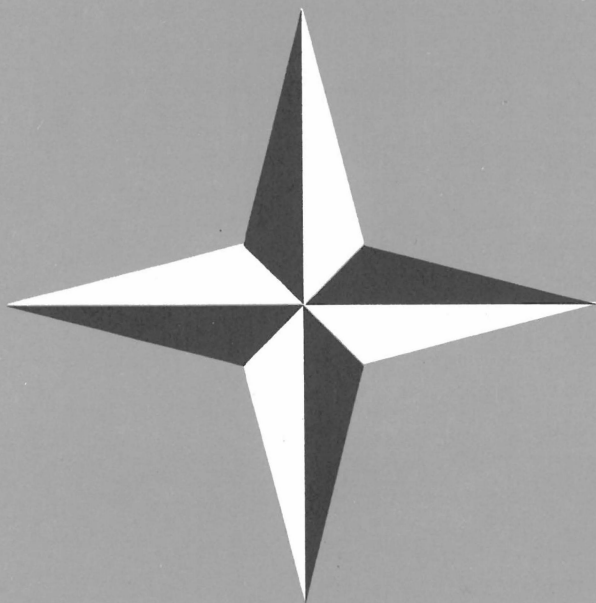


pedagogická orientace - 95



16-17

Pedagogická orientace, Brno, 1995, č. 16–17 Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS

Při všech univerzitách v zemích českých i na Slovensku se zřizují pedagogické fakulty.

Zákon č. 100/46 Sb. z 9. 4. 1946

PEDAGOGICKÁ ORIENTACE vznikla r. 1967 v Olomouci jako nezávislý časopis pedagogické obce. Zanikla s nástupem normalizace. Obnovena po listopadu 1989, přináší od r. 1991 aktuální příspěvky k nové podobě školy a školství, odborné expertízy a doporučení k otázkám transformace vzdělávací soustavy, k problémům kvality a účinnosti učitelského vzdělávání. Uveřejnila hlavní materiály z celostátních odborných konferencí:

- 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

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:

Profese — vzdělávání — tvořivost učitelů

V centru pozornosti byla bilance polistopadového vývoje profese, vzdělávání a tvořivost učitelů, popis a rozbor aktuálního stavu i evidence a hodnocení hlavních pedeutologických snah současnosti u nás i v zahraničí se zvláštním zřetelem k funkční integraci, profesionalizaci a činnostnímu pojetí učitelského vzdělávání. Respektován byl kontext s humanitně demokratickou obnovou naší vzdělávací soustavy v souladu s dimenzí národní a evropskou. Jednání probíhalo jednak v plénu, jednak v sekcích a týmech podle odborných zájmů účastníků.

PEDAGOGICKÁ ORIENTACE 16–17 přináší referáty a závěry z plennárního jednání účastníků semináře. Příspěvkům ze sekcí spolu s příspěvky početné polské delegace bude věnováno další číslo.

Diskutujte i Vy o aktuálních otázkách školství a pedagogiky, které Vás zajímají. Těšíme se na Vaše příspěvky.

Redakce

MEMORANDUM

**k 50. výročí vysokoškolského vzdělávání učitelů
přijaté
mezinárodní odbornou konferencí České pedagogické
společnosti
v Brně, 18. a 19. 9. 1995**

Dekret prezidenta Československé republiky dr. E. Beneše z 27. října 1945 o vzdělávání učitelů a navazující zákon z 9. 4. 1946 o zřízení pedagogických fakult na všech československých univerzitách představují nejvýznamnější, dodnes platné základy naší humanitně demokratické vzdělanosti. Odpovídají nejlepším tradicím země J. Á. Komenského a T. G. Masaryka. V té době inspirovaly i většinu Evropy. Jejich řádné naplnění náleží k prvořadým zájmům České republiky též dnes i v budoucnu. Soudobé záměry Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR vyčlenit vzdělávání mnohých učitelů z univerzit a snížit je na úroveň bakalářskou pokládáme proto za škodlivé. Po letech nesvobody je na místě prestiž učitelstva pozvednout, nikoliv snížit.

Národ, který si neváží dobrých škol a učitelů, znevažuje i sebe, svou vyspělost, budoucnost a svébytnou existenci. Degradace vzdělávání i sociálního postavení učitelů, poskytujících obecné základy vzdělanosti, by vedla k bídě duchovní i celkové. V celosvětové soutěži obstojí totiž jen ty státy, které zvládnou rozvoj tvůrčích lidských zdrojů.

Za předsednictvo konference

Univ. prof. dr. Z. Jasinski
Opole, PL

Univ. prof. dr. J. Pšenák
Bratislava, SR

Univ. prof. dr. B. Blížkovský
Brno, ČR

Závěry z X. pedeutologického semináře ČR

Profese, vzdělávání a tvořivost učitelů

Jubilejní seminář k 50. výročí vysokoškolského vzdělávání učitelů v Československu, pořádaný Českou pedagogickou společností a Centrem pro další vzdělávání učitelů Masarykovy university v Brně, se konal ve dnech 18.–19. září 1995 ve vzdělávacím středisku CDVU MU ve Šlapanicích u Brna za účasti 80 předních odborníků vysokých, středních a základních škol, včetně hostů z Polské a Slovenské republiky.

Tematicky se seminář zaměřil na přípravné a další vzdělávání, profesionální výcvik a tvořivost učitelů i na aktuální, historické a komparativní aspekty pedeutologie.

Účastníci semináře odpovědně reagovali na znepokojivé signály decizní sféry, podceňující naši vzdělanost, učitelství a učitelské vzdělávání (nedostatečné odměňování učitelů, úvahy o vyčlenění přípravy některých základních kategorií učitelů z universit obnovou „institutů“, připomínajících 50. léta totalitní éry, neodvolaný návrh MŠMT na bakalářské studium učitelů 1. stupně ZŠ).

Zvyšující se nároky na učitelskou profesi v soudobém světě a probíhající transformace školství vyžadují podstatnou nápravu, nikoliv degradaci učitelského vzdělávání. Jednání potvrdilo, že ústup od magisterského universitního vzdělání pro všechny učitele základních a středních škol by byl osudově chybný, otevřel by cestu k dalšímu poklesu naší pokleslé vzdělanosti.

Vážné problémy přípravného a dalšího vzdělávání i profese učitelů nutno řešit kompetentně v souladu s expertízami předních odborníků, např. podle doporučení Rady pedagogických věd ČR z 25. 6. 1992 „Nepodceňujme vzdělávání a tvořivost učitelů“ (Pedagogická orientace č. 5). Dosavadní náprava nedostatků probíhá nedostatečně, nerovnoměrně, pomalu, postrádá výraznější podporu. Jednání v sekcích i v plénu přinesla fundované podněty k rozvíjení teoretických základů žádoucích proměn.

Memorandum, závěry sekcí i úvodní referáty tvoří součást závěrů semináře. Přijata byla i následující doporučení:

- V nové úpravě zákona o vysokoškolském vzdělávání vyloučit možnost bakalářského studia pro učitele ZŠ a v paragrafu o universitních klinických zakotvit i fakultní učitele a školy pro odborný profesionální výcvik učitelů.
- Oživit koncepční činnost předních odborníků celostátní nezávislé Rady pedagogických věd pro kompetentní řešení naléhavých problémů a nezbytná rámcová doporučení.

- Vytvořit v ČR aspoň dvě vysoce kvalifikovaná centra pro pedeutologické výzkumy a vysokoškolskou pedagogiku. Realizovat projekt komplexního výzkumu „Profese, vzdělávání a tvořivost učitelů ČR v mezinárodním srovnání na prahu 21. století“, předložený GA ČR. Prvou fází komparativní profesiografie učitelů uvedeného projektu zahájí přítomní zástupci devíti universit ČR, SR a Polska ihned. Pokládat výzkumy orientované na zdokonalování pedagogických profesí za prioritu priorit, podporovat i výraznější uplatňování expertíz a výsledků pedeutologického bádání v praxi.
- Podporovat kooperaci všech činitelů podílejících se na péči o dobré učitele, založit asociaci fakult učitelského vzdělávání, prohlubovat teoreticko-praktickou spolupráci celé tvůrčí pedagogické obce. Z těchto zásadních důvodů co nejvýrazněji podporovat tvořivost učitelů a svépomocné aktivity „Dědictví Komenského“ šířením hodnotných publikací i nabídkou titulů. Pokračovat též v edici a šíření „Pedagogické orientace“, která uvede referáty tohoto semináře.
- Prvořadou pozornost věnovat vymezení závazných minimálních výchovně vzdělávacích cílů a výsledků učitelského vzdělávání i základního a středního školství.
- Podstatné zdokonalení vyžaduje zejména odborný profesionální výcvik budoucích učitelů (profesionální praktika, praxe, řešení výchovně vzdělávacích situací, fonotéky, videotéky pedagogických případů ...). *Přesněji definovat a účinněji ověřovat zejména učitelskou způsobilost v situaci profesionálního startu.* Nezbytným předpokladem při příznání učitelské způsobilosti by měla být též státní závěrečná zkouška z oborů pedagogických a nejméně dvouletý odborně vedený profesionální výcvik ekvivalentní alespoň měsíčnímu výkonu řadového učitele (tzn. nejméně 80–90 úspěšných výstupů). Zájemci o učitelskou způsobilost by měli mít možnost psát diplomové práce i s pedagogicko-psychologickou tematikou. Učitelské fakulty by měly usilovat o účelnou kooperaci, i funkční orientaci a integraci přípravy budoucích učitelů i o její přiměřené proporce. Rozlišíme-li: A) obecnou i konkrétní, teoretickou i praktickou, pedagogickou i psychologickou přípravu a B) vědní základy předmětů a všeobecné i všechny další předepisované disciplíny, můžeme jejich žádoucí proporce za celé studium vymežit orientačně takto:

	A	B
učitelství pro školy 1. stupně	60	40
učitelství pro školy 2. stupně	40	60
učitelství pro školy 3. stupně	30	70

- Překonání chronickou platovou diskriminací učitelů vůči právníkům, lékařům, technikům, kněžím a ostatním vysokoškolsky vzdělaným odborníkům. Zvyšování sociální prestiže dobrých učitelů, vychovatelů a dalších pedagogických odborníků.
- Utvářet podmínky pro gradaci profesionality a rozvíjení osobité tvořivosti učitelů na školách, v regionech i na VŠ. Zvláštní pozornost věnovat teoreticko-praktické i osobnostní kompetenci všech „učitelů učitelů“. Do 3–5 let zabezpečit odborné kompetentní vedení všech rozhodujících úseků výchovně vzdělávací činnosti na úrovni pedagogického mikro- i makrořízení. Vzdělávání příslušných specialistů (oborových didaktiků a pedagogů) organizovat na vybraných VŠ za pomoci našich i zahraničních špičkových odborníků.
- Zavést vyšší kvalifikační předpoklady a s tím spojené preference pro všechny náročnější a vedoucí funkce ve školství. Mají-li platové stupně stimulovat profesionální růst a zdůrazňujeme-li zřetele kvalitativní i diferenační, pak rozhodujícím kritériem zařazování učitelů a dalších pedagogických odborníků do vyšších platových tříd by měl být ověřený stupeň jejich kvalifikace, odborné kompetence a prokázaný tvůrčí výkon, nikoliv stupeň školy, na kterém působí. Zřetele k přirozené gradaci výchovně vzdělávací činnosti mezi mladším, středním a starším školským věkem žáků lze řešit např. různou mírou vyučovacího úvazku.
- Co nejdříve zahájit speciální studium pro vedoucí pedagogické pracovníky ředitelského a inspektorského typu, jehož absolvování by bylo kvalifikačním předpokladem pro zastávání těchto funkcí.
- Příští pedeutologický seminář věnovat učitelské způsobilosti a curiculární problematice učitelského vzdělávání se zřetelem k disciplínám pedagogicko-psychologickým.

Za návrhovou komisi
doc. PhDr. Ludmila Prokešová, CSc.
PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.
PaedDr. Hana Horká, CSc.

Ve Šlapanicích 19. září 1995

Z jednání v plénu

Tvořivost v práci učitele

Vladimír Smékal

1. Úvod

Tvořivost v každodenní činnosti učitele je stále ještě mnohými považována za něco nežádoucího, co hrozí nebezpečím improvizace a co narušuje proces formování vědomostí a dovedností žáků. M. Zelina nedávno komentoval typický postoj inspektora, který zaregistroval v jedné třídě školy, kde prováděl inspekci, živé reakce dětí a vyšší hladinu hluku než považoval za vhodné. Když mu bylo objasněno, že ve třídě probíhá tvořivě realizovaná výuka v rámci spolupráce s Výzkumným ústavem detské psychologie, jeho odmítavá reakce zněla „Takové experimenty do školy nepatří!“ (M. Zelina, 1994).

V tomto sdělení zdůvodňuji, proč je tvořivost v práci učitele nezbytná, charakterizují způsoby její realizace v pedagogické činnosti učitele a shrnuji hlavní poznatky psychologie o tom, co je tvořivost, jak souvisí s osobností, a jak ji rozvíjet.

2. Minianketa o tvořivosti

Minianketa o tvořivosti v pedagogickém procesu, položená náhodně kontaktovaným učitelům, ukázala, že ani učitelé nepovažují tvořivost ve své práci za důležitou, ba někteří v ní vidí i překážku hladkého průběhu vyučování.

Učitelé připouštějí, že tvořivost může být užitečná

- když se připravují na hodinu,
- když řeší nečekanou a novou pedagogickou nebo didaktickou situaci,
- když se rozhodnou vyučovat problémově nebo aktivizačně,
- když opravují některé úkoly žáků; zde však převažovaly názory, že je tvořivost naopak na škodu, neboť vnáší přílišnou shovívavost do kritérií opravování.

Téměř vůbec se nevyskytl názor, že je tvořivost žádoucí k sebeutváření, k selfmanagementu; práci na sobě považují učitelé za potřebnou jen výjimečně, stejně jako se výjimečně objevuje názor, že tvořivost je nezbytná

k vymyšlení nápadů, jak ozvláštnit vyučované téma, nebo jak hledat nejvhodnější obsah učiva k daným didaktickým cílům.

Ať už máme na podstatu a uplatnění tvořivosti ve škole jakýkoliv názor, je nepopíratelný fakt, že tato doba potřebuje tvořivé lidi. Nechceme-li, aby se formovali navzdory škole — což bylo snad možné v minulosti, ale je to obtížné v současné informační explozi — musíme respektovat zjištění, že jen tvořivý učitel může vychovávat tvořivé žáky. Je třeba skoncovat s předsudkem, že tvořivost do školy nepatří, neboť podněcuje děti k nekázní, zbavuje je zábran klást znepokojující a nepříjemné otázky atp. Z životopisů a vzpomínek všech velkých osobností vědy, techniky i umění je zřejmé, že tvořiví učitelé patřili k těm, kdo pomáhali uvolňovat zdroje tvořivosti v těchto osobnostech.

3. V čem spočívá tvořivá činnost učitele?

V představách mnoha učitelů je idea uplatnění tvořivosti spjata s pocitem, že jde o nadání, které nemají, nebo o námahu spjatou s rozvíjením nových pedagogických dovedností, na které jim však nezbyvá čas ani energie. Jen ten, kdo neztratil tvořivost svého dětství nebo se k ní dokáže vrátit, prožije osvobozující radost z pozitivních reakcí dětí na praktikování tvořivé výuky.

Je mnoho způsobů, jak uplatňovat tvořivost v pedagogické činnosti. Ve vyučování je to např. dovednost vykládat učivo jako „dobrodružství poznání“. Jedna středoškolská učitelka vtipně poznamenala, že je možno rozvíjet dovednost orientace v Jízdním řádu jako něco vzrušujícího a zajímavého a naopak sebedramatičtější látku možno znechutit suchým nezáživným výkladem. Autor těchto řádků si ještě dobře pamatuje, jak mladý vyučující matematiky vzbudil zájem o tento spíše obecně neoblíbený předmět u něho i téměř všech spolužáků tím, že učivo přednášel na příkladech ze života a procvičoval na úkolech prezentovaných kvízovým způsobem. Jinou dovedností je vedení ke kladení otázek, neboť „známe všechny možné odpovědi a nevíme, v čem je otázka“. Žáci jsou zahlceni tvrzeními — teoriemi, poznatky a fakty — učebnic i výkladů vyučujících, ale málokdo jim poskytne klíč k těmto tvrzením v podobě návodu, jak si klást otázky na to, co mají hledat. Nikoliv nadsázkou praví indický filosof Vašisthá, že „je lepší být ropuchou na skále, slepým hadem v jeskyni a žízlatou plazící se v písku, než člověkem bez otázek“.

