní) techniky prá-

ce s vysokoškolským studentem nenacházejí ještě své adekvátní uplatnění. Jakoby se „na akademickou půdu nehodily“. A když, tak „vedle“ dosavadních stabilních základních a „stěžejních“ psychologických disciplín. Což má vzhledem k tomu, že více prostoru pro pedagogicko-psychologickou složku přípravy v učebních plánech prakticky nelze získat, jen jeden možný důsledek.

Nemůžeme a ani nechceme zobecňovat, ale zdá se nám, že problém je spíše v motivaci a (ne)ochotě ke změnám navykklých vzdělávacích stereotypů.

Nasvědčuje tomu skutečnost, že význam aktivizujících technik v kontextu celkové pedagogicko-psychologické přípravy učitele sice nebývá v odborném styku nijak zpochybňován, v praxi však už tomu bývá jinak.

Naše zkušenost je taková, že nejednou zaznívají výroky o tom, že volání studentů po výcvikových technikách je výrazem spíše jejich nechuti skutečně pracovat, než zájmu o praktickou přípravu.

Docenována podle našich zkušeností není ani práce učitelů, kteří se výcvikům věnují. Ne snad programově. Nedocnění vyplývá z logiky věci. Dlouhé hodiny strávené analýzou předchozích a přípravou dalšího sezení, rozбором videozáznamů a přípravou individuálního postupu pro toho kterého účastníka výcviku, „nejsou vidět“. Ovšem např. takový příspěvek na konferenci, který je možno ve stejném čase připravit, je (alespoň občas) publikován a později figuruje v seznamech prací katedry. Přispívá tedy její odborné prestiži. Akreditační komise ho jistě nepřehlédnou. A tak se stabilizují mechanismy, které by již bylo možná záhodno opouštět. Pokud jde o teoretickou přípravu, akcent zůstává na tradičních přístupech, zřejmě i proto, že umožňují poměrně snadnou „kontrolu efektu práce“ pedagoga. Znalosti lze u zkoušky hodnotit poměrně snadno, i s využitím úsporné metody znalostních testů. Změny v úrovni dovedností se posuzují mnohem nesehadněji.

Myslíme si, že smyslem teoretické psychologické přípravy by mělo být v podstatě pouze vytvoření: základů psychologického myšlení, nutné terminologické výbavy pro komunikaci s odbornou literaturou a odborným psychologem, vytvoření integrované a přitom otevřené soustavy psychologických poznatků o osobnosti dítěte a učitele v kontextu výchovně-vzdělávacích interakcí.

Poznatková soustava by měla být strukturována podle profesních aktivit a potřeb učitele, nikoliv podle jednotlivých základních psychologických disciplín.

Zdá se tedy, že jedním z předpokladů zvýšení podílu „činnostních“ technik psychologické přípravy učitele bude redefinování pojetí, cílů a prostředků vysokoškolské teoretické a praktické přípravy budoucího učitele, včetně kon-

cepce profesní role vysokoškolského učitele. Aktuální se nám jeví problém rozvoje osobnosti vysokoškolského učitele (srv. též Švec, V. 1993 s. 82–3).

Psychologická příprava učitele se nám stále ještě jeví spíše jako ne právě kvalitní kopie přípravy odborného psychologa, než svébytná příprava profesionálního pedagoga.

Poznámka druhá — související: při výcviku orientovaném na řešení modelových (interakčních) problémových situací zjišťujeme uspokojivou míru znalostí ze základních psychologických disciplín, ale velmi nízkou úroveň psychologického myšlení.

Je stále příznačným jevem, že nabyté znalosti nejenže zásadně neinterveňují do percepčních schémat či atribucí při řešení modelových problémových situací, ale často chybí elementární schopnost vztáhnout je k určité situaci (např. vývojová specifika dítěte určitého období nebo vědomosti o temperamentu). Jejich suma informací prostě tvoří jakýsi celek strukturovaný spíše podle potřeb jejich reprodukce při zkoušce, než vztahující se k životu.

Naše zkušenost z interakčních cvičení realizovaných v rámci profesionálních praktik ukazuje, že přetrvávající trend akademické výuky vede k utváření oné „neohebné až strnulé struktury organizace informací“. Přitom je neustále výzkumně dokládáno, že učitelé tohoto typu bývají v praxi náchylní prožívat prioritně ohrožení své osobnosti a „cílem přestává být stimulace a usměrňování vývoje, obohacení a rozvoje osobnosti žáka, nýbrž především obrana vlastního já“ atp. (LANGOVÁ, M., KVAPIL, J. 1989 s. 440–441).

Poznámka třetí: zdá se, že prostor, který je věnován v podmínkách našeho pracoviště zvláště praktikám psychologickým a pedagogickým, by bylo možno zhruba z třetiny využít intenzivněji a zároveň poskytnout určitý prostor těm praktickým problémům, které mají jednoznačně specifickou povahu.

Výcvik v psychologické či pedagogické diagnostice, výcvik v analýze dětské kresby či písma anebo výcvik v hodnocení školní úspěšnosti atd. má nepochybně své místo v té které disciplíně.

Jinak už je tomu ale v síti mezilidských interakcí, v sociálním prostoru žáka, v němž je formativní efekt interakcí zprostředkován mnoha vlivy a v němž se spontánní a řízené sociální učení neustále prolíná.

Souhlasíme s myšlenkou, že „téměř každá pedagogická dovednost učitele uplatňovaná v sociální interakci se žáky má i složku psychologickou.“ (ŠVEC, V. 1990 s. 327).

Zdá se nám však, že zatím běžné „osamocené hledání“ specifík pedagogického a psychologického pohledu má svůj význam spíše v teoretické oblasti. Ne tak už ve cvičných modelových interakcích. Zde by podle našeho

názoru prospělo — přirozeně, že tam, kde to bude funkční, nazírání konkrétních aktuálních modelových i reálných interakcí „oběma očima zároveň“.

Naše zkušenost ukazuje, že relativně nezávislá „cvičení“ či výcvik v oblasti výchovně-vzdělávacích interakcí může u studentů vést nikoliv k pochopení psychologických a pedagogických specifik interpersonálních interakcí, ale spíše k jakémusi „rozpojování“ v percepci a interpretaci mezilidských aktivit a činností.

Velmi bychom se přimlouvali za užší spolupráci pedagogů a psychologů přímo při realizaci výcvikových a tréninkových technik.

Potřeby osobnostní a sociální výchovy, jak o nich referuje např. Spilková (1991 s. 28), k takové kooperaci přímo vybízejí. Rogersovské pojetí „fundamentálních vlastností učitele“, respektive socioprofesionální kultivace osobnosti vycházející z humanistické orientace, se bez aktuální promyšlené spolupráce neobejde.

Psychologická příprava by měla být více orientována na utváření odborné i lidské autenticity osobnosti učitele (tak, jak ji v oblasti interakcí charakterizuje s akcentem na schopnost navazování autentických interakcí např. P. VACEK 1991 s.45).

Literatura:

- LANGOVÁ, M., KVAPIL, J.: Přístupy k náročným výchovným situacím. Čs.psychol.1989, 5, 439–452.
- ŘEZÁČ, J.: První zkušenosti z interakčních cvičení v rámci profesionálních praktik na PdF MU. Pedagogická orientace, 1991, č. 2, 79–82.
- ŘEZÁČ, J.: K problému psychologické přípravy učitele. Pedagogická orientace, 1993, 8–9, s. 116–120.
- SPILKOVÁ, V.: Rozvoj sociální kompetence studentů učitelství pro 1.stupeň základní školy. In: SVATOŠ, T., MAREŠ, J.: Pedagogická interakce a komunikace. Sb.3.celost.sem. Hradec Králové 9.–10. září 1991.
- ŠVEC, V.: Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele — módnost, nebo potřeba? Pedagogika 1994, 2, s. 105–112.
- ŠVEC, V.: Výchovně vzdělávací proces na vysokých školách. Pedagogická orientace, 1993, 8–9, s.77–85
- ŠVEC, V.:K situačnímu pojetí výchovně vzdělávacího procesu. Čs. psychol. 1990, 4, s. 325–330.
- VACEK, P.: Příprava učitele k autentické interakci se žákem. In.: SVATOŠ, T., MAREŠ, J.: Pedagogická interakce a komunikace. Sb. 3. celost. sem. Hradec Králové 9.–10. září 1991. s. 44–47

Perspektívy nových výchovných predmetov v školskom systéme

Irena Lokšová

Cieľom procesu humanizácie a demokratizácie školstva v Slovenskej republike je vytvorenie školského systému efektívne prispievajúceho k riešeniu sociálnych, ekonomických, politických, morálnych i etických problémov transformujúcej sa spoločnosti.

Prestavba školského systému založená na humanistickom poňatí žiaka znamená, že vzdelávanie a výuka má obsiahnuť nielen poznávaciu učebnú činnosť, ale aj ostatné špecificky ľudské činnosti — prosociálne konanie, morálne založené rozhodovanie a hodnotenie a pod. V demokratickej spoločnosti človek preberá na seba zodpovednosť za svoju profesionálnu kariéru, za úspešnosť či neúspech svojej životnej cesty. Škola predstavuje inštitúciu, ktorá by mu mala poskytnúť adekvátnu výzbroj k tomuto celoživotnému snaženiu a to nielen sprostredkovaním vedomostí, ale predovšetkým všestranným rozvojom jeho osobnosti. Rozvíjajúca a výchovná funkcia školy tak nadobúdajú čoraz väčší význam, stávajú sa prinajmenej rovnocenné vzdelávacej funkcii.

V našom základnom školstve — aj napriek určitému posunu v ostatných piatich rokoch — ešte stále neúmerne prevažuje vzdelávacia funkcia školy nad funkciami výchovnou a rozvíjajúcou. Učenie má prevažne pamäťový charakter, učebná látka a rozsah učiva sú v niektorých predmetoch predimenzované, obsah vyučovania a didaktické metódy su často málo flexibilné.

V teoretickej orientácii humanistickej didaktiky nadobúdajú preto osobitný význam nové výchovné predmety, ktoré v jednotnom školskom systéme do roku 1990 nemali potrebné ideologické zázemie a adekvátne uplatnenie a ktoré môžu významnou mierou prispieť k formovaniu nového demokratického charakteru školy. V tomto kontexte sú mimoriadne dôležité predovšetkým **výchova k podnikaniu a výchova k zdraviu.**

Výchova k podnikaniu

Podnikateľská výchova sa v teoretickej rovine poníma ako nová dimenzia výchovy, ktorá je integrálnou súčasťou filozofie výchovy a vzdelávania v demokratickej sociálne-trhovo orientovanej spoločnosti. Hodnotí sa skôr ako posun novým smerom v komplexnom systéme výchovy a vzdelávania, než ako doplnková zložka (program) existujúceho systému (Bridges, 1992). Má výrazne interdisciplinárny charakter a predstavuje špecifický prístup k vyučovaniu a vzdelávaniu (osobitný štýl vyučovania) vychádzajúci z experi-

mentálne overených poznatkov, že podnikateľský prístup a správanie možno demonštrovať prakticky vo všetkých vyučovacích predmetoch.

Medzi jej základné ciele patrí rozvíjanie osobnosti žiakov tak, aby boli lepšie disponovaní pre adaptáciu na súčasné spoločenské zmeny a rýchlo sa meniace prostredie, rozvíjanie tých schopností, zručností a postojov žiakov, ktoré budú efektívne pre ich úspešnú profesionálnu kariéru a život v dospelosti.

Jej zameranie sa orientuje aj na to, aby škola poskytla žiakom lepšie porozumenie svetu práce, pomohla im porozumieť tomu prečo obchod a podnikanie existuje a akým spôsobom funguje. Pomocou špeciálnych didaktických prostriedkov a tréningových programov rozvíja u žiakov vo vyučovaní jednotlivých predmetov špecifické vlastnosti a repertoár schopností i zručností (najmä sociálnych a organizátorských) charakteristické pre osobnosť podnikateľa, ako napr. výkonová motivácia, tvorivosť, zodpovednosť, sebadôvera, nezávislosť, flexibilita v myslení a konaní, iniciatívnosť, schopnosť pracovať tímovo, premyslene riskovať v rozhodovaní, riešiť problémy, efektívne komunikovať a vyjednávať, plánovať svoju činnosť, tvoriť vlastné jednoduché projekty ako nástroj a metódu učenia a pod.

Školská výchova — ako riadený, cieľavedomý a zámerný proces, by mohla formovať u žiakov pozitívne postoje k podnikaniu ako k prirodzenej aktivite nezávislej a tvorivej osobnosti, podporujúce vytváranie priaznivej spoločenskej klímy nevyhnutne potrebnej pre jeho akceleráciu a rozvoj.

Určité bariéry voči širšiemu rozmachu podnikania a úspešným podnikateľom vo vedomí časti našej populácie vychádzajú z predpokladu úzkeho vzťahu medzi podnikaním a kapitalizmom, hoci ako uvádza Caird (1990) podnikanie v rôznych formách je organickou súčasťou tak socialistických ako tradičných ekonomík. Realizácia podnikateľskej výchovy vo výchovnovzdelávacom procese už na základnej škole môže byť prínosom aj na tomto spoločenskom fronte.

Experimentálne overovanie účinnosti aplikácie podnikateľskej výchovy vo vyučovaní predmetov (napr. matematiky, angličtiny, geografie, technickej prípravy a pod.) na anglických základných školách potvrdilo, že u žiakov v triedach kde bol tento štýl vyučovania realizovaný sa zistila napr. vyššia úroveň motivácie k učeniu, sebadôvery a nezávislosti, väčšie schopnosti vyrovnávať sa s neúspechom, pracovať v skupine, využívať príležitosti, riešiť problémy a robiť rozhodnutia, dodržiavať stanovené termíny, organizovať svoju činnosť, ako aj vyššia informovanosť o svete podnikania a „obchodu“ vo všeobecnosti. Skúsenosti ukázali, že implicitným obsahom podnikateľskej výchovy je transformácia myšlienkového činnosti žiakov do roviny ich praktických činností, napr. prostredníctvom vytvárania a realizácie jednoduchých

projektov, ktoré mohli byť orientované podnikateľsky, environmentálne, sociálne, alebo vo väzbe na ktorýkoľvek vyučovací predmet na základnej škole. Ukázalo sa, že nový štýl vyučovania v rámci podnikateľskej výchovy kladie zvýšené nároky aj na osobnosť učiteľa a rozvíja jeho tvorivosť a pedagogické majstrovstvo (Iredale, 1993).

Výchova k zdraviu

Je zameraná na formovanie pozitívnych postojov, správania, životného štýlu podporujúcich zdravie ako jednu zo základných životných a ľudských hodnôt. Je orientovaná na pestovanie pozitívneho vnímania zdravia ako základnej kvality života, ktorá môže byť posilňovaná alebo oslabovaná činnosťou a konaním človeka.

Z hľadiska pedagogickej teórie výchova k zdraviu v súčasnom ponímaní predstavuje aplikovanú vedeckú bázu všeobecnej výchovy všetkých detí a mládeže. Je komplexom vedomostí reprezentujúcich syntézu faktov, princípov a pojmov, s ktorými operujú jednotlivé spoločenské vedy (biologické, medicínske, pedagogické, sociologické, psychologické), interpretovaných s orientáciou na ľudské potreby, hodnoty a potenciál. Základným cieľom výchovy k zdraviu je rozvíjanie osobnosti detí a mládeže tak, aby sa formoval dospelý jedinec, ktorý bude vo svojom štýle života preferovať a uplatňovať tie aktivity a správanie, ktoré podporujú a upevňujú jeho zdravie, práve tak ako fyzicky a psychicky zdravé rodinné a spoločenské prostredie.

Z týchto teoretických pozícií vychádzajú všeobecne akceptované definície napr. Greena a kol. (1980), vymedzujúcich výchovu k zdraviu ako kombináciu metód podporujúcich dobrovoľnú adaptáciu individua na správanie facilitujúce zdravie, alebo Carlyona a Cooka (1981), ktorí uvádzajú, že výchova k zdraviu predstavuje všetky aktivity s jasne vymedzenými cieľmi zamerané na zdokonaľovanie vedomostí, postojov, alebo správania podporujúcich zdravie (podľa Pollock, Hamburg, 1985).

V súlade s týmto poňatím súčasný trend uplatňovania výchovy k zdraviu v školskom systéme vyspelých západných krajín, napr. USA, charakterizuje frontálny posun v orientácii na výuku používaných učebníc a textových materiálov smerom od štúdia prevencie určitých chorôb (kardiovaskulárnych, rakoviny a pod.) k viac pozitívnemu vnímaniu zdravia ako kvality života, ktorá môže byť upevňovaná, alebo poškodzovaná prostredníctvom činností, o ktorých uskutočnení rozhoduje sám jedinec. Vo všeobecnosti možno hovoriť o výraznom trende opúšťania klasického modelu zdravia „medicína/verejnosť“ a posune smerom k facilitácii akceptácie zodpovednosti je-

dinca za svoje vlastné zdravie — teda od inštitucionálnej pomoci k „svoj-pomoci“ cestou zdravého životného štýlu.

Výchova k zdraviu nadobúda osobitný význam v postkomunistických krajinách strednej a východnej Európy v kontexte so spoločensko-politickou situáciou a reálnym zdravotným stavom obyvateľstva. Možno konštatovať, že vývoj týchto faktorov môže byť jedným z rozhodujúcich činiteľov, determinujúcim úspešnosť spoločenských snáh, ale i vnútornej ochoty a sily obyvateľstva začleniť sa opäť do spoločenstva slobodných národov.

Totalitný systém a s ním spojený paternalistický postoj štátu viedol u jedincov k pasivite a k zníženiu zodpovednosti za svoje zdravie, nedostatok dlhodobých osobných perspektív, rozpad mravných noriem, psychické tenzie a stresy viedli u značnej časti ľudí k neurotickým reakciám a uplatňovaniu nezdravého životného štýlu spojeného s tabakizmom, alkoholizmom, prejedaním sa, nedostatkom pohybu, atď.

Tieto skutočnosti dokumentujú štatistické údaje Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO), podľa ktorých sa skupina posttotalitných štátov v strednej dĺžke života (vek, ktorého by sa dožil jedinec pri zachovaní úmrtnostných pomerov v danom období) zaraďuje na koniec rebríčka — medzi štáty, ktoré majú najkratšiu dĺžku života v Európe, resp. na celej zemeguli s výnimkou extrémne chudobných rozvojových krajín.

Význam a nevyhnutnosť realizácie výchovy k zdraviu v školskom systéme podčiarkujú aj ekonomické a celospoločenské hľadiská. Výsledky výskumov jednoznačne preukázali efektívnosť a pozitívny účinok programov výchovy k zdraviu realizovaných napr. v USA. Potvrdilo sa, že výchova k zdraviu môže pozitívne ovplyvniť vedomosti, postoje a správanie vo vzťahu človeka k vlastnému zdraviu (Kolbe, 1985).

Vo všeobecnosti sa odhaduje, že takmer polovica nákladov na zdravotnícku starostlivosť sa vynakladá na liečenie chorôb, u ktorých by efektívna prevencia mohla zamedziť ich vzniku, čo dokumentuje opodstatnenosť a spoločenskú potrebu realizácie výchovy k zdraviu ako organickej súčasti školského systému, predovšetkým učebných osnov na základných školách.

Vo väčšine krajín západnej Európy a predovšetkým v USA je systém výchovy k zdraviu komplexne rozpracovaný a zabezpečený v rámci ich školského systému. V USA sa napr. výchova k zdraviu vyučuje ako predmet na základných školách, sú rozpracované osnovy predmetu pre elementárne i stredné školstvo. Textové materiály a učebnice sú distribuované jednotne prostredníctvom Národného centra pre výchovu k zdraviu a štatistiky uvádzajú, že boli aplikované v 500 školských oblastiach zahrnujúcich vyše 550 tisíc študentov. Príslušné federálne i štátne orgány koordinujú jej uplatnenie v jednotlivých štátoch krajiny. Americké univerzity rozpracovávajú

systém prípravy odborníkov na výuku tejto disciplíny, pričom rešpektujú skutočnosť, že výchova k zdraviu predstavuje osobitnú disciplínu, ktorá si vyžaduje špeciálnu prípravu.

V porovnaní s tým sa situácia v oblasti realizácie výchovy k zdraviu v školskom systéme Slovenskej republiky, ale i v iných posttotalitných krajinách javí ako výrazne deficitná. V slovenskom základnom i strednom školstve výchova k zdraviu zatiaľ nie je súčasťou osnov, nie je dostatok učebných textov a materiálov pre učiteľov, ktorí by túto výuku mohli zabezpečovať.

Na vysokých školách, ktoré pripravujú učiteľov sa študenti s problematikou výchovy k zdraviu čiastočne oboznamujú prostredníctvom predmetov všeobecného základu a výberových predmetov, ako sú vývinová biológia človeka, hygiena výchovy, všeobecná a vývinová psychológia, sociálna pedagogika, školské zdravotníctvo, výchova k manželstvu a rodičovstvu, anatómia človeka a pod. Chýba však ucelená koncepcia, ktorá by riešila prípravu odborníkov na problematiku vyučovania tohto predmetu na základných a stredných školách.

Ministerstvo školstva SR rieši túto problematiku v rámci projektu „Osnovy zdravotnej výchovy pedagogických pracovníkov na zmenu postojev k zdraviu a k spôsobu života“, do ktorého je zaradených 10 fakúlt zabezpečujúcich prípravu učiteľov v SR. Hlavným cieľom prípravy pedagogických pracovníkov v oblasti zdravotnej výchovy, ako ho sformulovalo Ministerstvo školstva SR je formovať profil učiteľa, štýl a metódy jeho práce v súlade s najnovšími trendami v oblasti zdravotnej prevencie, stimulovať ich schopnosti k aktívnej starostlivosti o svoje zdravie a zdravie iných.

Obsah zdravotnej výchovy tvorí v tomto poňatí komplex troch tématických oblastí: 1. Človek a jeho zdravie, 2. Systém riadenia zdravotníctva v SR, 3. Postavenie a úlohy pedagogických pracovníkov v oblasti zdravotnej výchovy. Takto koncipovaná zdravotná výchova by mala byť zaradená do študijných programov a učebných plánov jednotlivých študijných odborov na fakultách pripravujúcich učiteľov. Načrtnutá koncepcia sa postupne začína zavádzať do praxe — napr. na Filozofickej fakulte UPJŠ bol do študijného plánu na odbore „Pedagogika“ zaradený samostatný predmet „Zdravotná výchova“ v rozsahu dvoch semestrov, na Prírodovedeckej fakulte UPJŠ sa po 20-ročnej pauze v školskom roku 1995/1996 zaradil do výuky 5-ročného učiteľského štúdia predmet „Školské zdravotníctvo“.

Z aspektu stratégie a koncepcie ponímania výchovy k zdraviu sa prikláňame k pozitívnym skúsenostiam amerického školského systému, kde sa výchova k zdraviu poníma ako samostatný predmet a to ako v študijných programoch vysokoškolskej prípravy učiteľov, tak i v osnovách a vo vyučovanom procese na základných a stredných školách.

Záver

Zavedenie a obsahovo kvalitné naplnenie nových výchovných predmetov vo vyučovaní na ZŠ je dlhodobou úlohou, ktorá okrem materiálneho zabezpečenia a prípravy učebných osnov, učebníc a metodík predpokladá v prvom rade ich implementovanie do učebných plánov učiteľského štúdia na pedagogických fakultách.

V týchto intenciách sa pri koncipovaní obsahu vzdelávania na pedagogických fakultách v Slovenskej republike vychádza predovšetkým:

- z osobnostnej orientácie (ktorá kladie väčší dôraz na rozvíjanie sociálnych a komunikatívnych zručností, postojev a pedagogických spôsobilostí budúcich učiteľov pred šírkou rozsahu ich knižných vedomostí) s cieľom rozvoja osobnosti tvorivého učiteľa,
- zo snahy o integráciu medzi pedagogickými, psychologickými disciplínami a didaktikami jednotlivých vyučovacích predmetov (interdisciplinárny prístup a predovšetkým adekvátne uplatňovanie psychologických poznatkov a metód v pedagogickej praxi je nevyhnutnou podmienkou efektívnosti výchovnovzdelávacieho procesu najmä na 1. stupni ZŠ),
- z uplatňovania činnostného princípu v modele prípravy učiteľa so snahou o proporcionálnu vyváženosť teoretickej a praktickej zložky prípravy (dôraz sa kladie na racionalizáciu a zvýšenie efektívnosti systému súvislých pedagogických praxí študentov na vyučovaní v ZŠ počas štúdia),
- zo snahy o zvýšenie flexibility a variabilnosti prípravy učiteľa, zabezpečenie žiadúcej mobility študentov,
- z dôslednej orientácie na žiaka v modele prípravy učiteľov s cieľom zamerania sa na polyfunkčné stimulovanie a facilitáciu rozvoja jeho osobnosti viac ako na sumu poznatkov a vedomostí, ktoré mu treba sprostredkovať a vložiť do pamäti.

Vychádzajúc z konfrontácie našich skúseností so zahraničnými poznatkami možno akcentovať predovšetkým nasledujúce perspektívy v príprave študijných programov učiteľského štúdia pre 1. stupeň ZŠ:

1. Napriek niektorým návrhom napr. v Českej republike (pozri napr. projekt učitelství národní školy Pedagogické fakulty VŠST v Liberci) doporučujúcim zavedenie učiteľského štúdia pre 1. stupeň ZŠ ako 3-ročného bakalárskeho štúdia doterajšie skúsenosti ukazujú, že zaistenie kvalitnej prípravy budúcich učiteľov je možné len na báze riadneho 4, prípadne 5-ročného vysokoškolskeho štúdia.

2. Zvýšiť podiel pedagogicko-psychologických disciplín v študijných programoch učiteľského štúdia a podstatne viac uplatňovať rôzne formy praktického výcviku (napr. v sociálnej a pedagogickej komunikácii, vo využívaní metód rozvíjania tvorivosti a zvyšovania motivácie žiakov, psychohygieny, vo využití relaxačných techník a hier vo vyučovaní, atď.). Na základe doterajších skúseností a poznatkov sa ako optimálne ukazuje v prvých dvoch ročníkoch štúdia zaraďovať základné a teoretické pedagogicko-psychologické disciplíny, v 3. a 4. roku na ne nadväzujúce praktické výcvikové programy.
3. Viac priestoru v učebných plánoch venovať predmetu teória výchovy a skvalitneniu jeho obsahu. Rozšíriť učebné plány o niektoré základné disciplíny ako sú napr. sociológia výchovy, sociálna pedagogika, pedagogická diagnostika, pedagogika a didaktika pre I. stupeň ZŠ, metodológia pedagogického výskumu, ktoré sa napr. Pedagogickej fakulte UPJŠ v Prešove nevyučujú (niektoré z nich už zaviedli do učebných plánov Pedagogickej fakulty UK v Bratislave).

Do obsahu učebných plánov a študijných programov zaradiť nové výchovné predmety.

Vo vyučovacom procese na základnej škole treba realizovať systémovú zmenu osnov a metód práce. Osnovy by sa mali redukovať tak, aby sa vytvoril väčší priestor pre humánnejší vzťah medzi učiteľom a žiakom a pre rozvoj tvorivosti žiakov. Zároveň je potrebné zaviesť ako riadnu súčasť učebných osnov do systému výučby na ZŠ nové výchovné predmety, ktoré môžu mimoriadnou mierou prispieť k formovaniu nového demokratického charakteru školy. Efektívne pritom možno využiť skúsenosti niektorých vyspelých západných krajín, napr. Veľkej Británie a USA, kde je táto problematika na teoretickej báze rozpracovaná a podnikateľská, či zdravotná výchova sa realizuje v systéme výučby v rámci učebných osnov na mnohých základných školách.

Jedná sa o dlhodobú úlohu, ktorej realizácia si vyžaduje exeperimentálne overenie jej výchovného obsahu v našich podmienkach s vyústením do jej zavedenia v učebných plánoch učiteľstva pre I. stupeň základnej školy, prípravy tréningových programov, metodických materiálov a kurzov pre učiteľov základných škôl a v širších súvislostiach aj zabezpečenie jej previazanosti na stredoškolský výchovnovzdelávací proces v globálnych, predmetovo nešpecifických otázkach výchovy a vzdelávania a v konečnom dôsledku — ako to vyplýva zo samotnej podstaty filozofie týchto predmetov — na celoživotný systém vzdelávania, nevyhnutý pre občana vyspelej spoločnosti.

To predstavuje aktuálnu výzvu pre pedagogickú teóriu i prax vyžadujúcu

mezinárodní výměnu zkušeností a interdisciplinární přístup, na čo sme chceli reagovať v našom príspevku.