Ve výchově v užším smyslu je to volba nestandardních způsobů vyjadřování normativních kázeňských požadavků a uplatňování sankcí, které neponižují, ale „nastavují zrcadlo“, ať už formou laskavé ironie nebo konfrontací s „ovocem činu“.

se lze naučit“. Mohu to potvrdit zkušeností z vlastního výzkumu realizovaného v rámci grantového úkolu „Rozvíjení tvořivosti a sociální kompetence tvůrců technických děl“, jehož součástí byl experimentální výcvik tvořivosti několika studijních skupin stavební fakulty VUT v Brně ve škol. r 1993/94. Potvrdilo se, že u studentů trénovaných během semestru sérií tvořivých cvičení statisticky významně vzrostla úroveň tvořivosti a poznávací dychtivosti ve srovnání s kontrolní skupinou.

Studie o tvořivosti uvádějí v zásadě tři skupiny názorů na podstatu tvořivosti: (1) je to druh mimořádného nadání, s nímž se člověk rodí, (2) je to obecná lidská kvalita, která však u většiny lidí byla výchovou spíše potlačena, (3) je to dispozice, jejíž úrovní se lidé liší, ale je možné ji rozvíjet pomocí nespécifických a specifických cvičení, což vede k rozvoji dvou podob tvořivosti — nespécifické a specifické.

Tvořivost v mém pojetí je dispozice k provádění činností, které se vyznačují novostí a využitelností (a to buď ve smyslu společensky oceňovaného hmotného či duchovního produktu nebo ve smyslu obohacení vlastní osobnosti a mezilidských vztahů).

Nespécifická tvořivost se projevuje zvědavostí a zájmem o nové, včetně odvahy pokoušet se o netradiční způsoby činnosti. Specifická tvořivost se realizuje ve vědě, technice a umění, ale i v nekonvenčním realizování lidských vztahů a vedení života.

Pokud není tvořivost záměrně rozvíjena a kultivována, zůstane buď latentní dispozicí nebo se manifestuje jen v tzv. „hravé“ podobě.

Pro typologickou analýzu učitelského povolání může být podnětná dvou-rozměrná klasifikace typů lidí, na jejímž zdůvodnění nyní pracuji, a jejíž předběžný náčrt zde předkládám.

Význam pro pedagogickou profesi je zřejmý. Jen učitel, který je orientován na lidi, může plně respektovat osobnost žáka. V pedagogické činnosti může plně uplatňovat svou sociálně komunikativní tvořivost. Podle oboru, který vyučuje, pak využívá svou tvořivost buď v oblasti idejí (sémantická, symbolická, na abstrakci založená tvořivost), nebo v oblasti věcí (praktická tvořivost v předmětech typu reálií). Je-li primárně orientován na ideje, může být pro něj riskantní, že si živého žáka nahradí jeho ideálním obrazem, a bude nespokojen, že realita obrazu neodpovídá. Nebezpečí primárně věcné orientace je v tzv. reifikaci, tj. zvěcnění žáka — což vede k mechanickému, jen technologickému přístupu k žákům.

Jeden klasifikační rozměr vychází z rozlišení lidí na destruktivní, konvenční (rutinní) a tvůrčí, což vyjadřuje míru zralosti osobnosti. Druhý vychází z existence tří světů, v nichž se s různou specifickou vahou uskutečňuje

náš život: svět věcí a přírody, svět lidí a společnosti a svět idejí. Klasifikaci osobností můžeme zobrazit následujícím schématem:

zralost osob. orientace	destruktivní	konvenční (rutinní)	tvůrčí
na ideje	CYNIK, NIHILISTA	SNOB	UMĚLEC, FILOSOF
na lidi	„JAGO“	NEZÁVAZNÝ SPOLEČNÍK	RÁDCE
na věci	VANDAL	„SBĚRATEL“	VYNÁLEZCE, OBJEVITEL

Připomeňme dále koncepci holandského psychologa maďarského původu, G. Revesze, který navrhl a výzkumně doložil existenci čtyř úrovní nadání podle míry tvořivosti:

reproduktivní,
aplikativní,
interpretativní,
tvůrčí.

Každý si dovede představit, že **reproduktivního** učitele zcela nahradí moderní audio a videotechnika či ještě lépe multimediální systém výuky, kdežto **aplikativní** učitel už se přizpůsobí tempu chápavosti žáků, úrovni jejich připravenosti předchozím vyučováním, a dalším vnějším i vnitřním podmínkám třídy, školy, hodiny lépe než technické prostředky vyučování.

Kéž by většina učitelů byla alespoň **interpretativní** — ti už dokáží svým projevem žáky i zaujmout a naučí je samostatnosti v osvojování učiva, jeho modifikaci a integraci i k praktickému využívání. Teprve **tvořivý** učitel je však schopen v plné míře realizovat tyto didaktické cíle.

Z našeho výběru pohledů na tvořivost v práci učitele vyplývá jednoznačně důraz na sepletí tvořivosti s ostatními stránkami osobnosti a na její organické začlenění do celku osobnosti. Jsem hluboce přesvědčen, že jen integrovaná osobnost může plně využít svůj tvůrčí potenciál.

Problémem integrity osobnosti však již vstupujeme do dalšího významného poznatkového okruhu pedeutologie.

5. Závěrem několik zásadních tezí o tvořivém přístupu v práci učitele

1. Tvořivý může být každý člověk.
2. Tvořivosti se lze naučit.
3. Tvořivost se může projevit jak v činnostech s věcmi, tak v činnostech s idejemi, ale i v činnostech s lidmi, v lidském jednání.
4. V každé s uvedených oblastí se však člověk může projevat netvořivě, a to buď jako konzument nebo jako rozvratník.
5. Jak se kdo projeví, to závisí na tom, jak byl k svému sebevyjádření vychován a jak v něm byla probuzena potřeba realizace tvořivého potenciálu.
6. Tvořivá činnost zpočátku vyžaduje více energie a umu než destrukcce, ale jakmile se stane potřebou člověka, přináší více radosti než ničení nebo pouhá spotřeba.
7. Jen tvořivý učitel může rozvíjet tvořivost žáků.
8. Rozhodující pro uplatnění tvořivosti v práci učitele je vyučovat a vychovávat:

ne reaktivně — ale proaktivně,
ne rutinérsky — ale aktivizačně,
ne tradičně — ale novátorsky,
ne konfrontačně — ale kooperativně,
ne reproduktivně — ale tvořivě

Literatura:

- Adams, J. L.: Tvořivosti se lze naučit. In. Osiatynski, W.: Labyrint světa. Praha, MF 1984
- Gagné, R. M.: Podmínky učení. Praha, SPN 1975
- Hlavsa, J. a kol.: Psychologické metody výchovy k tvořivosti. Praha, SPN 1986
- Jankovcová, M., Průcha, J., Koudela, J.: Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol. Praha, SPN 1988
- Kim, S. H.: Podstata tvorivosti. Bratislava, Open Windows 1993
- Komenský, J. A.: Didaktika analytická. Praha, SN 1947
- Luk, A. N.: Psychológia tvorivosti. Bratislava, SPN 1981
- Maciaszek, K.: Vytváření didaktických dovedností učitele. Praha, SPN 1966
- Okoň, W.: K základům problémového učení. Praha, SPN 1966
- Pietrasinski: Tvorivé riadenie. Bratislava, Obzor 1972
- Suchomlinskij, V. A.: Hovory s mladým ředitelem školy. Praha, SPN 1976
- Zelina, M.: Strategie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava, Iris 1994
- Zelina, M.: Ústní sdělení, 1994

Devatero podnětů pro soudobou pedeutologii

Bohumír Blížkovský

Začnu malou dokumentací doby poválečné a dnešní. Pár týdnů po té, co prezident Československa dr. E. Beneš podepsal dekret o vzdělávání učitelů, nás počátkem prosince prozíravě varoval: „Na válku v letech 1938–45 se nesmí nikdy zapomenout... Bude to nová reakce, která opět spojí útok na pokrok sociální s útokem na naši svobodu národní a lidskou“. V téže době připomíná Jan Masaryk: „Dokud budeme platit více generálům než učitelům, nebude na světě mír“.

Další citace jsou z Evropy dnešní. Významný francouzský myslitel Jean Francois Lyotard trpce konstatuje: „... úpadek vzdělávacích institucí ve všech moderních zemích ukazuje dostatečně, že vědění a jeho předávání přestaly vládnout onou autoritou, která způsobila, že intelektuálům bylo nasloucháno...“ (1) Na degenerativní nebezpečí iracionalismu, obskurantismu a šířících se pavěd upozornil letos též předseda AV ČR prof. ing. R. Zahradník, DrSc. Intelektuálové, lidé vzdělaní a tvůrčí by si měli počínat ve věcech obecných podobně jako při vlastním badatelství „...jako bytosti mravně citlivé, entusiastické, stojící horlivě na straně pravdy, jako bytosti tolerantní a schopné naslouchat. Jako bytosti rozlišující dobro a zlo a nikdy neváhající aktivně vystupovat proti zlu“ (2). Čestné místo v těchto dobových zápasech náleží i mnohým našim učitelským iniciativám. Učitelé Zlína např. otevřeně a odpovědně upozorňují na pokračující úpadek našeho školství i na to, že ze škol mizí duch kolegiality a místo něho se prosazuje strohá nadřazenost podporovaná svévolným odměňováním i jednostrannou komercionalizací.(3)

Naše jednání neprobíhá tedy jen v situaci slavného 50. výročí vysokoškolského vzdělávání učitelů v ČSR, v ČR je poznamenáno i nemalými obavami aktuálními. Vnější důvody těchto obav pramení z neodvolaného návrhu MŠMT ČR degradovat vzdělávání učitelů poskytujících základy obecného vzdělání na úroveň bakalářskou i z celkového přehlížení vzdělanosti. Vnitřní znepokojení způsobují vážné, neřešené nedostatky učitelského vzdělávání i povolání, ohrožující jeho kvalitu a funkčnost a tím i celkovou humanitně demokratickou transformaci vzdělávací soustavy.

Rozruch zvýšilo i nedávné sdělení o kritických závěrech Akreditační komise, adresované pedagogickým fakultám (4). Nic nového AK v podstatě nezjistila. Pozoruhodný je jen způsob kritiky. Mnohé věci vytýká právem, zamlčuje však příčiny neutěšeného stavu, závažnější nedostatky pedagogické přípravy na většině ostatních učitelských fakult i to, že mnohým uváděným neduhům se mělo i mohlo předejít, kdyby nebyly zanedbávané i shora.

O to závažnější je naše jednání, tím více těší hojná mezinárodní účast i mimořádně aktivní zájem více než 60 referentů ze stovky přihlášených předních odborníků.

Dekret prezidenta ČSR o vzdělávání učitelstva z 27. října 1945 byl výsledkem nejlepších vzdělávacích snah první Republiky i celé naší pohnuté historie. Po uzavření všech českých vysokých škol po 17. 11. 1939 a brutální dekapitaci našeho národa během nacistické okupace to byla promyšlená součást osvětové humanitně demokratické ofensívy krátce před tím osvobozeného Československa, která stála i v čele tehdejších nejlepších evropských snah.

Vysokoškolským vzděláváním učitelů vznikla kvalitativně nová situace, kterou vysoké školy dosud dostatečně nezvládly. Značná část přípravy budoucích učitelů probíhá proto hluboko pod jejími možnostmi, i disfunkčně. Převažující nespokojenost se stavem učitelského vzdělávání ve světě není pro nás omluvou, ale dalším stimulem. Univerzity a další vysoké školy — až na řídké výjimky — nedokázaly dosud vytvořit pro vzdělávání učitelů podmínky srovnatelné s profesionální přípravou lékařů, právníků, techniků i kněží. Místo toho, aby se budoucí učitelé učili a naučili především učit, vzdělávat a kultivovat tvůrčí lidské osobnosti, vyčerpává se často jejich příprava převážně verbálním učením *o* učivu, *o* člověku, *o* vzdělávání.

Za uplynulé půlstoletí bylo samozřejmě vykonáno nemálo dobrého. Obrovská šance, otevřená historickým dekretem prezidenta Československa, velkého Evropana a světově uznávaného demokrata i státníka, zůstává však z celé řady objektivních i subjektivních příčin značně nevyužita. Je na nás, abychom ji znovu koncipovali, obhájili i plně využili. *Nejnáléhavější úlohou soudobé pedeutologie je proto tvorba fundovaných koncepcí i konkrétních projektů dobrých učitelů*, učitelsví a lidského zušlechťování vůbec ve zbývajících nadějích a přibývajících krizích soudobého světa. To ovšem předpokládá *seriózní kritické posouzení, evaluaci i evidenci základních proměn vývoje a stavu učitelského vzdělávání, pedagogických profesí i vzdělávacích soustav 20. století ve světě i u nás.*

Připomenu jen *tři poslední vlny našich relativně úspěšných reformních snah.*

Prvá zahrnuje období před 2. světovou válkou a krátce po ní. Její přirozená kontinuita byla násilně přerušena dvakrát: válkou a „únorem“. Ze dvou nejznámějších reprezentantů, profesorů O. Chlupa a V. Příhody, zůstává po roce 1948 činný jen jeden.

Druhou vlnu slibných projektů i úprav šedesátých let zastavily zase tanky roku 1968.

Třetí vlna začíná skromně, v ohraničených podmínkách let osmdesátých.

Navazuje na vlny předchozí i na světovou pedagogiku. Začíná výzkumy, kritickými a koncepčními úvahami, sérií pedeutologických seminářů s mezinárodní účastí a trvá dosud. Po „listopadu“ vrcholí dvěma doporučeními československé expertní skupiny při MŠ SR, třemi expertízami svépomocné Rady pedagogických věd ČR, čtyřmi významnějšími odbornými konferencemi ČPdS i řadou pozoruhodných projektů a dílčích reforem na jednotlivých vysokých školách (5).

Třebaže uvedený jedinečný reformní potenciál odpovídá našim potřebám i evropským a světovým trendům, zůstává z větší části nevyužitý i ignorovaný. Naráží dosud zhusta „dole i nahoře“ na nepřekonatelné bariéry partikulárních zájmů, podceňování vzdělanosti, neodpovědnosti, neschopnosti, a neobornosti i nedemokratičnosti oficiální vzdělávací politiky. Šest polistopadových transformačních roků nepřineslo ve školství obecně a v učitelském vzdělávání zvláště očekávaný výsledek. Rychlé střídání (druhořadých) politiků v čele resortu doprovází chronická absence ucelené strategie i zcela nedostatečná podpora těch, kteří chtěli začít se změnami zdola. Kontraproduktivně tu působí i jinak žádoucí posílení autonomie vysokých škol, jednotlivých fakult a ústavů. V řadě případů posílilo zakonservování staronových nedostatků, dovolilo dokonce i jejich extrémní prohloubení a oslabilo možnosti nápravy. Kompetentní menšiny, usilující o systémová zdokonalení, zápolí dosud s nekompetentními „většinami“, dávajícími přednost nežádoucímu statu quo. Jednostrannou ideologizaci učitelského vzdělávání vystřídal např. jednostranný scientismus. Neexistují ani dostatečné záruky, že noví absolventi učitelských fakult mají elementární učitelskou způsobilost. Někteří z nich neabsolvují za pětileté studium cvičně ani týdenní učitelský úvazek.