Literatúra:

- [1] Bridges, D.: Enterprise and Liberal Education. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 26, No. 1, 1992, pp. 91–98.
- [2] Caird, S.: Enterprise Education: The Need for Differentiation. *British Journal of Education and Work*, Vol. 4, No. 1, 1990, pp. 47–57.
- [3] Iredale, N.: Enterprise Education in the Primary School. The Report. Durham, DUBS 1993.
- [4] Kolbe, L. J.: Why school health education? An empirical point of view. The Delbert Oberteuffer Centennial Symposium Presented at the Annual Convention of the Association for the Advancement of Health Education. Atlanta, Georgia, April 1985.
- [5] Pollock, M. B., Hamburg, M. V.: Health Education: The Basic of the Basics. The Delbert Oberteuffer Centennial Symposium Presented at the Annual Convention of the Association for the Advancement of Health Education. Atlanta, Georgia, April 1985.

Limity a problémy prípravy na učiteľskou profesi

Zdeněk Rozum

Postavení učitele ve společnosti, míru vážnosti, která je přikládána učitel-skému povolání, ovlivňuje celá řada skutečností i okolností. Za jednu z rozhodujících lze považovat především kvalitu a množství učitelem odváděné práce. Intenzita, zejména pak efektivnost pedagogické činnosti je však velmi obtížně měřitelná. Pomineme-li tu část laické veřejnosti (věřme, že spíše menší), která v duchu nedávných zvyklostí poměřuje pracovní výkon učitele především taxativně stanovenou dobou vyučovací povinnosti, tak hodnocení toho kterého učitele, a to zejména ze strany rodičů, souvisí s jeho uměním žáky něčemu naučit (pokud možno v rámci řádné vyučovací doby) a s jeho schopností udržet kázeň i pořádek ve třídě.

To se týká zejména učitelů základních škol. Do hodnocení učitelů působících na středních, zejména však na vysokých školách, velmi intenzivně vstupují samotní studenti. Pro studenty se uznávanými autoritami stávají především ti učitelé, kteří jsou nejen vzdělaní, ale i moudří, kteří svým pedagogickým uměním dovedou získat zájem o svůj předmět, kteří jsou přiměřeně nároční a při tom spravedliví v hodnocení studentů, kteří se nad

studenty nepovyšují, ale chápou je a taky jednají s nimi jako s mladšími kolegy.

Je-li autorita učitele v očích žáků, studentů i občanské veřejnosti ovlivňována především výsledky jeho práce, pak tyto výsledky závisí zpravidla na jeho osobnostních kvalitách (na jeho vědomostech, schopnostech, dovednostech, vlastnostech atd.)

Převládá názor, že potřebné vědomosti, dovednosti i schopnosti získává adept učitelské profese především v organizovaných formách přípravy na příslušné vysoké škole.

Aniž bych podceňoval význam vysokoškolského studia na pedagogických, filozofických či přírodovědeckých fakultách, nedomnívám se, že je možno během tří, respektive čtyř či pěti let zformovat osobnost učitele plně — bezzbytku. Svoji nezastupitelnou roli sehrává vlastní postpromoční praxe, prostředí a okolnosti, za kterých je absolvent či absolventka VŠ dotvářena. Za nejkritičtější lze přitom pokládat první dva, tři roky po nástupu do praxe. Právě v tomto čase je možné zúročit elán a nadšení začínajícího eléva (elévky) za předpokladu, že prostředí, do kterého se dostane, je nejen podnětné, ale i přívětivé. Podnětné v tom, že začínající učitelka či učitel se má na příslušné škole (v předmětové skupině, na katedře) skutečně od koho dál učit. Přívětivé prostředí zase předpokládá pomocnou ruku kolegů i přímých nadřízených a také přiměřené finanční ocenění. Že jsou skutečnosti i okolnosti, které hovoří spíše v neprospěch vysloveného, netřeba před tímto auditoriem příliš zdůrazňovat.

Daleko nejintenzivněji je v této době diskutován vlastní systém přípravy budoucích učitelů. V tomto systému přípravy, jak je všeobecně známo, spolupůsobí, vzájemně se doplňují tři základní prvky — stránky. Je to stránka obsahová, procesuální a formální. Někteří účastníci diskuse o systému přípravy budoucích učitelů kladou větší váhu obsahu — tedy vymezení vyučovaných předmětů včetně jejich rozsahu i významu. Jiní zdůrazňují potřebu racionalizovat především stránku procesuální tak, aby fakulta nejen učila, ale taky studenty náležitě rozvíjela. A je i řada těch, kteří spatřují problém především v tom, zda příprava budoucích učitelů se bude realizovat v rámci bakalářského nebo magisterského studia.

Jsem toho názoru, že žádnou z uvedených stránek bychom neměli přeceňovat, ale ani podceňovat. Pouze komplexní přístup, při respektování vzájemného vztahu uvedených stránek přípravy učitelů, může přinést očekávané pozitivní výsledky.

Doufám, že jsou již překonané tendence k redukci nebo dokonce vyloučení pedagogicko-psychologické složky z obsahové stránky systému přípravy, nebo snahy paušálně převést učitelskou přípravu jen do roviny bakalářského,

tedy neúplného vysokoškolského studia. Zlé je, když se krajní, často neuvážené názory prosadí. Pak máme co dělat s tím, čemu říkáme „škarpismus“.

Naše školy, fakulty mají a vždy budou mít stále co vylepšovat, co zdokonalovat. Ve svém úsilí o dosažení co největší efektivity z hlediska potřeb pedagogické praxe však budou limitovány nejen vnitřními předpoklady (především úrovní vědecko pedagogického sboru), ale také vnějšími podmínkami.

Např. samozřejmý a zároveň logický požadavek, aby na fakultách připravující budoucí učitele působili opravdu ti nejlepší z nejlepších bude realizován jen za předpokladu, že bude dostatek prostředků k patřičnému ocenění jejich práce. S investicemi státu do vzdělání souvisí i nezbytné materiální zajištění chodu školy, a to jak z hlediska výukových prostor, tak i z hlediska jejich vybavení moderní didaktickou technikou.

Neméně významnou, silně determinující vnější okolností se mi jeví i vstupní kvality uchazečů o studium učitelství. I když v devatenácti letech je mladý člověk stále ještě tvárlivý, jsou vlastnosti i schopnosti, které se kultivují a rozvíjejí dlouhodobě a ty z nich, pro které nebyly předchozím životem (rodinnou výchovou, výukou na základní zejména však na střední škole i způsobem trávení volného času) vytvořen určitý základ, se daří formovat jen velmi obtížně. Mám na mysli např. komunikativní i organizační schopnosti, úroveň motivace a hodnotové orientace a také kvalitu toho, čemu říkáme morálka — charakter člověka. To všechno jsou dispozice, které jsou pro úspěšnou přípravu k učitelskému povolání nezbytné. Schází-li např. sociální citění, je-li uchazeč v zajetí pseudohodnot, má-li deformovaný kulturní vzorec životního směřování, není-li dostatečně motivován apod., pak by z něj opravdu kvalitního učitele mohl udělat snad jen kouzelník.

Chtěl bych poukázat na dvě desiderata. První, dlouhodobějšího rázu, souvisí s celkovým zvýšením zejména formativního vlivu střední školy na studenty. Mám na mysli cílené působení na rozvoj těch kvalit a hodnot, na které by mohla navázat a o které by se mohla opřít vysoká škola při kultivaci a dotvoření schopností a dovedností, které bude potřebovat absolvent vysoké školy při poznávání a regulaci sociálně psychických jevů a procesů v průběhu výkonu různých funkcí ve společenské praxi. Druhé, které lze realizovat bezprostředně, souvisí s výběrem uchazečů o vysokoškolské studium, se způsobem organizace tzv. přijímaček.

Přijímací řízení by měla být organizována tak, aby bylo možno posoudit nejen vstupní vědomosti (dovedu si osobně představit přijímací řízení i bez jejich prověřování), ale především úroveň intelektu, morálně volní vlastnosti, sílu a charakter motivace, úroveň sociálního citění a také stupeň rozvinutosti komunikativních schopností.

V současné době se na mnohých fakultách nejedná o stovky, ale o tisíce zájemců ze kterých je možno přijmout často ani ne desetinu. A realizace předchozí myšlenky předpokládá spoustu času, protože ne všechny uvedené kvality lze diagnostikovat testem. Při tom je nutno si uvědomit, že ani sebekvalitnější baterie testů, ani sebelépe provedený a v přiměřeném čase uskutečněný rozhovor nemůže všechny kvality uchazeče posoudit zcela objektivně. Snad by mohly pomoci střední školy, které by za účasti odborníků z pedagogicko-psychologických poraden svým studentům k žádosti o studium učitelské profese přikládaly určitou formu dobrozdání. Ne nějaký zvláštní posudek, ale odborné vyjádření k těm kvalitám, jejichž diagnostikování v rámci přijímacího řízení není z časových důvodů možné.

Bylo by ideální, kdyby škola mohla přijmout do prvního ročníku podstatně větší počet studentů a k redukci tohoto počtu by přistoupila až po ročních nebo alespoň půlročních speciálních prověrkách, které by umožnily lépe poznat nejen nadání, talent, ale i morálně volní vlastnosti, včetně síly a charakteru motivace ke studiu učitelské profese.

Složitost řešení by neměla být důvodem k tomu, abychom setrvali u dosavadních, často zastaralých postupů a abychom se nepokusili hledat cesty, jak ke studiu přijímat opravdu ty nejhodnější. Pokud by se nám to povedlo, nejen by se zvýšil výsledný efekt práce vysokých škol připravujících budoucí učitele, ale hlavně by nám do základních a středních škol začali přicházet opět učitelé, pro které se tato profese stala nejen povoláním, ale také, a možná především, posláním.

EFFE projekt inovovaného učitelského vzdělávání

Helena Grečmanová, Eva Urbanovská

Evropské fórum pro svobodu ve vzdělávání (EFFE), které prosazuje realizaci práva na vzdělání a svobodu ve vzdělávání, mezinárodní kooperaci v oblasti vzdělávání a ochranu menšin, usiluje také o inovaci učitelského vzdělávání.¹

Projekt inovace učitelského vzdělávání v evropské kooperaci se zakládá na deseti zásadních myšlenkách:

- povzbuzení ke svobodě
- realizace pedagogické plurality
- internacionální zážitky (zahraniční cesty studentů apod.)
- utváření schopností pedagogického vnímání a jednání
- umožnění sebevzdělávání
- otevření cesty k individuálnímu učení

- podpora tvořivosti, kreativity
- demokracie v běžném životě
- integrace pedagogické praxe v rámci studia
- vytvoření způsobilosti k sociální zodpovědnosti

Projekt by se měl realizovat na Institutu pro inovované učitelské vzdělávání ve Witte-
nu – Herdecke (SRN). K celému projektu se vyjadřují představitelé hlavních proudů
reformní pedagogiky z různých evropských zemí, učitelé reformních škol i odborníci z ev-
ropských škol připravujících učitele, kteří jsou sdružení v EFFE.

Tímto příspěvkem chceme přiblížit návrhy konkrétních ustanovení a představ inovov-
vaného učitelského studia.

1. Podmínky přijetí ke studiu

Uchazeči o studium na institutu musí mít dobrou motivaci ke studiu učitelství, být v tom-
to smyslu angažovaní a připraveni podávat co nejlepší výkony. Rovněž se musí vyrovnat
s tím, že budou studovat v zařízení, které se chápe jednak jako mezinárodní instituce
orientovaná na potřeby budoucnosti, ale také jako společenství studentů a docentů. Za
formální kritéria přijetí ke studiu se považují maturita nebo jiným obdobným způsobem
ukončené odborné vzdělání.

Protože však výše uvedená tzv. objektivní kritéria (jako například dobré známky
na maturitním vysvědčení) nemají dostatečnou výpovědní hodnotu o vlastnostech, které
jsou pro výkon učitelské profese potřebné, musí se propracovat vlastní kritéria a způsoby
přijímacího řízení.

2. Časové rozpětí studia (délka trvání a průběh studia)

Studium se plánuje minimálně na 4,5 let včetně absolvování praktika ve škole, přičemž
nejzazší možný termín ukončení studia se nepředepisuje.

Organizace studia propojuje teorii se školní praxí, což se konkrétně odráží v plánování
praktik na školách. S ohledem na školní prázdniny se studijní rok člení do trimestrů.
První trimestr začíná na počátku měsíce září a trvá do vánoc (17 týdnů). Druhý trimestr
probíhá od druhého lednového týdne do velikonoce (11 týdnů). Třetí trimestr se zahajuje
v polovině dubna a končí koncem června (11 týdnů). Vedle studijních povinností mají
studenti k dispozici 13 týdnů prázdnin. Celé studium se člení do tří fází: 1. studijní rok
se považuje za *orientační fázi*

2.–4. studijní rok se chápe jako *hlavní fáze*

5. studijní rok se charakterizuje jako *závěrečná fáze*.

3. Program studia, jeho obsah

Budoucí učitelé se připravují na práci s dětmi a mládeží na „Sekundarstufe I“ (v našich
podmínkách [1. a] 2. stupeň ZŠ).

3.1. 1. fáze — orientační

První trimestr 1. fáze začíná seznamováním studentů navzájem, studentů s docenty a dal-
šími vyučujícími, se vzdělávacím zařízením, se vzdělávacími principy, se studijními mož-
nostmi, se studentskou samosprávou.

K této fázi patří rovněž první umělecké projevy, formování a rozvoj tělesných výrazových schopností, výuka cizího jazyka a sportovní aktivity. Zahrnuty jsou také různé aktivity, kterými se studenti podílejí na rozvoji vzdělávací instituce a na jejím vybavení: např. zkvalitnění vzhledu a funkčnosti dílen, ateliérů, mediotéky atd. To vše vede u studentů k vytvoření vědomí spoluzodpovědnosti za vzdělávací instituci.

Na proces seznamování, který trvá čtyři týdny, navazuje šest týdnů, v jejichž průběhu jsou studenti informováni o teorii, dějinách a aktuálních otázkách praxe různých reformně pedagogických směrů a hospitují v některé reformní škole rozmanitého pedagogického zaměření. První dojmy z hospitace jsou potom analyzovány a vyhodnocovány v tzv. „týdnu reflexe“.

Do posledních sedmi týdnů prvního trimestru se vedle uměleckých, rukodělných a sportovních aktivit plánují také přednášky a cvičení z následujících oborů: antropologie, dějiny pedagogiky, psychologie učení, filozofie, vědecké teorie, studijní techniky, didaktika a matematika.

Koncem prvního trimestru se studenti začínají zároveň připravovat na první praktikum na školách. Nejdříve se však musí rozhodnout, na které z kooperujících reformních škol chtějí praktikum absolvovat.

Ve druhém trimestru 1. fáze se koná na školách první praktikum v rozsahu deseti týdnů. Po jeho skončení se během „týdne reflexe“ studenti vzájemně podrobně informují o dojmech a zkušenostech ze škol, které navštívili.

Třetí trimestr 1. fáze by měl být zaměřen na cestování po Německu a do zahraničí. Možné je rovněž zařazení druhého praktika na školách v Německu i v zahraničí nebo koncentrace na umělecké, popřípadě rukodělné aktivity. Koncem třetího trimestru mají studenti v průběhu jednoho týdne vyhodnotit svou roční studijní aktivitu a hledat perspektivy pro druhý studijní rok, případně promyslet bližší orientaci vzdělání.

3.2 2. fáze — hlavní

V hlavní fázi studia mají studenti tyto možnosti:

- zvolit si minimálně dva vyučovací předměty
- absolvovat tříměsíční praktikum na školách
- rozhodnout se pro reformně pedagogický směr, o kterém získají během této fáze hlubší znalosti a na jehož škole budou vykonávat praktika.

Do obsahu studia v této fázi jsou zahrnuta další témata z výše již uvedených disciplín: pedagogiky, antropologie, psychologie, filozofie, studijních technik a cizího jazyka, ke kterým se pojí problematika vývojové psychologie, politiky, sociologie, ekologie, ekonomie, práva, teorie kultury, samosprávy vzdělávacích zařízení, tvorby učebního prostředí, know-how vyučování, práce s rodiči, speciální pedagogika, dětská a mládežnická kultura, tvorba učebního plánu, metody individuální a skupinové reflexe, tvorba učebních materiálů.

Návrhy dalších aktivit a témat pro následující studijní rok by se měly diskutovat, propracovávat a rozvíjet vždy ve druhém trimestru studijního roku. Koncem každého studijního roku se pak vymezují společné a individuální perspektivy.

Obecně se vychází z toho, že hlavní fáze tvoří základ pro získání odborných, pedagogických, sociálních a metodických kompetencí. Při konkretizaci požadavků na obsahovou náplň hlavní fáze studia představiteli různých alternativních směrů se pak jejich pohled samozřejmě různí vzhledem k charakteru reformního směru a danému modelu výuky. Mnohé požadavky jsou ale společné.

Za velmi důležité se považuje vedle disciplín oborového studia a pedagogických disciplín zejména studium psychologie — vývojové psychologie, psychologie učení, diagnostiky a terapie poruch učení. Důraz je kladen na nejrůznější umělecké i řemeslné aktivity, důležitý moment představuje interkulturální výchova, tedy zprostředkování zkušeností s cizí kulturou, cizím prostředím.

Ve všech návrzích se zdůrazňuje proces rozvoje studentovy osobnosti především prostřednictvím sebereflexí, vytvářením pocitu vlastní zodpovědnosti, podporou vnitřního zájmu a úsilí o vlastní sebevzdělávání.

Během studia mají být rozvíjeny organizační schopnosti studentů, kteří se proto učí sami pořádat různé akce, slavnosti, zábavy a výstavy, jsou spolutvůrci výukových seminářů. Studenti si však také doslova budují svou školu, své vnější i vnitřní studijní prostředí a starostlivě o ně pečují.

Na nedílnou součást také této fáze studia je chápána pedagogická praxe ve škole i mimo školu. Rozumí se tím dostatek hospitací, samostatných výstupů a následných reflexí, ale také organizace a účast na volném čase dětí — výlety, svazy a organizace mládeže apod. Během svého studia si studenti podrobně promýšlejí a rozpracovávají přípravy na vyučování ve vlastní učitelské praxi. V souvislosti s tím je požadováno, aby studenti získávali a rozvíjeli své kompetence sociálního styku a spolupráce s rodičovskou veřejností.

3.3 3. fáze — závěrečná

V centru závěrečné fáze je delší praktikum na školách s následnou reflexí a příprava na závěrečné zkoušky.

4. Formy studia

V popředí vzdělávání mají být formy aktivního osvojování vědomostí, schopností a dovedností. Zdůrazňuje se projektové vyučování, které má interdisciplinární charakter a na jehož plánování, organizaci a realizaci spolupracují studenti s docenty. Význam má rovněž rozvoj schopností pracovat v týmu. Docenti by se měli snažit studentům prakticky předvádět rozmanité učební metody a dále rozvíjet jejich vlastní didaktické schopnosti. Projevuje se tu tendence používat při výuce studentů metody, které jsou běžné na alternativních školách, pro něž se student připravuje. Zdůrazňuje se projektové vyučování a týmová spolupráce.

Student je přímo vtažen do života školy, která se chápe jako společenství, komunita spolupracujících a kooperujících osob — studentů i vyučujících. Studenti mají co říci k obsahu studia — tedy co a jak se mají učit, co a jak hodnotit. Jejich návrhy jsou zohledňovány. Studenti přebírají zodpovědnost za plnění programu, na jehož tvorbě se aktivně podíleli.

5. Způsob ukončení studia, formy zkoušek, posuzování výkonů

Absolventi tohoto studia by měli mít minimálně takové znalosti, schopnosti a dovednosti jako jejich kolegové, kteří se pro učitelskou profesi připravují na státních institucích. Tím se usiluje o uznání studia a uplatnění absolventů na státních školách.

Jako způsob ukončení studia se navrhuje získání diplomu nebo titulu M.A., což po absolvování studia umožňuje pracovat také v jiné odborné oblasti, nejen ve škole.

Hlavní formou ověřování výkonů je kreditní systém, ve kterém se boduje zapojení se do studijního procesu. Minimální počet dosažených bodů je podmínkou pro připuštění k závěrečným zkouškám.

Během studia a v rámci závěrečných zkoušek se výkon ověřuje vlastními písemnými pracemi, studijními deníky, disputacemi, domácími pracemi, referáty, výkony na praxi, klauzurami, posuzováním jednotlivých aktivit pro praktika, ústními zkouškami a certifikáty např. v jazykových znalostech.

Poznámky:

1. Cíle a základní ideje projektu byly námi prezentovány v časopise *Pedagogika*, roč. XLV, 1995, č. 3.

Tradiční kultura v přípravě budoucích učitelů

Alena Schauerová

V roce 1995 uplynulo 100 let od Československé národopisné výstavy. Vloni se rovněž u nás uskutečnila konference zemí střední a východní Evropy, pořádaná UNESCO, o ochraně tradiční kultury a folklóru.

Společným rysem obou kulturních událostí je úcta a odpovědnost k tradiční lidové kultuře. V ní nacházíme východisko k národnímu uvědomění, k národní identitě. Národní kulturní identita je v současné multikulturní společnosti cestou nejen proti unifikaci, kterou cítíme jako problém, ale i cestou k respektu jiné kultury. Jde tedy o vlastenectví i o porozumění mezi národy.

Jestliže jsme připomněli nejprve Československou národopisnou výstavu, která se v roce 1895 uskutečnila v Praze a již předcházelo mnoho menších regionálních výstav i akcí s tím spojených, pak nejen proto, že Výstava byla významnou událostí kulturně společenskou, vědeckou i politickou a že sehrála nezanedbatelnou roli v národním sebevědomí, ale také proto, že na Výstavě byla i část věnovaná škole a zejména pak proto, že podíl učitelů na uskutečnění Výstavy byl zcela zásadní. Vypovídá o tom mimo jiné rozsáhlá zpráva v časopise *Komenský* z r. 1895: „Byl to téměř napořád český učitel, jenž národopisné předměty vyhledával a zapisoval, byla to česká škola, kam vyslaní z měst jednatele nejdříve obraceli se o radu, pomoc a přímluvu...“ (*Komenský* XXXIII, 1895, č. 24 s. 353). Učitelé tedy sbírali doklady hmotné a duchovní kultury, ale rovněž se snažili z tohoto bohatství vytěžit co nejvíce pro práci vychovatelskou. Dokladem toho jsou práce známých i méně známých učitelů, které publikovali ještě před Výstavou, ale i na začátku tohoto století. Např. Bohumil Hakl se zabýval dětskou hrou a jejím

významem pro vývoj dítěte (Dětské hry, Praha 1871). Materiály k publikaci dodávali Haklovi jeho kolegové — učitelé. Dalším učitelem, který sbíral doklady lidové kultury, tedy Haklův pokračovatel, byl Martin Kozák (Hry jarého věku, Praha 1895). Obecně známé jsou práce Františka Bartoše, který chápal folklór jako prostředek, v němž se prvně formují a utvrzují národní tradice a kultura (F. Bartoš: Naše děti, Praha 1951, s. 11). Historie nás tak přesvědčuje, že vztah učitele k lidové tradiční kultuře byl hmatatelně zřejmý.

Konference UNESCO (zemí střední a východní Evropy) obrací naši pozornost k současnosti. Konala se v červnu 1995 ve Strážnici a zabývala se Doporučením o ochraně tradiční kultury a folklóru, které přijala generální konference Organizace spojených národů pro vzdělání, vědu a kulturu v listopadu 1989. Strážnická konference hodnotila dosavadní výsledky.

V úvodu Doporučení se konstatuje, že „tradiční a lidová kultura je souhrn výtvorů založených na tradici kulturního společenství, ... odráží jeho kulturní a sociální totožnost“. Text Doporučení je rozčleněn na podkapitoly věnované identifikaci, uchovávaní, zachovávaní, rozšiřování a ochraně tradiční lidové kultury. Zabývá se dokumentací, sběratelskou činností a vytvářením podmínek pro předvádění tradiční lidové kultury. Kapitola nazvaná Zachovávaní tradiční a lidové kultury se obrací k různým kulturním společenstvím a institucím. V této souvislosti explicitně také ke škole a vychází z následujících premis: Lidové umění je součástí národní kultury. Ochrana lidových tradic je doporučována „s ohledem na skutečnost, že každý národ má právo na svou vlastní kulturu a že věrnost této kultuře je často narušována vlivem industrializované kultury produkované hromadnými sdělovacími prostředky... Za tímto účelem by členské státy měly: určit a zakotvit jak do školních, tak do mimoškolních osnov vyučování studium tradiční a lidové kultury náležitým způsobem, kladouce důraz na respektování tradiční lidové kultury v nejširším významu tohoto výrazu...“. Smyslem tohoto úsilí ve školách je „...tímto způsobem podporovat lepší porozumění mezi rozdílnými kulturami a světovými názory, zvláště těmi, které nejsou zastoupeny v dominantních kulturách.“

Ze závěrů konference ve Strážnici vyplynulo, že současnými klíčovými otázkami jsou jednak prezentace nemateriálního kulturního dědictví, jednak jeho předávání mladým a budoucím generacím. Přitom „většina zemí“, jak se v závěrečné zprávě konstatuje, „nedisponuje v systému základních povinných škol jednotným systémem výchovy folklóru.“

Konference při probírání zpráv z jednotlivých zúčastněných zemí se zabývala také písemnou zprávou MŠMT ČR, které k Doporučení UNESCO konstatovalo, že si je vědomo významu tradiční kultury pro rozvoj osob-

nosti, ale že na středních a odborných školách je prostor věnovaný kultuře a výchově kulturou nedostatečný. Ministerstvo školství, jak uvádí, vytvořilo však dostatečné podmínky ve vzdělávacím programu základních škol v oborech český jazyk, hudební výchova, výtvarná výchova, dějepis a občanská nauka. Ve zprávě se však dodává, že úroveň výuky je závislá na spolupráci školy s odbornými institucemi (J. Jančář: Shrnující zpráva ČR k Doporučení). Jak si uvedené konstatování vysvětlit? Znamená to, že na základních školách mají vyučovat folklór vědeckí pracovníci např. z akademie věd nebo z kateder etnologie? Nebo to snad znamená, že učitelé mají ve svém volném čase hledat další poučení právě k této problematice na výše zmíněných pracovištích? Obě řešení jsou nejen absurdní, ale vpravdě nereálná. Nepochybně ze zprávy vyplývá, že i MŠMT ČR nepředpokládá znalosti učitelů v oboru folklóru. Nelze tedy ze strany škol v tomto smyslu mnoho očekávat.

Snad šalamounská odpověď ministerstva souvisí s obecnou reakcí naší společnosti na čtyřicet minulých let, v nichž totalitní systém zneužíval folklór jeho prezentováním při nejrůznějších politických akcích, aby dokumentoval svoji péči o umění lidu, rozuměj: nikoliv o lidové umění. Tento postoj nedávno v Literárních novinách vtípně kritizoval Ludvík Vaculík, když připomněl, že komunistický systém stejně jako folklór propagoval jídlo a že jsme přesto nepřestali jíst. Chceme v této souvislosti uvést jinou Vaculíkovu myšlenku: „Ta hloupost nenapadne nikoho, že by architektura byla zájmem jen stavitelů, malířství věcí malířů, hudba hudebníků. Naproti tomu lidové umění hudby, zpěvu, tance a krojů se v zaběhnutém předsudku považuje často za věc vyšinutých lidí: staromilců, etnografů, souboráků...“ (L. Vaculík: Literární noviny VI, 1995, č. 24. s. 1) Analogicky bychom mohli říci, že nás nenapadne, že budoucí učitel nepotřebuje nic vědět o architektuře, o hudbě a literatuře, neboť to je věcí odborníků, kteří zajistí odpovídající úroveň výuky. Hlubší znalosti o duchovním lidové kultuře však v přípravě našich učitelů dosud opomíjíme. Jiná je situace např. na Slovensku, kde folklór ve výuce učitelů nechybí, také v Lotyšsku a Litvě pořádají pro učitele zvláštní kurzy zaměřené na poznání a hlubší chápání lidového umění.

Závěrem chceme připomenout: V duchu Doporučení zdůrazňujeme, že při rozšiřování a zachovávání lidového umění je nutné „předcházet zkreslení tak, aby byla zachována jednota tradic“. Jestliže před sto lety přicházel tak říkajíc folklór spolu s dětmi do škol, dnes naopak by měl jít od učitele k dětem. Nejen proto, že sehrává významnou roli při vytváření kulturní identity, tedy při vlastenecké výchově, ale mimo jiné i proto, že právě v této oblasti přejímá škola úlohu rodiny. (Z. Matějček, 1995). Nechceme zde uvádět všechna výchovná specifika folklóru, zdá se nám, že význam lidového umění pro vlasteneckou výchovu je dostatečným argumentem pro jeho hlubší po-

chopení na cestě budoucího učitele za poznáním. I zde máme co napravovat z totalitního období, které zařazovalo pojmy národ, vlast, vlastenectví „do arsenálu buržoasní ideologie“. (Z. Čapková, 1985)

Použitá literatura

- [1] Doporučení 25, generální konference UNESCO o ochraně tradiční lidové kultury a folklóru. Paříž 1989
- [2] Hrabalová O.: Dětský folklór. In: Český lid LXII, 1975, s. 140–150
- [3] Jančář J.: Strážnická ohlédnutí. Strážnice 1995
- [4] Matějček Z.: O rodině vlastní, nevlastní a náhradní. Praha 1994
- [5] Závěrečná zpráva o aplikaci Doporučení na ochranu tradiční lidové kultury a folklóru. Strážnice 1995

Teorie a praxe rodinné výchovy ve studiu učitelství (k optimalizaci vztahů mezi učiteli a rodiči žáků)

Stanislav Střelec

Hledání efektivnější podoby studia učitelství je spojeno s řešením celé řady specifických otázek. Jedním z dílčích problémů pedagogicko-psychologické součásti vzdělávání učitelů je malá připravenost absolventů učitelských fakult na kooperaci s rodiči svých žáků. Z výsledků šetření v pedagogickém terénu vyplývá v této souvislosti častý výskyt profesionálních potíží u začínajících učitelů¹ a také u učitelů v dalších obdobích jejich pedagogického působení.² Nedostatky v pedagogické interakci školy a rodiny se projevují v komunikačních, postojových i institucionálních vztazích mezi těmito dvěma výchovnými činiteli. Vyjádřeno jinými slovy — pocit kompetentnosti se dostavuje v této oblasti u značného počtu učitelů mnohem později, než v případě jejich jiných, například vyučovacích činností. Je tedy na místě otázka — Co by se mělo změnit ve studiu učitelství ve prospěch optimalizace vztahů mezi učiteli s rodiči žáků?

Při inventarizaci východisek pro odpověď na tuto otázku nemůžeme přehlédnout následující skutečnosti:

Současné změny v našem školství, nazývané transformací školství nebo také školskou reformou, zasahují výrazně do vztahů mezi školou a rodinou. Pluralita cest vedoucích ke vzdělání dítěte, posílení autonomie škol, změny ve způsobech financování školství, zřizování školních rad, to jsou tendence, které podmiňují nezanedbatelné rozšiřování práv rodičů při ovlivňování

podmínek ke vzdělávání dětí. O přízeň žáků a jejich rodičů se začínají výrazněji ucházet zejména střední školy (včetně SOU), u kterých převažuje nabídka nad poptávkou. Do podobného postavení se dostávají také některé základní školy. Vznik konkurenčního prostředí doprovázejí obecně známé příznivé i nepříznivé jevy, které v různé míře ovlivňují také vztah žáků a rodičů ke konkrétním vzdělávacím institucím. Přitom výrazně vzrůstají nároky na rodiče v souvislosti s jejich celkovou odpovědností za výchovu svých dětí. Jejich roli jim v současnosti neusnadňuje například nepřehledná situace ve středním školství, ve které vedle sebe existují v jakési oficiální anonymitě výborné, průměrné i špatné školy. Můžeme však předpokládat, že v nepříliš vzdálené budoucnosti již nebude jediným faktorem při výběru střední školy zájem dítěte a rodičů o obor studia, ale také celková úroveň práce vytypované vzdělávací instituce. Tzv. pověst školy se stává aktuálním tématem pro učitele i školský management v řadě škol již nyní.

Kromě naznačených změn ve školském makroklimatu je vývoj vztahů mezi školou a rodinou ovlivňován dalšími, stejně významnými tendencemi, které jsou souhrnně nazývány proměnami vnitřního klimatu školy, vnitřní reformou školy apod. Vyjdeme-li z obecně přijímané teze, že hlavním cílem činnosti školy je rozvoj osobnostních předpokladů žáka pro jeho optimální seberealizaci v profesi a také v privátním a občanském životě³, dospějeme k závěru, že bez partnerské spolupráce s rodiči žáků jsou tyto záměry nereálné. Jednou z podmínek kvalitativních změn při této pedagogické kooperaci je individualizace vztahu učitel–žák–rodič. Rodiče by například měli (na základě informací od svých dětí a z přímých kontaktů se školou) dospět k názoru, že jsou učitelé zainteresováni na školní prosperitě každého dítěte, že jejich dítě není jen více či méně anonymní součástí vzdělávaného kolektivu žáků školy.

Dasazení tohoto přirozeného cíle je z různých důvodů značně obtížné. Naznačují to také dílčí výsledky ze dvou našich nedávno uskutečněných výzkumných sond. V jedné z nich se obrátila katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně prostřednictvím „Dotazníku k průzkumu problémů současné školské praxe“ na učitele základních škol v jihomoravském regionu také s otázkami, které se vztahovaly ke spolupráci učitelů s rodiči žáků. Orientační pohled na názory respondentů nám umožňuje výčet spontánních a heslovitých odpovědí uspořádaný podle četnosti výskytu. Na otázku — „V čem se podle Vás mění vztahy mezi školou a rodinami žáků?“ upozornilo 46 respondentů (učitelů) na tyto dominující tendence:

- rodiče projevují menší zájem o práci školy (8–17,4 %)
- rodiče mají méně času na své děti (7–15,2 %)
- vztah mezi školou s rodinou se nemění (6–13,5 %)

- klesá autorita školy (6–13,5 %)
- na třídní schůzky chodí méně rodičů než tomu bylo dříve (5–10,9 %)
- ubývá rodičů lhostejných k práci školy (4–8,7 %)
- rostou nároky rodičů na školu (4–8,7 %)
- rodiče více doceňují význam vzdělání než tomu bylo dříve (3–6,5 %)
- rodiče jsou kritičtější k práci učitelů (3–6,5 %)

Prostřednictvím jiné výzkumné sondy jsme se obrátili na rodiče žáků základních škol mimo jiné také s prosbou — „Napište volně doporučení pro zlepšení vztahů mezi Vámi a školou, kterou navštěvuje Vaše dítě“. Rámcový přehled 87 odpovědí přináší tyto názory:

- škola by se měla stát lepším partnerem při výchově dětí (14–16,1 %)
- škola se nemá míchat do rodinné výchovy (13–15,0 %)
- učitelé a rodiče by se měli častěji setkávat a lépe se vzájemně informovat (11–12 j %)
- uvažujeme o převedení dítěte na jinou školu (10–11,5 %)
- škola by měla inovovat své výchovné metody (9–10,3 %)
- zřídít rodinné kluby za účasti třídního učitele (8–9,2 %)
- snížit fluktuaci učitelů, zvýšit přitažlivost učitelského povolání (7–8,1 %)
- posílit osobní zájem učitele o dítě (6–6,j %)
- odstranit domácí úkoly pro rodiče (5–5,8 %)
- uskutečňovat větší počet výletů, zájezdů, sportovních a kulturních akcí pro děti (4–4,6 %)

Ilustrativní výčet odpovědí a v některých případech i protichůdných názorů učitelů i rodičů nám neumožňuje dospět k jednoznačným a závažným zobecněním, která by iniciovala inovace v pedagogicko-psychologické přípravě budoucích učitelů. Nejsme však odkázáni jen na údaje získané zmíněnými výzkumnými sondami. Také další naše šetření a výsledky jiných výzkumných týmů upozorňují na to, že se v pedagogické interakci školy a rodiny objevují vedle standardních tendencí nové rysy, na které nejsou učitelé často připraveni. K těm patří především:

- prohlubující se diferenciaci v postojích rodičů ke školnímu vzdělání dětí, ke škole a k učitelům,
- převážně individuální (neorganizovaný) tlak rodičů na kvalitu vzdělávacích služeb všeobecně vzdělávací školy (jazyková výuka, výpočetní technika, dobré základy pro další vzdělávací dráhu dítěte apod.),

- rodiče, kteří se zajímají o školní práci svých dětí, požadují ve větší míře než tomu bylo dříve detailnější informace o vývoji prospěchu a chování svého dítěte a oceňují přitom diskrétnost učitelů,
- nové doporučované způsoby kooperace školy s rodinou rady škol se na mnoha školách zatím nevízily, přežívá často obsah i formy práce SRPŠ nebo došlo k útlumu spolupráce vůbec,
- novým rozšiřujícím se jevem spolupráce školy s rodiči žáků je finanční nebo materiální pomoc rodičů – podnikatelů (sponzoring),
- učitelé začínají upozorňovat na fenomén tzv. podnikatelských dětí, těmto bývají přisuzovány spíše negativní než pozitivní vlastnosti.

Jsmo si vědomi toho, že každé ze zmíněných tvrzení by vyžadovalo exaktnější podklady, které by mimo jiné přispěly k identifikaci hlubších individuálních, skupinových i sociálních příčin těchto tendencí. Na základě předcházejících informací si přesto můžeme dovolit dvě doporučení, která se vztahují k pregraduální přípravě studentů učitelství.

Zaměřit pozornost na:

1. Erudovanost adeptů učitelství v teorii rodinné výchovy (informovanost o faktorech rodinného prostředí ovlivňujících osobnost dítěte, typologii rodičovských postojů k dítěti, stylech rodinné výchovy, prostředcích výchovného působení rodičů na děti, nedostacích v rodinné výchově dětí a způsobech jejich odstraňování apod).
2. Vytváření základů specifické dovednostní výbavy učitele (diagnostikovat příčiny žákova chování, kvalifikovaně komunikovat s rodiči žáků, získávat důvěru rodičů a ovlivňovat jejich postoje ke spolupráci se školou, osvojit si základy všeobecného pedagogického poradenství a podobně).

V souvislosti s těmito doporučeními se mohou objevit různé námítky. Například, že pedagogické a psychologické disciplíny mají v současné době ve studijních programech fakult připravujících učitele malou časovou dotaci, kterou nelze dále redukovat na úkor dalších náročných témat učitelského studia; nebo, že dovednosti komunikovat s rodiči svých žáků, hledat s rodiči postupy při řešení výchovných problémů s dětmi, orientovat se v rodinném prostředí dětí apod. si postupně v praxi většina učitelů stejně osvojí. Že tomu tak v nezanedbatelném počtu případů není, ukazují také poznatky ze zmíněných výzkumných sond. Otázka, jestli by nemělo být věnována již v pregraduální přípravě učitelů více systematické pozornosti této dimenzi jejich pedagogické způsobilosti, má podle nás jedznačnou odpověď. Mělo, a to především proto, že tento úkol nemohou řešit žádné jiné než některé pedagogické a psychologické disciplíny.

Poznámky

1. Viz například Šimoník, O. — Začínající učitel. Brno, MU 1994.
2. K tématu se například vztahují výsledky šetření provedeného prostřednictvím „Dotazníku k průzkumu problémů současné školské praxe“. Katedra pedagogiky PdF MU v Brně, 1995 (interní materiál katedry); Co se v mládí naučíš... Zpráva z terénního výzkumu pražské skupiny školní etnografie. Praha, PdF KU 1992.
3. Piřha, P. — Helus, Z.: Návrh pojetí Občanské školy MŠMT ČR, část I. — Charakteristika pedagogického záměru.
4. Tato výzkumná sonda byla součástí „Mezinárodního projektu výzkumu výchovného prostředí v rodině“, koordinovaného prostřednictvím Mezinárodního střediska pre štúdium rodiny v Bratislave.
5. Například dílčí výsledky výzkumu grantového projektu Fondu rozvoje vysokých škol 1995, č. 0098 „Příprava studentů učitelství na vedení žáků k samostatnosti a tvořivosti ve spolupráci s rodinou“ řešeného katedrou pedagogiky PdF MU v Brně. Maňák, J.: Problém domácích úkolů na základní škole. Brno, MU 1992; Cangelosi, J. S.: Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. Praha, Portál 1994; Typy žáků. Zpráva z terénního výzkumu pražské skupiny školní etnografie. Praha, Nadace školní etnografie a kvalitativního výzkumu, 1992.

Celoživotní profesní růst

Vztah učitelů k některým pedagogickým inovacím

Oldřich Šimoník

Katedra pedagogiky PdF MU v Brně provedla v první polovině roku 1995 na několika školách Jihomoravského regionu orientační průzkum, jehož cílem byla sondáž názorů učitelů základních škol na vytypované problémy současné školy. Obsahem mého příspěvku je stručné shrnutí názorů učitelů na současné „volnější“ osnovy, standardy a alternativní učebnice. Uvádím též pohled učitelů na pedagogická školení, metodické akce a jiné formy dalšího vzdělávání.

Většina dotazovaných učitelů považuje současné „volnější“ učební osnovy za výhodné, neboť umožňují zařazovat do výuky aktuální, „živá“ témata (ekologie, drogy, AIDS aj.) a v přiměřené podobě též nejnovější poznatky, objevy, výsledky techniky atd. Jistá volnost v práci s tématickými celky pomáhá řešit některé problémy výuky obtížného učiva a umožňuje přizpůsobení učiva úrovni jednotlivých tříd. Volnější osnovy vytvářejí prostor pro netradiční metody a formy práce a umožňují experimentování.

Zkušení kolegové však poukazují i na případy neodpovědného přístupu některých učitelů, kteří jistě volnosti osnov spíše zneužívají a učivo neúnosně zjednodušují a redukují. Upozorňují proto na nutnost kontroly a srovnávání výsledků. Domnívají se též, že ve volnějších osnovách se obtížně orientuje většina začínajících učitelů, kterým chybí znalost předcházejících osnov, přehled dříve povinného učiva a pochopitelně i zkušenosti s výběrem podstatného a základního učiva. Celkově se dotazovaní učitelé shodují v názoru, že pro zkušeného a odpovědného učitele jsou volnější osnovy výhodné.

Současná „záplava“ škol množstvím alternativních učebnic je ze strany učitelů provázena pochvalou i kritikou. Kromě vynikajících učebnic jsou vydávány a školám nabízeny i učebnice s řadou věcných a dokonce i pravopisných chyb. Naše učitelská veřejnost očekává, že schválené učebnice budou zárukou systému a kvality a právem kritizuje recenzenty i odpovědné pracovníky MŠMT. Někteří učitelé vyslovili názor, že tzv. staré učebnice nebyly tak atraktivní, ale byl v nich systém. Jiní kolegové zase poukazují na nedostatečnou vazbu mezi učebnicemi pro jednotlivé ročníky (v rámci jednoho předmětu). Zdá se, že také mezipředmětové vztahy nám už tradičně unikají. K učebnicím chybí metodické příručky a v případě některých

cvičení učitelé doslova „zkoumají“, co a jak zamýšlel autor procvičit. Celkově však převládá názor, že existence alternativních učebnic je nesporným přínosem a výrazným obohacením školní práce. Většina nových učebnic přímo podněcuje k netradičním a novým metodám výuky. Práce s některými učebnicemi jsou však do určité míry „blokované“ vysokými počty žáků ve třídách. Učitelé doporučují, aby v autorských i recenzních týmech byli také učitelé z praxe.

Názory učitelů na další profesní vzdělávání jsou rozdílné. Jistou shodu lze vystopovat v jejich názorech na neexistující, ale žádoucí vztah mezi dalším vzděláváním učitele a jeho hodnocením a oceněním. Námi dotazovaní učitelé se vzdělávali především samostudiem a podle časových a hlavně finančních možností se zúčastňovali metodických ukázek a školení, pořádaných pedagogickými centry a CDVU v Brně. Učitelé odmítají teoretická školení, založená jen na přednáškách a upřednostňují praktická cvičení, ukázky, demonstrace nápadů a ukázkové hodiny.

Samostudium dotazovaných učitelů směřovalo tématicky nejčastěji do oblasti speciální pedagogiky a částečně pedagogické psychologie. U učitelů prvního stupně základní školy je zřetelný zájem o dramatickou výchovu.

Z názorů učitelů na současnou pedagogickou literaturu lze usuzovat, že část učitelů by uvítala publikace obsahující především praktické náměty, návody, rady, ukázky řešení konkrétních situací apod., tedy tzv. pedagogické „kuchařky“, ovšem z pera domácích autorů. S tímto požadavkem lze jen souhlasit. Četné zahraniční překlady tohoto typu totiž vycházejí ze zcela odlišných společenských podmínek a specifických kulturních a výchovných tradic. Mohou být jistou inspirací, ale nikoliv modelem k tvořivému napodobení.

Výsledky naší malé orientační sondy potvrzují potřebu častějšího kontaktu mezi pedagogickou teorií, decisní školskou sférou a praxí.

Distanční vzdělávání v přípravě učitelů

Otto Obst

Doplňující pedagogické studium absolventů neučitelských vysokých škol má na Pedagogické fakultě v Olomouci několikaletou tradici. Vždy se jednalo o klasické dálkové studium se všemi jeho přednostmi i nedostatky. Ve školním roce 1994/95 jsme zahájili experimentální ověřování realizace tohoto druhu studia distančním způsobem. Uvádím první zkušenosti s tímto u nás zatím novým přístupem k přípravě učitelů. Pokusím se upřesnit některé po-

jmy, podám stručnou charakteristiku distančního vzdělávání a jeho dalšího rozvoje.

Distančním vzděláváním rozumím vzdělávací proces, v němž je celá výuka nebo její podstatná část prováděna někým, kdo je od studujícího vzdálen v prostoru a čase. Zásadně zde chybí přímý kontakt vyučujícího se studujícím. Naopak na osobním kontaktu učitele a studujícího je založeno prezenční vzdělávání ať interní či dálkové. V dálkovém studiu je základní vyučovací formou konzultace. Při realizaci distančního vzdělávání je využíváno řady médií jako nosičů informací — zatím nejčastěji tištěných textů, které jsou studujícím zaslány, ti zpracovávají zadané úkoly a posílají je korektorům k opravě — hovoříme o korespondenční formě distančního vzdělávání. Kromě toho je využíváno i rozhlasu, televize, audio a videozáznamů, počítačů, telefonů — jde o multimediální výuku. Jednotlivé formy se navzájem doplňují a prolínají — např. při vzdělávání prostřednictvím rozhlasu a televize mohou diváci či posluchači korespondovat se svým učitelem. Pro velký počet účastníků to však nebývá obvyklé.

K explozi distančního vzdělávání ve světě došlo v sedmdesátých letech a dnes můžeme říci, že minimálně 10 % vysokoškolských studentů studuje tímto způsobem. V České republice se snahy o zavedení distančního vzdělávání datují rokem 1991. Iniciátorem byla Akademie J. A. Komenského, brzy však těžiště přešlo na vysoké školy. Šíření distančního vzdělávání je rysem současné doby. Umožňuje rozšiřování vzdělání, jeho důslednou demokratizaci, uspokojuje požadavky vědeckotechnické revoluce a využívá technických možností, které tato revoluce přináší. Charakteristické je pro toto období spojení vzdělávání s produktivním životem. Otevírají se alternativní možnosti (vůči tradičnímu školskému systému) vzdělávání — hovoříme o druhé nebo i třetí vzdělávací cestě.

Při charakteristice distančního vzdělávání se nejčastěji uvádějí tyto jeho znaky:

- otevřenost, spočívající v tom, že vstupu do distančního vzdělávání nebrání vzdálenost mezi vzdělávacím centrem a účastníkem ani „úroveň“ předchozího vzdělání. Některé univerzity ovšem takovou otevřenost nesdílejí a provádějí náročné přijímací řízení;
- pružnost, daná možností bezprostředně reagovat na společenské i individuální potřeby změnami ve vzdělávacích programech. Modulová struktura programů umožňuje „šít“ vzdělávací programy na míru;
- oddálení vyučujícího a studujícího v průběhu výuky. Základní didaktické funkce (informativní, řídicí, formativní) se přenášejí na výuková média. To umožňuje individualizaci studia zejména z hlediska osobního tempa

a podmínek, které ke studiu účastník má. S tím souvisí i další znak distančního vzdělávání, jímž je

- uplatnění metod řízení sebevzdělávání. Distanční vzdělávání je založeno na individuálním studiu s využitím možností multimediální výuky. Učitel řídí učební činnosti studujících prostřednictvím speciálně zpracovaných textů či jiných studijních opor, upozorňuje na možná úskalí, naznačuje cesty řešení, vede k hlubšímu promyšlení a precizaci obsahu. Poskytuje zároveň zpětnovazební informace o úspěšnosti řešení úkolů (klíč);
- specifická organizace studia spočívá v tom, že úlohu učitele přebírá vzdělávací instituce. To má vliv na plánování a přípravu studijních opor i na podpůrné služby pro studující. Studijní opory jsou studujícím zaslány v předem dohodnutých termínech. To jim umožňuje postupovat v učení individuálně podle vlastních podmínek (toto pravidlo je u kvalifikačních kurzů s průběžnými zkouškami z organizačních důvodů porušováno). Konečně významným znakem distančního vzdělávání je i
- deinstitucionalizace vzdělávacích aktivit a jejich přenesení do soukromí.

Srovnajme dále bez nároku na úplnost výhody a nevýhody distančního vzdělávání a klasického dálkového studia. Dálkové studium na středních a vysokých školách v České republice má svoji téměř padesátiletou tradici. Po obsahové stránce je shodné s denním studiem, ale jeho pedagogická efektivita bývá zpravidla nižší. Je to způsobeno řadou faktorů. Mezi hlavní patří neexistence speciálních studijních materiálů určených k samostatnému studiu a toto studium řídicích. Řídící funkci mají mít konzultace, ty se však postupně staly primárně zdrojem informací a změnily se v přednášky. Dálková forma studia je chápána jako zkrácená varianta denního studia co do počtu hodin věnovaných jednotlivým předmětům učební plánu. Nedostatek studijních opor je průvodním jevem i dálkového studia zvláště u účastníků z menších měst a vesnic. Dálkové studium je zátěží i pro zaměstnavatele — účastníci potřebují volno k účasti na konzultacích. Z organizačních důvodů není možno uvolňovat více členů pracovního kolektivu najednou. Omezený počet konzultačních hodin činí i facilitační funkci studijních skupin velmi spornou.

Proti tomu distanční vzdělávání vychází ze zásady, že dobré studijní materiály dělají dobrý kurs. Jde zpravidla o tištěné studijní opory; v nich kromě prezentace informací je kladen důraz na aparát řídicí učení účastníků. Studijní materiály dostávají všichni účastníci. Obsahují základní učivo a tím omezují potřebu dalších studijních opor. Velmi pružně a s malými finančními náklady je možno kurs vybavit audio a videokazetami, počítačo-

vými disketami. Dílčí zkoušky a případné konzultace (tam, kde to program vyžaduje) se konají o volných dnech. Není omezen počet účastníků kursu z jednoho pracoviště, ani pro pořádající organizaci neexistují omezení např. z důvodu kapacity učeben apod. Pocit jisté osamocení účastníků studia je možno eliminovat nepovinnými hromadnými konzultacemi, telefonickými konzultacemi a písemným stykem účastníků s korektory. Distanční vzdělávání se zřejmě nemůže uplatnit tam, kde jde o vytváření dovedností různého druhu, zejména sociálních.

Nyní k prvním vlastním zkušenostem. Náš projekt doplňujícího pedagogického studia distančním způsobem vznikl v roce 1993, kdy tým vedený dr. Janem Geschwinderem v rámci grantu z Fondu rozvoje vysokých škol zpracoval studijní opory pro předměty učebního plánu doplňujícího studia absolventů odborných vysokých škol (v našem případě jde o inženýry ekonomy, strojaře, elektro a stavaře). K práci jsme nepřistupovali bez přípravy. Dva členové zpracovatelského týmu absolvovali týdenní stáž ve francouzském Lille ve středisku C.N.E.D. Kolegové z této největší organizace distančního vzdělávání na světě (350 000 posluchačů ročně, tradice již od roku 1939) nám velmi nezištně předali cenné informace usnadňující náš start.

Nejobtížnějším problémem se ukázala být didaktická úprava textů. Všechny tvůrce jsme instruovali, ale didaktické zpracování studijních textů bylo nad síly některých z nich. Nedovedli se oprostit od neosobního tónu obvyklého v běžných studijních textech. Tak didaktickou úpravu museli v některých případech provést jiní než jejich tvůrce. To je ovšem docela běžné i ve Francii. Domnívám se však, že se vyplatí naučit autory zpracovávat studijní texty pro distanční vzdělávání, poněvadž ti nejlépe znají cíle výuky a jsou nekompetentnější pro volbu postupů, které mají podněcovat myšlenkovou aktivitu účastníků tak, aby jejich učení bylo efektivní.

Didaktická úprava studijních textů není vůbec jednoduchou záležitostí. Ani my jsme první texty nevytvořili ideálně. Ověřujeme si rozhovory s účastníky kvalitu zejména aparátu řídicího učení a předpokládáme, že studijní texty budeme dále vylepšovat. I ve Francii jsme se setkali s materiály, které takové vylepšování také potřebují. Na druhé straně se některým našim autorům zalíbil nový přístup tak, že jeho prvky začínají úspěšně uplatňovat i ve studijních textech pro interní studenty: Ukazuje se dále, že doplňující pedagogické studium nemůže být čistě korespondenční. Zatím nabízíme ke každé dvojici předmětů jednu nepovinnou konzultaci, ale pro některé účastníky je to málo. Zjišťujeme při dílčích zkouškách, že dostatečně nepromysleli učivo či dokonce některým pasážím neporozuměli. Uvažujeme proto o nabídce dalších konzultací, na které by účastníci přicházeli s problémy, na něž při studiu narazili.

Zkušenosti s tvorbou studijních textů pro distanční vzdělávání nás přivádějí na myšlenku uplatnit je ve větší míře při tvorbě textů pro interní studium. Ve studijních plánech dochází ke stálému snižování počtu hodin věnovaných pedagogicko-psychologickým disciplinám. Při chronickém nedostatku studijní literatury jsme nuceni přednášet, není čas na diskuse, na uplatnění aktivizačních metod práce. Souhlasíme-li s tvrzením, že kvalitu kursu dělá především kvalitní studijní literatura, pak nezbyvá než si studijní texty napsat sami, a to jiným způsobem. Studenti by pak mohli přicházet na přednášky a semináře věcně připraveni. Změnila by se funkce obvyklých forem výuky — šlo by více o diagnostiku pochopení, o další ilustrace, aplikace, diskuse, obhajoby vlastních stanovisek, o vytváření dovedností. Rozhodně by se tím zvýšila účinnost naší pedagogické práce, ta by byla pro

studenty i pedagogy zajímavější a hodna přívlastku „vysokoškolská“. Tak si někdy spíše připadáme jako na středověké univerzitě před vynálezem knihtisku.

Konečně je třeba se zmínit i o problému administrativní náročnosti korespondenčního studia a o materiálně technické vybavenosti institucí organizujících toto studium. Při stávajících počtech účastníků, které počítáme na stovky, nejsou problémy tak markantní. Ovšem při větších počtech účastníků je třeba počítat s poměrně rozsáhlým administrativním aparátem, který zprostředkovává nejen kontakty mezi účastníky a učiteli, ale i mezi institucí a ostatní veřejností. Zatím nedostižným cílem se nám zdá situace ve francouzských centrech distančního vzdělávání, která jsou připravena na využívání prakticky všech médií od klasického tisku přes minitely až po družicovou televizi. My zatím zkoušíme re-alizovat jeden z nových kursů prostřednictvím počítačových disket. Jde nám o snížení celkové ceny kursu. Uvidíme, jaká bude reakce účastníků.

S problémem administrativní náročnosti a materiálně technickým vybavením souvisí i potřeba netříštit síly. Na FF UP vzniklo středisko distančního vzdělávání, které by postupně mělo být vybaveno lidmi i materiálem. Mělo by mít celouniverzitní působnost a postupně by mohlo převzít aktivity jednotlivých fakult.

Závěrem: Ověřili jsme si, že korespondenční formou distančního vzdělávání je možno nahradit klasické dálkové studium učitelů některých oborů tam, kde není nepostradatelný přímý kontakt účastníka s vysokoškolským učitelem. Je to studium, které vede jeho účastníky soustavou úkolů k vyšší aktivitě a soustavnosti při studiu. Účastníci jsou vedeni k promýšlení problémů, experimentování, k diskusím s kolegy, mají možnost si ověřovat správnost svých úvah, k vybraným úkolům se musejí vyjádřit, dostávají zpětnovazební informace od korektorů. Různé formy distančního vzdělávání považujeme za významné obohacení didaktiky vysoké školy. Po prvních zkušenostech bychom se k dřívějším konzultacím již vracet nechtěli.

Literatura:

- Jochmann, V., Bočková, V.: Distanční vzdělávání jako nová vzdělávací příležitost. In: Aula, 1/95, s. 2. Praha, Karolinum
- Geschwinder, J., Obst, O.: Korespondenční forma distančního vzdělávání. In: Technológia vzdelávania, 4/94, s. 16, Nitra, Slovidac

Prosociálnosť v profesnom statuse učiteľa

Martin Žilínek

Profesný status učiteľa má svoj významný rozmer etický a prosociálny. Etické hľadisko učiteľského povolania vo svojej filozoficko-pedagogickej reflexii sa akceptovalo vo všetkých fázach vývoja ľudskej civilizácie. Od čias antickej kultúry, cez jednotlivé vývojové obdobia sa o tom veľa napísalo, bolo to

predmetom záujmu významných mysliteľov. Mnohé z toho stále ešte platí. Mnohé sa nám však zdá vzdialené od skutočnosti, prehnané, zahmlené, sentimentálne, alebo príliš zápalisté. Avšak vo všeobecnosti platí, ako hovorí J. A. Komenský, že tie základné mravné ľudské kvality, čo robili učiteľa učiteľom na univerzálnej multikulturálnej eticko-hodnotovej platforme, majú svoju stálu aktuálnosť a utvárajú určité „dynamické stabilizátory“ vo vyvíjajúcom sa etickom kontinuu učiteľskej profesie.