Kritizovali jsme tyto i další závažné nedostatky již před rokem na konferenci a sjezdu ČPdS v Hradci Králové, kritiku jsme publikovali (6), závěry jsme předali ministru školství, náprava je však v nedohlednu. Svědčí to o pramalé odpovědnosti vedoucích příslušných ústavů a kateder pedagogiky, Akreditační komise pro vysoké školy při vládě ČR i celé školské správy v čele s MŠMT ČR, která selhává jako celospolečenský objednatel a plátec učitelského vzdělávání i jako zaměstnavatel učitelů. O žalostném stavu našeho učitelstva i školství svědčí ostatně již třetí zmatečná novela základního školského zákona, i smutná novinka: oprávněných požadavků se musí učitelé domáhat stávkami (7).

Vraťme se však k pedeutologickým podnětům z dosavadních devíti seminářů. Činím tak s vírou, že i tento X. jubilejní pedeutologický seminář nalezne brzy pokračovatele, že kontinuitu pedeutologických bádání obnovíme dříve, než bude pozdě.

Začnu malou rekapitulací:

Prvý seminář se konal před 18 lety v Bratislavě roku 1977. Jednal o výchově kreativity a rozvíjení pedagogické tvořivosti. Hlavní referáty přednesli prof. dr. A. M. Dostál a psycholog doc. dr. J. Fišer.

Druhý seminář v Praze, 1978, řešil za účasti prof. dr. J. Skalkové, DrSc., didaktické problémy učitelského vzdělávání.

Třetí pedeutologický seminář roku 1980 v Piešťanech byl zaměřen na utváření profesionálních dovedností pedagogických pracovníků. Prof. dr. O. Pavlík, DrSc. tu požadoval vědecky podloženou koncepci i realizaci učitelského vzdělávání.

Čtvrtý, roku 1982 ve Štíříně u Prahy, se věnoval výuce pedagogiky na středních pedagogických školách.

Koncepce pátého semináře v Trnavě roku 1984, konkretizovala systémo- vé pojetí učitelského vzdělávání. Zdůraznila klíčový význam fundovaných, funkčních i tvořivě osvojených a rozvíjených mentálních modelů výchovně vzdělávací činnosti, např. tzv. učitelovo pojetí výuky. Projednán byl i ucelený a perspektivní projekt pedagogických profesí a specializací pro edukativní společnost.

Šestý seminář ve Štíříně řešil vztahy přípravného i dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Sedmý seminář, roku 1987, opět v Piešťanech, se soustředil na profesionální rozvíjení a seberozvíjení pedagogických pracovníků.

Osmý seminář se konal pár dnů před 17. 11. 1989 na Universitě Komen- ského v Bratislavě. Věnoval se koncepcím učitelského vzdělávání.

Devátý seminář na téma „Učitel v demokratické škole“ se uskutečnil již na Masarykově univerzitě v Brně, v říjnu 1993. Jeho sborník obsahuje i pokus o prvé shrnutí pedeutologických základů učitelského vzdělávání.

Konkrétněji rozvedu jen poznatky a problémy aktuální, významné pro naše dnešní jednání. Na publikované sborníky, monografie i na přípravné stati v Pedagogické orientaci pouze odkazuji (8).

*

Prvá glosa směřuje k vymezení problémového jádra, kontextu i významu soudobé pedeutologie.

Každá vědecká disciplína by měla dokázat teoreticky zvládnout celek i kontext své problematiky. V naší oblasti to zatím dokáže málokdo. Na pedeutologických mapách existují četná „bílá místa“, řada otázek učitel- ského vzdělávání i povolání se již z tohoto důvodu řeší improvizovaně, ad hoc, případ od případu, pokaždé jinak. Ignorují se ale i ty pedeutologické poznatky, které jsou desítky let k dispozici: např. nedávné zavedení nových

platových tříd učitelů se provedlo — přes protesty odborníků — tak deformovaně a ztrnule, že i tato dobrá a nákladná snaha skončila fiaskem. Místo toho, aby platové postupy stimulovaly gradaci profesionality, stalo se anachronické a neúčelné zařazování stejně kvalifikovaných učitelů do různých tříd podle druhů a stupňů školy, na které působí, „jablkem svárů“ jako nespravedlivé i nedemokratické kastování učitelstva. Zdůrazňujeme-li zřetele kvalitativní i diferenciacní, pak rozhodujícím důvodem pro zařazení učitele i jiného pedagogického odborníka do vyšší platové třídy je prokázaný výkon a ověřený stupeň jeho kvalifikace, odborné kompetence a tvořivosti, nikoliv liché zřetele stavovsky prestižní, jeho momentální pracoviště nebo věk jeho žáků. Zřetel k přirozené gradaci učebních požadavků v rámci primárního a sekundárního školství lze řešit různou mírou týdenního vyučovacího úvazku a jinými normami.

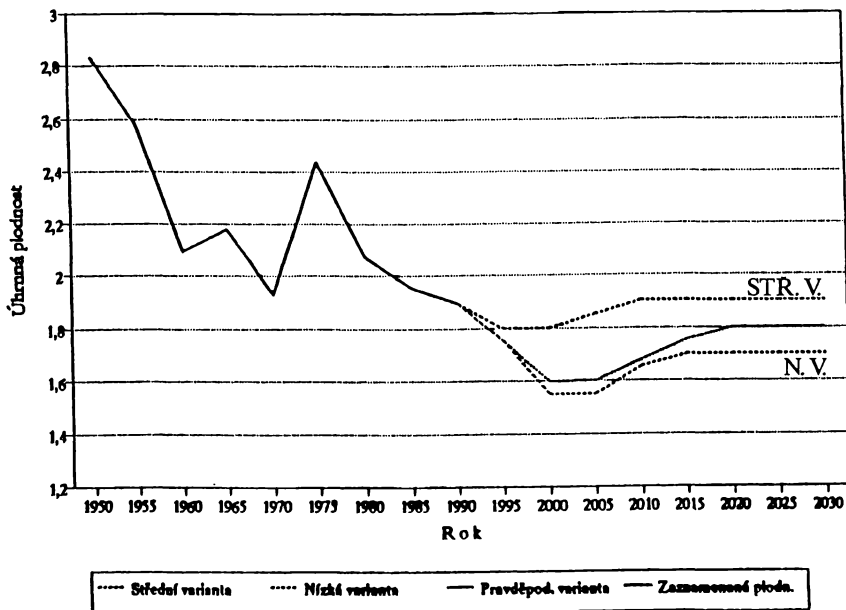
Teoretická potíž soudobé pedeutologie pramení z toho, že její problémové pole je složitější i rozsáhlejší, než se běžně přiznává. Jen okrajově pro ilustraci připomenu přezíraný kontext populační. Ani tak závažnou novou skutečnost, že jsme společností vymírající, s nejnižší natalitou v Evropě, pedagogické vědy náležitě nereflktují. Rapidní pokles populačních ročníků žáků a studentů se pouze konstatuje, často i bagatelizuje. Stav a prognózu naší natality do roku 2030 vyjadřuje graf vycházející z výzkumů uskutečněných na filozofické fakultě MU (viz. obr. č. 1).

Populační, kulturní, politické, ekonomické, ekologické i další dimenze soudobého lidského života a světa nemůže pedagog přehlížet. *I když vyjdem z nejužšího možného pojetí pedeutologie, jako nauky o učitelství, zahrnuje její pole prakticky celý lidský svět.* Vyplývá to z profesionální pedagogické role učitele být subjektem vzdělávání a výchovy v rámci určitého školního vyučování i mimo ně. K učení žáků nestačí být jen „databankou“, „prepodávatelem“ nebo „sdělovačem“ informací. Učení člověka spočívá spíše v utváření adekvátních vztahů k jeho světu, k druhým i k sobě. Co to konkrétně metodologicky znamená, přiblíží nám nejrychleji modely redukováného (uzavřeného) a celistvého (otevřeného) pojetí výchovy.

Tvůrčí systémotvornou roli subjektu výchovy v subjektivě – objektových a cílově – prostředkově – podmínkových vztazích výchovy vyjadřuje známý celistvý a otevřený pětipólový model výchovy (viz. obr. č. 2).

Na rozdíl od uvedeného systémového modelu se někteří badatelé soustřeďují jen na klíčové, ale příliš izolované zkoumání dvoupólových vztahů pedagogické interakce a komunikace (viz. obr. č. 3).

Pedeutologie i pedagogika potřebuje však zkoumat pedagogický dialog v širším kontextu. Jeden z nejnaléhavějších i nejobtížnějších soudobých problémů výběru výchovně vzdělávacích hodnot a učiva pro učitele i žáky je

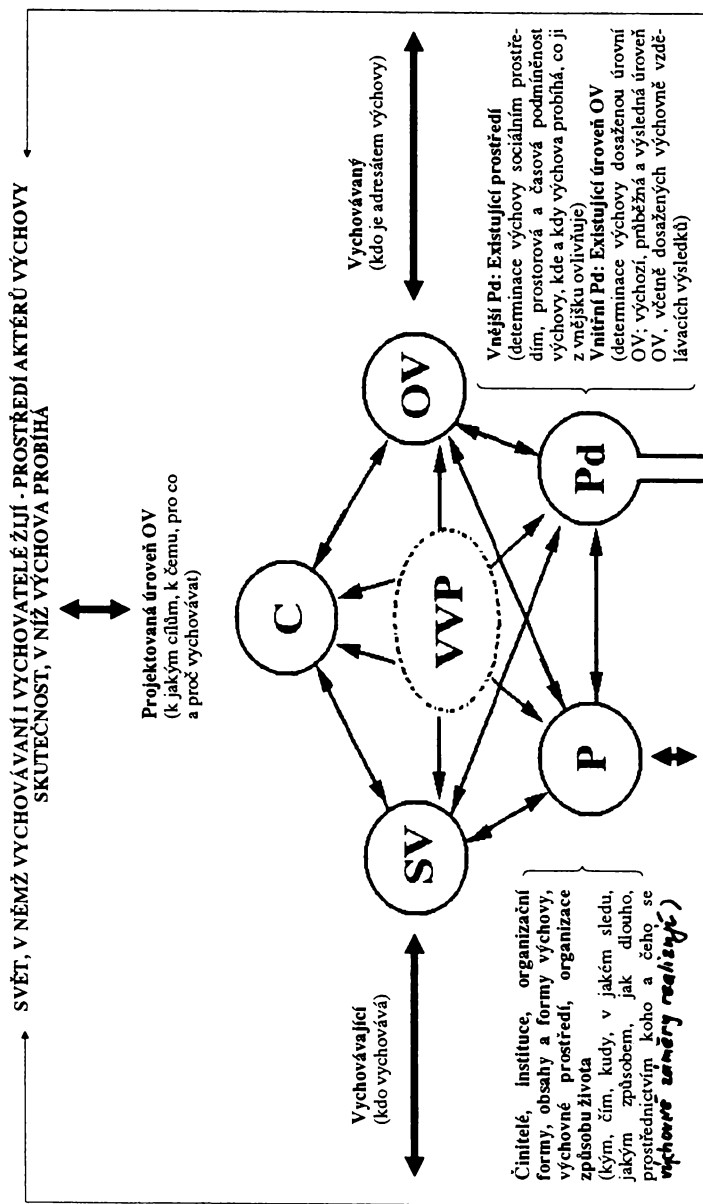


Obr. 1: Vývoj a varianty projekce plodnosti v ČR 1950–1990 a 1990–2030

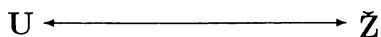
v tomto příliš redukovaném modulu nerealizovatelný. Od zdrojů, záměrů, obsahů i od samého smyslu pedagogických dialogů nelze přece abstrahovat. Minimální pedeutologický trojúhelník musí proto kromě žáků a učitelů zahrnovat i svět, v kterém žijí. Učitelé vlastně pomáhají žákům dobře se orientovat v jejich světě (viz odkaz č. 9 a obr. č. 4).

V tomto širším rámci je již fundovaný výběr vzdělávacích cílů i obsahů uskutečnitelný. Nikoli ovšem snadno, ale složitou vědeckou výzkumnou činností. Právě zde hrozí subjektivní funkční deformace a pedagogické, ekonomické i časové ztráty nejvíce. Zejména když ustupujeme úzce oborovým i osobním zájmům cestou libovůle nebo úradků několika vyvolených. *Metodologicky jde při výběru problematiky učitelského vzdělávání o propojené řady zprostředkujících transformací, jejichž výsledky se podmiňují, jsou permanentně otevřené, předpokládají stálé ověřování a inovace.* (viz. obr. č. 5 a 6 a pozn. č. 10.)

Náročnost funkčního výběru problematiky učitelského vzdělávání odpovídajícího soudobým potřebám učitelské profese i další překážky způsobují, že se až příliš často dává přednost subjektivním zájmům a odhadům. Ná-



Obr. 2: Celistvý a otevřený model výchovně vzdělávacího procesu (pětipólový)



Obr. 3: Redukovaný model pedagogické interakce (dvoupólový)

ležitá specifičnost učitelských směrů vysokoškolského studia se sice zjevně nepopírá — málokdo ji však plně respektuje. Příprava učitelů bývá pak — více méně — jen vedlejším produktem přípravy jiných odborností. Mimořádnou závažnost i nákladnost těchto disonancí i disfunkcí zvyšuje fakt, že učitelská a další pedagogická studia představují po „listopadu“ nejpočetnější sektor studentů VŠ ČR.

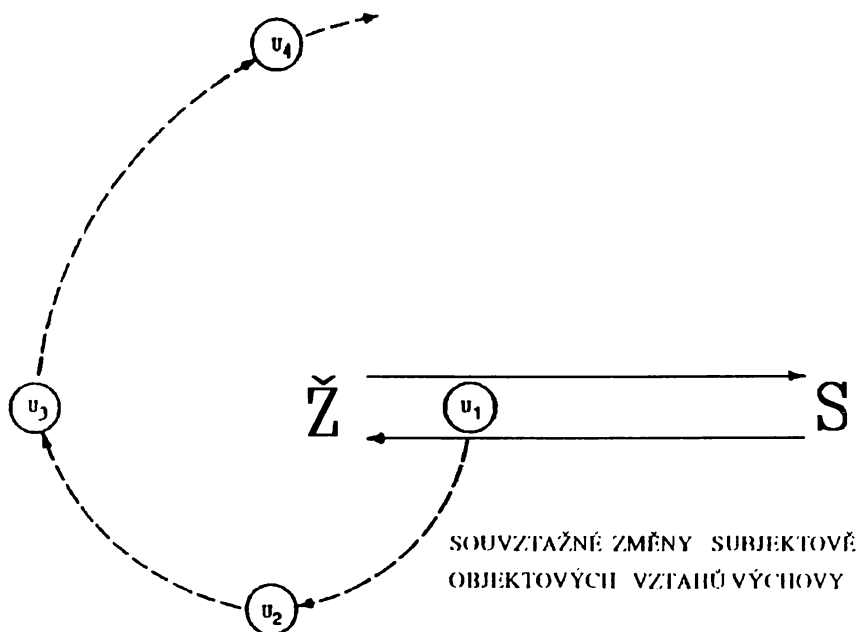
Vážné profesionální problémy, které z toho vznikají, většinou zastíráme, raději přiznáváme učitelskou způsobilost i těm, kteří ji fakticky nemají. Jinde ve světě jsou poctivější. Svědčí o tom *světový přehled organizačních forem přípravy učitelů na vysokých školách* (viz. obr. č. 7 a pozn. č. 11).

*

Tím jsme vlastně již přišli k druhému doporučení, k *postulátu funkčnosti učitelského vzdělávání*. Má-li být v centru učitelského vzdělávání kultivace člověka a lidského světa, nutno *překonat dosavadní jednostranné orientace na vnější svět člověka* (charakteristické pro pedagogický objektivismus a scientismus) *nebo na jeho svět vnitřní* (ped. subjektivismus) a nahradit je *celistvějším a otevřeným pojetím vztahovým, subjektivě – objektivním*. Tento širší horizont dovoluje účinnější přemáhání lichých sporů krajních zastánců odbornosti pedagogické a předmětové, sporů did. materialismu a formalismu, pedocentrismu a pedeutocentrismu i dalších jednostranností. Utváří i nezbytnou *společnou teoretickou a metodologickou základnu pro účelnější funkční specializaci a kooperaci všech fakult, ústavů a odborností, které se na přípravě i dalším vzdělávání dobrých učitelů podílejí* (12).