V novohumanistických pedeutologických koncepciách sa etická dimenzia v profesnom statuse učiteľa z normatívnej „kodifikácie“ efektívne rozvíja v axiologickú, etickú a prosociálnu dimenziu. Prosociálnosť je novým aktivizujúcim fenoménom. Významne napomáha „pretvárať“ manipulatívny prístup ku svetu a k ľuďom, umocňuje pocit zodpovednosti vo vzťahu k sebe a k druhým vo svojej prirodzenej podstate reflektuje kategóriu lásky a dobra, „humanizuje“ pedagogickú interakciu, zživotňuje zmysluplnú medziľudskú partnerskú komunikáciu a úprimný ľudský dialóg zameraný na vzájomné poznanie, navodzovanie pozitívneho správania, odkrývania ciest vlastného sebautvárania a sebazdokonaľovania.

Prosociálnosť je konštantou individuálneho ľudského bytia. Humanistická podstata nášho bytia sa prejavuje vo vzťahovosti, vzájomnej závislosti, v rozvinutosti medziľudských a sociálnych vzťahov. Odovzdávaním sa inej osobe, človek nadobúda vyššiu úroveň vlastnej sebareflexie. *Vo vzájomných vzťahoch sa potvrdzuje naša ľudská identita* (Roche, R. O., 1992). Vzájomné mravné porozumenie, ktoré v značnej miere závisí na kultivovanosti mravného cítenia, je najdôležitejším subjektívnym faktorom zabezpečujúcim skutočnú humánnu vzťahovú súcitnosť človeka k človeku.

V úsilí o vymedzenie pojmu a základnej charakteristiky „prosociálny“ môžeme vychádzať z takých prejavov správania ako je spolupráca v rôznych modalitách, pomáhanie, delenie sa, obhajovanie, utešovanie, obetovanie, darovanie, kooperácia, štedrosť, starostlivosť o dobro iných. Tieto prejavy sa v odborných prácach označujú ako prosociálne správanie. Ich spoločnou základnou črtou je podpora inému sociálnemu objektu. Ide o také správanie jednotlivca, ktoré zohľadňuje a akceptuje telesné i duševné, fyziologické i psychologické stavy a rozpoloženie iných ľudí, ich potreby, záujmy, problémy i ťažkosti. E. Staub (1978), autor práce o pozitívnom sociálnom správaní a mravnosti, vymedzuje prosociálne správanie ako správanie, ktoré prospieva iným ľuďom. Človek, ktorý sa takto správa, rozumie potrebám, ťožbam a cieľom iných ľudí a angažuje sa a koná v smere ich plnenia. Z uvedeného možno usudzovať, že spoločnou interujúcou črtou definície prosociálneho správania je pomoc a podpora jedného človeka vo vzťahu k druhému človeku.

Prosociálne správanie a konanie má svoju späťosť s axiologickými vnútornými štruktúrami osobnosti. Internalizované hodnoty a vytvorený vlastný regulatívny hodnotový mechanizmus človeka, bezprostredne súvisí s mnohými typmi prejavu prosociálnosti v praktickom živote. I mnohé výskumy potvrdzujú, že poznatky o mravných hodnotách motivujú prosociálne správanie. A samotný proces prostredníctvom ktorého tieto poznatky axiologicko-mravného charakteru ovplyvňujú správanie, nie je celkom kognitívny, ale je sprostredkovaný emóciami súvisiacimi so sebahodnotením, prežívaním a inými súčasťami internalizovaného vývojového procesu (Eisenbergová, 1986).

Hodnotová štruktúra a empatia osobnosti podmieňujúci prosociálne správanie presahujú hranice mravnej integrity. Nie každý prejav prosociálnosti má svoju určujúcu axiologicko-mravnú dimenziu. U osobnosti sa môže prejavovať i množstvo rôznorodých potrieb, preferencií, cieľov a zámerov, ktoré vytvárajú motivačnú štruktúru prosociálnej orientácie založenej na normách sociálnej zodpovednosti a sociálnej reciprocity.

Človek v styku s druhým človekom verí v určitú reciprocitu. Prejav láskavosti, pozitívneho správania a konania si treba oplácať. Už v rannom období ontogenetického vývoja človek koná recipročne. Ak sa opakovane iniciuje pozitívne správanie, utvárajú sa návyky prosociálnosti, znižuje sa pravdepodobnosť nežiadúcich prejavov v správaní voči druhým. Sociálna zodpovednosť pramení z hlbokého pozitívneho vzťahu k druhému človeku, z uvedenia si starostlivosti o jeho blaho a dobro.

Prosociálnosť má svoj osobnostný rozmer i svoj rozmer sociálny. Prosociálna dynamika v medziľudských a sociálnych vzťahoch sa dotýka najmenšej spoločenskej štruktúry — aspoň dvoch osôb, ale aj malých či väčších sociálnych skupín, spoločenstiev i celého svetového spoločenstva. Sociálne použitie v humanistickom zameraní má svoju prosociálnu podstatu.

Poznanie týchto skutočností a ich chápanie a videnie v integrálnej štruktúre v prejave ľudského správania i vo vzťahu k profesnému konaniu človeka, nám umožňuje optimalizovať činnosti smerujúce k prehĺbovaniu humanistickej a etickej dimenzie v statuse učiteľskej profesie.

V utváraní si efektívneho štýlu výchovy smerujúce k prosociálnosti v štruktúre kompetencií učiteľskej profesnej činnosti nám vystupujú mnohé faktory. (Pozri o tom Rogers, C. R., 1961, Roche, R. O., 1990, 1992, Bianchi, G., 1990, Páleník, Ľ., 1991, Lencz, L., 1993, Zelina, M., 1994 a iní). V stručnosti uvedieme niektoré z nich.

Východiskom humanisticko-etického poňatia učiteľskej profesie je základná antropologická rovina chápania osobnosti edukanta (žiaka), ako identickej a integrovanej bytosti, svojou prirodzenosťou dobrou, ktorej prosociál-

ne tendencie sú súčasťou jej ľudskej podstaty. V intenciách humanistickej koncepcie, jej všeobecného programového zamerania, akcent sa kladie na subjektivitu edukanta, jeho autentičnosť, konštruktívne potreby a záujmy, ako sebaaktualizujúceho a sebarealizujúceho sa individua. Edukant, ktorý si uvedomuje a uplatňuje svoje potenciály a aspirácie, aby mohol byť sebou samým. V centre pozornosti edukátora (učiteľa) je utváranie a povznášanie takých špecifických ľudských čít a vlastností ako je tvorivosť, láska, sebauvedomenie, rozvíjanie vyšších hodnôt, citová vnímavosť, srdečnosť v styku s inými ľuďmi, sebaakceptovanie, chápanie sveta a ľudí a iné.

Pozitívne prijatie, akceptácia edukanta a prejavenie náklonnosti k nemu, je predpokladom prosociálneho poňatia výchovy. Veľmi výstižné sú slová C. R. Rogersa: „Prijmi dieťa — porozumej mu z vnútra — buď priehladný“. Prijatie má svoj rozmer neodcudzenia, neovládania a nemanipulovania. Prijat' znamená úprimne milovať dieťa a rozvíjať jeho potenciál. Vidieť v reálnej pozícii rozdiel medzi možnosťami dieťaťa a naším očakávaním. Iba v akceptácii tejto odlišnosti môže edukátor napomáhať utvárať optimálnu projekciu osobnosti edukanta.

Plná, integrovaná akceptácia žiaka a prejavenie náklonnosti k nemu, je vstupnou fázou procesu rozvoja identity osobnosti. Je to motivované presvedčením, že každé dieťa (žiak, edukant) aspoň potencionálne, je hodnota a úlohou každého edukátora je túto hodnotu objaviť a napomáhať rozvíjať. Akceptáciu a pozitívny vzťah nemožno podmieňovať splnením určitých podmienok. Pozitívny vzťah ovplyvňuje účinnosť výchovy, pretože podporuje receptivitu žiaka a vzbudzuje u neho dôveru k druhým. Naopak, chladný a odmeraný vzťah spôsobuje negatívnu orientáciu voči druhým osobám.

Vychádzajúc z humanistických koncepcií (A. H. Maslow, C. R. Rogers, G. Murphy, Burns a iní), vývojové zmeny osobnosti sú poňaté ako hlboko subjektívny vnútorný proces. Jeho určujúcim procesuálnym javom je citové prežívanie a zážitková skúsenosť bez zásahov manipulácie. Vonkajšou podmienkou však je vytvorenie nevyhnutných vzťahových relácií — akceptácia seba samého a akceptácia druhého človeka. Vlastná akceptácia odkrýva cestu k vlastnej zmene. Nemôžeme postupovať vpred a nedokážeme sa zmeniť, ak neprijmeme seba takými, akými sme. Až nastane tento sebauvedomovací akt, môže sa začať rozvíjať tvorivý proces vlastných zmien a sebarozvoja.

Ak sa staneme sebou samými, aj vzájomné vzťahy s inými sa stanú opravdivými, prirodzenými, plné zmyslu a života. V takomto poňatí vzťahu chápem a vidím druhého tak, akým človekom v skutočnosti je. Akceptácia druhého človeka, kladný vzťah k nemu, jeho prijatie a rešpektovanie so všetkými osobitosťami a odlišnosťami, je prejavom prirodzenej ľudskej úcty

a rešpektu k mnohotvárnosti ľudského života. Pozitívnosť vzťahu vyjadruje základný ľudský cit i prejav potreby, čo utvára cestu a komunikačný kanál k druhému. C. R. Rogers to pokladá za jeden z určujúcich momentov v ľudskom živote. A zdôrazňuje, že *k zmene osobnosti dochádza predovšetkým pri prežívaní vzťahu* (Rogers, C. R., 1961).

Pozitívnosť vzťahu, jeho prežívanie je späté s hlbokým vnútorným porozumením druhého, vcítenie sa do jeho duševného stavu, chápanie jeho starostí s osobitostí, prejavenie porozumenia. Je to empatický vzťah umožňujúci pochopiť svet druhého, pokojne ho načúvať a porozumieť jeho motívom, snahám, emóciám. Skúsenosť pozitívneho ľudského vzťahu v Rogersovom poňatí je určitým východiskom a aktivátorom pre vývoj a zmenu osobnosti. Humanistická teória akcentuje, že človek má právo ísť svojou cestou a na tejto ceste objavovať pre seba zmysel života.

Významným faktorom a jedným z najsilnejších psychických mechanizmov z hľadiska účinného výchovného pôsobenia edukátora je atribúcia — pripisovanie prosociálnosti edukantovi. Atribúciu pozitívnych vlastností pokladáme za majstrovský nástroj a základ pôsobenia na druhých. V teoretických prácach atribúcia sa definuje ako mechanizmus, ktorý používajú relevantné osoby (edukátori), vzladom na vysielajúci alebo činný subjekt, potencionálne vykonávajúci prosociálne činy. Prostredníctvom tohto mechanizmu vyjadrujú určitú predstavu, názor, alebo pozitívny postoj k črte, o ktorú ide a ktorá sa má podporiť tak, aby sa stala normálnym a trvalým atribútom subjektu (edukanta) (Grusec, 1980).

Predpokladá sa, že relevantné osoby, v našom chápaní edukátori, prejavia svoju dôveru, že edukant je typom kooperujúcej osoby, ktorá má svoj potenciálny morálny a prosociálny status. Takýto prejavovaný postoj edukátora mobilizuje sebahodnotenie a práve na jeho umocnenie je potrebné kontinuálne rozvíjať a podporovať prosociálne postoje (Roche, R. O., 1992).

Dôvera edukátora voči edukantovi je najefektívnejším spôsobom, ako v ňom vyvolať a rozvíjať pozitívne črty, ktoré potenciálne má. Vychádzame zo psychologického poznania, že u osobnosti je tendencia prijať názor, ktorý majú o ňom iné, najmä autoritou obdarené osoby (v našom poňatí edukátor) a správať sa vzhode s týmto obrazom. Prejavuje sa tendencia ku konzistencii, uvedeniu do súladu autentického správania, hodnotiacích stanovísk názorov iných a vlastného obrazu o sebe. Edukant sa postupne môže začať správať v zhode s očakávaniami edukátora. Východným predpokladom je rozvinutý pozitívny vzťah medzi obidvomi aktérmi, edukátorom a edukantom (pozri aj Lencz, L., 1993).

Akceptácia uvedených humanisticko-teoretických postulátov osobnosťou edukátora — učiteľa, odkrýva sa cesta skutočnej sebaidentifikácie

s vlastnou učitelskou profesí, s jej výrazným humanistickým a eticko-prosociálním rozmerom.

Literatúra

- [1] Eisenberg-Berg, N.: Development of Childrens Prosocial Moral Judgement. *Developmental Psychology*, 15, 1979, č. 2, s. 128–137.
- [2] Lencz, L.: *Pedagogika etickej výchovy. Výchova k prosociálnosti*. Bratislava 1993.
- [3] Páleník, L.: Determinanty vývinu prosociálneho správania, možnosti jeho usmerňovania v procese výchovy a vzdelávania. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 26, 1991, č. 4, s. 439–449.
- [4] Rogers, C. R.: *Becoming a Person*. Houghton Mifflin, 1961.
- [5] Roche, R. O.: *Psychología y Education de la Prosocialidad*, Barcelona 1990.
- [6] Roche, R. O.: *Etická výchova*, Bratislava 1992.
- [7] Staub, E.: *Positive Social Behavior and Morality*, New York 1979.
- [8] Žilínek, M.: Mravná dimencia identity a edukatívny proces. In: *Univerzita Komenského a vysokoškolská edukácia*, Bratislava 1995.
- [9] Blížkovský, B.: *Kultivující dialog*. In: *Systémová pedagogika*, Ostrava 1992.
- [10] Kučerová, S.: *Člověk-hodnoty-výchova*. Prešov 1996.

Vliv subjektivity učitele na hodnocení testů

Tomáš Hála

Úvod

Výuka každého předmětu bývá zpravidla zakončena prověřením znalostí, dovedností či návyků každého žáka či studenta.

Různé studijní disciplíny s ohledem na svůj charakter vyžadují jiný pedagogický, technický i organizační přístup při závěrečném posuzování dosažené úrovně.

Volba vhodného postupu při prověřování úrovně je zvláště obtížná v disciplínách, které se teprve bouřlivě rozvíjejí. Jako příklad takové disciplíny může sloužit informatika a všechny předměty zabývající se výukou práce na počítači.

Praktický život kteréhokoliv uživatele nejrůznějších výpočetních systémů je vlastně soubojem mezi jeho požadavky a možnostmi, které ten či onen systém dovoluje. Pro efektivní a úspěšnou práci s počítačem nelze výuku koncipovat jednostranně, jak tomu bývá v případě různých rychlo-kursů, ale komplexně, což znamená nejen získání správných návyků a jisté zručnosti při manipulaci s technickým a programovým vybavením, ale také získání jisté množiny teoretických znalostí, které umožňují vniknout do

obecných zákonitostí výpočetní techniky. Při posuzování dosažené úrovně je proto nutno sledovat jak praktickou část, tj. návyky, dovednosti, tak i část teoretickou.

Předmět Úvod do výpočetní techniky¹ je koncipován jako průpravná disciplína pro další studium výpočetní techniky manažersko ekonomického oboru i oboru ekonomická informatika. Předmět je ukončen zkouškou, která obsahuje složku praktickou i teoretickou. S ohledem na mohutnost ročníku — počet studentů činí 200–300 — bývá teoretická část zkoušky řešena hromadně pro celý ročník teoretickým testem.

Teoretický test sestavuje přednášející na základě přednášené i cvičené látky, která je též popsána ve skriptech a další literatuře, kterou mají studenti k dispozici v průběhu výuky. Skládá se nejčastěji z 10–15 otázek či jednoduchých úloh. Každé otázce je přiřazena bodová hodnota v intervalu 2–5 bodů podle obtížnosti otázky. Body z jednotlivých otázek se sčítají. Ke znění teoretického testu i k návrhu bodového hodnocení jednotlivých otázek a úloh se vyjadřují všichni vyučující, kteří vedou cvičení u příslušného přednášejícího.

V praktické části studenti sestavují algoritmy dvou příkladů, které se podobají běžným příkladům z praxe. Tyto příklady řeší studenti u počítače. Na praktickou část zkoušky navazuje ústní pohovor, kterým lze korigovat individuální indispozice či jiné zvláštnosti, které vyplnou z teoretické a praktické části zkoušky.

Praktická i teoretická část zkoušky má stejnou váhu, tzn. že součet bodů v každé z obou částí je stejný (2×50 bodů).

Protože není z časových důvodů možné, aby všechny testy vyhodnotil jeden vyučující, podílí se na vyhodnocení obvykle dva až tři učitelé. Trebaže existuje jednotný bodovací klíč, mohou tak vzniknout rozdíly v hodnocení stejné odpovědi různými vyučujícími. Příčinou mohou být jak vnitřní či vnější podmínky, ve kterých se vyučující pohybuje, tak i upřednostňování některých druhů formulací, dále různá míra orientace v nejasném či nečitelném rukopisu studenta, při částečných odpovědích také posouzení míry správnosti odpovědi a přiřazení odpovídající bodové hodnoty.

Pokusíme se ukázat roli subjektivity učitele při hodnocení výsledků písemných testů. Budou porovnány též rozdíly v hodnocení vzorku prací jedním učitelem s časovým odstupem a dále rozdíly mezi učiteli ve stejném období na stejném vzorku.

¹Tento předmět je vyučován na Provozně ekonomické fakultě Mendelovy zemědělské a lesnické univerzity. Starší a o něco výstižnější název zní Výpočetní systémy a algoritmizace.

Subjektivita učitele při práci s písemnými testy, jejichž charakteristika byla uvedena, se může projevit v těchto úrovních:

- I. Výběr otázek a jejich formulace
- II. Tvorba bodové stupnice pro každou otázku
- III. Vlastní hodnocení testů
- IV. Převod bodového hodnocení do klasifikační stupnice

Problematika výběru otázek a úloh nebyla studována v této práci, neboť se více dotýká problematiky stanovení cílů předmětu. Pro účely této práce byl použit jeden druh testu, který byl vypracován za účelem zhodnocení úrovně studentů uvedeného předmětu. Získaný vzorek prací je totožný ve všech provedených srovnáních, čímž se vylučuje vliv této úrovně na získané výsledky.

Převod bodového hodnocení do klasifikační stupnice též není předmětem této práce, neboť se jedná o závěrečnou fázi při vyhodnocování testů, která neovlivňuje vlastní hodnocení jednotlivých prací učitelem.

Fáze stanovení bodové váhy a vlastního hodnocení otázek jsou dva jevy, mezi nimiž existuje vzájemná vazba. Učitelé, jejichž činnost je testována v této práci, provedli dvě činnosti: jednak sestavili vlastní bodovací stupnici — zde se posuzuje vliv v úrovni II. a dále vyhodnotili vzorek 30 testů (úroveň III.), ovšem nikoliv podle své bodovací stupnice, ale podle bodovací stupnice, která byla použita při „ostrém“ opravování. Proto v této práci lze na tyto dva jevy pohlížet jako na jevy nezávislé.

Popis vzorku a experimentu

K experimentu byl využit test, jehož řešení vypracovali studenti druhého ročníku manažersko ekonomického oboru, kteří opakovali zkoušku z předmětu Úvod do výpočetní techniky z předchozího ročníku. Test obsahoval 12 otázek. Použití tohoto testu se jeví jako nejvhodnější, neboť v tomto případě bylo vypracováno pouze 57 prací, což umožnilo získat velmi vzácný vzorek, kdy jeden vyučující provedl nejen projekci testu a sestavení bodovací stupnice, ale také provedl vyhodnocení všech prací.

Tyto testy proběhly v březnu 1995, byly obodovány a opraveny podle dosavadních zvyklostí. Vlastní pedagogický experiment proběhl v srpnu až září 1995 na vzorku 30 prací. V kopiích vypracovaných testů byla odstraněna jména studentů, bodové hodnocení a poznámky vyučujícího, který test opravoval.

Vzorek 30 prací byl vybrán tak, aby rovnoměrně pokrývaly bodovou stupnici 0-50 bodů (obr. 1).

Náhodný výběr by nebyl vhodný, neboť by zvýhodňoval ty kategorie, které jsou zastoupeny častěji v získaném materiálu. Vlivu subjektivity učitele se může totiž jinak uplatnit u prací kvalitních a jinak u prací méně kvalitních.

Získaný materiál a jeho značení ukazuje tabulka 1.

Tabulka 1: Použité označení

Učitel	P	Q	R
Čas			
0	P0	—	—
1	P1	Q1	R1

Výsledky

Tvorba bodové stupnice

Byly srovnány jednak návrhy bodové stupnice učitele P v časech 0 a 1, a jednak návrhy bodových stupnic učitelů P, Q a R v čase 1. Získané údaje jsou soustředěny v tabulkách 2, 3 a 4.

Tabulka 2: Bodovací stupnice učitele P v časech 0 a 1

ot.č.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
P0	4	3	4	5	5	5	4	3	4	5	3	5
P1	4	3	4	5	5	5	4	4	3	5	4	4

Tabulka 3: Bodovací stupnice učitelů P, Q a R v čase 1

ot.č.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
P1	4	3	4	5	5	5	4	4	3	5	4	4
Q1	4	4	3	5	5	5	5	5	5	2	3	4
R1	4	3	4	5	5	5	5	3	4	3	4	5

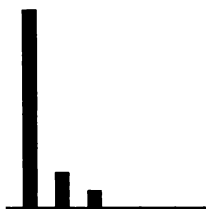
Následující graf ukazuje odchylky učitelů P, Q a R v čase 1 od učitele P v čase 0. Každý blok grafů vyjadřuje údaje, (1) počet shod sledovaného výkonu s výkonem referenčním, (2) počet jednobodových odchylek, (3) počet dvoubodových odchylek a (4) počet třibodových odchylek. První tři bloky údajů jsou výkony učitelů P, Q a R, čtvrtý blok je souhrnným zobrazením návrhů bodových stupnic těchto tří učitelů.

Získané údaje byly dále rozděleny do skupin podle obtížnosti otázky. Jako referenční bodové hodnoty byly použity hodnoty ze souboru P0. V grafu jsou vyneseny počty odchylek učitelů P, Q a R pro otázky tří-, čtyř- a pětibodové. Čtvrtý blok údajů opět vyjadřuje souhrn odchylek všech učitelů pro jednotlivé otázky.

odovacích stupnic

7	8	9	10	11	12
4	3	4	5	3	5
4	4	3	5	4	4
5	5	5	2	3	4
5	3	4	3	4	5

1 a R1 od P0



em — 22-11-2-1

ých prací mezi různými soubory. Aby souborů, byly stanoveny tři kategorie i za všechny otázky je 50):

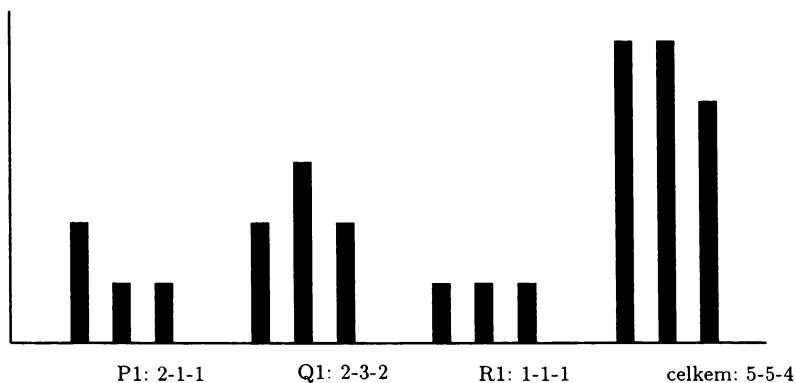
;3)body je považována za shodu mezi

;6)je považována za mírnou odchylku,

;+6)jsou považovány za chybné hod-

edených kategorií, zleva ve výše uve-

Obr. 2: Rozložení odchylek podle obtížnosti otázek (3–4–5 bodů)



Odchytky při hodnocení testů

učitel P v časech 0 a 1



učitelé P a Q (v čase 1)



učitelé P a R (v čase 1)



učitelé Q a R (v čase 1)



Hodnoty, použité v grafech, jsou uvedeny v tabulce 5.

Zajímavé je také srovnání celkového počtu udělených bodů (tabulka 6).

Mezi Q1 a R1 nejsou významné rozdíly. Učitel P v čase 1 však se odchyluje — udělil o 29 bodů více než v čase 0, což znamená zvýšení průměrného počtu bodů celého souboru P1 o 1 bod ve srovnání se souborem P0.

Tento rozdíl je také viditelný při srovnání P1, Q1 a R1 vzájemně. Zde tento rozdíl průměru je vyšší o 1,6, resp. 1,5 bodu. Hodnoty Q1 a R1 se přibližují hodnotě P0.

Tabulka 5: Přehled hodnocení prací různými učiteli

test	P0	P1	Q1	R1	pozn.	test	P0	P1	Q1	R1	pozn.
A01	22	22	19	21		A16	5	5	5	3	
A02	25	26	27	28		A17	35	31	30	27	*
A03	4	6	5	4		A18	11	16	8	11	*
A04	30	30	29	31		A19	23	20	20	17	*
A05	3	3	3	2		A20	0	1	1	0	
A06	2	3	2	4		A21	10	10	12	11	
A07	6	5	7	8		A22	29	28	35	28	**
A08	21	23	14	23	**	A23	18	15	17	19	*
A09	14	15	14	15		A24	19	22	14	17	**
A10	24	36	31	32	**	A25	17	20	18	13	**
A11	32	32	26	25	**	A26	7	7	7	8	
A12	27	27	27	27		A27	16	19	15	14	*
A13	43	43	40	38	*	A28	12	18	13	18	*
A14	9	11	10	9		A29	31	27	28	27	*
A15	8	11	10	8		A30	26	26	23	26	

* mírná odchylka

** chybné hodnocení

Tabulka 6: Celkové a průměrné počty udělených bodů

učitel	celkový počet bodů	průměr
P0	529	17,6
P1	558	18,6
Q1	510	17,0
R1	514	17,1

Závěr

Definitivní závěry nelze na tomto místě zatím učinit, neboť se jedná pouze o první krok k poznání vlivu subjektivity učitele na hodnocení studentů exaktního předmětu písemnými testy.

Zhodnotíme-li výsledky tvorby návrhu bodových stupnic (úroveň II.), lze říci, že učitelé vyučující tentýž předmět mají v zásadě stejný názor na obtížnost většiny otázek. Při posuzování počtu odchylek je třeba též přihlídnout ke skutečnosti, že učitelé byli limitováni celkovým počtem bodů (u tohoto testu 50), což snižuje počet stupňů volnosti při přidělování bodových vah. Každá odchylka jedním směrem (např. kladným), musí nutně

znamenat vynucenou odchylku opačným směrem (záporným) u zbývajících otázek.

Chceme-li posoudit vliv subjektivního přístupu v úrovni III., tj. při vlastním opravování prací, je potřeba se hlouběji zabývat rozdíly v hodnocení jednotlivých otázek. Celkově se vliv subjektivity tří učitelů v dané standardizované situaci projevil i přesto, že způsob hodnocení testu byl dosti podrobně zpracován. Dochází k některým odchylkám přesahujícím 12 % možných bodů. Tyto odchylky mohou být zapříčiněny různými jevy, od individuálních až po vliv prostředí. Jejich kompenzací je možnost ústního pohovoru, který je završující součástí zkoušky.

Literatura

- Swoboda, H.: Moderní statistika. 354 s., Svoboda. Praha, 1977.

Specifické pedagogické profese a specializace

Vysokoškolský učitel a jeho pedagogická kompetence

Iveta Bednaříková

Nejvyšším článkem naší výchovně-vzdělávací soustavy jsou vysoké školy. Od roku 1989 dochází postupně k přestavbě, reorganizaci českého vysokého školství a v souvislosti s tím se v poslední době nejen v odborných kruzích, ale i mezi laickou veřejností a v masověkomunikačních prostředcích na téma vysoké školy hodně diskutuje, hlavně v souvislosti s projednáváním nového vysokoškolského zákona, s otázkou financování vysokých škol, zavedením školného a pod. Ve všech pádech se skloňují slůvka „humanizace“, „demokratizace výchovy a vzdělávání“, „svobodné vyučování“. Všechny diskuse na tato témata se však neobejdou bez důkladné analýzy pojmu „učitel“, který je centrálním článkem veškerého reformního hnutí.

Ve změněných společenských podmínkách se kladou na učitele vysokých škol mnohem větší nároky a požadavky než v uplynulém období. Samosprávné řízení a autonomie vysokých škol vytváří vysokoškolskému učiteli větší prostor pro samostatné a tvořivé vedení studentů, dokonce se od něj očekává, že se stane jejich partnerem při studiu, že dokáže efektivněji než tomu bylo doposud organizovat a řídit vyučovací proces s využíváním celé škály moderních forem a metod výuky, didaktické a výpočetní techniky, že dokáže studenty motivovat, aktivizovat, rozvíjet jejich tvořivost, že bude schopen individuálně pracovat s talentovanými i podprůměrnými studenty a ze všech připraví pro naši rozvíjející se společnost odborně erudované, aktivní, tvůrčí osobnosti se širokým kulturně-společenským rozhledem, vybavené komunikačními dovednostmi a snahou po sebezdokonalování a dalším seberozvoji.