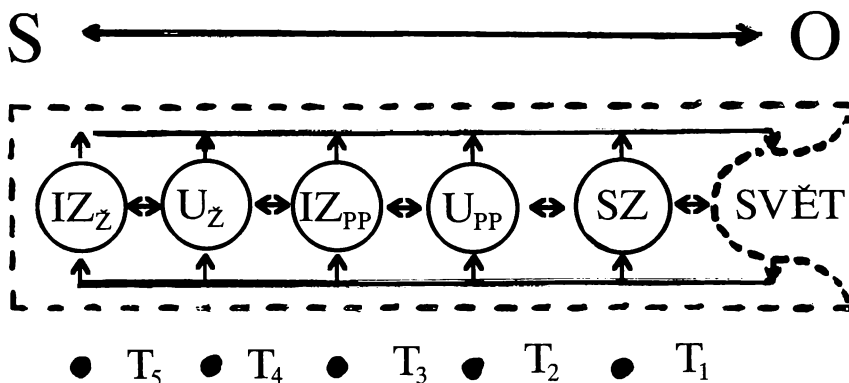
Profesionalizace učitelského vzdělávání, výraznější zřetel k reálným potřebám učitelské profese a pedagogické praxe předpokládá ovšem *profesiografii soudobého učitele*, která by dokázala stav příslušných pedagogických profesí a specializací nejen snímkovat, deskriptivně zjišťovat, ale též kriticky hodnotit, korigovat a optimalizovat. Projekt komparativně profesiografického výzkumu evropského učitele „Profese, vzdělávání a tvořivost učitelů ČR v mezinárodním srovnání na prahu 21. století“ je k dispozici, čeká jen na podporu a ochotné spoluřešitele (13).

*



Obr. 4: Jádru pedeutologie: vztahy učitelů — žáků — a jejich světa

- S — skutečnost (vnější svět), s kterou je a má být žák v interakci
 Ž — žák
 U1 — učitel zprostředkující vztahy žáka ke skutečnosti pomocí učiva elementární povahy
 U2 — učitel zprostředkující vztahy žáka ke skutečnosti pomocí učebních úloh spočívajících v řešení simulovaných situací
 U3 — učitel (vychovatel, mistr odborné výchovy) navozující teoreticko-praktické řešení jednoduchých i složitých reálných situací
 U4 — vychovatelská role nabývá podobu vzorů a rad zkušenějšího životního partnera, zkušenějšího spolupracovníka v povolání apod.



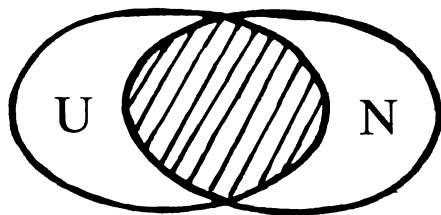
IZ ↔ VV ↔ SZ

Obr. 5: Problémové pole funkčního výběru obsahu vzdělávání učitelů a žáků. Se zvýšenou odpovědností každého člověka (S) za stav lidského světa (O) a s prohlubující se distancí mezi celkovým fondem společenské zkušenosti (SZ) a osvojenou individuální zkušeností (IZ) vzrůstá význam kultivační a zprostředkující role výchovně vzdělávací činnosti (VV) i funkčního výběru základních výchovně vzdělávacích hodnot. Propojenost výběrů, stavů a transformací (T1–5):

- studijní problematiky pro vzdělávání a sebezvzdělávání učitelů a dalších pedagogických odborníků (Upp)
- osvojeného vzdělání a individuální zkušenosti určitého učitele (IZpp)
- základního učiva pro žáky (Už)
- osvojeného vzdělání a individuální zkušenosti žáků (IZž)

Třetí doporučení akcentuje průběžný přiměřený *předstih* projektů pedeutologických transformací. Učitelské vzdělávání by mělo být zdrojem žádoucích inovací, nemá retardovat, má anticipovat, kultivovat a akcelarovat. Reálné pedeutologické myšlení vyžaduje vysoký stupeň systémovosti i předvídativosti. Vždyť kandidát učitelství, přijatý v roce 1996, může být určitým přínosem pro školu nejdříve za 7–8 roků, koncem prvního desetiletí příštího století i tisíciletí. Názory, které odvozují přípravu budoucích učitelů jen z existujících učebnic, učebních plánů a školských zákonů, mohou vést k zastoňování.

Konkrétněji: Při koncipování učitelských aprobačních i dalších pedagogic-



Obr. 6: Specifičnost větve učitelské (U) a neučitelské (N).

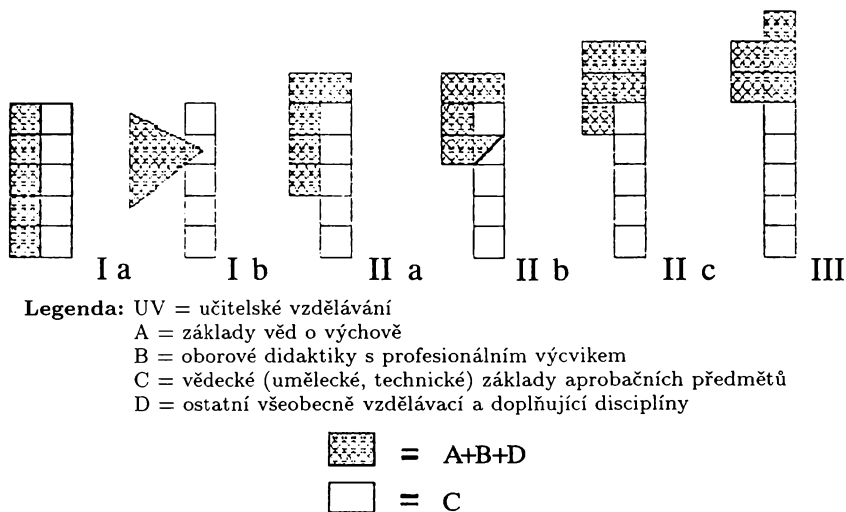
Diference oborové studijní problematiky historiků, biologů, fyziků, ... a učitelů historie, biologie, fyziky ...

Zaměření a těžiště obsahu studia vědních oborů neučitelské větve VŠ a vědních základů aprobací učitelské větve nejsou totožné, více nebo méně se překrývají.

kých odborností nutno sledovat i jejich skladebnost; předcházet příliš úzkým i širokým pracovním náplním; vyvarovat se přílišnému rozštěpu i nedostatečnosti specializací. Nežádoucí je jak „Fachidiot“, omezený specialista, tak univerzální diletant.

Celková struktura ped. profesí a specializací musí odpovídat aktuálním i perspektivním potřebám vzdělávací soustavy, především by měla v *nejkratší možné době zabezpečovat co nejvyšší, dostatečně integrované i diferencované všeobecné i odborné úplné střední vzdělání aspoň pro 80 % naší ubývající populace*, aby obstála ve světové soutěži předních zemí (viz. obr. č. 8).

Specifické zřetelky ke zvláštnostem jednotlivých stupňů i typů škol je možné v učitelském vzdělávání uplatňovat jen pružnou diferenciací jejich magisterského studia v rámci otevřené a vzájemně propojené soustavy učitelských specializací pro školy základní a střední. Učitelé prvního stupně by měli mít možnost uplatnění v celém rozsahu primární školy (během prvních dvou tříletí školní docházky). Ve druhém tříletí školní docházky by měli dokázat působit i učitelé pro školy sekundární. Nejméně profesních a pracovních důvodů je pro mechanické oddělování učitelů druhého a třetího stupně (nižších a vyšších středních škol). Kombinace tzv. velkých a malých předmětů jsou jednou z žádoucích možností řešení (viz. obr. č. 9 a pozn. č.14). Soudobé snahy o příkré hierarchické kastování těchto učitelů jsou anachronické, odpovídají více úzce elitářským, oborovým, fakultním i prestižním zájmům, než potřebám humanitně demokratické ped. praxe. Měkké přechody a svobodné kombinace modulů v rámci specializací v podstatě jednoho typu učitele sekundární školy jsou ještě naléhavější, než nezbytné otevřené vztahy mezi stupněm prvním a druhým.



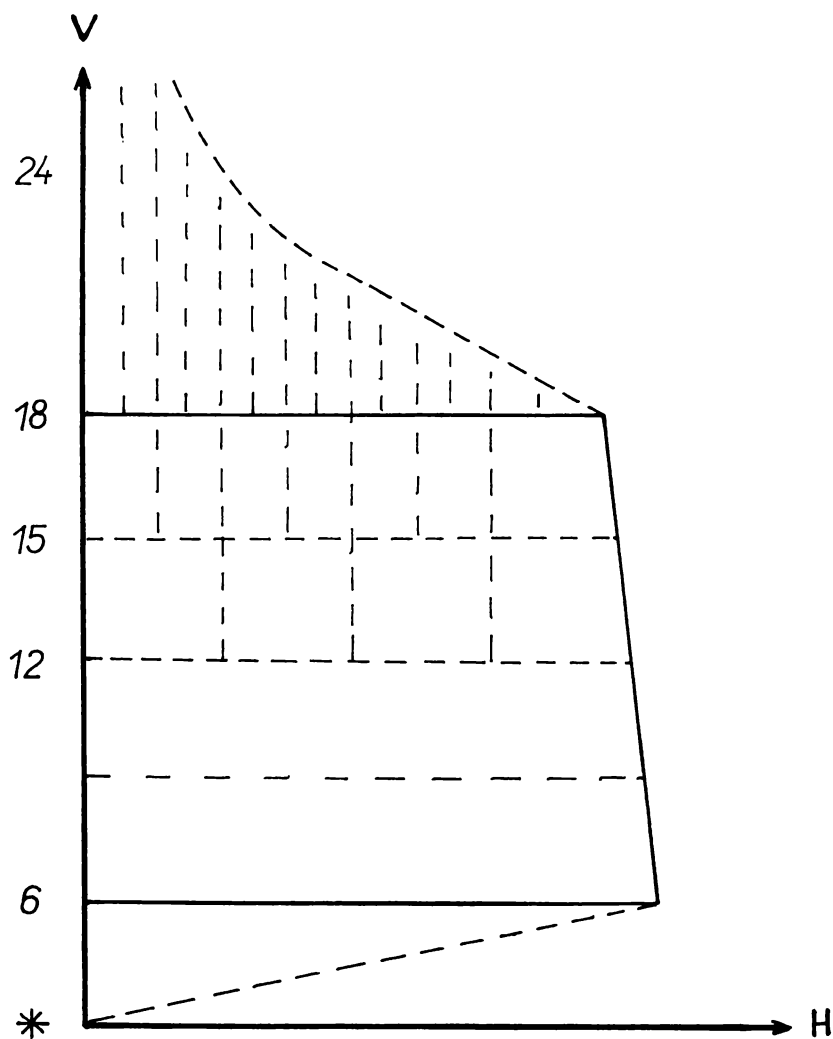
Obr. 7: Světové alternativy přípravy učitelů

Perspektivní jsou i bakalářské a nižší formy ped. přípravy (ne ovšem pro učitele škol prvního stupně). V současnosti jsou např. vhodné pro přípravu specialistů předškolní výchovy, pedagogiky volného času, pro některé mistry zabezpečující profesionální výcvik učňů, pro pedagogické asistenty učitelů, pro určité ped. instruktory a další vymezené odborníky podpůrné infrastruktury školství, pro tzv. střední ped. personál.

*

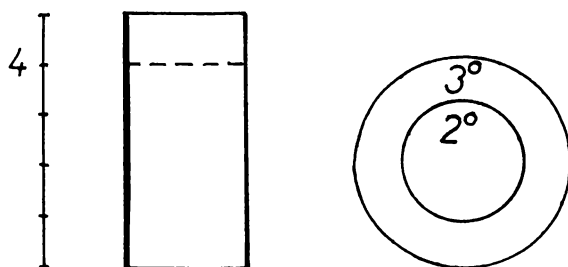
Další tři aktuální pedeutologické problémy (čtvrtý, pátý a šestý) řeší *vyváženost integračních a diferenciacních, teoretických a praktických zřetelů i proporcionalitu základních subsystémů učitelského vzdělávání*. Je nejvyšší čas, abychom se pokusili o rámcové pedagogické standardy (minimální vzdělávací cíle a výsledky) nebo *orientační normativy*. Následující pracovní návrh odvozený z našich i zahraničních zkušeností je určený k diskusi na tomto semináři.

Rozlišíme-li: A) obecnou i konkrétní, teoretickou i praktickou, pedagogickou i psychologickou přípravu a B) vědní základy předmětů a všeobecné i všechny další předepisované disciplíny, můžeme jejich žádoucí proporce za celé studium vymezit orientačně takto:

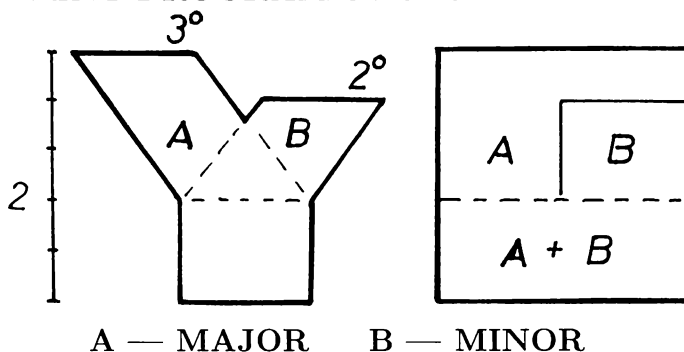


Obr. 8: Světový trend vzdělávacích soustav představuje integrovaná škola s funkční diferenciací a otevřenou prostupností horizontální i vertikální, poskytující kvalitní úplné střední všeobecné i odborné vzdělání aspoň pro 80 % populace. Otevřený je i přístup k veřejné předškolní výchově, k osvětovým zařízením volného času i ke vzdělávání vyššímu a vysokoškolskému.

GRADACE LINEÁRNĚ – CYKICKÁ



VĚTVENÝ PROGRAM SE SPOL. ZÁKLADEM



Obr. 9: Alternativy studijních kombinací „velkého a malého“ aprobačního předmětu.

	A	B
učitelství pro 1. stupeň ZŠ	60	40
učitelství pro 2. stupeň ZŠ a nižší SŠ	40	60
učitelství pro školy 3. stupně, vyšší SŠ	30	70

Subsystém A je v současnosti téměř na všech učitelských fakultách ČR výrazně podceňen. Na tradičních fakultách MÚ v Brně nedosahuje např. ani 10 %. Extrémně nízká je i zdejší průměrná norma 20 cvičných výstupů za celé pětileté studium (15). Nezbytným předpokladem pro přiznání učitelské způsobilosti by měla být státní závěrečná zkouška z oborů pedagogických a nejméně dvouletý odborně vedený profesionální výcvik, ekvivalentní ales-

poň měsíčnímu výkonu řadového učitele (tzn. *nejméně 80–90 úspěšných výstupů*).

*

Další dva rozměry naší problematiky (sedmý a osmý) zahrnují *návaznost a specifčnost přípravného a dalšího vzdělávání ped. pracovníků a rozvíjení pedagogické tvořivosti*.

Podobně jako osobnost, tak i škola a celé školství má mimořádný potenciál k vlastnímu sebezdokonalování. Školství ČR se svými 250 000 pracovníky má např. nejvíce vysokoškoláků ze všech odvětví.

Tím více nám ublížilo, když se v oblasti dalšího vzdělávání „vytilo s vaničkou a dítě“. Málodke je přitom k dispozici tolik kompetentních podkladů. Zbavili jsme tak učitele a školy odborné pomoci ke svépomoci v době, kdy jí nejvíce potřebovali a potřebují. Odpovědní tak neodpovědně vyřadili nejúčinnější prostředek i potenciál transformací vzdělávací soustavy. Soudobé tendence komercionalizovat i kolegiální výměnu zkušeností dosvědčují, že naprosté nepochopení strategického významu dalšího vzdělávání i sebevzdělávání učitelů trvá. Nadměrné prodávání vzdělání jeho hodnotu a uplatnění rozhodně nezvýší, může však naší vzdělanosti podstatně ublížit.