Úroveň absolventů našich vysokých škol, jejich schopnosti uplatňovat získané poznatky a dovednosti ve společenské praxi závisí od kvality práce každého učitele.

Jsou však vysokoškolští učitelé v současné době na zvyšující se nároky své profese dostatečně připraveni?

Profese vysokoškolského učitele v sobě zahrnuje řadu kvalit, které jsou předmětem zkoumání a diskusí. Zjednodušeně řečeno jde o požadavky toho,

co má učitel znát a co má umět. Nejvýstižněji vyjadřuje tyto atributy termín kompetence.

Od učitele vysoké školy se především vyžaduje, aby dobře ovládal obor, kterému vyučuje a metodologii vědecko-výzkumné práce. Jde o odbornou kompetenci. Je to složka nesmírně důležitá, ale ne rozhodující a jediná. I když se objevují tendence preferovat ji jako jediný předpoklad učitelské úspěšnosti, praxe ukazuje, že ne každý, kdo je vynikajícím odborníkem, je také vynikajícím učitelem. Žel, na mnohých vysokých školách si tuto skutečnost zvláště akademičtí funkcionáři dostatečně neuvědomují.

Efektivní vedení výuky a její hodnocení tkví především v pedagogické kompetenci. Význam tohoto pojmu není však v odborné pedagogické terminologii jednoznačný. Podle J. Mareše (1990) jde o obecnou hodnotu pedagogické profesionality, V. Švec (1992) ji chápe jako souhrn předpokladů vysokoškolského učitele k účinné pedagogické činnosti při přípravě, realizaci a hodnocení výuky i další komunikaci se studenty. Kromě pedagogických vědomostí a dovedností zahrnuje do pedagogické kompetence i znalosti z psychologie učení a vyučování na vysoké škole, sociologie, managementu, případně dalších disciplín, které učitel uplatňuje při řešení pedagogických problémů a vedení studentů.

Většina pedagogů se shoduje na tom, že do pojmu pedagogická kompetence je nutno zahrnout i pedagogické zkušenosti, specifický styl výuky každého učitele, neboli pojetí vysokoškolské výuky.

Součástí pedagogické kompetence by měla být i reflexivní kompetence, která vypovídá o tom, jak je učitel schopen diagnostikovat vlastní pedagogickou činnost, hodnotit své pedagogické jednání tak, aby tyto poznatky dokázal využít při zkvalitňování své pedagogické práce.

Důležitou složkou profesionality vysokoškolského učitele je i kompetence pro řídicí činnost, organizační, která je často spojena s výkonem určité akademické funkce.

Vysokoškolský učitel by měl být tedy vybaven profesionální kompetencí ve všech jejích komponentech.

S rozdílnými názory se však setkáváme při stanovení proporcí mezi jednotlivými uvedenými požadavky. Všeobecně uznávaným a hlavním kritériem pro posuzování kvality vysokoškolského učitele je na mnohých vysokých školách především výzkumná a publikační činnost. Její význam tady nechci v žádném případě zpochybňovat. Nelze popřít, že učitel, který je hluboce orientovaný v celé problematice svého vědního oboru, ovlivňuje studenty v jejich vztahu ke studiu zvláště tehdy, když studentům odevzdá výsledky své výzkumné práce ve výuce, je přesvědčivý, studenti se na něj s důvěrou obracejí, jeho vědecká aktivita podněcuje studenty ke studiu a bádání. Uči-

tel se stává autoritou a vzorem. Může být vůči studentům náročný a oni to přijímají jako nezbytnost a samozřejmost. A tady vidíme, jak těžce lze oddělovat odbornou vědecko-výzkumnou činnost od pedagogické činnosti. Ta, i když je u většiny vysokoškolských učitelů převažující činností, má ve struktuře profese vysokoškolského učitele nižší statut. A přesto zvyšující se náročnost vysokoškolského studia, jak bylo naznačeno v úvodu, vyžaduje od vysokoškolského učitele rozvoj především kompetence pedagogické.

Paradoxem je, že její úroveň nemá na hodnocení učitele téměř žádný vliv.

Je pochopitelné, že v této situaci je zájem učitelů o jakékoli formy zvyšování pedagogické kompetence minimální. Téměř stresovým situacím jsou vystaveni zejména vysokoškolští učitelé neučitelských fakult, kteří patří do kategorie takzvaných začínajících a neabsolvovali prozatím žádnou formu pedagogického vzdělávání. Tam, kde doposud existují specializovaná pracoviště nebo katedry zaměřené na vysokoškolskou pedagogiku, je situace příznivější, ale přesto problematická. Učitelům chybí motivace, jejich nadřízení považují jejich účast v této formě vzdělávání za „nutné zlo“, vznikají problémy s uvolňováním učitelů na tyto akce (nevhodné studijní podmínky, preferování oborové problematiky před pedagogickou, nedostatek studijní literatury — to jsou další komplikace).

U zkušenějších učitelů přetrvává nezájem, mnozí odmítají na toto téma vůbec hovořit, jiní poukazují na negativa předchozího systému pedagogicko-psychologického vzdělávání. Vyčítají mu především jeho formálnost, direktivnost, nefunkčnost, ideologizaci atd.

Existují však vysoké školy, kde bylo toto vzdělávání organizováno opravdovými nadšenci, kteří se snažili fundovaně přesvědčit učitele o nutnosti zkvalitňování vlastní práce. Na taková pracoviště se učitelé rádi vracejí s požadavky na další akce, setkání, odbornou literaturu. Často však na oživení činnosti nejsou podmínky (nezájem školy samotné, finanční zajištění, personální a materiální vybavení atd.).

Jak tedy dál v pedagogicko-psychologickém vzdělávání vysokoškolských učitelů? Je to přežitek minulosti nebo potřeba současnosti?

Odpověď na tuto otázku by si měli samotní učitelé. Především jim by mělo záležet na vlastní pedagogicko-psychologické připravenosti, která má pro učitele vysoké školy své opodstatnění a je důležitým předpokladem pro další rozvíjení pedagogické kompetence vysokoškolského učitele.

Výchovně-vzdělávací proces je realizován jako vztah a vzájemné působení učitelů a studentů. Učitel jako subjekt výchovy, uvědomělý tvůrce, realizátor výchovných záměrů je schopen cílevědomě a plánovitě působit na objekt výchovy — studenta, aktivního příjemce, tvořivého interpreta, spo-

lutvůrce výchovných záměrů jen tehdy, když zná celou jeho složitou osobnostní strukturu i vlastní předpoklady a dosah svého vlivu na studenty. Pedagogická praxe neustále dokazuje, že učitelé, kteří jsou po pedagogické stránce dobře připraveni, takoví učitelé dokáží formulovat reálné výchovně-vzdělávací cíle, naplňovat obsah výuky přiměřenými úkoly a respektováním pedagogických principů i zaváděním aktivních didaktických metod do výuky, realizovat kvalitní výchovně-vzdělávací proces. Systematické vzdělávání v oblasti pedagogických a psychologických věd umožňuje učitelům také analyzovat výsledky své práce, posoudit její kvalitu a zvyšovat její efektivitu. Pomáhá učitelům poznat zájmy, schopnosti, postoje, potřeby a vlastnosti charakteru studentů. Jen na základě tohoto poznání se vytváří mezi učiteli a studenty oboustranný aktivní vztah důvěry a vzájemného porozumění, co je závažným činitelem efektivnosti výchovně-vzdělávacího procesu.

Tyto skutečnosti nabývají na významu především dnes, při narůstající konkurenci vysokých škol. Je proto důvod, aby se problematikou efektivnosti a kvality výuky zabývali především akademičtí funkcionáři těchto škol.

Úroveň každé školy i vysoké, je ovlivňována kvalitou osobností, které tvoří pedagogický sbor. Mělo by být snahou všech vysokých škol zaměstnávat jen ty nejkvalitnější odborníky, silně je motivovat k dalšímu vzdělávání a rozvíjení jak odborné, tak pedagogické kompetence. Každá vysoká škola by měla mít požadavky na její úroveň a rozvíjení zakotveny v legislativních dokumentech, aby se staly pro učitele závazné, ale zároveň by měla usilovat o vytváření vlastních specializovaných pracovišť typu zahraničních „staff development“ nebo „staff training“ zaměřených na zkvalitňování práce učitelského sboru. Zároveň by měla vytvářet optimální podmínky pro sebevzdělávání vysokoškolských učitelů, pro změnu jejich pedagogického myšlení, probudit u vysokoškolských učitelů pocit zodpovědnosti, tvořivosti a profesionální hrdosti, provokovat je k neustálému zdokonalování jejich pedagogického mistrovství.

Permanentní sebevzdělávání, sebestformování a hledání nových cest ve výchovně-vzdělávací práci, to jsou tendence, které je třeba na vysokých školách důsledně prosazovat, neboť i dnes platí výrok známého ruského pedagoga 19. století K. D. Ušinského, který říká: „Učitel učí do té doby, dokud se sám vzdělává. Jakmile se přestane vzdělávat, učitel v něm umírá“.

Literatura

- Černotová, M. — Bačová, M.: Zvyšovanie pedagogickej kvalifikácie učiteľov vysokých škôl — stav a perspektívy. Inštitucionálna výzkumná úloha. Prešov, Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity P.J. Šafárika 1994. 47s.

- Mareš, J. a kol.: Učitel, jako osobnost a příprava. Praha, NEMES a ÚÚPPP 1990. 40s.
- Slavík, J. — Siňor, S.: Kompetence učitele v reflektování výuky. Pedagogika, 43, 1993, č. 2, s. 155–163.
- Švec, V.: Zvyšování pedagogické kompetence vysokoškolských učitelů v demokratické společnosti. Pedagogická revue, 45, 1992, č. 6, s. 401–412.
- Vašutová, J.: Proměny vysokého školství a profese vysokoškolského učitele. Doktorská disertace. Praha 1994. 260 s. — Univerzita Karlova. Fakulta pedagogická.

Příprava uchazeče o místo ředitele základní školy na konkurzní řízení

Břetislav Voženilek

Přípravu kandidáta na místo ředitele základní školy lze rozdělit do následujících stupňů:

První stupeň přípravy — zajišťují pedagogické fakulty

Druhý stupeň přípravy — zajišťují Centra pro další vzdělávání pedagogických pracovníků

Třetí stupeň přípravy — specializační studia — zajišťují vybraná pracoviště.

Uvedené stupně mohou být dotovány např. 60–80–160 hodinami výuky.

Do prvního stupně přípravy lze zařadit výuku předmětů, které souvisejí s řízením základní školy, např. Pedagogické řízení základní školy; Základní právní předpisy; Základní ekonomické znalosti; Osobnost ředitele základní školy.

Druhý stupeň přípravy má konkrétní vztah k řídicí práci na základní škole, např. Školský management v podmínkách základní školy; Vedení pedagogických a provozních porad; Řešení obtížnějších výchovně vzdělávacích i doprovodných situací ředitele základní školy; Sestavování rozpočtu pro základní školu s právní subjektivitou, bez právní subjektivity; Základní právní předpisy.

Těžiště třetího stupně přípravy spočívá ve specializačních studiích, např.

- a) Aktuální problémy správy a samosprávy základního školství
- b) Specifika řízení základní školy

- c) Osobnost ředitele základní školy
- d) Manažerské dovednosti ředitele základní školy
- e) Pracovní a školské právo
- f) Pedagogické řízení základní školy
- g) Informační systém základní školy
- h) Ekonomické řízení základní školy

Součástí všech forem přípravy by měl být i příslušný profesionální výcvik na základních školách. Specializační studium by mělo být např. ukončeno nejen závěrečnou ústní zkouškou, ale především tvůrčím zpracováním náročnějšího projektu řízení určité základní školy.

Finanční zajištění: větší část nákladů hradit ze státního rozpočtu, (kapitola 333), menší část nákladů může uhradit uchazeč o místo ředitele ze svých zdrojů.

Literatura

- Kolektiv autorů: Distanční vzdělávání řídicích pracovníků ve školství. Ústav rozvoje školství PedF UK, Praha 1994
- Stýblo, J.: Personální management. Grada, Praha 1993
- Voženílek, B.: Role ředitele základní školy v současných společenských podmínkách. Pedagogická orientace, č. 12–13/1994, ČPdS při AV ČR, Brno 1994
- Voženílek, B.: Příspěvek k řešení právní problematiky v řízení školství. PedF UK, Praha 1995

Výchova vo voľnom čase žiakov — súčasť práce školy a prípravy učiteľov

Emília Kratochvílová

Voľný čas a škola predstavujú dve zdánlivo protichodné oblasti života — škola ako svet práce a povinností, voľný čas ako svet voľnosti a slobody. Avšak iba spoločne vytvárajú možnosti pre vyváženú harmóniu podmienok života žiakov a pre rozvoj ich osobnosti. Učiteľ a žiak — dva póly procesu výchovy — spolu tvoria jeho entitu a dávajú zmysel práci školy. Ak má učiteľ splniť svoje poslanie s pozitívnym vstupom do procesu utvárania osobnosti žiaka, musí byť na úlohy výchovno-vzdelávacieho procesu pripravený, a to nielen na vyučovanie ale aj na výchovu žiakov mimo vyučovania. Je to dôležité najmenej z dvoch dôvodov: jednak preto, že súčasťou práce učiteľa je aj práca

so žiakmi mimo vyučovania a jednak preto, že u nás súčasne s kvalifikáciou učiteľa získava aj kvalifikáciu vychovávateľa vo výchovných zariadeniach pre deti a mládež.

Aj keď v súčasnosti výchova žiakov mimo vyučovania zostala v úzadí pozornosti školy (vplyvom potrieb riešenia základných otázok vyučovania v zmenených spoločenských podmienkach), škola se nemôže dištancovať od práce so žiakmi mimo vyučovania. Ona v histórii v našich kultúrnych podmienkach vždy bola prirodzenou súčasťou práce školy a učiteľa.

Možno spomenúť stredoveké cirkevné (kláštorné a katedrálne) školy známe svojou tvrdou disciplínou a drilom, avšak ani v nich nechýbalo uvoľnenie, oddych a zábava v rôznych podobách (žiaci hrali kocky, behali o závod, hádzali kameňmi, hrávali divadlá, ktorým musel predchádzať nácvik), podobne na latinských školách (katolíckych i protestantských) v 16. a 17. storočí považovali za dôležité popri vzdelávaní venovať sa aj telesným cvičeniam, vychádzkam, súťažiam, divadlám, hudbe, verejným vystúpeniam žiakov. Hlavné divadlo plnilo funkcie didaktické, výchovné, zábavné i spoločenské. Vyučovanie bolo spojené s výchovou žiakov i mimo vyučovania. Mnohé formy vyučovania tých čias sú v súčasnosti aj typickými formami výchovy mimo vyučovania a výchovnej práce so žiakmi vo voľnom čase, napr. divadlá, hry, verejné vystúpenia, súťaže. V tých časoch boli súčasťou práce učiteľa, ktorý se venoval žiakom na vyučovaní i po vyučovaní.

Idey výchovy vo voľnom čase žiakov nájdeme aj v Komenského koncepcii pansofickej školy, ktorá mala byť dielňou ľudskosti. V „Zákonoch dobre organizovanej školy“ spracoval podrobne požiadavky aj na rozdelenie času žiakov, na spôsoby oddychu, kde odporúčal hry, zábavy i zdravotné cvičenia. Otázky výchovy mimo vyučovania a vo voľnom čase žiakov sú obsiahnuté vo vedľajšom štúdiu, kde odporúčal „cvičenie ducha zadelené podľa výberu“ a v doplňujúcom štúdiu zameranom na „starostlivosť o tie veci, ktoré samy od seba neprospievajú múdrosti, výrečnosti, mravnosti a zbožnosti, mnoho však prospievajú k udržaniu pružnosti tela a čulého ducha, sem patria zábavy a hry.“¹ To malo byť doplnením hlavného štúdia vo vševednej škole, pričom všetky činnosti si mali vzájomne napomáhať. Medzi štúdia tretieho druhu zaradil Komenský rozličné hry a divadelné predstavenia, „ktoré nepôsobia natolko na vnútorné vzdelanie ducha, ako skôr na telesnú šikovnosť a tým i na prebudenia a podporovanie duševnej svižnosti.“² Hry nazýval telesným a duševným pohybom, ktorý treba u žiakov podporovať. Dbal pritom na správny výber hier, kde pamätal aj na telesné a zdravotné cvičenia a vychádzky. Veľkú pozornosť venoval divadelným predstaveniam, nielen z didaktického hľadiska pri osvojovaní si a precvičovaní textov učebnej látky z latinského jazyka, ale aj pre rozvoj duševných schopností, motivácie

k vyšším cieľom žiakov, navykanie na verejné vystupovanie atď., tedy aj z výchovného hľadiska. To všetko je aktuálne aj v súčasnosti. Komenského dielo je inšpiráciou aj pre oblasť výchovy žiakov v mimovyučovacom a voľnom čase.

Mohli by sme pokračovať v historickom prehľade ďalších období, kde učitelia vždy pracovali so žiakmi aj mimo školských lavíc a mimo vyučovania. Napr. aj školská reforma v dobách Márie Terézie Ratio educationis (1777) stanovuje v predpisoch aj povinnosti starostlivosti školy a učiteľov o žiakov mimo vyučovania v škole, aj mimo školy.

V historickom vývoji sa neskôr vyčlenili v rámci školy i mimo školy výchovné zariadenia, ktoré se špecializujú na výchovu žiakov mimo vyučovania, aj v ich voľnom čase. Škola, učiteľ, hlavne triedny učiteľ majú však mnohé úlohy starostlivosti o žiakov aj mimo vyučovania, napr. pri výchove talentovaných i zaostávajúcich, pri organizovaní záujmovej činnosti žiakov, príprave na súťaže, olympiády, slávnostné príležitosti — v pravidelnej i príležitostnej činnosti. Je proto potrebné, aby učitelia boli aj na túto prácu so žiakmi pripravovaní v rámci svojho štúdia. Malo by byť súčasťou ich odbornej kompetencie.

V pedagogickej teórii v súčasnosti pristupujeme k otázkam výchovy žiakov mimo vyučovania v škole i mimo školy ako k výchovnému ovplyvňovaniu ich voľného času. Chcem tým zdôrazniť špecifiká tejto výchovy, ktorá by nemala byť pokračovaním školských povinností žiakov, ani predĺžením vyučovania — ani pre žiakov, ani pre učiteľa.

Vychádzajúc z chápania voľného času vo výchove ako protipólu sveta práce a povinností, tedy ako času pre seba, sebarealizáciu podľa vlastných potrieb a záujmov, vymedzujeme aj základné prístupy k výchove žiakov mimo vyučovania a vo voľnom čase. Sú to hlavne: dobrovoľnosť pri výbere činností a aktivít, výchovne usmerňovaná prostredníctvom motivácie žiakov, obsah činnosti podľa aktuálnych potrieb a záujmov žiakov, odlišnosť foriem a metód práce ako vo vyučovaní, činnostný charakter s aktívnou účasťou žiakov, možnosti uplatnenia a rozvoja iniciatívy, tvorivosti v činnostiach i v sociálnych kontaktoch, radostná a optimistická atmosféra, rôznorodosť, pestrosť, zaujímavosť, prítlačivosť obsahu i foriem práce. To sú dôvody, pre ktoré je potrebné začlenená tohto obsahu výchovy a primeraná dotácia počtom hodín, obsahom v teoretickej i praktickej príprave budúcich učiteľov.

Odborníci z rozličných odborov — psychológie, sociológie, medicíny i pedagogiky sa zhodujú v tom, že voľný čas je priestor na regeneráciu fyzických a psychických síl, na oddych a rekreáciu, zábavu, rozvoj osobnosti, jej sebarealizáciu v aktívnej činnosti podľa vlastných potrieb a záujmov, v ktorom by mali byť podmienky pre kompenzovanie prevážne psychického zaťaženia

žiakov vo vyučovaní v rozmanitej činnosti, pro rozvoj sociálnych kontaktov atď. Výchova vo voľnom čase — v škole i mimo školy k tomu má vytvárať vhodné podmienky s ponukou zaujímavých a príťažlivých aktivít ako nekontrolovateľná činnosť skupín detí a mládeže, v ktorých hľadajú únik z nudy všedného života v drogách a protispoločenských prejavoch.

Vo vyučovaní si žiaci osvojujú to, čo predpokladáme, že budú potrebovať v živote i pre všeobecné vzdelanie a rozhľad a v rámci výchovy mimo vyučovania a vo voľnom čase by mali mať možnosť komunikovať vzájomne, robiť, čo ich zaujíma, v praktických činnostiach získavať skúsenosti, zážitky, ktoré ich obohatia, pritom prispievajú k ich vzdelaniu.

Sú to teda iné východiská, formy práce pre výchovnú prácu ako vo vyučovaní, ktoré zostáva a patrí k povinnostiam žiakov, je základom obsahu ich „pracovného času“ aj pri humanizácii výchovy vzdelávania. Je teda dôležité, aby učiteľ poznal špecifiká výchovného pôsobenia na žiakov v čase mimo vyučovania — výchovy vo voľnom čase žiakov. V príprave učiteľov najmä základnej ale aj strednej školy by mala byť obsiahnutá aj pedagogika voľného času pre zásadné objasnenie jej filozofie, osvojenie si teórie a metodiky výchovných činností (oddychovo- rekreačných, zábavných, záujmových i pracovných), vrátane praktickej prípravy počas pedagogickej praxe v školských výchovných zariadeniach (v školskom klube detí, resp. školskej družine, stredisku záujmovej činnosti, v cetre voľného času, resp. v dome detí a mládeže, domove mládeže a iných zariadeniach pre prácu s deťmi a mládežou vo voľnom čase. V súčasných učebných plánoch učiteľskej prípravy na vysokých školách je zatiaľ zastúpená veľmi nedostatočne.

Vyplyva to z analýzy učebných programov učiteľského štúdia na pedagogických a filozofických fakultách v Slovenskej republike. To pozostáva zväčša zo základov pedagogiky, všeobecnej didaktiky, didaktiky predmetov študijného odboru a z voliteľných predmetov. Situácia je v tejto oblasti rozličná. Vcelku možno konštatovať, že najobsažnejšia pedagogická príprava učiteľov — aj so zreteľom na výchovnú prácu so žiakmi mimo vyučovania — je na pedagogických fakultách vysokých škôl. I keď ani tú nepokladáme za postačujúcu.

Tvoria ju obvykle v príprave učiteľov 1–4. roč. ZŠ dve až tri témy v rámci všeobecnej pedagogiky, zaoberajúce sa teoretickými otázkami výchovy mimo vyučovania a výchovateľská prax končiaca samostatnými výstupmi študentov. Na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave je v 3. roč. (ZŠ) disciplína „Výchova detí vo voľnom čase“ a v 4. roč. stážový pobyt v mimoškolských zariadeniach. Na Vysokej pedagogickej v Nitre v 3. roč v rámci všeobecného základu jeden semester predmet „Teória a metodika výchovnej práce“. V jeho obsahu sú aj otázky práce vo výchovných zariadeniach, spolupráce rodiny, školy a výchovných inštitúcií. V obsahu prípravy učiteľov pre 5.–12. roč. (2. st. ZŠ a SŠ) sú predmety: základy pedagogiky, teória výchovy a na Pedagogickej fakulte UPJŠ v Prešove aj predmet teória školy, v rámci ktorého je tematický celok k otázkam výchovy mimo vyučovania. Tiež medzi voliteľnými prednáškami na Vysokej škole pedagogickej v Nitre je: dramatická výchova, teória a metodika etickej výchovy, teória a metodika estetickej výchovy. Na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici v obsahu prípravy učiteľov

nie sú tématické celky s otázkami výchovy mimo vyučovania, ale v rôznych súvislostiach sa tými otázkami zaoberajú, napr. v teórii výchovy pri otázkach hodnotovej orientácie zdôrazňuje sa význam voľného času, aktivity voľného času ako prevencia proti drogám, vplyv triedneho učiteľa na výchovu detí k voľnému času v rodine, v obsahu predmetov, napr. literúra, telesná výchova ai. — sú študenti usmerňovaní aj k ich uplatňovaniu vo výchove mimo vyučovania. V pedagogickej diagnostike sa zaoberajú aj využívaním metódy rozhovorov s deťmi o trávení ich voľného času. V rámci súvislej pedagogickej praxe sa študenti zúčastňujú aj mimoškolských podujatí. Tiež medzi výberovými seminármi z pedagogiky sú aj „výskumy voľného času detí“.

Iná je otázka v štúdiu odboru pedagogiky a samozrejme v špecializovanej príprave vychovávateľov, pedagogických pracovníkov na úseku výchovy detí a mládeže vo voľnom čase. Uskutočňuje sa hlavne na pedagogických fakultách, ale aj na filozofických fakultách v odbore vychovávateľstva ako zamerania, či špecializácie štúdia odboru pedagogiky — vychovávateľstva (ako tradičné 5-ročné magisterské štúdium), tiež odboru pedagogiky se špecializáciami po 3. roč. vrátane pedagogiky voľného času. Na vysokých školách máme tiež 3-ročné bakalárske štúdium pedagogiky voľného času (Vysoká škola pedagogiká v Nitre, Filozofická fakulta UK v Bratislave). Na FF UK v Bratislave sa v spolupráci s Iuventou — školským výchovným zariadením (býv. Slovenský dom detí a mládeže v Bratislave) realizuje externé bakalárske štúdium pedagogiky voľného času pre pracovníkov z praxe, ktoré v teoretickej časti zabezpečuje FF UK a v praktickej časti štúdia špecializácií: metódik záujmových činností — umeleckej, športovej, prírodovednej, technickej, (podľa výberu študentov) zabezpečujú pedagogickí pracovníci Iuventy. Pedagogické praxe študentov v každom ročníku sa uskutočňujú v školských výchovných zariadeniach na Slovensku.

V súčasnosti na Pedagogickej fakulte UPJŠ v Prešove je zaujímavá kombinácia štúdia učiteľstva 1.–4. roč. ZŠ a vychovávateľstva, podobne na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave kombinácia štúdia vychovávateľstva a sociálnej práce — všetko v 5-ročnom magisterskom štúdiu.

Na uvedených vysokých školách sú vypisované aj témy diplomových prác študentov z oblasti výchovy mimo vyučovania a mimoškolskej výchovy. V uvedených typoch štúdia vychovávateľstva a pedagogiky voľného času sú ťažiskom obsahu teoretickej a praktickej prípravy otázky výchovy vo voľnom čase — v škole i mimo školy.

Každá z uvedených koncepcií štúdia má svoje výhody a nevýhody. Za dôležitú súčasť štúdia považujeme pedagogickú prax študentov. Prax v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach zvyšuje motiváciu študentov, aj ich poznatky o výchovnej práci s deťmi a mádežou vo voľnom čase.

Predpokládame, že v súčasnosti ekonomických problémov školstva (i s perspektívou blízkej budúcnosti), keď sú zavedené a zvyšujú sa poplatky žiakov za pobyt aj v školských výchovných zariadeniach, bola by životnejší škôr príprava pracovníkov so širšími možnosťami uplatnenia ako učiteľa a vychovávateľa podobne ako spomínané štúdium učiteľstva 1.–4. roč. ZŠ a vychovávateľstva, alebo vychovávateľstva a sociálnej práce, tiež vychovávateľstva a cudzieho jazyka, kedy by sa v práci výchovných zariadení profesionálne uplatňovali aj učiteľia odborne pripravení aj na výchovu mimo vyučovania — vo voľnom čase žiakov.

O potrebe výchovného ovplyvňovania voľného času detí a mládeže sa

v pedagogické obci nemusíme presviedčať a uznáva to aj laická verejnosť. Sú totiž výrazne viditeľné jej funkcie a úlohy vo výchove žiakov, z ktorých spomenieme aspoň najdôležitejšie: uspokojovanie potrieb a záujmov žiakov, rozvoj nadania, tvorivosti a ďalších schopností, kompenzácia nedostatkov sociálneho prostredia (hlavne rodiny) vo vývine, aktívny oddych v primeranej činnosti, výchova k voľnému času ako hodnote, užitočné trávenie voľného času v aktívnej tvorivej činnosti, ktorá je najúčinnnejšou prevenciou proti zvyšujúcej sa trestnej činnosti, drogovej závislosti detí a mládeže, ktorá sa posúva do rokov detstva a proti ktorému spoločnosť hľadá účinné prostriedky boja. Zdôrazňujeme, že účinejšia ako boj proti niečomu je práca v prospech niečoho. Z psychológie vieme, že sklony k deštruktivizmu sú negatívnym pólom tvorivosti, keď sme deti nenaučili uplatniť svoje potencie, energiu tvorivým spôsobom, prejavujú sa vandalizmom.

Výchova detí a mládeže vo voľnom čase prostredníctvom zaujímavej a tvorivej činnosti je najúčinnjším prostriedkom proti vandalizmu, drogovým závislostiam. Z praxe i z výskumov vieme, že hodnotová orientácia detí a mládeže, ktoré sa aktívne venujú nejakej záujmovej činnosti, je úplne iná, pozitívne zameraná. Nemá potrebu deštrukcie, fyzické a psychické sily sa uplatňujú v činnosti.

Použitá literatúra

- [1] Komenský, J. A.: Škola vševedná to jest dielňa všeobecnej múdrosti. In: Výber z poctových spisov a rečí Jana Amose Komenského, Bratislava, Univerzita Komenského 1992, s. 57
- [2] c. d., s. 63

K přípravě pedagogů volného času

Mojmír Vážanský

Zabývat se nyní otázkami přípravy profesionálů pro oblast volného času připomíná snahu dosáhnout v dále mizející rychlík. Světová či evropská pozornost problematice volného času, způsobům trávení mimostudijní a mimopracovní doby lidí, se výrazně liší od macešského přístupu našich volnočasově orientovaných i kompetentních osob. Neexistující volnočasová politika odpovědných orgánů, nepochopení, absence zájmu, dokonce až zaujatost rozhodujících činitelů na jedné straně, obrovský vzestup kriminality, spolu s negativními vlivy hráčství, sociálně patologických jevů, legislativními me-

zerami, neřešenými otázkami prevence, často ožehavými nedostatky rodičovské, (mimo-)školské výchovy atd. na straně druhé, burcují a stále naléhavěji upozorňují na doposud doutnající ohnisko současného života, dřímající sopku mimořádných, nadmíru závažných konfliktů budoucnosti! Uvědomění si chyb může nastavit zrcadlo reálné situaci, poukázat na význam vysokoškolsky připravených profesionálů, schopných precizně zabezpečit poradenskou, animátorskou, administrativní a vždy kreativní roli na úseku péče o jedince v jeho volném čase.

Permanentním úkolem pedagoga volného času totiž stále bude organizace a koordinace volného času svěřených osob, konzultační a animativní aktivita, spolupráce s institucemi, zabývajícími se poskytováním služeb pro volný čas, analýza a korekce vztahu výchovných faktorů k sociálnímu a životnímu prostředí, realizace výzkumu racionálních způsobů trávení volného času. Prioritním cílem pracovníka ve sféře volného času se stává posilování individua v bytost autentickou, opravdovou, vědomě chápající řád přírody, civilizace, kultury v sobě i mimo vlastní osobu. Současně též tvora vnitřně nezávislého a zodpovědného, uvědomujícího si potřebu odvahy a angažovanosti v zápase o hodnoty, v zájmu úcty ke kulturnímu odkazu, lidskému životu a budoucnosti mnohotvárné, celistvé. Krédo činnosti skutečného profesionála volného času spočívá v pomoci druhým, ve hledání sebe sama, v objevování a posilování vnitřního řádu. Zralá, celistvá osobnost, schopná nezkreseného pohledu na sebe, okolí, představuje cílovou hodnotu sociální i kulturní.

Přijmeme-li známý oktet funkcí volného času (rekreace, kompenzace, edukace, kontemplace, komunikace, participace, integrace, enkulturace) za základ dalších úvah o obsahu studia pedagogiky volného času, pak se pozornost nepochybně obrátí k výběru uchazečů, potenciálních pracovníků v resortu volného času, k jejich osobnostním kvalitám. Garanci úspěchu bezesporu tvoří schopnosti rozvoje komunikace, uvolnění tvořivosti, podpory skupinového citění, účasti a spolupůsobení na společenském a kulturním životě. Míra uvedených předpokladů, trvale posilovaná v průběhu studia, musí být násobená orientací na klíčový úsek přípravy. K atributům skutečného znalce okruhu problémů volného času, které si zaslouhují stálou pozornost, patří: profesní výkon, profesní nezávislost, profesní vážnost, výchova k povolání, profesní kvalifikace, charakteristika organizace volnočasového povolání atd. Veřejně ventilovat všeobecně známé požadavky na vzdělání pedagoga volného času (od kompetencí základních přes odborné, vlastní až k metodickým a oborovým) náleží do kategorie, značně vzdálené předkládanému pojednání. Nepodtrhnout však stěžejní přednosti úspěšného aspiranta pro pedagogické působení v oblasti volného času může být právem považováno

za hřích: zdůrazňujeme tedy znalosti komunikační a strukturální, technologické, o sdělovacích prostředcích a politické.

Cest k naplnění tím nepříliš proklamované potřeby vysokoškolsky vzdělaných odborníků pro sféru volného času je více. Příkladů pochopení lze uvést několik, zájemci o bližší informace se jistě obrátí na tři v současné době v České republice existující centra přípravy: Pedagogickou fakultu Masarykovy univerzity v Brně (oddělení pedagogiky volného času), Fakultu tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci (katedra rekreologie) a Theologickou fakultu Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Ostatní pracoviště, především na pedagogických fakultách v Ústí nad Labem, Praze, Plzni, Hradci Králové, Ostravě, Olomouci, se spíše zabývají problematikou výchovy mimo vyučování, sociální práce či pedagogiky nebo specifických, pro region typických výchovných situací. Při této příležitosti nelze opomenout významný podíl Filozofické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě (katedra pedagogiky), Vysoké školy pedagogické v Nitře (katedra pedagogiky). Vyzdvihnout přednosti a odsuzovat zdánlivé nedostatky neobstojí, každá z uvedených pedagogicko-kvalifikačních vysokých škol nabízí osobitý přístup, napomáhající řešení konkrétních pedagogických otázek. Široké rozpětí chápání významu souvislostí, škála odlišných pojetí prezentace výsledků vnímání volnočasově pedagogické problematiky nezabraňuje ocenění; je však třeba si v podstatně znatelnější rovině vyměňovat názory, setkávat se a diskutovat, hledat originální klíče k optimální podobě vysokoškolsky kvalifikovaného specialisty. Unifikace názorů je scestná, nabídka alternativních postupů naopak žádoucí. Co však vytváří základ všech koncepcí?

Cílem studia příbuzných volnočasově orientovaných oborů je zabezpečit kvalifikované pracovníky pro oblast volného času na úrovni animátorské, realizační, výkonné a řídicí, organizační, administrativní. Dále poskytovat studentům komplexní přehled o problematice věd o výchově, pedagogiky volného času, formování volného času a podle zvoleného zaměření takové poznatky a dovednosti, aby se stali plně kvalifikovanými pracovníky, realizátory volnočasových aktivit ve vybraných zařízeních (možnosti licenčních programů). Kromě toho zajistit akreditaci pro řídicího pracovníka ve sféře volného času se znalostmi rázu ekonomického, právního, managementu a marketingu. Úkoly disciplín vyplývají z požadavků na výstupové charakteristiky: dokonale znát požadavky společenské praxe vůči erudovaným volnočasovým profesionálům; vyznat se v okruhu působnosti denního, týdenního a ročního volného času; být schopen účinně vést a organizovat volnočasové aktivity v zařízeních blízkých bydlišti, regionu; pracovat ve volnočasových médiích, institucích pro vzdělávání ve volném času, politice, výzkumu, vědě a volného času; být připraven na práci s klienty po stránce odborné, metodické, organizační a lidské; být seznámen se základními premisami práce s lidmi různého věku, pohlaví, zdravotního stavu, vzdělání, sociálního a etnického zařazení.

Obsah přípravy se musí výrazně odlišovat od dosavadní praxe: opuštění modelu spojení s učitelským vzděláváním, přinášejícím ovšem perspektivu širšího uplatnění. Uplatnění absolventů v praxi, aplikované formy práce

s osobami v jejich nezávislé disponibilní době svědčí ve prospěch alternativních, inovovaných, pro svět volného času typických koncepcí vysokoškolské přípravy pedagogů volného času. Traumata, plynoucí z neporozumění a evidentního přehlížení oboru, nutno smazávat zaníceností zainteresovaných, opakovaným vysvětlováním postojů, vehementním prosazováním myšlenek, postupným získáváním pozic u širší laické i odborné veřejnosti.

Volný čas a sociální pedagogika

Jarmila Faltýsková, Dana Knotová

Fenomén volného času zasahuje do procesu utváření jedince i celé společnosti, ovlivňuje strukturu profesí zaměstnanosti obyvatel, hodnotového systému a v neposlední řadě i rodinného života. Volný čas poskytuje všem věkovým kategoriím nejen příležitost k odpočinku, ale také skýtá prostor pro smysluplné vzdělávací aktivity, k utváření pozitivního životního stylu. Hodnotné využívání volného času je považováno za nejlepší prevenci proti narůstajícímu množství sociálně negativních jevů, jako je např. kriminalita, agresivita, toxikomanie a jiné závislosti. Objevuje se také potřeba stálé spolupráce s minoritními skupinami obyvatelstva. Nesmí se zapomínat na specifiku práce s dětmi a mládeží ve volném čase a možnosti předcházet civilizační choroby kvalitním využíváním volného času.

Teoretické otázky naznačených problémů napomáhá řešit předmět sociální pedagogika, pedagogika volného času, ale samozřejmě i speciální pedagogika, psychologie a sociální práce ve spolupráci s dalšími společenskými vědami. V posledních letech se objevila snaha mnoha občanských sdružení, spolků a nadací, které chtějí pomoci při řešení každodenních praktických problémů.

Práce s lidmi ve volném čase vyžaduje všestranně připravené odborníky, kteří jsou schopni se na profesionální úrovni zabývat volnočasovými aktivitami všech věkových a sociálních skupin obyvatelstva. Na základě orientačního průzkumu názorů pracovníků a ředitelů různých institucí zabývajících se prací s lidmi ve volném čase, který provedla v loňském školním roce katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, se ukázala jednoznačná potřeba vysokoškolské přípravy odborníků, pedagogů pro volný čas.

Získané poznatky a informace se staly podkladem pro nový návrh studijního oboru sociální pedagogika se zaměřením na volný čas formou jednooborového, bakalářského studia. Studium bude garantovat a zabezpečovat

katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně ve spolupráci s vybranými specializovanými pracovišti. Navrhované bakalářské studium připraví odborníky pro práci v centrech volného času, domech dětí a mládeže, školních družinách, klubových zařízeních, diagnostických ústavech, rehabilitačních a léčebných zařízeních, speciálních výchovných zařízeních, domovech důchodců a jiných jak státních, tak soukromých institucích. Tento návrh studijního oboru prochází v současné době oponentským a schvalovacím řízením. Za ideální považujeme stav, kdy budou mít případní zájemci možnost pokračovat v navazujícím denním i dálkovém magisterském studiu.

Diskusní příspěvky polských kolegů

Nové možnosti a povinnosti učitele

Maria Jabłońska

Změny, které probíhají v současné teorii a praxi, jsou doprovázeny následujícími jevy:

- úpadkem všeobecného racionálního myšlení;
- rozvojem informací a informační explozí;
- ústupem zevšeobecňujícího způsobu myšlení ve prospěch objevování nejednoznačných nahodilých rozdílů.

Analýza literatury o změnách v osvětě umožňuje rozlišit mnoho okruhů, v nichž transformace nalézá odrazový můstek. Jsou to například:

- a) proměny v pedagogické teleologii,
- b) proměny v obsahu vzdělání,
- c) proměny v široce pojatých výchovných metodách.

Uvedené problémové okruhy otevírají i nové možnosti učitelů.

Ad a)

Novou osvětovou filozofii doprovázejí změny v oblasti teleologie. Paradigma *vědomosti – dovednosti – postoje* podleho přehodnocení. Dnes je na prvním místě vytváření podmínek pro volný vývoj osobnosti. Učitel má více možností spoluutvářet vhodný model vzdělávání. Není nucen řídit se standardními školními programy.

Ad b)

Nová role osvěty ve společenském životě vede také ke změnám v obsahu vzdělávání.¹ Změnily se proporce mezi předávanými znalostmi o minulosti, současnosti a budoucnosti. Nastala tendence k integraci a korelaci obsahu.² Věnuje se větší pozornost tak zvanému skrytému programu. Uvedené změny v obsahu vzdělávání umožňují:

- rezignaci na encyklopedičnost
- více svobody při integraci a korelaci obsahu
- vyřazení některých částí vědomostí
- využití alternativních způsobů prezentace vědomostí.

Ad c)

Tyto změny umožňují učitelům:

- využívat různých vzdělávacích a výchovných koncepcí
- vybírat ze širšího rejstříku metodických prostředků
- autorské spoluvtváření programů
- pracovat ve školství veřejném, privátním i církevním

Povinnosti učitele v kontextu společenských a kulturních změn jsou jiné. Je známo, že každá společenská změna s sebou přináší určité požadavky, má své následky a preferuje určité etické hodnoty. Tyto proměny nacházejí odraz nejenom ve společnosti, ale také v jedinci. Mění se žebříček hodnot. Některé pojmy získávají jiné emocionální zabarvení. K takovým pojmům patří „povinnost“.³

Povinnosti mají společenský charakter, sestaveny jsou podle místa a času, jsou určovány poměrem učitele k sobě, světu a lidem a vztahují se k pocitům a svědomí. Zdá se, že takto pojaté povinnosti můžeme pozorovat ve třech rovinách:

- a) povinnosti učitele vůči společnosti
- b) povinnosti učitele vůči jiným, vůči žáku
- c) povinnosti učitele vůči sobě

Pokud jde o povinnost učitele vůči společnosti, stále častěji se vracejí starší základní hodnoty, které byly utvářeny v průběhu let a jsou uznávány v různých kulturách: pravda, dobro a krása.

V době, kdy převahu získávají utilitární racionalizace, kdy se objevují nové koncepce dobra a zla, kdy pojem pravdy vzbuzuje kontraverzní otázky: existuje vůbec „pravda“ a „lež“ nebo spíše „současné“ a „minulé“⁴, kdy není zřetelná hranice mezi uměním, kdy je evidentní „fascinace“⁵ zlem a ošklivostí, není jednoduché si vybrat. Současně jsou dosti významné tyto univerzální hodnoty: svoboda, demokracie, identita, občanství, integrace, tolerance.⁶

Vzrůstá také zájem o moderní problematiku společensko-občanské výchovy. Je kladeno mnoho otázek týkajících se národní totožnosti. Vize občana Evropy⁷ a občana světa⁸. Integrační procesy vytváření nového mezinárodního porozumění nacházejí odraz v mnoha osvětových hnutích.

Jednou z nejdůležitějších oblastí výchovné transformace, teorie a praxe, jsou vztahy mezi učitelem a žákem. Druhou hlavní pedagogickou kategorií, která naznačuje povinnost učitele, je dialog.

Dialog chápáný jako současná forma komunikace mezi „neúplným člověkem“ a „nehotovým světem“ v nacházení cest vzájemného porozumění⁹ a jako metoda výchovy směřující mimo jiné k demokracii společenských vztahů a k větší toleranci k rozdílným.¹⁰

Všechny pedagogické teorie mají vztah k učiteli, vymezují jeho místo a funkci ve výchovném systému. Osobnost učitele, jeho příprava k povolání, jeho autorita a morální postoj hrají velmi důležitou roli v procesu vzdělávání a výchovy. Zvláště důležitou oblastí je otázka profesní etiky učitele. Je nejčastěji kladena v době politických proměn. Doba transformace určuje učiteli novou roli, která obsahuje nejen pedagogické vědomí¹¹, ale rovněž společenské a politické vědomí¹².

Nejdůležitější povinností učitele vůči sobě samému je:

- rozšíření, prohloubení objektivizace vědomí;
- poznávání sebe sama, svých tvůrčích možností, slabých a silných stránek seberealizace;
- vývoj kompetencí majících vztah k povolání zásluhou zvyšování kvalifikace a sebevzdělávání;
- obohacování společenských, kulturních a výchovných zkušeností;
- povznesení úrovně vlastního života, která vzniká díky „vytrvalému hledání nových forem řešení životních problémů a nespokojenosti s dosažitelnými zvyklostmi“¹³.

Rozsah, síla a jakost realizace uvedených povinností učitele vůči sobě jsou zajisté určovány spoustou faktorů, které jsou mimo učitele. Více je však třeba zdůraznit, že vše to je závislé především na vlastním chtění.

Prameny

- [1] T. Lewowicki. *Przemiany oświaty ... op. cit. s. 14–15.*
- [2] W. Łukaszewski. *Szansy rozwoju osobowości. Warszawa 1984.*
- [3] J. Rutkowiak, M. Szczepaska-Pustkowska. *Polityczność a upolitycznianie wychowania. w: Odmiany myślenia o edukacji. J. Rutkowiak (red.) Kraków 1995, s. 222.*
- [4] A. C. Leszyzyński. *Sacrum a wychowanie. w: Odmiany myślenia o edukacji op. cit. s. 256.*

- [5] M. Golaszewska. Fascynacje złem. Eseje z teorii wartości. Kraków 1994.
- [6] D. Bell. Kulturowe sprzeczności kapitalizmu. op. cit.
- [7] J. Gajda. Europejskość jako podstawowa kategoria w edukacji nauczycieli. w: Transformacja w edukacji ... op. cit. s. 241.
- [8] K. Ferencz. Dziecko jako nowy obywatel w świetle prac VIII. kongresu E.L.R.A. Czas wolny a nowe obywatelstwo. w: Transformacja w edukacji... op. cit. s. 247.
- [9] M. Bachtin. problemy poetyki Dostojewskiego. Warszawa 1970
- [10] R. Miller Dialog dziecięcej publiczności z teatrem. w: Sztuka dla dzieci szkolnych. M. Tyszkowa (red.) Warszawa-Poznań 1979.
- [11] J. Rutkowiak. Edukacyjna świadomość nauczycieli, intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transformacji. w: Odmiany myślenia o edukacji... op. cit. s. 285
- [12] J. Rutkowiak, M. Szczepska-Pustkowska. Polityczność a upolitycznianie wychowania, op. cit.
- [13] M. Kulczycki. Działalność człowieka — aspekty przedmiotowe i podmiotowe. Wrocław 1985.

Přeložila Lucyna Sasiadek

Role učitele v procesu kulturní výchovy

Krystyna Ferencz

Kultura je pro člověka světem stejně skutečným jako hmotné prostředí, jako poznávání zákonitostí přírody. Znalosti o materiálním světě dovolují jednotlivci i skupině rozšiřovat rozsah svého působení na stále nové oblasti přírody. Symbolická kultura dovoluje člověku prohloubit svůj svět prožitků, navázat kontakty mezi jednotlivci i skupinami — rozšířit prostor společenských kontaktů. Poznání světa přírody je lidským poznáním, sloučí-li se zároveň s duchovním světem člověka. Člověk svět poznává a mění ho, ale dělá to tak, aby v tomto světě byl a mohl být mezi jinými lidmi, aby si navzájem rozuměli a potřebovali se.

Kultura znamená akceptování souvislostí mezi morálními hodnotami a prací, uznávání vzorů a rolí, které tvoří společné celky. Bezpochyby je kultura nejvyšším lidským činitelem vedoucím k seskupování se. Vyvolává v člověku také pocit sounáležitosti s těmi, kteří byli před ním i s těmi, kteří přijdou po něm. Individuální společenské vědomí, které se projevuje v uvědomování si své identity, potřebuje stejně silně „kořeny“ (neboli pocit příslušnosti k nějaké skupině), jakož i „větve“ (čili představu o směru rozvoje příštích generací). Pocit trvání v čase, v přítomnosti a v budoucnos-

ti dovoluje současnému člověku vidět kulturu a její vývoj, najít své místo v tomto vývoji, skupině pak dovoluje pozorovat svou proměnlivost.

Pro kompaktnost kulturní skupiny je důležité hledání takových spontánních, vědomých a záměrných činností, které vyplývají z charakteristických vlastností společensko-kulturního systému. Společnými roviny působení těchto činností jsou hodnoty s velmi obecnou platností. Na základě těchto hodnot jsou vytvářeny jisté kategorie, které mají schopnost konstituovat současná společenství. V souvislosti s rozsáhlými výzkumy, které probíhaly pod mým vedením v druhé polovině osmdesátých let a týkaly se seznámení dětí s kulturou, vidím tyto společné roviny takto:

1. Všeobecně uznávané a přijaté společenské hodnoty
2. Hodnoty, které tvoří národní dobro (národní kultura je výsledkem působení etnické i společenské identity)
3. Hodnoty evropské a světové kultury (učí porozumění a toleranci)

Determinantem přijetí kultury, a tedy i její poznání a akceptování, je osvojené chování spolu se svou vnitřní strukturou. Většina realizovaných forem společenských kontaktů, získané názory, tradice, pověry, jazyk patří ke srozumitelným a jasným elementům, které jsou akceptovány největšími a nejvýznamnějšími skupinami. Ve společenstvích, která lpí na svých odlišnostech a mají pocit ohrožení národní identity, je možné pozorovat jev budování a scelování kultury jako jedinečného vlastnictví. Také zde lze najít několik rovin:

1. Možnosti reakce v daném stádiu rozvoje dětí a mládeže (všeobecné uznání a přijetí nejvyšších hodnot jako národního dobra)
2. Vytváření podmínek příjmu a spoluúčasti v kultuře (přijetí národních hodnot skupinami, které je tvoří a předávají a odpovědnost těchto skupin za jejich přechovávání a opatrování)
3. Předávání dědictví a budování nových hodnot a společenská a kulturní kompetence učitelů (tvoření podmínek ke spoluúčasti v kulturním dění, učitel je v tomto procesu pomocníkem, poradcem, podporuje iniciativu a řídí zájmy, tudíž pomáhá člověku v rozvoji jeho kulturní osobnosti)

Předávání uznávaných hodnot a připojování nových, důležitých pro současného člověka, probíhá už po staletí dvěma způsoby — pomocí tradice a pomocí výchovy. Způsob tradice, působící především na emoce, lépe koresponduje s přirozeným procesem socializace. Elementy tradice v tomto procesu pak vedou jednotlivce k uvědomování si požadavků vůči své osobě a kritérií hodnocení lidí a událostí. Současně tvoří první nezbytnou rovinu generačního i mezigeneračního porozumění. Na druhé straně se výchova

odvolává na diskursivní vědomí. Je to proces vědomého společenského působení. Jejím úkolem je zprostředkování takových vědomostí, které by člověka nutily k reflexivnímu jednání vůči světu, který ho obklopuje. Od výchovy se očekává, že kromě odkazu kulturního dědictví bude také připravovat k inovacím, podporovat tvořivost a zejména učit chápat změny probíhající ve světě. Výchova je vedena především ve směru poznávání nejdůležitějších společenských hodnot, jejich pochopení a akceptování nebo přinejmenším tolerování. V této společné a nejširší rovině kulturních hodnot se může rozvíjet bohatství kultur menších skupin a je zde také místo pro individuální odlišnosti, které obohacují, ale nepobuřují kulturní svět společnosti.

Podstatou a potřebou vědomého působení je v dnešní době ukazování směrů a změn, které probíhají v obecném měřítku. Vzájemné poznávání nejrůznějších národnostních skupin a porozumění ve sféře společných zájmů je stále častěji považováno za nezbytné. Z této nezbytnosti vyplývají společné cíle a předsevzetí. Pouze spojením sil a snah mohou být tyto cíle realizovány a může být vybudován základ pro vytvoření nové morálky člověka jako občana světa.

Z tohoto pohledu je občan světa člověk, který zná svou cenu, váží si jiných lidí, zná svou kulturní příslušnost a akceptuje odlišnost jiných. Cítí potřebu být aktivní v oblasti života své společnosti a podle možností ji realizuje, svou skupinu pozoruje na širším společenském pozadí. Takováto vize člověka a společnosti vyžaduje moudrou spolupráci mnoha lidí, organizací a vytváření kvalitních výchovných programů. Síla a bohatství dnešního světa spočívá v jeho různorodosti, která však zároveň vyvolává nebezpečí — cizost, odlišnost, nenávisť. Svázání s tím, co je člověku blízké a srozumitelné, může vytvářet tolik potřebný pocit kulturní příslušnosti, ale zároveň potřebu stavět se proti všemu, co je jiné, odlišné. Různé stupně patriotismu (od lokální identifikace až po šovinistické postoje) a odlišné žebříčky hodnot jednotlivých skupin (zejména co se týče světového názoru a náboženství) vytvářejí silné bariéry, možná více bránící porozumění než jazykové rozdíly.

Poznání rozdílnosti, tolerance a akceptování (pokud nedochází k narušení nejdůležitějších zásad humanismu) jsou vlastnosti, jejichž přisvojení je pro dnešního člověka nezbytné. Avšak je velmi těžké toho dosáhnout, jak v cíleném výchovném působení, tak i v přirozeném procesu socializace.

Jestliže má mít dospělý člověk schopnost poměrně lehce přijímat cizí myšlenky filozofické, společenské, umělecké a vědecké, nemůže být mladá generace vychovávána v předsudcích a v pocitu nadřazenosti svého národa. Tato na první pohled samozřejmá skutečnost se musí stát součástí individuálního uvědomění současných lidí. Teprve tehdy se může změnit uvědomění skupin a národů. Činnosti ve sféře kulturního porozumění nelze

v žádném případě chápat jako rezignaci na ochranu nebo obranu vlastních specifík. Nedostatek společenské představitosti by mohl vést k násilnému střetu kultur namísto mírové tolerance.

Zdá se, že díky historicko-kulturním zkušenostem si můžeme povšimnout spojitosti mezi systémem osvětové výchovy a aktuálním stavem společného uvědomění. Etos společnosti se váže s národní kulturou a jejím viděním v souvislosti s jinými. Proto není nepodstatné to, jak probíhá výuka mladé generace, jak je viděn člověk a občan.

Dnes tak často deklarovaná mnohonázorovost a dialog jsou nepochybně zásadními kulturními činiteli. Vytvářejí příznivé podmínky pro obrození kultury a dynamizují její rozvoj. Bohužel ve skutečném světě se zatím ještě výsledky neprojevuji. Odtud se rodí otázky: Jak připravit člověka pro volbu morálně etických hodnot, aby zároveň nedošlo k jejich relativizaci? Jakou oblast kultury představovat dětem, aby si zachovaly svou identitu, naučily se akceptovat odlišnosti a přitom jim kvůli možnosti volby nehrozila anomie? Na tyto otázky však zatím nenašli odpověď ani vědci, zabývající se sociálními procesy, natož aby byli schopni je převést do výchovného procesu.

Přesto životní situace často od učitelů – vychovatelů vyžadují právě takovéto odpovědi.

Učitel jako dospělý člen společnosti, který zajišťuje určitou oblast zájmů celé skupiny, je povinen chápat nejdůležitější mechanismy společenského řádu, fungující v jeho společenské skupině, a také v celé makroskupině (stát, Staví se do role vychovatele, který vede své světence k tomu, aby porozuměli okolnímu světu, tedy i tomu společenskému. Podíl učitele na vědomém seznamování dětí s kulturou je bezpochyby značný. Proto je také možné určovat místo výchovy v obecném obrazu kultury společnosti podle toho, které hodnoty považuje dnes učitel za natolik důležité, aby je představoval v organizovaném systému působení.

Ilustrací diskutovaného problému by mohly být výsledky výzkumu názorů učitelů na toto téma. Na základě 164 výpovědí učitelů z různých prostředí se zjistilo, že svou roli vidí učitelé ve formování pozitivních postojů k univerzálním hodnotám naší civilizace, jejichž podstatou je vidění člověka jako osobnosti. Téměř polovina přitom poukazovala na velký význam národní kultury a její historie. Žebříček hodnot podle výpovědí učitelů vypadá následovně. Na prvním místě jsou všeobecně lidské hodnoty, které charakterizují člověka jako osobnost (49 % dotazovaných) a dále pak ty, které jsou svázány s utvářením kulturní identity (40 %). Mnohem méně bylo na prvním místě poukazováno na hodnoty úzce svázané s náboženským systémem (10 %). Takto zaznamenané názory vytvářejí obraz učitele vědomého si své role. Lze soudit, že učitelé vědí, že jejich působení je pouze součástí procesu

celoživotního rozvoje člověka, ale součástí významnou, která může mít vliv na internalizaci hodnot. Jsou přesvědčeni, že v systému výchovy jsou nepostradatelné také hodnoty spojené s historií a kulturou vlastního i jiných národů. Byly používány pojmy jako demokracie, solidarita, vlastenectví. Učitelé se domnívají, že přivlastnění si těchto hodnot mladou generací je nezbytné pro možnost regulace žití ve společnosti i ve světě, a také pro možnost jednotlivce vést uspokojivý život. Kontrastně však zjišťují, že tyto uvedené zásadní hodnoty je těžké zařadit do širšího systému společenských vztahů a poukazují na obtížnost jejich předávání. Studenti je totiž považují za krásné a vznešené zásady, které se však neprokazují v jim srozumitelné skutečnosti. Objevuje se jev oddělování uznávaných hodnot od realizovaných, což poukazuje na morální relativismus, který je v publicistice označován jako situační etika. Vzniká tak obava, aby tato rovina společenského porozumění nedoznala v nejtěžších letech ohrožení existence újmy. O to je vážnější, že by se týkala jádra kultury — rodiny, základní společenské roviny. Škola nemá takovou emocionální sílu, aby dokázala posílit hodnoty, které toho vyžadují, vlastním prožíváním. Obavy se týkají také těch hodnot, které se objevují jako nové ideje přejímané z jiných společensko-kulturních systémů. Jejich přijetí nebo odmítnutí nezávisí pouze na ekonomických nebo politických podnětech, kromě nich je totiž potřebná ještě aura emocionálnosti. Ona uvádí tyto ideje do souboru, vyznačuje jim zde jejich místo a nemůže být s nimi v rozporu. Způsob jejího vyjadřování a realizace by neměly budit kulturní nesouhlas, proto jsou lépe akceptovány ty hodnoty, které mohou existovat vedle dosud uznávaných, přestože pocházejí z hodnot obecnějších. Zpravidla jsou však nové společenské hodnoty preferovány momentálně vedoucími skupinami a jejich vstup do společenského kulturního systému vyžaduje zkušené kroky.