Nezbývá, než znovu a znovu dokazovat, že *cesta k žádoucím změnám školy vede přes proměny a sebeproměny učitelů, že profesionální růst a kreativita jsou nezbytnou součástí i přirozeným vyvrcholením pedagogické profesionality*. Opakem je stagnace a ztráta kompetencí. Učitel, který se přestává učit, přestává být učitelem.

Ve zvýšené míře to platí pro učitele — metodiky, učitele učitelů, ředitele, inspektory a další vysoce specializované a vedoucí ped. pracovníky. Čím déle bude našim decizním orgánům trvat, než pochopí, že vyšší funkce vyžaduje i vyšší kvalifikační nároky, tím déle mohou působit nekompetentní nadřizení jako „zesilovač neintelligence“. Připomenout třeba i platné 25. doporučení Charty učitelů Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu, přijaté v Paříži, 5. 10. 1966:

„Učitelé pedagogických předmětů musí mít zkušenosti z výuky na školách, měli by mít i možnost pravidelně si obnovovat tyto zkušenosti cestou pedagogické praxe na školách“.

*

Závěrem (za deváté) se vracím k nezbytnému *oživení pedeutologických výzkumů a ke koncepci soudobé pedeutologie*.

Z uvedeného vyplývá komplexnější i náročnější pojetí pedeutologie. V centru její pozornosti zůstává přirozeně — zejména v naší situaci —

nedořešená i nedocenená problematika učitelského vzdělávání a učitelství. Samotní učitelé však na enormní výchovně vzdělávací úkoly v dnešním krizovém světě nestačí. Potřebují podporu medií, dalších ped. profesí a specializací, celé společnosti. Proto již nevyhovuje ani rozšíření předmětu pedeutologie na pouhé profesionály.

Soudobá pedeutologie nemá jen úzce školský záběr, řadí se k pedagogickým mezioborovým disciplínám, které mají širší i strategický humanitně demokratický, kulturní a hospodářský význam s výraznou dimenzí společenskou i obecně lidskou. Měla by přispívat k mobilizaci pozitivních lidských zdrojů trvale udržitelného života. Zabývá se totiž počátečními zdroji tvůrčích lidských schopností, mimořádnou potencií člověka zdokonalovat svůj svět, své bližní i sebe sama. *Soudobou pedeutologii třeba zkrátka koncipovat jako nauku o optimalizaci subjektu výchovy v nejširším smyslu, jako disciplínu o nejpodivuhodnějším i nejhodnotnějším lidském pólu a umění, činícím člověka člověkem.*

Poznámky a odkazy

1. Lyotard, J. F.: O postmodernismu. Filosofía, Praha 1993. S. 43
 2. Zahradník, R.: Projev na VI. zasedání Akademického sněmu AV ČR v dubnu 1995
 3. Pedagogická orientace 1995, č. 15, s. 72–76
 4. Průběh a závěry z akreditačního řízení na pedagogických fakultách projednané na 18. zasedání akreditační komise (Přelouč, 13. a 14. 6. 1995)
 5. Doporučení československé expertní skupiny při MŠ SR:
 - K nové kvalitě všeobecného a odborného vzdělání, z 29. 1. 1990. Pedagogická orientace č. 1, s. 137–148.
 - K racionálnímu a demokratickému řízení výchovy a vzdělávání, z května 1990. Ped. orientace č. 1, s. 149–159.
- Expertízy Rady ped. věd ČR:
- Ke školské reformě, z 3. 3. 1992. Ped. orientace č. 4, s. 43–48
 - K rozvíjení oborových didaktik a pedagogik, z 26. 5. 1992. Ped. orientace č. 5, s. 61–66.
 - Nepodceňujme vzdělávání a tvořivost učitelů, z 25. 6. 1992. Ped. orientace č. 5, s. 86–93
- Odborné konference ČPdS:
- J. Á. 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. století. Hradec Králové, 16.–17. 9. 1994
 - Profese, vzdělávání a tvořivost učitelů. Brno, 18.–19. 9. 1995

Z reformních snah na jednotlivých vysokých školách:

- Blížkovský B. a kol.: Projekt reformy učitelského vzdělávání na Masarykově univerzitě v Brně z r. 1990/91. Ped. or. č. 2, s. 107–114
- 6. Pedagogická orientace, 1994, č. 12–13, s. 6–12 a 165–167
- 7. Ped. or., 1995, č. 15, s. 71–82.
- 8. * Blížkovský, B.: On the Results and Trends in Pedagogical Research. In: 10th Congress WAER. Praha/Brusel 1990, s. 404–407.
 - : Profesionalizácia učitelského vzdelávania. SPN, Bratislava 1984.
 - : Perspektivy profesionálneho rozvíjnení vedoucích pedagogických pracovníků. SPN, Bratislava 1987.
 - : Pedagogická zkušenost a tvořivost. Jednotná škola, 1990, č. 3.
 - : Pedagogie a gradace profesionality pedagogických pracovníků. Pedagogika, 1990, č. 5, s. 503–519.
 - : Perspektivy gradace profesionality pedagogických pracovníků. Pedagogická revue, 1990, č. 4, s. 316–329.
 - : Problémy a perspektivy učitelského vzdělávání. Projekt reformy učitelského vzdělávání na MU v Brně. Universitas 1991, č. 3, s. 35–41.
 - : Systémová pedagogika. Amosium, Ostrava 1992, 303 s.
 - : Pedagogické základy učitelského vzdělávání. In: Učitel v demokratické škole. Sborník IX. pedagogického semináře. Brno 1994.
 - : Celistvé a otevřené pojetí výchovy. Syllabus k základům pedagogiky. Brno 1994, 24 s.
 - : Prvořadý význam profese, vzdělávání a tvořivosti učitelů. Pedagogická orientace, 1992, č. 12–13.
 - : Profesionalizace a činnostní pojetí učitelského vzdělávání. Pedagogická orientace, 1995, č. 15, s. 111–117.
- * Blížkovský, B. — Kučerová, S. a kol.: Systémové poňatie výchovy a vzdelávania učiteľov. Sborník V. pedagogického semináře. SPN, Bratislava 1987.
 - : Profesionální rozvíjení a seberozvíjení pedagogických pracovníků. Sborník VII. pedagogického semináře. KPÚ, Ostrava 1990.
 - : Za koncepčnost učitelského vzdělávání. Sborník VIII. pedagogického semináře. Bratislava 1990.
 - : Nepodceňujme vzdělávání a tvořivost učitelů. Doporučení rady pedagogických věd ČR. Pedagogická orientace, 1992, č. 5, s. 86–93.
- 9. Podrobnější výklad obsahuje druhá kapitola „Systémové pedagogiky“, (Ostrava 1992) autora, zejména s. 98–100.
- 10. Legenda k obr. č. 5: Úspěch či neúspěch vyučování učitele mimo jiné podmiňuje úroveň noetických i praxeologických transformací (T1–5) jejichž výsledkem je
 - celkový fond lidského poznání světa (společenská zkušenost, — SZ) T1
 - celkový fond poznatků pro učitele (odborná literatura, disponibilní zkušenosti, studijní problematika, „učivo“ pro ped. pracovníky — Upp) T2
 - kvalita a míra tvůrčího osvojení uvedených poznatkových a zkušenostních fondů určitým učitelem, (souhrnná individuální zkušenost ped. pracovníka — IZpp) T3
 - celkový fond poznatků pro výuku na základních a středních školách (učivo pro žáky — Už) T4
 - kvalita a míra tvůrčího osvojení uvedených potenciálů určitými žáky (souhrnná individuální zkušenost žáka — IZž) T5

Legenda k obr. č. 6: Obsah funkčního výběru studijní problematiky (např. v cizím jazyce, historii, matematice, fyzice...) pro neučitelské a učitelské větve studia na vysokých školách se více nebo méně překrývá, není totožný.

11. Schemata obr. č. 7 vyjadřují alternativy užívaných kombinací studia vědních základů školních předmětů a pedagogické i ostatní přípravy učitelů od forem souběžných (Ia,b) až po formy následné (III.). Schemata II.a,b se např. blíží situaci v Rakousku. Normy jejich celkové ped. přípravy jsou až 5× náročnější než u nás, přesto jejich absolventi plnou učitelskou způsobilost nezískávají, nastupují jako praktikanti, nesmí klasifikovat, mají poloviční plat a teprve za rok mohou vykonat doplňující pedagogickou zkoušku.

Ve SRN jsou ještě náročnější, jejich uvádění absolventů učitelského vzdělání na VŠ do praxe formou rigorozního referendariátu trvá zpravidla dva roky (zhruba tomu odpovídá schema IIc).

Funkční souběžná integrace profesionálně orientovaného učitelského vzdělávání může být samozřejmě řešením optimálním pro stát, pro školství i pro studenty, může být nejkvalitnější i nejméně nákladné z hlediska finančního i časového. To neznačí, že by se měly cesty k učitelskému ostatním zájemcům uzavírat. V každém státě je zapotřebí počítat se všemi přijatelnými cestami. Padesátiletá československá zkušenosť, světové poznatky i nové pokusy např. na Oxfordské univerzitě (viz. Černotová, M., Ped. or. 1993, č. 8–9, s. 120–127) čekají na kritické posouzení, dotažení a náležité uplatnění.

12. Konkrétní zdůvodněný příklad účelné, všestranně výhodné kooperace uvnitř vysoké školy vzdělávající učitele obsahuje Projekt reformy učitelského vzdělávání na Masarykově univerzitě v Brně z roku 1991. Ped. or. č. 2, s. 107–114.
13. Podrobnější informace zájemcům poskytnou autoři S. Kučerová a B. Blížkovský.
14. Legenda k obr. č. 9. Schemata vyjadřují možné kombinace jednoho „velkého předmětu“ pro 2. a 3. st. s pětiletým studiem a jednoho „malého předmětu“ pro 2. st. se čtyřletým studiem, za předpokladu, že i absolventům studia pro 2. st. bude udělován titul Mgr. Horní část zobrazuje diferenciaci po 4. roce studia, dolní část již po 2. roce studia. Nevyučují se samozřejmě ani zbývající možnosti: dva velké, nebo dva malé předměty. V úvahu přichází i ověření jednooborového přípravného studia učitelské všeobecně vzdělávacích předmětů s širší profilací pro 2. i 3. st. u předmětů s velkou hodinovou dotací v učebních plánech ZŠ a SŠ (např. jazyková a tělesná výchova) doplněného možností rozšíření o další obor v navazujícím studiu při zaměstnání. Způsobilost pro stupeň vyšší, neznamená samozřejmě (automaticky) způsobilost pro stupeň nižší.
15. Potřeba standardů je evidentní zejména při určování minimálního počtu úspěšných cvičných výstupů kandidátů učitelské. Dosavadní praxe je neúnosně rozdílná. Norma platná např. pro studující biologie, chemie a zeměpisu na Přírodovědecké fakultě UK v Praze zahrnuje např. 90 výstupů (45 za každý předmět) během 4. a 5. ročníku. Viz: Základní pokyny RNDr. J. Stoklasy k realizaci pedagogických praxí posluchačů Příř UK z 27. 1. 1994.

Rozvíjet kulturu pedagogického myšlení

Jarmila Skalková

Daný diskusní příspěvek se ptá: co znamená kultivovat pedagogické myšlení učitelů a budoucích učitelů, proč je tento problém v současné době aktuální, jakou roli při tom hraje pedagogická teorie?

Učitelé, usilující o vnitřní přeměny školy, dnes mohou široce využívat a také využívají četných informací a podnětů, které přináší inovační pedagogické myšlení doma i v zahraničí. Při tom se prosazují základní trendy, jako je odmítání jednostranné orientace na látku v její encyklopedickém a scientistním pojetí, překonávání jednostranné racionalistického pojetí pedagogického procesu, pasivního pojetí žáka, autoritářského klimatu školy aj. K novému zaměření práce usměrňují učitele požadavky, které zdůrazňují proti vnějšímu působení vnitřní motivaci žáků, proti pouhému plnění norem potřebu seberealizace a svobody dítěte aj.

Jestliže se však dostáváme z roviny těchto obecných tendencí do roviny konkrétnější, ukazuje se, že mnohé je často potřeba objasnit hlouběji a všestranněji, má-li dojít ke skutečnému pochopení, vede k praktickým aktům, znamenajícím změny reálné skutečnosti. Pokud se jednotlivé požadavky důkladněji neosvětlují, mohou se stávat častým opakování pouhými hesly či slogany. Dochází i k zjednodušování, které nepostihuje podstatu věci. Takovýchto zjednodušování můžeme v současnosti sledovat celou řadu. Upozorníme na některé jejich základní projevy.

Někdy jde prostě o *redukcí na vnější stránku jevů*, na osvojení jen vnějších rysů určitého myšlenkového proudu (žáci se posadí do kruhu místo za sebou), nebo o *izolaci jednoho aspektu* (odstraní se klasifikace známkami), bez jakéhokoliv hlubšího promýšlení změn v povaze pedagogického procesu, v němž by tyto akty tvořily organickou součást.

Dále nezřídka pozorujeme izolaci jednotlivých vztahů, které se nepřiměřeně preferují, případně *absolutizaci*, při čemž se ostatní souvislosti přehlíží. Takovýto postup, *nereflektující nezbytné komplexní přístupy*, ústí nezřídka v koncepční deformace, v posice, kdy se z jedné krajnosti upadá do krajnosti právě opačné. Např. při vnitřní přestavbě školy je řešení vztahů učitele a žáků a zvýšená pozornost k učícímu se subjektu významným aspektem, který přinesl nesporně řadu cenných inovačních podnětů. Nelze ovšem předpokládat, že vnitřní přestavba školy záleží pouze na tomto vztahu. Póly učitel a žák jsou ve skutečnosti začleněny do komplexních a dynamických struktur, v nichž významné role náleží cíli a obsahu, k nimž ve společné činnosti učitel a žáci směřují. Právě komplexitou těchto vztahů je mimo jiné ovlivňován i vztah učitele a žáků. Dále nezřídka dochází při výkladu tohoto

vztahu k redukovánému pohledu na subjekt — žáka. Spočívá v tom, že je chápán izolovaně pouze z hlediska pedagogické psychologie a často posic, zaměřených psychoanalyticky. To vede k tematizaci jen některých otázek, jako je sebeaktualizace, seberealizace, stres, strach a pod. Neotvírají se dostatečně ty dimenze, které by postihovaly změny v soudobé životní pozici žáka. Kdo nám sedí ve škole? Není to abstraktní žák, subjekt izolovaný od sociálních vztahů společnosti, v níž žije. Jak jsem se snažila konkrétně ukázat na jiném místě, zvláště postmoderní diagnózy upozorňují na rozpory a nároky, s nimiž se mladí lidé musí vyrovnávat, na disonance mezi pojetím školy a prožíváním vlastní životní situace žáků v dnešním rychle se měnícím světě. To předpokládá obohacovat roviny, v nichž se vyjevuje problematika školy i jejich žáků. Do popředí vystupují aspekty sociologické, přístupy etnopedagogické, sociálně-ekonomické, demografické aj.

Také zobecnění soudobých inovačních tendencí, jak se u nás prosazují, ukazuje, že se zatím těžiště jednostranně přesouvá na zájem o otázky pedagogického procesu, jeho prostředky a metody. *Nepřiměřeně je potlačována kategorie obsahu vzdělávání a vyučování.* Obsah je tak vlastně odtrháván od jeho zprostředkování. Zároveň pravděpodobně z obav jednostranného kognitivismu dochází k opačné krajnosti. Nejsou využívány přínosy kognitivní psychologie o strukturách a konstruktivistických interpretativních procesech, jako je např. můžeme sledovat v řadě soudobých prací francouzských pedagogů (Meirieu, Develay aj.), obracejících se k učitelům. Snaží se jim ukázat, jak probíhá učení žáků vzhledem k předmětnému obsahu, jaká je při tom funkce učitele v transformaci učiva. *Naše soudobá pedagogická teorie neodpovídá dostatečně učitelům na otázky, které fakticky musí stále řešit:* jak dochází k osvojování nového vědění, jak se osvojování systému pojmů mění s novými věcnými vztahy a kontexty, v čem spočívá jejich struktura a kvalita abstrakce a zobecnění, jak žáci konstruují a rekonstruují pojmové struktury, v čem spočívá význam kontinuity vědění aj.