V tak široce pojímaném procesu kulturního rozvoje člověka a skupiny nelze než ocenit, když v dnešním světě není veden život konzumním způsobem. Hodně zde přitom záleží na koncepci chápání člověka, světa, blízkých i budoucích úkolů jednotlivců, skupin i společností, která působí v dané skupině. Role vzdělávání v realizaci těchto společenských snah závisí na stupni vědeckého poznání správnosti existujících mechanismů společenského řádu stejně jako na proměnlivých očekáváních a snahách.

Bibliografie

- K. Ferencz: Wprowadzenie dzieci w kulturę. Wrocław 1993.
- W. Devore, Eg. G. Schlesinger: Ethnic — sensitive social work practice. Columbia 1986.
- M. Mause: Transmission de la cohésion sociale. Tradicion, education, Paříž 1964.

- A. Bouholiba: Uniwersalny i swoisty charakter ostatecznych celów wychowania. Warszawa 1987.

Učitel a architektura školy

Wiktor Złobicki

Moje úvahy se budou týkat přítomnosti učitele v prostorách vzdělávacích zařízení z hlediska architektonického.

Několik slov o skrytém programu

Zdá se, že všechny koncepce, které byly vymyšleny, aby zaplnily ve vzdělávání mezeru mezi svobodou a autoritativním přístupem, mají jistou souvislost s existencí tzv. skrytého programu školy. Tento skrytý program (hidden curriculum) je definován jako „všechno to, co si žáci osvojují ve vyučování vedle oficiálního programu“.¹ Obecně se soudí, že pocity, názory, potřeby a přesvědčení učitelů mohou mít (aniž si to sami učitelé uvědomují) při jejich kontaktu s žáky větší vliv na výchovu než oficiální vzdělávací program.

Skrytý program znamená také „mimodidaktické, ale pro výchovu důležité důsledky školní docházky, které se objevují systematicky, ale nejsou obsaženy v žádném souhrnu cílů a zásad osvětové činnosti“.²

Skrytý program a prostor

Představa skrytého programu se týká také prostor, v nichž probíhá vyučování, hmotný svět, ve kterém žijeme, může různým způsobem ovlivňovat činnost člověka.

Za prvé — školy existují v určitých architektonických prostorách.

Za druhé — autoritativní přístup učitele může být vynucen architekturou školy.

Za třetí — místnosti ve škole (třídy, kabinety, ředitelna) mohou poukazovat na názory učitelů, které se projevují v jejich práci.

Za čtvrté — vliv vyučovacích prostor na výsledky práce učitelů není sice determinující, jeho význam je však příliš často podceňován.

Charakteristika prostor, v nichž společně pobývají učitelé i žáci, vypadá takto:

1. Ve většině tříd je možné podle rozmístění lavic a židlí určit, kde je přední a kde zadní část. Území rezervované pro učitele je obvykle oddělené od zbytku třídy, dokazuje to větší učitelský stůl, vypoštovaná židle nebo křeslo, umístění tabule a koše na smetí. Toto učitelské území může zaujímat až jednu třetinu dostupné plochy.

¹R. Meighan: „Socjologia edukacji“, s. 71.

²A. Janowski: „Uczeń w teatrze zycia szkolnego“, s. 64.

2. Způsob rozesazení žáků je ukazatelem očekávaného komunikačního kanálu. Ve většině případů je tento kanál závislý převážně nebo výhradně na učiteli.
3. Školní třídy často demonstrují společenský odstup a autoritativní způsob učení. Žáci jsou totiž zcela závislí na vyučujícím a uspořádání třídy evokuje možnou konfrontaci a analogii s bitvou. V průběhu „bitvy“ si každá strana vyznačuje své území a prezentuje vlastní bojovou strategii (např.: učitelé — zastrasování, vyvolávání nervozity; žáci — mluvení, hluk). „Bitva“ může skončit vítězstvím jedné ze stran nebo příměří.
4. V mnoha třídách panuje duch prozatímnosti, který se projevuje nepřítomností jakéhokoliv vztahu žáků k místnostem, v nichž každodenně tráví několik hodin. Zřídka se setkáváme s tím, že by si žáci sami od sebe vyzdobili třídu, přičemž o vystavení žákovských prací rozhoduje obvykle učitel podle svých vlastních kritérií, jen někdy po konzultaci s dětmi.
5. Budovy poskytují také jisté výhody, které jsou ve většině domovů nedosažitelné, např. knihovny, vybavené tělocvičny, lékařské ordinace a také místa (jako třeba WC), kde bez dozoru vyučujících mohou probíhat různé žákovské rituály — třeba kouření cigaret.

Třída nebo klec?

Jak je projektována třída — klec, v níž jsou zavřené děti spolu s učitelem? Je to léta kopírovaný model pravoúhlé místnosti, kde jsou lavice stojící v několika řadách, jedna za druhou, obráceny čelem k místu, které zaujímá učitel a tabule. Žáci v lavicích a učitel proti nim vytvářejí pole možného střetu těch, kteří ještě nevědí, a musí se učit, a toho, kdo už ví, a plní roli vyučujícího.

Podrobíme-li zvyk pravoúhlého řešení školních tříd architektonické analýze, stojí za to sáhnout po neobvyklé knize Thomase Bergera „Malý Velký Člověk“, v níž náčelník kmene Čejenů tvrdí, že „ve čtverci není síla“. Indiáni byli totiž zásadně proti pravému úhlu, který přerušuje vše plynulé. Velký význam připisovali kruhu, který je ideálním místem pro dorozumívání lidí a který má i předobraz ve tvaru Země. Civilizace Indiánů zachovávala kruh jako přirozené místo lidí, kteří si mají co říci.

Pro koho je škola?

Při hledání odpovědi na tuto otázku stojí za to připomenout extrémní experiment, který byl proveden na škole Downes Grove v Chicagu. Typická školní lavice byla nahrazena „jeskyní“ ve tvaru osmiúhelníku. Takové jeskyně byly spojeny do třístupňového plástu mezi podlahou ke stropu. Každé dítě mělo svou vlastní jeskyni se sedátkem, stolkem, zásuvkami a skříňkami na učebnice, oblečení a různé drobnosti. Mohlo ve své jeskyni kreslit, číst, hrát si a dělat, co se mu chtělo. Ředitel školy Avery Coonley a teoretik výchovy Larry Busch poté vypracovali zprávu, v níž uvedli, že práce dětí se stala originálnější a sami žáci si nový způsob výuky oblíbili. Zde je ukázka snahy odbourat tradiční místo učitele v prostoru třídy.

Jiným příkladem přizpůsobení architektonického řešení třídy pedagogické koncepci je německá škola Gievenbeck. Vznikla v roce 1979 a B. Sliwerski ji řadí mezi své „ostrovy podpory výchovy“. Novou kvalitou vyučování se zde stalo také to, že každá třída dostala k dispozici několik místností, mimo jiné:

- tzv. „místnost tiché aktivity“, sloužící k učení se věcí, které vyžadují velké soustředění (zde děti mohly také svačit, obědvat, přičemž si jídlo mohly připravit v přilehlé kuchyni);
- místnost, v níž je umožněno podporovat proces učení pohybovou aktivitou (děti se mohly volně pohybovat, šplhat do mezipater a po provaze se mohly dostat do podstropní čítárny).

Také v Polsku vznikl v sedmdesátých letech pokus zlepšit prostorové uspořádání školy na základě teoretických prací vrocavské „Školy budoucnosti“. Podle těchto prací by škola měla být institucí, která se snaží optimalizovat příznivé podmínky pro rozvoj a vzdělávání dětí a mládeže. Proto by měly školy nabízet:

- několik místností určených pro pracovní vyučování
- prostory pro výuku vaření
- laboratoř pro vyučování společenských věd
- informačně-didaktické centrum zahrnující sklad knih, map, časopisů, atd., fonotéku, filmotéku, planetárium, čítárnu, místní radiotelevizní studio, audiovizuální posluchárnu
- několik kluboven (určených mj. pro poslouchání hudby a sledování televize)
- veřejné prostranství s venkovní částí
- sportovní komplex s bazénem a tělocvičnami
- několik laboratoří pro vyučování exaktních věd
- jazykové laboratoře
- místnosti pro individuální činnost
- sektor pro mladší děti, několik polyfunkčních místností spojených pohyblivými stěnami, které umožňují jejich přizpůsobení pro účely výtvarné, hudební, divadelní výchovy atd.
- hangár pro konstruování velkých předmětů (např. modelů aut, plachetnic apod.)

Výše předložený projekt může posloužit učitelům při hledání nových tvůrčích programů.

O čem vypovídají prostory školních budov?

Kritici věnují pozornost školám, které se odklánějí od standardu. Jak např. vypadá prostorové uspořádání a způsob aranžování prostor v soukromých školách?

Průzkum proběhl v pěti soukromých školách:

- škola A: mateřská škola se zaměřením na tvořivost dětí

- škola B: soukromá základní škola s programem zaměřeným na životní prostředí
- škola C: pobočka soukromé školy (1.–3. třída)
- škola D: soukromé gymnázium s autorským programem seberozvíjení
- škola E: soukromé gymnázium s autorským všeobecně zaměřeným programem

Základním studijním materiálem určeným k analýze byl 240-minutový záznam natočený videokamerou. Točilo se ve třídách, specializovaných pracovnách, školních aulách, tělocvičnách, klubovnách, jídelnách, kabinetech, sborovnách, ředitelnách, na chodbách i v šatnách. Nyní podrobíme analýze některé prostorové prvky, které mají vliv na efektivitu učení.

I. Rozestavení lavic a židlí ve třídách

Výrazné rozdíly byly zaznamenány mezi školami, které realizují autorské programy (školy B, D, E) a školou s programem klasickým (škola C). Ve školách s autorským programem nacházíme oválné stoly, židle postavené do tvaru kruhu, čtverce či obdélníku. Učitel nemá „privilegovanou“ pozici za katedrou. Ve škole C je rozestavení lavic a židlí tradiční, a to ve všech třídách. Účelem takového rozestavení je „dívat se přímo před sebe“ a jak píše R. Meighan, „...žáci ve skutečnosti vidí zatarasený prostor vyplněný lidskými rameny, hlavami a zlomky postavy učitele“.

Ve školce A, kde se nepoužívá tabule tak jako ve škole, jsou rozmístěny stolky po celé ploše třídy. Podobně je tomu vlastně ve všech mateřských školách.

II. Stůl učitele

Tato tradiční součást školního nábytku je přítomná ve třech zkoumaných školách — v mateřské škole (A) a dvou základních školách (B, C), přičemž ve škole s autorským programem (B) byla v polovině tříd katedra přesunuta na méně exponované místo a stala se spíše odkládací plochou pro různé pomůcky, než symbolem moci.

Na gymnáziích (D, E) se nenachází katedra téměř v žádné třídě, což svědčí o tom, že tradiční rozdělení třídy na území učitele a žáků bylo potlačeno ve prospěch vzniku společného teritoria určeného ke snadnější komunikaci.

III. Tabule

Co se týče této pomůcky, je patrná následující tendence — čím více se program školy opírá o tvůrčí a samostatnou činnost žáků, tím častěji je tabule přemísťována z čelní stěny na místo méně exponované. (Neznamená to však, že by nebyla potřebná.)

IV. Místa prezentace tvorby žáků

Ve sledovaných školách nacházíme ve srovnání s většinou škol státních mnohem více výstavek dětských prací. Ve školce (A) a obou základních školách (B, C) jsou místa, kde mohou děti prezentovat výsledky své práce, vyznačována učiteli. Pouze na gymnáziích (D, E) žáci sami zaplňují zdi školy svými výtvary. Ve škole E jsou dokonce i sklepy plné prací studentů.

V. Vestibul a chodby škol

Tato místa byla v každé ze škol více či méně využívána pro podporu vzdělávacího procesu. (Ve školách s autorským programem byla využita lépe než ve školách ostatních.)

VI. Administrativní prostory

Rozloha sekretariátu a ředitelny byla ve všech školách omezena na nezbytné minimum. Nenacházíme zde rozlehlé a luxusně zařízené místnosti. Naopak ředitelny ve všech školách působily spíše komorně.

VII. Sborovna

Není tradicí, aby v mateřských školách měli učitelé vlastní místnost, i když se najdou státní mateřské školy, kde takovou místnost mají. Je marné hledat místnost s nápisem „sborovna“ na gymnáziu D, protože učitelé tam zůstávají celou dobu ve třídách. Nejsou totiž svazováni zvukem zvonku ohlašujícím začátek a konec hodiny. Ve škole B užívají učitelé jako svůj kabinet malou útulně zařízenou místnost, kde se však na měkkých pohovkách najde vždy místo i pro žáky. Pouze ve škole C je sborovna nápadně podobná těm ve školách státních.

Nadešel čas vysvětlit tajemný podtitul článku „... o eutimii prostor vzdělávacích zařízení“. Na první pohled by se zdálo, že se jedná o vytváření jakési novodobé teorie, je to však jen návrat ke starověké filozofii Démokrita a Epikúra. „Eutimie“ totiž „... není totéž co rozkoš, jak se mnozí mylně domnívali, ale díky ní zůstává duše v klidu a jistotě, není vystavována strachu z bohů, ani žádným otřesům“.³

Zůstává otázkou, zda roky strávené ve školách s tvrdými židlemi a s tabulí a katedrou v popředí jsou pro žáky dobrou přípravou pro skutečný život.

Bibliografie

- T. Berger: Mały Wielki Człowiek. Varšava 1988.
- A. Janowski: Uczeń w teatrze życia szkolnego, Varšava 1989
- J. Korczak: Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku. Varšava 1993
- R. Lukaszkiwicz: Edukacja dialektyczna a szkoła przyszłości. Varšava 1991
- A. Nalaskowski: Edukacja po drugiej stronie lustra. Krakov 1993.
- M. Pakcinska: Hedonistyczna etyka Epikura. Varšava 1959
- H. Rylke, G. Klimkowicz: Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi. Varšava 1992
- B. Sliwerski: Wyspy oporu edukacyjnego. Krakov 1993.

V rámci semináře týkajícího se problematiky učitele vystoupily dále **Anna Kozłowska** a **Teresa Stasienko**. První vystoupení zdůraznilo vzdělávání učitelů v Polsku, kteří se zabývají působením mezi dospělými, druhé vystoupení se zaměřilo na některé okruhy změn v učitelské práci. Byly zvýrazněny změny v určování cílů výukových programů, jejich modernizace,

³M. Pakcinska: „Hedonistyczna etyka Epikura“, s. 39.

moderní projektové metody a metody klasifikace intelektuální a emocionální pohotovosti žáka.

Závěry ze sekcí

Přípravné učitelské vzdělávání

V sekci odeznělo osm referátů, zaměřených obecněji k pregraduální přípravě učitelů a k některým oblastem této přípravy (rodinné výchově, ekologické výchově). K referátům proběhla bohatá a inspirující diskuse.

Z referátů a diskuse vyplývají tyto závěry:

1. Je žádoucí nově koncipovat obsah pregraduální pedagogické přípravy s využitím vědeckých metod projektování vzdělávání. Vycházet přitom z profilu absolventa učitelské fakulty.
2. Koncepční změny v pregraduální přípravě učitelů by se měly opírat také o monitorování potřeb školské praxe.
3. K problémům školní praxe i pregraduální učitelské přípravy je třeba zaměřit pedagogický výzkum.
4. Aktuální otázkou v pregraduální učitelské přípravě je rozumný poměr mezi její složkou normativní (osvojení základních pedagogických dovedností) a kreativní (kultivace pedagogického myšlení a rozvoj tvořivosti adeptů učitelství).
5. V pregraduální pedagogické přípravě učitelů (která zahrnuje nejenom obecnější pedagogické a psychologické předměty, ale i oborové didaktiky a pedagogickou praxi) se více opírat o sebereflexi studentů a diagnostiku i autodiagnostiku jejich pojetí výuky.
6. Je užitečné získávat zpětnovazební informace o účinnosti pregraduální pedagogické přípravy učitelů (od studentů v průběhu jejich studia, od absolventů, začínajících učitelů i od ředitelů škol, kde tito absolventi působí).
7. Zvyšují se nároky na odbornou, ale i pedagogicko-psychologickou kompetenci učitelů pedagogických a psychologických předmětů i oborových didaktiků, ale i ostatních učitelů učitelských fakult.
8. Je žádoucí rozvíjet spolupráci pedagogů a oborových didaktiků, a to při společném řešení aktuálních a stěžejních problémů.
9. Potřebné je inovovat způsob výběru uchazečů o učitelské studium.

S. Střelec — V. Švec

Celoživotní profesní růst

Na základě vyslechnutých referátů a následné diskuse se doporučuje, aby

- systém dalšího vzdělávání učitelů byl řešen v souvislosti s profesní kariérou učitele
- systém dalšího vzdělávání učitelů navazoval kontinuálně na pregraduální vzdělání
- se regionální pedagogická centra neredukovala pouze na pracoviště mažažského typu

Distanční forma DVU se jeví účastníkům sekce jako perspektivní, je však třeba vytvořit podmínky finanční a personální.

J. Beran

Specifické pedagogické profese

V sekci bylo předneseno 9 příspěvků (z toho 2 z Polska, 1 ze Slovenska). Ke všem příspěvkům byla živá diskuse, do níž se zapojila řada dalších účastníků semináře. Tématicky se činnost v sekci orientovala v zásadě na dvě oblasti: práce vysokoškolského učitele a jeho pedagogická připravenost a problémy vychovatelské profese a přípravy na ni.

Závěry

1. Existuje nízká úroveň pedagogické práce i připravenosti vysokoškolských učitelů a to i na fakultách připravujících učitele. Důsledkem toho jsou velmi často zásadní nedostatky v přístupu ke studentům, kontrole a hodnocení jejich práce i ve způsobu předávání poznatků. Na učitelských fakultách navíc tento stav přispívá k malé (žádné) identifikaci s oborem. Akademické funkcionáře tato situace většinou nezajímá. Jeví se potřeba centrálního pracoviště vysokoškolské pedagogiky. Další pedagogické vzdělávání by mělo být prestižní záležitostí VŠ a také akreditační komise by k těmto okolnostem měly přihlížet.
2. Ještě s většími problémy než profese učitelská a příprava na ni se potýká oblast výchovných pracovníků. Praxe a společnost stále nedoceňuje jejich práci v současnosti, ani jejich potřebu; a nic na tom doposud nemění ani rapidní nárůst všech možných druhů sociálních deviací, jejichž příčina spočívá často právě v nežádoucím naplňování volného času, v malé intervenci profesionálního přístupu v této oblasti. Důsledkem tohoto stavu je redukce až zánik přípravy vychovatelů na pedagogických fakultách (situace v Polsku, ale i na Slovensku je znatelně lepší).

Jako potřebná se jeví modifikace přípravy ve směru nově vznikajících typů zařízení (krizová centra pro mládež, preventivní centra mládeže ap.).

Vážná je rovněž situace v přípravě učitelů pro oblast volného času dětí a mládeže. Budou-li školy spravovat obce, budou také očekávat, že učitelé zřetelněji vstoupí do osvětové a zájmové činnosti v obci. Žádoucí je i příprava učitelů na práci s rodičovskou veřejností.

B. Kraus

Přílohy a dokumenty

Musíme zahubit nevědomost,
aby nevědomost nezahubila nás.

J. A. Komenský

Dědictví Komenského

František Hýbl

Třísté výročí narození Jana Amose Komenského bylo v minulém století i přes úřední zákaz vzpomenu to velmi důstojně. Aktivita českého učitelstva pro jeho sebevzdělání byla korunována založením literárního učitelského sdružení, které se nazývalo Dědictví Komenského. Vzniklo v roce 1892 z podnětu Jana Dolenského a vytklo si za úkol vydávat hodnotné pedagogické spisy, metodickou literaturu, populární vychovatelské publikace, knížky pro mládež, pedagogické a školské ročenky, edice o dějinách českého národního školství a umělecké pomůcky i časopisy pro školy.

Dík této záslužné akci vyšla celá řada stěžejních pedagogických publikací. Každý člen Dědictví Komenského zaplatil jednou provždy členský příspěvek, a pak mohl dostávat všechny vydávané publikace za cenu nižší, než byla maloobchodní cena. V prvním roce mělo Dědictví Komenského 673 členy, v roce 1924 už 5667 z řad učitelů i profesorů. V roce 1951 to bylo více než 10 000 členů. Dědictví Komenského zaniklo 31. prosince 1951 a jeho úkoly převzalo Státní pedagogické nakladatelství. V průběhu šedesáti let vydalo stovky hodnotných publikací, jejichž autory byli přední světoví i čeští a slovenští pedagogové, psychologové, filozofové, sociologové, ekonomové, komeniologové, lékaři, teoretici umění aj.

V jubilejním roce Komenského (1992) po sto letech vznikla z podnětu listopadového sjezdu České pedagogické společnosti nově obnovená edice Dědictví Komenského, která sleduje ediční a osvětové cíle. Je určena pedagogům i široké veřejnosti. Sídlem vydavatelské a správní rady je Muzeum Komenského v Přerově, na činnosti se podílí Česká pedagogická společnost. Dědictví Komenského bylo registrováno Okresním úřadem v Přerově 3. února 1994.

Do první nabídky byla zařazena díla renomovaných českých pedagogů a odborníků jiných příbuzných profesí (B. Blížkovský, J. Krejčí, S. Kučero-

vá, J. Pelikán aj.). Jako pomocné knihy pro žáky a učitele byly k vydání zařazeny řešené jazykové rozborů, testy z fyziky a chemie, slovník české literatury 1918 až 1945.

Zájemce si může vybrat z trojího druhu členství: *klubového* (možnost získání knih za režijní ceny), *distribučního* (spojené s prodejem vybraných titulů za rabat) a *zakladatelského* (vklad alespoň 1000 Kč umožňující podíl na zisku). DK se snaží získávat sponzory pro svou činnost. Blíže informace mohou zájemci najít ve dvou letáčích Dědictví Komenského (1994, 1995) s připojenou členskou přihláškou a objednávkou knih. Podrobnou informaci publikovala též Pedagogická orientace 1995, č. 14. Letáky byly distribuovány prostřednictvím Školských úřadů a pak ve Zlatých stránkách Učitelských listů. Na každou školu v České republice měl být leták dodán teoreticky nejméně dvakrát. Jaká byla odezva z řad našich škol a vědychtivých pedagogů?

S lítostí musím konstatovat, že dosavadní zájem *byl pramalý*. Zakladatelských členů se přihlásilo patnáct (viz příloha). Do konce roku 1995 jsme registrovali dvě stě objednavatelů: 7 mateřských škol, 108 základních škol, 19 středních škol, 25 ostatních institucí a necelé čtyři desítky jednotlivců. Nejvíce zaráží, že korporativních edičních výhod nabízených Dědictvím Komenského nevyužívá žádná česká nebo slovenská vysoká škola. Naši iniciativu zřejmě nepodpořily dostatečně ani pobočky ČPdS. Zájemců o jednotlivé tituly nebylo proto ani v jednom případě více než 60. Mají-li být dobré knihy i přístupné, musí ovšem vycházet v nákladech čítajících aspoň 1000–3000 výtisků.

Dokážeme na dobré tradice našich předchůdců tvořivě navázat nebo obnovené Dědictví Komenského — ke škodě nás všech — znovu zanikne?

Seznam zakladatelských členů DK k 24. 1. 1996

(zakladatelský podíl 1000 Kč, pokud není uvedeno jinak)

1. PhDr. František Hýbl, Tylova 2, 770 00 Olomouc
2. Doc. PhDr. Vladimír Krejčí, CSc., Hlavní třída 895, 708 00 Ostrava–Poruba
3. Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., Milénova 12, 638 00 Brno–Lesná
4. Doc. dr. Hana Kořínková, CSc., Štítarská 179, 280 00 Kolín 2
5. Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc., Milénova 12, 638 00 Brno–Lesná
6. Prof. PhDr. Jarmila Skalková, DrSc., Na Chodovci 2548, 141 00 Praha 4
7. Ladislav Mach, PO Box 422, 660 22 Brno
8. PaedDr. Helena Šimíčková, Kořenského 33, 703 00 Ostrava–Vítkovice
9. ZŠ Špičák I — 2. stupeň, 28. října 2733, 470 00 Česká Lípa
10. PhDr. Oldřich Pospíšil, Bitovská 1214, 140 00 Praha–Michle
11. Mgr. Jarmila Klímová, Na Hrázi 34, 750 00 Přerov

12. Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc., Teyschlova 36, 635 00 Brno
13. PhDr. Jaroslav Krejčí, CSc., Am Natruper Steinbruch 16, 49076 Osnabrück, Bundesrepublik Deutschland
14. Unie Comenius, PMJAK, Valdštejnské náměstí 4, 118 11 Praha 1 – Malá Strana
15. Doc. dr. Jaroslav Kozlík, Nedvědovo nám. 4, 147 00 Praha 4 (2000 Kč)
16. Soukromá střední podnikatelská škola, Na Tobolce 389, 506 01 Jičín

Základní informace

Když bylo v polovině 20. století zrušeno Dědictví Komenského (literární a nakladatelské družstvo, vydávající spisy výchovného obsahu), jež podporovalo vzdělávání učitelů a veřejnosti od roku 1892, málokdo mohl předpokládat, že v roce 1992 bude iniciováno jeho obnovení. Stalo se tak zřízením nadace Dědictví Komenského, která sleduje ediční a osvětové cíle a je určena pedagogům i veřejnosti. Sídlem vydavatelské a správní rady je Muzeum Komenského v Přerově.

Adresa: Dědictví Komenského při Muzeu Komenského
Horní náměstí 1, 751 52 Přerov. Tel. 0641-3286

• Co je Dědictví Komenského?

Obnovu DK podnítily světové oslavy 400. výročí narození J. A. Komenského roku 1992. Navazujeme na staletou slavnou i zavazující tradici DK založeného roku 1892 při třístém výročí narození Učitele národů. Toto *svěpomocné učitelské nakladatelství* vydalo v Čechách, na Moravě, ve Slezsku i na Slovensku zlatý fond naší odborné literatury.

• Oč jde Dědictví Komenského?

DK sleduje cíle ediční a osvětové. *Podporuje vydávání a tvůrčí uplatňování hodnotné odborné pedagogické literatury i dalších kvalitních knih v zájmu naší vzdělanosti, podnikavosti, morálky, kultury a humanitní demokracie v duchu odkazu JAK a TGM.* Za kvalitu každoročně nabízených publikací odpovídá vydavatelská rada a představenstvo DK ve spolupráci s Českou pedagogickou společností a konkrétními vydavateli. Zvláště hodnotné tituly doporučuje vydavatelská rada „Vějíčkou moudrosti“. DK slouží především školám, učitelům, studentům, pedagogickým odborníkům, všem aktérům výchovy a vzdělávání dětí, mládeže i dospělých. Zvláštní pozornost věnuje sebevzdělávání.

• Co nabízíme?

Hodnotnou literaturu za nejlevnější možné ceny osvědčenou formou „Klubu čtenářů a autorů DK“. Členům DK se poskytují mimořádné slevy 17–20 %. Nabídky obsahují letáky, které zasílá MK v Přerově. Viz též informaci v Pedagogické orientaci č. 14 a 18–19.

• Jak využít předností Dědictví Komenského?

- *Objednejte si co nejdříve tituly, o které máte zájem, obdržíte je za režijní ceny na vaši adresu. K bezplatnému členství v „Klubu čtenářů a autorů DK“ stačí objednat aspoň jeden titul ročně. Nová vydání realizujeme ihned, jakmile subskribce potvrdí dostatečný zájem. Čím početnější bude naše obec, tím výraznější budou společné výsledky i výhody. Pomozte nám proto získat každou školu, každého učitele, všechny zájemce.*
- *Staňte se spoluautory.* Sdělte nám vaše náměty, nabídněte vaše zkušenosti, tvořivé úlohy, příručky, překlady a rukopisy i s posudky a se stručnou anotací do 150 slov.
- *Kolportérům nabízíme navíc výhodný 23 % rabat.*
- *Školy, organizace, skupiny i jednotlivci, kteří investují do nadačního fondu DK aspoň 1000 Kč, získají nejen zakladatelské členství a zásluhy o dobrý start DK, ale i nejvyšší výhody a přímý podíl na ediční činnosti.*
Blížší informace o distribučním a zakladatelském členství rádi zašleme.