Další formou uvedeného zjednodušování je podléhání určité pedagogické módě. Móda je známý sociální jev, studují ji sociologové a může se projevat ve všech oblastech lidské činnosti, tedy i ve vědě a také v pedagogické teorii a praxi. Za poslední desetiletí nám před očima prošla celá řada pedagogických teorií i praktických opatření, která se časem, více nebo méně, na určité období staly módou. Připomeňme jen: programované učení a vyučování, kurikulární teorie, taxonomie cílů, zakládání jazykových laboratoří aj. I v současnosti lze v pedagogice uvést celou řadu projevů, postojů, slovních obrátů a hesel, které lze nazvat módními.

Aby nedošlo k nedorozumění, chci především podtrhnout, že samy tyto teorie, koncepce nebo i praktická opatření znamenají významný přínos

v pedagogickém myšlení. Módní se může stát jakákoliv, třebas i nejprerpracovanější koncepce, teorie, opatření. Obvykle módu nevytvářejí autoři příslušných pedagogických projektů a děl, kteří třebas i tvrdošijně argumentují a hájí svá stanoviska věcnými důvody. Spíše jde o jejich následovníky, epigony, kteří koncepce nekriticky přejímají, simplifikují, paušalizují a předpisují pak praxi jako všelék.

Dále nutno konstatovat, že jev módy s sebou nese i pozitivní aspekty. Především pomáhá prolomit navyklé koncepce, rutinní praktiky, otevírá neobvyklé aspekty, podporuje citlivost pro nové. Podporuje komunikaci přívrženců sdílených koncepcí. V jejich činnosti často zůstávají plodné prvky i tehdy, když móda přejde.

Móda ovšem s sebou nese i vážné negativní rysy. Jedním z nich je skutečnost, že podléhání módě vlastně brání analyzovat dostatečně vlastní praxi a nevede ani k analýze koncepce, která se jako móda uplatňuje. *Módní postoje pak nerozlišují podstatné a nepodstatné.* Často se spokojují pouhým vnějším napodobováním, a tak navozují jen zdánlivé změny. Je např. snadnější pohnout stoly než vytvářet situace vzájemné komunikace ve třídě. Znamenají často *konformismus a paušalizaci vyslovovaných požadavků.* Jestliže se např. původně oprávněná kritika přehlížení zájmů a potřeb žáků stane módní záležitostí, nezřídká sklouzává k deformacím, jako je odmítání nároků na volní úsilí žáků; utváření prostoru pro seberealizaci pojaté spíše módně, se nezřídká dostává do rozporu s jakýmikoliv požadavky učitele na výkon žáků a pod. Takovéto módy pak vytvářejí i atmosféru, kde se necítí dobře ti, kteří ji nesdílejí. Dostávají punc zaostalosti, nejdou s dobou. Přiznat, že kladu určité požadavky na výkon žáka, že mám představy o autoritě učitele nebo o úrovni kázně žáků je v určitém prostředí přímo provokativní. Někdy je takovéto módní prostředí až sektářsky militantní, takže učitel jiného názoru se neodvážá promluvit. Přijetí módního stanoviska je vždy pohodlnější a méně náročné. Zbavuje např. povinnosti číst původní díla, rozvíjet analytické a kritické myšlení.

Co vyplývá z toho všeho, co jsem uvedla, pro kultivaci pedagogického myšlení?

Pedagogická teorie v profesionální přípravě učitelů a další jejich vzdělávání může především pomoci, aby nepodléhali zjednodušenému reduovanému myšlení. To znamená učit diferencovat a rozlišovat to, co se nemá zaměňovat (autoritářství a autorita), vidět souvislosti i napětí mezi póly, které se nevyklučují (zájem a úsilí), uvědomovat si vzájemné vztahy (obsah a metoda), osvojovat si komplexní, všestranné chápání problémů, které odpovídá složitosti pedagogických jevů.

Důležité je také vytvářet prostor a příznivé klima pro kladení otázek

a věcně na ně odpovídat. Mnozí učitelé, kteří v každodenní složité a náročné školní realitě usilují — nezdídko s velkým psychickým vypětím — plnit co nejlépe požadavky vzdělávacího a výchovného procesu, se táží: musí být nastolování důvěry a používání prvků empatie v protikladu s uplatňováním autority učitele? V čem jsou podněty, ale také meze tzv. nedirektivní pedagogiky? Lze svobodu dítěte skutečně chápat pouze jako něco vnitřního, nezávislého na vnějším světě? Musí být spontánní chování v protikladu se sebeovládáním? Známkovat — ano či ne? Jak se odlišuje pojem autority od autoritářství? Jsou svoboda dítěte a kázeň vylučující se protiklady? Nelze popírat význam hry v procesu vzdělávání. Lze však zaměňovat vzdělávání za hru a zapomínat na formativní význam práce a úsilí? Je oprávněné při každém užití pojmu výkon obviňovat učitele z obhajoby „výkonové pedagogiky“? Neposunuje se občas zájem o spontánní aktivitu žáka k aktivismu, za nímž jednostranně ustupují do pozadí zřetele ke vzdělávacím obsahům? Může pojem „standard“ nahradit pojem výchovných a vzdělávacích cílů?

Rozvinutí analytického a kritického myšlení učiteli ukáže, že je značně zjednodušující klást proti sobě vyhocené protiklady, jako by se vzájemně vylučovaly. Spíše jde o to, v každé opoziční tezi odhalovat její oprávněné momenty, ale i meze a překonávat je na vyšší úrovni syntézy, která přináší nová řešení. Rozvíjet kulturu pedagogického myšlení znamená také uvědomovat si polysémantičnost pojmů, sledovat jejich význam v pojmovém systému určitých pedagogických koncepcí, všimnout si jejich rozličných konotací. Nebude pak docházet k iluzorním představám, že měníme reálnou skutečnost a zatím se jen manipuluje s jinými termíny. Historická vývojová a teoretická interpretace odhalí mnohostranné souvislosti obecných tvrzení, jako je např. „škola orientovaná na učivo a učitele“ proti „škola orientovaná na žáka“, ukáže jejich skutečný smysl a zabrání zjednodušeným výkladům.

Za jakých podmínek se mění reálná praxe? Uplatňování teoretických poznatků není prostá technická aplikace, prosté vnášení teorie do praxe nebo jednoduchá imitace. Nové poznatky se včleňují do tvořivé činnosti učitele a tím se i přetvářejí, stávají osobní. Jde pak o změny individuálního postoje i praktické činnosti. Jestliže pedagogické ideje nejsou prověřovány ve vlastní praxi, kde se obohacují novými významovými nuancemi, zůstávají obvykle prázdné.

Spolu s odpověďmi na konkrétní otázky praxe by si pedagogická teorie měla stále klást otázku, zda skutečně vede myšlení učitelů k základním dimensím, které umožňují měnit školu.

[1] Delannoy, C.: Au péril de la mode. Cahiers pédagogiques, N° 330, Janvier 1995, s. 9–11

[2] Meirieu, Ph.: Apprendre ... oui, mais comment. ESF ed., Paris 1988 (3. vyd.)

- [3] Skalková, J.: Od teorie k praxi vyučování. SPN, Praha 1978, s. 8–13
- [4] Skalková, J.: Postmoderní myšlení a pedagogika. Pedagogika, 1995, č. 1., s. 14–29
- [5] Tozzi, M.: Quand le praticien oublie la complexité du réel. Cahiers pédagogiques, N° 330, Janvier 1995, s. 52–54

Pokusy o reformu strednej školy v Československej republike v dvadsiatych rokoch 20. storočia

Jozef Pšenák

Československá republika sa zaraďovala v povojnovej Európe medzi krajiny s vysokou úrovňou kultúrneho rozvoja. Spolu s Francúzskom a Belgickom sa zaraďovala v Európe na 10.–12. miesto.¹ Z hľadiska kultúrneho rozvoja novoutvorenú Československú republiku tvorili české krajiny s 10 miliónmi obyvateľov a s úplnou alfabetizáciou obyvateľstva, kde sa realizovala od r. 1869 nielen povinná školská dochádzka na úrovni ľudovej školy, ale aj povinné neúplné stredné vzdelanie na úrovni meštianskej školy. Slovensko s 3 miliónmi obyvateľov bolo v úplne inej situácii. Národná slovenská škola bola prakticky zlikvidovaná, neexistovali slovenské meštianske, učňovské, stredné a vysoké školy. Podobná situácia bola v Podkarpatskej Rusi.

Československá republika zdedila dve celkom rozdielne organizačné, štrukturálne školské systavy, líšiacie sa tradíciou a výchovnovzdelávacími princípmi. Išlo o predlitavskú a uhorskú školskú sústavu. Jednou z prvoradých úloh v tejto oblasti bola unifikácia školy a vytvorenie jednotnej školskej sústavy, unifikácia obsahu a rozsahu všeobecného i odborného vzdelania, zjednotenie vyučovacích a výchovných metód. Unifikácia školskej sústavy, jej demokratizácia a likvidácia následkov národnostnej diskriminácie — to boli hlavné úlohy v oblasti školskej politiky predmníchovskej Československej republiky.

Prestavba československého školstva bola realizovaná množstvom zákonodarných aktov v r. 1919–1923 a v ďalších rokoch. V tridsiatych rokoch zákonodarná aktivita klesá. Najvýznamnejším zákonom v dvadsiatych rokoch, dotýkajúcim sa národnej školy, bol tzv. Malý školský zákon, prijatý v júli 1922.²

Nový školský zákon, ktorý by novo vymedzil ciele, organizačné zásady, štruktúru apd. vzhľadom k aktuálnym potrebám doby sa očakával od vzniku republiky. Malý školský zákon takýmto zákonodarným aktom nebol. Československá národná škola sa naďalej opierala o ríšske zákony, najmä o ríšsky školský zákon z r. 1869.

Najradikálnejšou zmenou zákona z r. 1922 bolo stanovenie povinnej školskej dochádzky na osem rokov bez výnimky. Všetky predchádzajúce ustanovenia novely z r. 1883, „lehoty“, oslobodzujúce časť mládeže od školskej dochádzky v 7. a v 8. roku sa rušili. Osobitne bol tento zákon významný pre Slovensko, kde sa povinná školská dochádzka predĺžila zo šesť na osem rokov od škol. roku 1927/1928.

Malý školský zákon sa nedotkol rakúskej štruktúry národnej školy: osemročné obecné školy na vidieku a päťročné obecné školy s trojročnými meštianskymi školami v mestách. Túto štruktúru rozšíril i na Slovensko. Podľa ruského historika Kuzmina „Malým školským zákonom i radom ďalších zákonov bolo vykonané určité, i keď zďaleka nie úplné, zjednotenie národnej školy na Slovensku a v českých krajinách, čo malo pre Slovensko osobitný význam, pretože znamenalo prechod k realizácii neúplného všeobecného vzdelania mestskej mládeže a výrazný vzostup úrovne prípravy vidieckej mládeže.“³

V Československu zostal nevyriešený celý rad podstatných problémov. Medzi nimi kľúčové boli aj problémy jednotnej školy a vysokoškolského vzdelania aj učiteľov ľudových škôl. Československá predmníchovská republika zachovala po celé obdobie existencie v zásade starú rakúsku školskú sústavu a urobila v nej len niektoré minimálne zmeny, ktoré vyplynuli z nových štátotvorných podmienok. Konzervativizmus, kompromisnosť, polovičatosť a nedôslednosť boli najcharakteristickejšie rysy školskej politiky v predmníchovskej Československej republike.⁴

Kvantitatívne sa síce školstvo rozvinulo, ale podľa O. Kádnera, „ve vnítní jeho úprave změnilo se dosud pramálo, takže dnešní naše národní (a de facto i střední) škola je vlastně stále ona stará škola rakouská, se všemi svými světly a stíny;“⁵

Na vývoj školstva malo nepriaznivý vplyv aj časté striedanie ministrov školstva. V prvom decenii úradovali Habrman, Šusta, Šrobár, Bechyně, Markovič, Srdínko, Krčmář, Hodža, Štefánek a Dérer.

Ako som koštatoval intenzívny bol kvantitatívny rozvoj národných škôl. Zakladali sa aj nové české stredné školy. Slovenské stredné školstvo bolo prakticky znovu budované, podarilo sa ho v pomerne krátkej dobe odmáďarčiť. V priebehu školského roka 1918/1919 začalo činnosť 17 slovenských stredných škôl (vrátane 5 škôl cirkevných), v novembri 1919 to bolo už 31 slovenských stredných škôl.⁶

Nevyhnutná bola aj unifikácia, ktorú realizoval zákon z 27. mája 1919, ktorý rozšíril platnosť smerníc pre stredné školy z českých krajín na Slovensko, kde platili uhorské predpisy. Paragraf 1 uvedeného zákona uvádza: „Pokiaľ pre stredné školy ústavy rovnocenné (G, RG, R, P, L, obchodné

a priemyselné) na Slovensku nie sú predpísané výnimky, platí, pokiaľ sa týka učebných osnov, školských kníh, prijímania žiakov, skúšania a klasifikácie, školských prázdnin, skúšok dospelosti, služobného pomeru učiteľstva a pod., príslušné ustanovenia platné pre stredné školy a menované ústavy v Čechách, na Morave a v Sliezku.“⁷

Funkciu štátu v oblasti školstva významne posilňovala politika poštátňovania stredných škôl, keď neštátne stredné školy predstavovali viac ako 29 percent všetkých stredných škôl vôbec.⁸

Obdobie po vzniku predmníchovskej ČSR je charakteristické úsilím vytvoriť modernú československú strednú školu. Podľa Z. Veselej: „Šlo o to, aby se překonala diskriminace českého školství z období rakousko-uherského panství nejen jeho kvantitativním rozvojem, ale také jeho obsahovým zaměřením.“⁹

Dievčenské stredné školy boli v nerovnoprávnom postavení k ostatným stredným školám, ktoré existovali len vďaka súkromnej a spolkovej starostlivosti. Výnos Ministerstva školstva a národnej osvety z 19. novembra 1919 znamenal významnú zmenu v demokratizácii vzdelávania dievčat na stredných školách. Stanovil: „1. Dívky zapsané na mužských školách středních ve školním roce 1918/19 za privatistky, buďte nadále — pokud rodiče jejich si toho přejí — pokládány za žákyně veřejné a budiž s nimi jednáno tak, jak s veřejnými žáky. 2. Posavadní výnosy, týkající se zkoušení a klasifikování žáků, jakož i výnosy, omezující hospitování v předmětech povinných a nepovinných, pozbývají tímto působnosti.“¹⁰ Otázka zrovnoprávnenia štúdia dievčat bola sprevádzaná súčasne snahou o zachovanie samostatného dievčenského školstva.

V roku 1919 reformné úpravy strednej všeobecnovzdelávacej školy začali prechodnou úpravou, po ktorej mala nasledovať zákonná úprava. Dotýkala sa zmien v učebných osnovách jednotlivých typov stredných škôl. Obmedzil sa rozsah výučby náboženstva, rozšírila sa výučba prírodných vied, posilnila sa úloha výučby materinského jazyka. Usiluje sa o zjednotenie stredoškolského systému a podporovalo sa zblížovanie jednotlivých typov strednej školy.

Prvé pokusy o reformu strednej školy siahajú ešte pred r. 1918. M. Vaněček uverejnil r. 1914 štúdiu **K reformě studia středoškolského**.¹¹ Navrhol model šesťročnej všeobecnovzdelávacej školy, na ktorú mala nadväzovať dvojročná gymnaziálna alebo reálna vysokoškolská prípravka, štúdium na odbornej škole, alebo mohli študenti odísť do zamestnania.

V jeseni 1917 začína aktívnejšie a sústavnejšie vysvetľovanie všetkých základných otázok povinnej strednej školy. Pravidelnú činnosť začala komisia, ktorá sa skladala zo zástupcov Ústredného spolku českých profesorov a spolku riaditeľov stredných škôl. Na prvej schôdzi 20. októbra 1917 pre-

hovoril Jan Šafránek. Vo svojom vystúpení konštatoval: „... válka svým účinkem mocně zasáhla a citelně zasahuje v ústrojí školské; ... Idea reformy školské v duchu Komenského nebyla. Všechny opravy směřovali toliko k povznesení jednoho kmene, jemuž se mělo zabezpečit předáctví a přiřknoutí vůdčí úloha v kulturním poslaní rakouského státu. Individuality kmenové se nedbalo, pomíjely se duchovní potřeby ostatních národů a novoty zastíraly se širokým pláštěm vyšších zájmů říšských.“¹² Podrobnú analýzu Šafránkovho prípevku urobila Z. Veselá.¹³ Komisia pokračovala v činnosti aj po utvorení prvej Československej republiky.

Významným krokom k realizácii reforiem bola písomná anketa Ministerstva školstva a národnej osvety. Anketa bola koncipovaná veľmi rozsiahlo. Dotazník obsahoval 227 otázok, ktoré boli rozoslané všetkým českým a nemeckým stredným školám, všetkým ministerstvám, vysokým školám, mnohým združeniam a jednotlivcom. Výsledky tejto ankety boli publikované až v roku 1922.¹⁴ Táto anketa nemala veľký úspech. Odpovede sa väčšinou zhodovali v tom, že školstvo má byť upravené jednotne, že sa má vytvoriť spoločný štvorročný základ strednej školy, ktorý by sa delil na dve vetvy: humanitnú a reálnu. Účastníci ankety väčšinou boli za to, aby stredná škola trvala osem rokov, aby sa koedukácia zaviedla len tam, kde nie sú podmienky pre samostatné dievčenské školy. Základom celého vyučovania na strednej škole sa mal stať materinský jazyk, aby sa obmedzili klasické jazyky, aby sa viac rozvíjala samostatnosť žiakov. Za zachovanie všetkých doterajších typov sa vyslovilo mizivé percento účastníkov. Účastníci ankety uplatňovali pragmatické dôvody — existencia školy v bydlisku študentov, vhodnosť daného typu pre prípravu na vysokoškolské štúdium.

Výstižne hodnotil tento prvý pokus O. Chlup: „Byl vypracován nekončejší dotazník o všech možných stránkách středoškolské výuky... Metoda dotazníků byla hlavně pochybná tím, že o vyučování náboženství měly odpovídat kruhy církevní, o klasických jazycích klasičtí učitelé gymnasií, o matematice matematikové, o přírodovědě přírodovědci, atd. Rozumí se, že podobná anketa mohla nanejvýš přinést výsledek udržující stav, jaký byl, nebo vnést do věci reformy zmatek. Proto také tato anketa upadla v zapomnění a nepřinesla ničím užitek.“¹⁵ Výsledky tejto ankety boli prakticky nulové a jej vplyv na riešenie problematiky stredoškolskej reformy bol zanedbateľný.

V diskusiách o jednotnej strednej škole v podobe spoločného základu bola najspornejšou otázkou výučba klasických jazykov v spoločnom základe. Rozdiely v koncepcii dokumentujú návrhy **Jednoty českých matematikův a fyzikův a Klasických filologův**, ktoré obsahujú aj návrh učebných plánov.

Jednota českých matematiků a fyziků formuluje poslanie strednej školy nasledovne: „Reformovaná strední škola budiž ústavem v prvé řadě všeobecně vzdělávacím, bez ohledu na jakékoliv budoucí povolání.“¹⁶ V návrhu z r. 1917 žiadala šesťročnú strednú školu. Táto mala mať štvorročný základ bez latinčiny. V. a VI. trieda by sa delila na latinskú a reálnu vetvu. Každá stredná škola by mala obidve tieto vetvy. Na šesťtriednu strednú školu by potom nadväzovala jednoročná vysokoškolská prípravka s tromi vetvami.

Tento návrh bol neskôr prepracovaný, jednoročná prípravka sa zmenila na dvojročnú. Celý plán tvoril osemročnú strednú školu rozdelenú na dva stupne. Prvý stupeň (prvé štyri ročníky) tvoril nelatinský základ, vyšší stupeň bol rozdelený na dve vetvy, prípravka mala tri oddelenia: a) filologicko – historické, b) prírodovedecké, c) matematické.

Najspornejšiu otázku v prebiehajúcej diskusii o jednotnej škole v r. 1919 Jednota českých matematiků a fyziků riešila vylúčením latinčiny ako všeobecnovzdelávacieho predmetu. Jej formálne vzdelávaciu stránku by nahradzoval materinský jazyk a moderné jazyky. Český jazyk spolu s dejepisom by sprostredkoval dedičstvo antickej kultúry. Návrh konštatoval, že o gréčtine platí to isté ako o latinčine.

Návrh **Klasických filologov** počítal s osemtriednou strednou školou a so štvorročným spoločným základom s latinčinou od 1. ročníka a s francúzštinou od III. ročníka. Poslanie strednej školy formulujú všeobecnou formuláciou nasledovne: „1. Střední škola jest ústav pro vyšší rozumové a mravní vzdělání.“¹⁷ Svoj návrh odôvodňovali nasledovne: „K tejto požiadavke vedie ich presvedčenie, že klasické jazyky sú nad inými vhodným prostriedkom k vypestovaniu jazykového poznania a citu, a tým k cibreniu rozumovej bystrosti, ďalej, že latinčina poznaná už v tomto rozsahu vedie k uvedomejšiemu chápaniu francúzskeho jazyka a nakoniec, že poznanie základov latinského jazyka je pre každého vzdelanca praktickou potrebou.“¹⁸ Latinský jazyk zaraďujú v nižšom oddelení medzi všeobecnovzdelávacie predmety, v gymnaziálnych vetvách by sa vyučoval vo vyššom oddelení ako jazyk rímskej kultúry. Tento návrh neuznával žiadnu prípravku na vysokú školu. Koedukáciu uznával len ako východisko z núdze.

Pri porovnaní návrhu klasických filologov s návrhom Jednoty českých matematiků a fyziků zistíme, že klasickí filologovia i napriek väčšiemu počtu týždenných hodín počítali s menším počtom pre prírodovedné predmety. Získané hodiny by venovali latinskému jazyku, mravouke, občianskej náuke a povinnému spevu.

S návrhom Jednoty českých matematiků a fyziků súhlasil aj **Klub moderných filologov**, ktorý neriešil otázku či má byť vysokoškolská prípr-

ravka jednoročná alebo dvojročná. Navrhli však až tri živé cudzie jazyky. Dva by sa začali vyučovať v I. a II. ročníku. Tretí by nastúpil v VI. ročníku so 6 hod. týždenne. Prvým povinným jazykom pre všetkých žiakov by bola francúzština, druhým nemčina. V VI. ročníku by si žiaci mohli povinne voliť medzi angličtinou a slovanským jazykom. Keby sa voľba v II. ročníku obmedzila na nemčinu a angličtinu, vo VI. ročníku by bol povinný slovanský jazyk. Nepovinné jazyky by na strednej škole neboli. Vo vysokoškolskej prípravke by sa mohli fakultatívne vyučovať niektoré živé jazyky a gréčtina.

Historický klub navrhol najprv spoločný dvojročný základ bez latinčiny. Od III. ročníka by nastalo delenie na gymnaziálnu a reálnu vetvu. Stredná škola by bola šesťtriednou. Na záver VI. ročníka by bola prísna maturitná skúška. Na šesťtriednu strednú školu by nadväzovala dvojročná vysokoškolská prípravka. Autori tohto návrhu varovali pred myšlienkou premeniť tieto vyššie kurzy na špeciálne odborné prípravky pre rozličné druhy vysokých škôl. „... tieto vyššie kurzy majú v podstate poskytnúť všetkým kandidátom vyššieho štúdia základy všeobecného vzdelania tak, aby v tomto vyššom kurze pred vstupom na vysokú školu mohli získať všeobecné vzdelanie, ktoré sa pre moderného vzdelanca pokladá za nevyhnutné, technik alebo medik, ktorý na svojej odbornej vysokej škole nebudú mať príležitosť, aby si ho doplnili.“¹⁹ Latinský jazyk navrhujú vyučovať od 1. ročníka. Čo sa týka vyučovania slovanských jazykov rozdelili sa historici na dva smery. Jeden smer žiadal, aby sa na každej škole povinne učil niektorý slovanský jazyk, ostatné slovanské jazyky by sa vyučovali ako nepovinné. Druhý smer odporúčal vyučovať slovanské jazyky len ako nepovinné jazyky.

V období do polovice dvadsiatych rokov vznikli aj niektoré individuálne návrhy. Najvýznamnejší bol „**Návrh učebné osnovy jednotné strední školy v Republice Československé**“²⁰, spracovaný prof. Janom Čenkom. Komisia MŠaNO ho označila za najlepší návrh na reformu strednej školy. Základným rysom Čenkovho návrhu je všeobecne vzdelávací charakter strednej školy. Vystríha pred tým, aby sa hlavný dôraz kládol na odbornú prípravu kandidátov na vysokú školu, najmä na techniku a neodporúča šesťtriednu strednú školu s dvojročnou vysokoškolskou prípravkou. Naopak Čeněk chce posilniť všeobecnovzdelávací charakter strednej školy. Do učebného plánu zaradil v V.–VIII. ročníku filozofiu spojenú s etikou a dejiny výtvarného umenia a hudby. V I. a v II. ročníku bol zaradený spev.

Strednú školu podobne ako iní autori rozdelil na dva stupne. Spoločnému základu (prvým štyrom ročníkom) dal túto úlohu: „Charakter vyučovania spoločného základu je všeobecne vzdelávací a jeho úlohou je získanie bezpečného vzdelanostného podkladu a najmä výchova žiakov pre duševnú prácu so stálym zreteľom na vek žiaka a ich chápacosť.“²¹ Najväčší všeobecnovzde-

lávaci význam má však vyučovanie materinského jazyka na nižšom i vyššom stupni. Latinský jazyk zaraďuje od I. ročníka ako všeobecnovzdelávací predmet. Vo vyšších ročníkoch ponechal latinský jazyk len v humanitnom oddelení.

Vyšší stupeň strednej školy rozdelil Čeněk na tri vetvy. Podľa jeho údajov „zo všetkých kandidátov absolvujúcich strednú školu, priemerne asi polovica sa venuje praktickému povolaniu — najčastejšie úradníckej kariére. Štvrtina asi študuje na univerzite, štvrtina na technike.“²² Tomuto rozdeleniu majú zodpovedať aj jednotlivé vetvy. Vetva A mala poskytovať humanistické vzdelanie, prevažne jazykové (s povinnou latinčinou a voliteľnou gréčtinou, slovanským jazykom — ruština, srbochorvatština, poľština, alebo angličtinou). V tejto vetve bol znížený počet hodín matematiky, odpadlo kreslenie a rysovanie. Táto vetva pripravovala študentov na právnickú, lekársku a filozofickú fakultu, na vysokú školu diplomatickú, novinársku a na štúdium teológie.

Vetva B — matematicko – prírodovedná a technická. V tejto vetve bolo rozšírené vyučovanie matematiky, deskriptívnej geometrie a kreslenia a boli zavedené laboratórne cvičenia z fyziky, chémie a remeselnícky výcvik. Z cudzích jazykov sa v tejto vetve mala vyučovať francúzština a nemčina. Vetva B trvala podobne ako vetva A štyri roky a pripravovala pre štúdium na všetky odbory vysokej školy technickej.

Vetva C mala trvať len tri roky a bola určená pre tých študentov, ktorí nepôjdu na vysokoškolské štúdium. Mala slúžiť pre prípravu budúcich administratívnych úradníkov všetkých odborov. V tejto vetve autor zavádza niektoré nové predmety: zemepis rozšíril o zemepis obchodu a dopravy, štátovedu o základy štátneho účtovníctva.

Nepovinné predmety návrh nezavádzal. Podľa J. Čenka „... škola má možnosti poskytovať vzdelanie vo všetkých odboroch, zavedené sú remeselnícke práce, jazykové vyučovanie pre filologicky nadanejších žiakov vetvy B a C a tesnopis.“²³

Návrh vynechal náboženstvo ako vyučovací predmet. Vyučovanie tohto predmetu dal do kompetencie jednotlivých cirkví. Návrh nepočítal s maturitnými skúškami. Prospechovo slabí žiaci, ktorí by chceli študovať na vysokej škole, by potom skladali prijímacie odborné skúšky priamo na nich.

Čenkov návrh posilňuje všeobecnovzdelávací charakter strednej školy a spĺňa kritériá, aby stredná škola nebola len vysokoškolskou prípravkou, ale aby pripravovala aj pre isté profesie (v jeho návrhu konkrétne vetva C bola prípravou pre budúcich administratívnych pracovníkov).

Pri hodnotení časopiseckých návrhov z rokov po prvej svetovej vojne, výsledkov ministerskej ankety z r. 1919 a návrhov reformy strednej školy vi-

díme spoločnú črtu — prevažná väčšina z nich hlasuje za spoločný štvorročný spoločný základ na nižšom stupni strednej školy. Navrhované učebné plány spoločného základu sa navzájom približovali. Podľa Z. Veselej: „Tato skutečnost nejvíce poznamenala charakter příštích návrhů a posléze i úprav střední školy.“²⁴

Diskusie o reforme strednej školy pokračovali aj v nasledujúcich rokoch. V roku 1923 za ministra **Bechyně** bol vydaný ministerský návrh vypracovaný osobitným reformným oddelením, na čele ktorého stál ministerský radca **Mašek**.²⁵ Tento návrh sa približoval k uskutočneniu jednotnej strednej školy. Návrh počítal s nižším trojročným stupňom strednej školy. Žiaci meštianskej školy mohli na začiatku školského roku prestupovať bez prijímacej skúšky do príslušnej triedy nižšej strednej školy. Návrh stanovil požiadavky na absolventov nižšej strednej školy, po splnení ktorých mohli pokračovať v štúdiu na vyššom stupni.

Vyššia stredná škola mala mať štyri ročníky. Po absolvovaní IV. ročníka by žiaci dostali výročné vysvedčenie, na ktorom by bolo potvrdenie, že žiak absolvoval vyššiu strednú školu. Absolvent IV. ročníka by mal kvalifikáciu pre všetky povolania a zamestnania, pre ktoré sa vyžaduje stredoškolské vzdelanie. Výročné vysvedčenie zo IV. ročníka neoprávňovalo však k vstupu na vysokú školu.

Vyššia stredná škola by mala ešte jednoročnú diferencovanú prípravku (V. triedu) pre tých študentov, ktorí by chceli študovať na vysokej škole. I.–IV. ročník vyššej strednej školy bol rozdelený na dva typy A a B. Obidva typy mali niektoré spoločné predmety. Typ A charakterizovalo povinné vyučovanie dvoch cudzích jazykov, z ktorých sa hlavný s väčším počtom hodín začína v prvom ročníku, vedľajší s menším počtom hodín v druhom ročníku. Cudzí jazyky, ktoré sa mali zavádzať na type A, boli tieto: latinčina, gréčtina, angličtina, francúzština, taliančina, poľština, ruština a srbochorvatština. V miestach, kde by bola len jedna vyššia stredná škola typu A, návrh určoval za hlavný jazyk vždy latinčinu. Okrem cudzích jazykov mali sa vyučovať na type A začiatky deskriptívnej geometrie a kreslenie.

Typ B bol charakteristický tým, že sa mala v ňom vyučovať deskriptívna geometria a kreslenie vo väčšom rozsahu ako na type A, a že cudzí jazyk bol len jeden a to živý jazyk. Jazyk latinský by sa vyučoval na tomto type len ako nepovinný predmet.

Piata trieda sa delila na päť základných smerov: klasický, moderných jazykov, prírodovedný, matematický a pedagogický. Pedagogický smer predpokladal prípravu kandidátov učiteľstva v obecných školách. V návrhu sa objavili pre V. ročník aj výberové prednášky. Návrh umožňoval vstup na vy-

sokú školu aj tým študentom, ktorí s vyznamenaním ukončili štvrtý ročník a zložili skúšku dospelosti.