Představenstvo DK vede PhDr. F. Hýbl, ředitel Muzea Komenského v Přerově

Vydavatelskou radu DK tvoří:

Prof. PhDr. B. Blížkovský, CSc., Brno, předseda
 Prof. RNDr. M. Myška, CSc., OU Ostrava
 Prof. PhDr. A. Čuma, CSc., Prešov
 Prof. PhDr. S. Kučerová, CSc., Brno
 Prof. PhDr. J. Krejčí, UNI Osnabrück
 Prof. PhDr. J. Pšenák, CSc., KU Bratislava
 Doc. PhDr. D. Čapková, DrSc., Praha
 Doc. PhDr. Z. Veselá, CSc., MU Brno, předsedkyně ČPdS při AV ČR
 Doc. PhDr. V. Krejčí, CSc., OU Ostrava a SU Opava
 Doc. PhDr. V. Švec, CSc., vědecký tajemník ČPdS
 Doc. PhDr. B. Kraus, CSc., místopředseda ČPdS
 Doc. PhDr. J. Malach, CSc., místopředseda ČPdS
 PhDr. F. Hýbl, ředitel Muzea Komenského v Přerově
 Mgr. J. Klímová, MK Přerov

Víte, že,

- sjezd ČPdS v Hradci Králové 17. 9. 1994 ve svých závěrech uložil „podporovat obnovenou edici DK nabídkou hodnotných autorských novinek i účinnou pomocí při jejich šíření a uplatňování v celé pedagogické obci, koordinovat i přípravu základní studijní literatury“
- obnovené DK nabídlo již všem našim školám více než 50 novinek
- „Vějičku moudrosti“ získalo 12 zvláště hodnotných titulů (viz dále)
- DK podporuje dobré knihy sledující povznesení naší vzdělanosti, výchovy, osvěty, rozvíjení tvůrčích lidských zdrojů, pozitivních kulturních hodnot, celkovou kultivaci lidského světa a života
- DK podporuje dobré knihy odborně, morálně i širší publicitou. Kvalitu titulů zařazených do nabídky DK garantuje Vydavatelská rada DK, sdružující přední naše i zahraniční odborníky. Knihy nabízené DK tak mají „značku kvality“, předpoklad pro lepší uplatnění a získání širšího okruhu čtenářů
- „Klub čtenářů a autorů DK“ ztělesňuje spojení tvořivé teorie s tvořivou praxí
- obnovené DK by si zasloužilo větší zájem a účinnější podporu „shora i zdola“
- hodnotné tituly vhodné pro více fakult i pro širší pedagogickou obec a veřejnost lze vydávat podstatně levněji a rychleji, lze je též uplatnit na mnohem širším trhu, budeme-li postupovat společně (otevřená je i spolupráce s kolegy ve SR)
- cena jednoho výtisku knižních publikací i skript podstatně klesá, zvyšuje-li se celkový náklad
- vydat knihu je dnes relativně snadné (k tomu stačí „jen“ peníze); mnohem obtížnější je dobrou knihu napsat; nejobtížnější však bývá její cesta ke čtenářům, její prodej a tvůrčí uplatnění
- sdružíme-li alespoň část skrovných prostředků jednotlivých fakult, škol a tvořivých pedagogů, kteří se zajímají o dobrou pedagogickou literaturu, docílíme snáze lepších výsledků než dosud
- DK by se mohlo stát i samostatným nakladatelstvím
- pouhá stovka zakládajících členů DK představuje minimální vstupní kapitál 100 000 Kč a umožňuje tak účinně edičně podpořit několik hodnotných titulů
- jedinou finanční podporu až dosud získalo DK od ČPdS (částku 30 000 Kč r. 1995). Osobní jednání s dosavadními ministry školství a kultury vyzněla naprázdno.

- osvědčené zkušenosti našich předchůdců, kteří založili DK ještě za starého mocnářství a rozvíjeli jeho činnost až do poloviny 20. stol., jsou tu a volají po tvůrčím využití v nových poměrech. Dokážeme to?!
- DK hledá další členy „Klubu čtenářů i autorů DK“, kolportéry, podnikavé spolupracovníky i sponzory
- pomůžete-li DK, pomůžete sobě. Pomůžeme-li Dědictví Komenského, Dědictví Komenského pomůže nám!

Tituly obdařené „**Vějičkou moudrosti**“

– k 28. 3. 1995:

1. Blížkovský, B.: Systémová pedagogika

Humanitně, demokraticky a realisticky orientované kompendium soudobé pedagogiky. Celistvé a otevřené pojetí vzdělávání a výchovy pro studium i tvůrčí praxi, pro učitele a ředitele všech škol i další odborníky. Prvá a dosud jediná hlubší polistopadová učebnice pedagogiky. Amosium Ostrava 1992. 304 s., A5, cena 86 Kč. Prvé vydání rozebráno.

2., 3. Čapková, D. — Skalková, J.: Komenského dílna lidskosti a dnešní úsilí o humanizaci vzdělávání a výchovy.

Autoři spojují trvalou podnětnost pedagogického myšlení JAK s řešením aktuální problematiky naší školy. Práce má dvě části, které vycházejí samostatně: 1. Komenského dílna lidskosti (D. Čapková), 2. Humanizace výchovy a vzdělávání jako soudobý pedagogický problém (J. Skalková). Objednávky vyřizují autorky.

4. Krejčí, J.: O češství a evropanství (dva díly)

O českém národním charakteru. Autor, vědecký pracovník univerzity v Osnabrücku sleduje v knize otázku české národní povahy, její charakteristiky i kritiky dochované v dobových úvahách od národního obrození do současnosti. Pracuje s myšlenkovým odkazem celé galerie našich vůdčích osobností. Dílo je aktuální konkretizací české i evropské dimenze výchovy a filozofie. Čtivostí upoutá odborníky i zájemce. Amosium Ostrava 1993, 1995. 184 a 236 s., cena 64 a 96 Kč. Kolportuje MK v Přerově.

5. Kučerová, S.: Člověk — hodnoty — výchova

Zasvěcená monografie věnovaná filosofii výchovy, pedagogické antropologii a axiologii, která silně chyběla již několik desetiletí. Řeší základní problémy soudobého i budoucího lidského života a světa — jejich hodnotovou orientaci. Hledá i nachází odpovědi na svrchovaně aktuální i věčné otázky člověka: odkud a kam jdeme, jaký smysl má náš život, jak čelit

dramatické rozkolísanosti dneška? Vlastním nákladem. Prešov 1996. 233 s., 89 Kč (99 Sk, při objednávce aspoň 50 výtisků uhrazených do 3 měsíců jen 80 Kč, 90 Sk). Objednávky vyřizuje administrace PO (viz tiráž).

6. Pedagogická orientace

Odborný kvartálník a zpravodaj České pedagogické společnosti při Akademii věd ČR obnovený r. 1991 po 24 letech nucené odmlky. Prosazuje sepětí tvůrčí teorie a praxe, kritizuje podceňování naší vzdělanosti i nedostatečnou odbornou a demokratičnost její obnovy. Hledá cesty k vyšší kvalitě výchovy a vzdělávání v duchu humanitní demokracie, kritického realismu, národních tradic i dimenzí evropských a světových. Jednotlivý výtisk 20 Kč, 150–200 s. Objednávky vyřizuje administrace PO (viz tiráž).

7. Tři čtvrti století Československa

Idea Československa a střední Evropa. Doplněk. Konvoj Brno, 1994 a 1995. 312 a 66 s. příloh. Cena 69 Kč. Unikátní soubornější publikace vydaná k 75. výročí 28. října 1918. Více jak 50 předních odborníků ČR, SR i ze zahraničí v ní řeší opomíjené i potlačované základní otázky naší novodobé historie, přítomnosti a budoucnosti v duchu kritického odkazu T. G. Masaryka. Objednávky vyřizuje administrace PO (viz tiráž).

– k 28. 3. 1996:

8. Pecha, L.: Krutá poema

Renomovaný znalec odhaluje zajímavé peripetie života a díla mezinárodně uznávaného klasika sociální výchovy, A. S. Makarenka, na pozadí dříve utajovaných skutečností. Strojopis, 1996, 350 s. Monografie připravená k vydání.

9. Vážanský, M. — Smékal, V.: Základy pedagogiky volného času.

Přůkopnická příručka. Paido, Brno 1995. 188 s.

10. Českoslovenství — součást evropanství.

O vzájemnosti a svébytnosti střední Evropy. Konvoj, Brno 1996. 432 s. 95 Kč. Fundovaná mnohostranná analýza naší situace v soudobé Evropě. Více jak stovka předních odborníků ČR, SR, Evropy i USA řeší opomíjené, zkreslované i potlačované základní otázky naší historie, přítomnosti i budoucnosti v duchu kritického realismu a humanitně demokratického odkazu TGM, MRŠ a EB. Objednávky vyřizuje administrace PO. Při objednávce aspoň 10 výtisků uhrazených do měsíce jen 85 Kč.

11. Kozlík, J. a kol.: Principy a praxe pokusných škol ve Zlíně (1929–39)

Autentické, svěží, aktuální a podnětné svědectví o pokladech československé reformní pedagogiky. Vydává MK v Přerově.

12. Hřebíček, L. — Kohoutek, R. — Šafrová, A.: Teorie a praxe školního poradenství.

Potřebné a dlouho očekávané kompendium. Strojopis (180 s., 1996) připravený k vydání.

O semináři „Tvořivost v práci učitele a žáka“

Hana Horká

Na 50 pedagogů a psychologů z vysokých škol, připravujících učitele, se šlo spolu s učiteli z praxe na semináři, který 30. ledna 1996 uspořádala katedra pedagogiky PdF MU v Brně u příležitosti oslav jejího 50letého výročí.

Jednání probíhalo v plénu, formou panelové diskuse na téma „Je tvořivost naučitelná?“ a v sekcích. Úvodní referáty se zabývaly charakteristikou psychologických aspektů tvořivosti v práci učitele a žáka. Jako limitující faktory rozvoje tvořivosti byly uváděny mj. neadekvátní vstupování dospělých do světa dětí (často pesimistickými názory na svět, brzdícími dychtivé dětské hledání) a změněné podmínky světa a kultury, promítající se do životní situace dnešních dětí. S tím pak souvisí postavení školy v současném konzumním světě, který vede k adaptaci a činí člověka závislým, málo samostatným, pohodlným a netvořivým. Při jednání o tom, jak škola podněcuje tvořivost, byla zdůrazněna potřeba orientovat dítě na svět jako „na výzvu“ (na „naučený optimismus“), nikoliv jako „na hrozbu“ (na „naučenou bezmocnost“), která tlumí poznávací dychtivost.

K podmínkám rozvoje tvořivosti patří příznivé klima ve škole, včetně spolupráce všech učitelů při oceňování originality jedince, překonávání překážek nejen ze strany učitelů (neochoty, neznalostí, metodické neobratnosti, rutinních přístupů k žákům, časové tísně), ale i obav z hodnocení, falešné solidarity, přehnané snahy o úspěch aj. ze strany žáků. Za důležité je považováno dodržování vzestupné linie rozvoje aktivity — samostatnosti — tvořivosti.

Pozornost byla věnována i otázce předpokladů pro pedagogickou tvořivost u adeptů učitelství a jejímu posuzování při přijímacím řízení. Z vystoupení (zejména učitelů z praxe) vyplynulo, že začínající učitel se nejdříve učí „jak“ učit. Pak teprve začne tvořit. Získáváním vlastních životních zkušeností tvořivost učitele „zraje“ (dostává se „nad učivo“ a získává zautomatizova-

né elementární didaktické dovednosti). Konkretizace pedagogické tvořivosti je dána rozvojem spontaneity, tvořivosti i zajištěním pořádku a kázně. Tvořivý učitel učí nově, netradičně, zajímavě podává látku i zjišťuje, co si žáci z výkladu odnesli. Bohužel stále převažuje tradiční oceňování dítěte podle vědomostí (často bez jejich aplikace). Účastníci se shodli na tom, že je třeba odlišovat pedagogickou „pseudotvořivost“, související s absolutizací inovací, hraničící někdy až s určitou pedagogickou hysterií.

Příspěvky ze semináře budou k dispozici ve sborníku.

Nabídka knižních novinek

Kučerová, S.: Člověk — hodnoty — výchova.

Kapitoly z filozofie výchovy

233 s. Cena 89 Kč (99 Sk).

Při objednávce aspoň 50 výtisků

uhrazených do 3 měsíců jen 80 Kč (90 Sk)

Spis, celoživotní dílo profesorky Masarykovy univerzity v Brně, zakladatelky a dlouholeté redaktorky „Pedagogické orientace“ konečně vyšel. Obnovuje kontinuitu české filosofie výchovy. Autorka (zastihla ještě závěr universitního působení prof. Josefa Krále, přímého žáka T. G. Masaryka) stojí na pozicích humanitně demokratických.

První verze vznikla koncem 60. let a byla přijata k publikování, provázena pochvalnými posudky (prof. PhDr. J. Popelová-Otáhalová, DrSc., prof. PhDr. F. Holešovský, DrSc.):

„... I v konkurenci s dalšími pracemi této oblasti, ať jich je kolik chce a ať jdou jakkoli do jádra problému, zůstane autorčina práce stále vážným přínosem, především vynikajícím přehledem a analýzou filosofické literatury, širokým rozestřením problematiky, sugestivní dynamičností myšlenkovou, nedozírností kontaktů a vztahů, které postihuje.“

Edice první verze spisu byla znemožněna tzv. „normalizací“. Po listopadu 1989 byl spis podstatně prohlouben, rozšířen a aktualizován, doporučen k publikaci (prof. PhDr. L. Nový, prof. PhDr. J. Maňák, prof. PhDr. J. Kotásek, prof. PhDr. Z. Obdržálek, DrSc.), vydání však bylo stále odkládáno pro nedostatek finančního krytí. K 28. 3. 1995 byl titul obdařen nejvyšším oceněním Vydavatelské rady Dědictví Komenského, „Vějíčkou moudrosti“.

Monografie shrnuje v pěti kapitolách (antropologické, axiologické, etické, estetické a kulturně pedagogické) výsledky kritického studia obsáhlé kulturně historické zkušenosti evropského člověka. Přístupnou formou a kul-

tivovaným jazykem ukazuje čtenáři vznik a vývoj problémů, které prožívá současný člověk tváří v tvář sobě i světu a umožňuje mu utvořit si s nadsledem vlastní zdůvodněný postoj. Pro svůj široký záběr je vhodná nejen pro studující pedagogiky a psychologie, ale i filosofie, sociologie, kulturologie a dalších oborů zabývajících se člověkem, společností a kulturou.

Obdobný titul u nás nevyšel již několik desetiletí. V centru pozornosti autorky je základní problém soudobého i budoucího lidského života — jeho hodnotová orientace, v kontextu dramatické rozkolísanosti dneška. Hledá i nachází odpovědi na trvale aktuální i věčné otázky člověka: odkud a kam jdeme, proč žijeme, jaký smysl má naše snažení. Jde o knihu, která by neměla chybět v každé škole, nikomu, kdo se zajímá o kvalitu lidského života a světa.

Novou publikaci s půvabnou barevnou obálkou (s motivem obrazu „Prométheus přináší lidstvu oheň“ od Ant. Procházky) je možno objednat přímo na adrese autorky:

Prof. dr. Stanislava Kučerová, Milénova 12, 638 00 Brno.

Náklad je omezený, čtenáři „Pedagogické orientace“ mohou využít této příležitosti. Při objednávce většího množství (např. pro fakultní prodejny nebo individuální kolportéry literatury) bude samozřejmě poskytnut příslušný rabat.

Lokšová, I., Lokša, J.: Cez relaxáciu k tvorivosti v škole.

194 s., cena cca 96 Sk.

Kniha je určená všetkým pedagógom, študentom a rodičom, ktorí sa zaujímajú o nové metódy relaxácie, rozvíjania tvorivosti, motivácie a zvyšovania výkonnosti detí.

Pre učiteľov a študentov pedagogických fakúlt môže byť účinnou metodickou pomôckou a sprievodcom v teórii a praxi tvorivého vyučovania.

Okrem prehľadového výkladu teórie relaxácie, motivácie a tvorivosti s využitím najnovších domácich i zahraničných prameňov ponúka originálne metodiky na nácvik relaxácie a na zvyšovanie motivácie žiakov k učeniu, programy na zlepšovanie pozornosti a na rozvíjanie tvorivosti, tvorivé cvičenia a hry, diagnostické metodiky (na pozornosť, motiváciu a tvorivosť), overené v praxi školského vyučovania.

Svojím spôsobom jedinečná metodika nácviku relaxácie u detí bola vytvorená na báze Schultzovho autogénneho tréningu a psychohier Mastersa a Houstonovej. Pri jej aplikácii pedagóg (rodič) rozpráva deťom v stave relaxácie špeciálne fantazijné príbehy, ktoré rozvíjajú ich imagináciu, motivá-

ciu a tvorivosť. Jej efektívnosť bola overená v pedagogických experimentoch a potvrdili ju aj skúsenosti praktických pedagógov a rodičov.

Jednoduché relaxačné a dýchacie cvičenia prezentované v časti venovanej relaxácii môžu pomôcť aj samotným čitateľom (učiteľom, študentom, rodičom) naučiť sa lepšie zvládať stresové situácie, trému, pracovnú záťaž a pod.

Novú publikáciu autorov vychádzajúcich z pozícií humanitne demokratických možno objednať na adrese:

Dr. Irena Lokšová, CSc., Katedra pedagogiky,
Pedagogická fakulta UPJŠ, 17. novembra 1,
080 01 Prešov (tel. 091/733 629, e-mail: loksova@kosice.upjs.sk).

L. Hřebíček — A. Šafrová — R. Kohoutek: Teorie a praxe školního poradenství

Třídní učitelé a výchovní poradci na základních a středních školách řeší denně výchovné situace a problémy. Právě jim je určena připravovaná publikace „Teorie a praxe školního poradenství“. Zabývá se výchovnými a vzdělávacími obtížemi žáků, navrhuje postup při jejich řešení. Zabývá se specifickými poruchami čtení, psaní, počítání a všímá si i poruch verbální a nonverbální komunikace žáků.

Vedle výchovných a vzdělávacích problémů žáků věnuje se i talentům, všestranně i jednostranně nadaným žákům. Přihlíží k míře nadání u žáka a navrhuje vedení, optimální rozvoj jeho nadání. Patříčně je objasněna i role a spolupráce nezbytných činitelů systému školního poradenství.

Zmíněný text, z pera vysokoškolských učitelů s dlouhodobou výchovnou i výzkumnou praxí, je napsán živým, zajímavým způsobem. Pasáže poučující jsou doplněny dokumentací s příklady (kasuistika). Jeho autory jsou doc. PhDr. Libor Hřebíček, CSc. z filozofické fakulty MU, PhDr. Alena Šafrová z pedagogické fakulty MU a doc. PhDr. Rudolf Kohoutek, CSc. z Vysokého učení technického v Brně.

Text „Teorie a praxe školního poradenství“ vhodně vyplňuje letitou mezeru, pociťovanou zvláště učiteli z praxe, výchovnými poradci na školách a třídními učiteli. Je ovšem vhodný i pro posluchače specializačního studia školního poradenství a učitelství vůbec.

Marie Řehořková

Autoři čísla

PhDr. Iveta Bednaříková, VA ve Vyškově
PhDr. Jan Beran, CDV MU v Brně
Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., Brno
PhDr. Rudolf Buchta, Brno
Prof. PhDr. Antonín Dostál, CSc., Praha
PaedDr. Marie Dobrovolská, PdF MU v Brně
PaedDr. Bohumíra Fabiánková, CSc., PdF MU v Brně
PhDr. Jarmila Faltýsková, PdF MU v Brně
Dr. Krystyna Ferenc, Inst. Ped. Uniw. Wroclaw
PhDr. Helena Grecmanová, PdF UP v Olomouci
RNDr. Tomáš Hála, MZLU v Brně
PaedDr. Libor Hlaváček, VA v Brně
Doc. PhDr. Drahomíra Holoušová, PdF UP v Olomouci
PaedDr. Hana Horká, CSc., PdF MU v Brně
PhDr. František Hýbl, Muzeum Komenského v Přerově
Dr. Maria Jabłońska, KNP Uniw. Wroclaw
PhDr. Dana Knotová, PdF MU v Brně
Doc. PhDr. Jan Kocourek, CSc., FTVS UK v Praze
PhDr. Soňa Kompoltová, CSc., EU v Bratislavě
Mgr. Anna Kozłowska, WSP Czestochowa
Doc. PhDr. Emília Kratochvílová, FF UK v Bratislavě
Doc. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc., VŠP v Hradci Králové
RNDr. Miloslava Machalová, CSc., PdF MU v Brně
Prof. PhDr. Josef Maňák, CSc., PdF MU v Brně
PhDr. Zdeněk Mlčák, FF OU v Ostravě
Doc. PhDr. Alena Nelešovská, CSc., PdF UP v Olomouci
Mgr. Miroslava Novotná, PdF MU v Brně
Doc. PhDr. Otto Obst, CSc., PdF UP v Olomouci
Doc. PhDr. Zdeněk Rozum, CSc., Pol. ak. ČR v Praze
Ing. Jiří Rybička, MZLU v Brně
Doc. PhDr. Marie Řehořková, CSc., FF MU v Brně
PhDr. Jaroslav Řezáč, CSc., PdF MU v Brně
RNDr. Marie Solárová, PŘF OU v Ostravě
Dr. Teresa Stasienko, Inst. Ped. Uniw. Wroclaw
Doc. PhDr. Stanislav Střelec, CSc., PdF MU v Brně
PhDr. Alena Schauerová, FF MU v Brně
Doc. PhDr. Oldřich Šimoník, CSc., PdF MU v Brně
PaedDr. Jan Štáva, CSc., PdF MU v Brně

Doc. PhDr. Vlastimil Švec, CSc., PdF MU v Brně
RNDr. Josef Trna, PdF MU v Brně
PhDr. Eva Urbanovská, PdF UP v Olomouci
PhDr. Pavel Vacek, VŠP v Hradci Králové
PaedDr. Mojmír Vážanský, CSc., FTVS v Olomouci
Doc. PhDr. Zdena Veselá, CSc., FF MU v Brně
PhDr. Břetislav Voženílek, ÚRŠ PdF UK v Praze
Mgr. Wiktor Złobicki, Inst. Ped. Uniw. Wrocław
Doc. Ph. et PaedDr. Martin Žilínek, CSc., FF UK v Bratislavě

Upozornění

autorům příspěvků přednesených ve Šlapanicích i zaslaných redakci poštou: Pokud jste, přátelé, nenašli své příspěvky v tomto dvojčísle, budou uveřejněny v číslech dalších. Příští dvacáté, jubilejní číslo připravujeme na září 1996.

Obsah

Bohumír Blížkovský: Ze Zprávy examinátorů OECD o vzdělávacím systému ČR	4
Bohumír Blížkovský: Jde o kvalitu naší vzdělanosti i o obecný přístup k ní	21
Antonín Dostál: K tradici a perspektivám české školy	23
Rudolf Buchta: Examinátoři OECD byli kritičtí	25
Rudolf Buchta: Humanizace výchovně vzdělávací soustavy	26
Profesionální výcvik učitelů	33
Josef Maňák: Příprava učitelů na vedení žáků k samostatnosti a tvořivosti	33
Pavel Vacek: Autodiagnostika učitele	37
Jan Kocourek: Změny trendů interakčního cítění studentů	43
Zdeněk Mičák: Ideální interpersonální chování učitele	48
Libor Hlaváček: Verbální a nonverbální komunikace učitele vojenské vysoké školy	54
Marie Solárová: Zdokonalování verbálního projevu budoucích učitelů chemie	56
Josef Trna: Dovednost učitele motivovat žáka	58
Bohumíra Fabiánková: Rozvoj tvořivosti studentů v předmětu didaktika prvouky	63
Miloslava Machalová, Miroslava Novotná: Motivační funkce mikrovyučování v přípravě učitelů vlastivědy	64
Marie Dobrovolská: Profesionální praktikum jako pokus o syntézu přípravy učitelů 1. stupně ZŠ	66
Jiří Rybička: Význam schopnosti využívat výpočetní techniku v práci učitele	68
Jan Štáva: Pojetí přípravy učitele a požadavky školské praxe	75
Přípravné učitelské vzdělávání včetně historického aspektu pedeutologie	78
Zdenka Veselá: Jak se vzdělávali středoškolští učitelé	78
Soňa Kompoltová: Návrhy na vzdelávanie učiteľov národných škôl v prvej Československej republike	89
Drahomíra Holoušová — Alena Nelešovská: Rozvíjení tvořivosti budoucích učitelů v oblasti vědeckovýzkumné práce	94
Hana Horká: K ekologické výchově budoucích učitelů	97
Jaroslav Řezáč: K pedagogicko-psychologické přípravě učitele	99

Irena Lokšová: Perspektívy nových výchovných predmetov v školskom systéme	103
Zdeněk Rozum: Limity a problémy přípravy na učitelskou profesi .	110
Helena Grecmanová, Eva Urbanovská: EFFE projekt inovovaného učitelského vzdělávání	113
Alena Schauerová: Tradiční kultura v přípravě budoucích učitelů .	117
Stanislav Střelec: Teorie a praxe rodinné výchovy ve studiu učitelství	120
Celoživotní profesní růst	125
Oldřich Šimoník: Vztah učitelů k některým pedagogickým inovacím	125
Otto Obst: Distanční vzdělávání v přípravě učitelů	126
Martin Žilínek: Prosociálnosť v profesnom statuse učiteľa	130
Tomáš Hála: Vliv subjektivity učitele na hodnocení testů	135
Specifické pedagogické profese a specializace	143
Iveta Bednaříková: Vysokoškolský učitel a jeho pedagogická kompetence	143
Břetislav Voženilek: Příprava uchazeče o místo ředitele základní školy na konkurzní řízení	147
Emília Kratochvílová: Výchova vo voľnom čase žiakov — súčasť práce školy a prípravy učiteľov	148
Mojmír Vážanský: K přípravě pedagogů volného času	153
Jarmila Faltýsková, Dana Knotová: Volný čas a sociální pedagogika	156
Diskusní příspěvky polských kolegů	158
Maria Jabłońska: Nové možnosti a povinnosti učitele	158
Krystyna Ferenz: Role učitele v procesu kulturní výchovy	161
Wiktor Złobicki: Učitel a architektura školy	166
Závěry ze sekcí	172
Přílohy a dokumenty	175
František Hýbl: Dědictví Komenského	175
Hana Horká: O semináři „Tvořivost v práci učitele a žáka“	182
Nabídka knižních novinek	183
Autoři čísla	186

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 dvou exemplářích na papíře, a to i v případě počítačového souboru. Nevyžádané rukopisy a diskety se nevracejí. Můžete-li, příslušný soubor pošlete elektronickou poštou na adresu jiri@vszbr.cz, podstatně tím urychlíte a zpřesníte zpracování Vašeho příspěvku. Uveďte vždy Vaši přesnou adresu včetně telefonů. Přijímáme samozřejmě i příspěvky bez diskety. U odborných statí připojte klíčové pojmy.

- Typ diskety: 5,25" i 3,5" (DD i HD), formátované pro MS-DOS
- Editory: nejlépe v obyčejném ASCII tvaru (EDIT, QEDIT, PRAGOTEXT), příp. T602. U jiných systémů **musíte provést export do ASCII tvaru!**
- Úpravy uvnitř textu: — nedělte slova na konci řádku
— odstavce naznačte vynecháním 1 řádku
— omezte množství typů písma
- Poznámky sazečům můžete umístit kdekoliv v textu, nejlépe však na začátku

Objednávka

Přihlašuji (přihlašujeme) se k odběru Pedagogické orientace a žádám(e) o její zaslání v počtu exemplářů na adresu

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

Datum: Podpis:

Cena jednotlivého výtisku je 20 Kč. Odběratelé aspoň 10 exemplářů mají výraznou slevu, platí jen 15 Kč. Členové ČPdS platí pouze 10 Kč za 1 exemplář v rámci členského příspěvku.

Pedagogická orientace, Brno 1996, č. 18–19

Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS

Vydala Česká pedagogická společnost

Odpovědná redaktorka: Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc.

Užší redakce: Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., Prof. PhDr.
Stanislava Kučerová, CSc., Doc. PhDr. Vlastimil
Švec, CSc., Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc.

Širší redakční kruh tvoří pověření redaktoři poboček i odborných
sekcí ČPdS a další spolupracovníci

Adresa redakce: Prof. dr. S. Kučerová, Milénova 12, 638 00 Brno

Administrace: Dr. M. Rybičková, Veletřzní 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

Sazba: KONVOJ, Berkova 22, 612 00 Brno

Tisk: Vydavatelství Masarykovy univerzity v Brně