Maškov návrh bol zamietnutý. Vytýkala sa mu neprepracovanosť, schematicnosť, nedostatočný zreteľ ku skutočnému vývoju dieťaťa a jeho zdraviu. Najmä požiadavka 35–36 týždenných vyučovacích hodín bola nereálna. Návrh sa nedočkal prejednávania v parlamente a ako celok zapadol do histórie.

Po zamietnutí Maškovho návrhu sa na ministerstve školstva ustanovila reformná komisia pod vedením prof. **Bydžovského**. Komisia riešila otázky nového školského zákona zásadne a koncom roka 1924 dala na posúdenie odborníkom nový návrh reformy strednej školy. Nový zákon dal strednej škole túto úlohu: „Stredná škola vychováva žiakov, nadaných najmä na duševnú prácu, poskytujúc im vyššie všeobecné vzdelanie, založené na zásadách ľudskosti, na vedeckom poznaní a myslení a cibri zmysel pre krásu, rozvíja ich mravné cítenie a vôľu a stará sa o ich telesný rozvoj, ... Ďalšou úlohou strednej školy je prehĺbenie a doplnenie vyššieho všeobecného vzdelania ako príprava pre štúdium na vysokých školách.“²⁶

Stredná škola normálneho typu mala mať štvortriedny jednotný základ bez latinčiny, dve vetvy v V.–VII. ročníku (gymnaziálnu a reálnu) a tri oddelenia v VIII. triede (duchovedné, prírodovedné a matematické).

Okrem tohto normálneho typu strednej školy zákon pripúšťal osobitné typy strednej školy: 1. Klasický typ strednej školy, v ktorom sa zvláštna pozornosť venovala štúdiu klasických jazykov (latinčina sa vyučovala od II. roč. a gréčtina od V. roč. 2. Slovanský typ strednej školy. V tomto type sa venovala osobitná pozornosť štúdiu slovanských jazykov (jeden slovanský jazyk sa vyučoval od V. triedy a druhý od VII. triedy). Obidva tieto typy sa od V. triedy nerozdeľovali na vetvy ani na oddelenia.

Zákon zriaďoval stredné školy buď ako chlapčenské alebo dievčenské. Na chlapčenských stredných školách sa mala povolovať koedukácia, ak v meste nebola dievčenská stredná škola rovnakého typu s tým istým vyučovacím jazykom. Stredné školy mali byť štátne a malo ich zriaďovať Ministerstvo školstva a národnej osvety.

Meštianska škola sa mala priblížiť k strednej škole zblížením osnov. Na meštianskej škole sa však nepočítalo so zavedením povinného vyučovania cudzích jazykov. Paragraf 29 umožňoval prechod z meštianskej školy na strednú školu. Prestupovať však mohli iba tí žiaci, ktorí preukážu vedomosti z príslušnej triedy občianskej školy, schopnosť pre štúdium na strednej škole a zložia predpísané diferenčné skúšky.

Návrh zákona medzi povinné predmety zaraďuje občiansku náuku, hygie-

nu, ručné práce, spev, vo vyšších ročníkoch národné hospodárstvo. Najvyšší počet týždenných hodín bol 28 (bez hodín tel. výchovy).

Po absolvovaní VII. roč. zákon zavádzal záverečnú skúšku, ktorou sa uzatváralo všeobecné vzdelanie. Vykonaná záverečná skúška oprávňovala k vstupu do štátnej služby.

Absolventi VIII. triedy skladali potom skúšku dospelosti, ktorá oprávňovala k vstupu na všetky vysoké školy.

Zákon o strednej škole v paragrafovej podobe spolu so záverečným ustanovením a s dôvodovou správou nebol k prerokovaniu v parlamente predložený. Z. Veselá hodnotí návrh zákona o strednej škole takto: „Vo svojom celku však pripravený návrh zákona reagoval na základné myšlienky, ktoré úsilie o reformu strednej školy prinieslo, a pokúšal sa narysovať jasný základ reformovanej strednej školy tam, kde už k vyjasneniu a zblíženiu stanovísk došlo.“²⁷

Tento návrh zákona nestihol iný osud ako Maškov. Sám B. Bydžovský o tom hovorí: „Minister Srdínko, ktorý nastúpil v zime roku 1925, neprial reforme a ďalšie rokovanie o návrhu zákona bolo zastavené.“²⁸

Ďalší reformný pokus dotýkajúci sa strednej všeobecno-vzdelávacej školy bol urobený r. 1926, keď ministrom školstva a národnej osvety bol Dr. **M. Hodža** (1878–1944). V tomto návrhu sa znížil počet týždenných hodín a úplne sa zjednotilo gymnázium s reálnym gymnáziom tak, že v nižších ročníkoch gréčtina v gymnáziu, resp. francúzština v reálnom gymnáziu boli posunuté z III. až do V. ročníka. Vznikli tak dva spoločné štvorročné zklady, jeden pre gymnázium a reálne gymnázium, druhý pre reformné reálne gymnázium a reálku. Ako píše B. Bydžovský „... bol to zrejmy ústupok požiadavke jednotného základu pre všetky stredné školy.“²⁹

Táto zmena mala negatívny vplyv na reformné reálne gymnázium (RRG), ktoré sa zmenilo tak, že počet hodín latinského jazyka sa znížil takmer na polovicu (z 30 na 17) a v najnižších triedach sa zaviedol ďalší živý jazyk (angličtina, taliančina, prípadne slovanský jazyk — ruština, deskriptívna geometria bola presunutá do V. a VI. triedy. V dôsledku toho filozofické fakulty odmietali prijímať absolventov RRG bez dodatočnej skúšky z latinského jazyka.³⁰ Učebný plán RRG bol preťažený filologickou výučbou (17 hodín z celkového počtu 32 hodín). Vysoké školy technické videli v presune deskriptívnej geometrie a rysovania do nižších ročníkov a vo zvýšení počtu hodín jazykom zníženie úrovne prípravy pre štúdium na technike.

Na prelome rokov 1928–1929 došlo k oživeniu učiteľskej reformátorskej aktivity a iniciatívy, čomu nasvedčuje aj aktivita Československej obce učiteľskej, ktorá v rámci osláv 10. výročia zrodu republiky usporiadala v dňoch

29. októbra–4. novembra 1928 Pedagogický týždeň a zjazd učiteľstva. Cieľom Pedagogického týždňa bolo „... podať obraz vedeckého základu novej školy, bude riešiť jej problémy, a tým zároveň bude ideovou manifestáciou pre školskú reformu.“³¹

Akcie Pedagogického týždňa boli vhodnou pôdou na riešenie otázok školských reforiem v nasledujúcich rokoch.

Anketa Ministerstva školstva a národnej osvety o školskej reforme, ktorá sa konala v dňoch 8.–12. apríla 1929, mala vyriešiť vzťah nižšej strednej školy k ostatným typom škôl. Riadil ju sám minister Anton Štefánek, ktorý vystriedal ministra M. Hodžu. A. Štefánek v úvodnom slove poukázal na ťažkosti, ktoré ministerstvo školstva čakajú pri reformovaní meštianskej a strednej školy. „Som prívržencom jednotnej diferencovanej školy a šťastný budem, keby sa mi podarilo uskutočniť len malý krôčik dopredu. Niet nádeje nielen preto, že Slovensko a Podkarpatská Rus nie sú ešte zrelé pre radikálnu školskú reformu, ale najmä preto, lebo u mnohých, ináč pokrokovito zmýšľajúcich ľudí a aj u značnej časti učiteľstva a profesorstva prejavuje sa pri riešení školských otázok nepochopiteľný konzervativizmus. ... k môjmu úprimnému žiaľu na maximálne vyriešenie jednotnej školy niet výhľadov.“³²

Model jednotnej diferencovanej školy obhajoval na ankete Stanislav Vrána, pričom za ústrednú otázku pokladal typ školy pre 10–15 ročné deti. „Keby sa nám podarilo nájsť prijateľné riešenie, ako upraviť školy pre deti od 10 do 15 rokov, rozlúštili by sme najtvrdší oriešok školskej reformy.“³³ S. Vrána navrhoval dve eventuality riešenia: 1. Postupné rušenie dnešných meštianskych škôl a nižších stredných škôl a vytvorenie nového typu jednotnej školy II. stupňa, pričom I. stupňom myslí prvých päť, evnt. štyri školské roky obecnej školy. Škola II. stupňa by však nebola mechanickým zlúčením meštianskej školy a nižšej strednej školy v zmysle niektorých starších návrhov, ale bolo by to organické spojenie všetkého žiactva príslušného veku do jedného školského typu. Pri tejto možnosti riešil vnútornú štruktúru jednotnej školy II. stupňa diferenciaciou žiakov podľa vyučovacích predmetov a podľa množstva a kvality učiva. Druhou možnosťou by bolo ponechať meštiansku školu a nižšie triedy stredných škôl. V podstate to bola koncepcia jednotnej školy, ale diferencovanej, ako ju navrhol V. Příhoda. S. Vrána realizoval tento návrh v Baťovej škole v Zlíne. K tejto problematike hovorilo 57 rečníkov: 16 boli za jednotnú školu, 32 bolo proti, ostatní zaujali neutrálne stanovisko. Odporcovia jednotnej školy pokladali za nebezpečné splynutie meštianskej školy s nižšou strednou školou, lebo tým by sa vraj znížila úroveň strednej školy a navyše argumentovali ekonomickými dôvodmi.

Bohatá diskusia sa rozvinula aj okolo problematiky latinského alebo ne-latinského základu strednej školy.

V závere ankety minister školstva A. Štefánek zhrnul diskusiu a vyslovil veľa príslubov. I napriek tomu, že väčšina účastníkov ankety sa vyslovila proti jednotnej škole, videl minister v jednotnej diferencovanej škole ideál budúcnosti. Vyjadril sa za vhodnú úpravu učebných osnov, ktorá by umožnila prestup z meštianskej školy na strednú školu na základe prijímacej skúšky z cudzích jazykov. Rokovanie ankety nemalo však na ďalší vývoj školských reforiem veľký vplyv.

Koncom dvadsiatych rokov sa objavujú nové návrhy na úpravu strednej školy. Z nich bol osobitne podnetný a podrobne spracovaný návrh V. Příhodu. Svoje názory vyložil vo viacerých prácach.³⁴

Základnou myšlienkou jeho koncepcie je **jednotná diferencovaná škola**. Na päťročnú obecnú školu (I. stupeň) nadväzovala štvorročná škola s povinnou školskou dochádzkou (II. stupeň), ktorá sa delila na technickú a humanitnú vetvu. Technická vetva zodpovedala meštianskej škole, humanitná vetva nižšej strednej škole. Humanitná vetva sa mala ďalej členiť na klasický smer s latinčinou a na moderný smer s francúzštinou. Charakteristickou črtou kolenia mala byť pružnosť učebných plánov, učebných osnov a učebných metód. Žiaci sa mali rozdeľovať do vetiev podľa stupňa alebo druhu nadania, najmä však podľa prospechu.

Na jednotnú diferencovanú školu II. stupňa (kolenium) mala nadväzovať štvorročná jednotná škola III. stupňa (atheneum) so všetkými typmi stredných škôl i s odbornými školami pod jednou strechou. Učebný plán athenea mal realizovať ideu jednotnej školy furkáciou na dva smery: jazykový a technický. Jazykový smer mal podobný obsah vzdelania ako gymnázium, technický smer sa prikláňal k učebným plánom reálky.

Návrh V. Příhodu vzbudil veľký záujem a ohlas. Ministerstvo školstva súhlasilo so zavedením diferencovanej výučby na niektorých vybraných meštianskych školách (Praha – Nusle, Praha – Michle, Praha – Hostivař, Zlín, Humpolec).

Koncepcia V. Příhodu prispela k presadeniu spoločného základu na nižšom stupni strednej školy a k zblíženiu s meštianskou školou, čo tvorilo obsah reforiem strednej školy v tridsiatych rokoch XX. storočia. Výsledkom práce reformných komisií boli vydané učebné osnovy z r. 1933. Vydaním osnov vyvrcholili reformné snahy počas trvania predmníchovskej Československej republiky. Neobmedzil sa počet typov strednej všeobecno-vzdelávacej školy, neutvorila sa ani jednotná diferencovaná stredná škola pre mládež vo veku do 15 rokov. Najväčším prínosom bolo však vytvorenie spoločného štvorroč-

ného základu nižšieho stupňa všetkých stredoškolských typov a uľahčenie prestupu nadaných žiakov z meštianskej školy na strednú školu.

Poznámky:

1. Progress of literacy in various countries. Paris 1953. World illiteracy at the middle of the century. Paris 1957. Podľa KUZMIN, M. N.: Vývoj školství a vzdělání v Československu. Praha, Academia 1981, s. 177.
2. č. 226/1922 Sb. z. a n., s. 1003–1007.
3. KUZMIN, M. N.: C. d., s. 187.
4. Pozri bližšie KUZMIN, M. N.: C. d., s. 184–187.
5. KÁDNER, O.: Vývoj a dnešní soustava školství. II. díl. Praha 1931, s. 8.
6. KÁDNER, O.: C. d., s. 165.
7. Věstník Ministerstva školství a národní osvěty, 1, 1919, č. 8, s. 133.
8. NEUHÖFER, R.: Střední školství v prvních 10 letech ČSR po stránce organizační. Praha 1928, s. 78.
9. Česká střední škola od národního obrození do druhé světové války. Praha 1972, s. 56–57.
10. Cit. podľa VESELÁ, Z.: C. d., s. 57.
11. Česká revue, 1914, s. 46.
12. O reformě střední školy české po válce. Věstník českých profesorů, 1917, s. 41. Podrobnú analýzu Šafránkovoho príspevku urobila Z. Veselá.
13. Pozri VESELÁ, Z.: C. d., s. 60–61.
14. Výsledky ankety Ministerstva školství a národní osvěty z roku 1919 o reformě střední školy. Praha 1922.
15. Třicet let bojů o českou pokrokovou pedagogiku. In: Pedagogické stati. Praha 1955, s. 112.
16. Návrhy na reformu střední školy. Praha 1919.
17. Gymnázium stratilo svoju pôvodnú úlohu — prípravu k štúdiu na vysokej škole a nadošlo význam najmä ako všeobecno-vzdelávacia škola.
18. Návrhy na reformu střední školy. Praha 1919, s. 7.
19. Výsledky ankety Historického klubu o novej úprave českej střední školy. Věstník českých profesorů (časť pedagogická), 1920, č. 1, s. 80–81.
20. Praha, St. nakladatelstvo 1922, spracovaný prof. Janom Čeňkom. Komisia ho označila na najlepší návrh na reformu strednej školy.
21. ČENĚK, J.: K reformě střední školy. Praha 1922, s. 13.
22. Tamže, s. 15.
23. Tamže, s. 21.
24. VESELÁ, Z.: C. d., s. 67.
25. Návrh na organizaci občanské a střední školy, příloha vo Věstníku Ministerstva školství a národní osvěty, 1923, zošit 4, s. 253.
26. Návrh zákona o strednej škole. Střední škola, 1926, s. 74.
27. VESELÁ, Z.: C. d., s. 71.

28. BYDŽOVSKÝ, B.: Naše středoškolská reforma. Praha 1937, s. 22.
29. Tamže.
30. Věstník MŠaNO, 1928, s. 223.
31. Časopis Československé obce učitelské, 8, 1927/28, s. 397 a n.
32. Anketa Ministerstva školství a národní osvěty o školské reformě, konaná ve dnech 8. až 12. dubna 1929. (red. Čálek — Kádner). Praha 1929, s. 15.
33. Tamže, s. 86.
34. Racionalizace školství. Praha 1930; Reformné hľadiská v didaktike Bratislava 1934; Školská reforma. Praha 1931; Myšlenka jednotné školy. Praha 1948; Organizace střední školy. Praha 1929; Jednotná škola, její možnosti dnes a zítra. Školské reformy, 10, 1928, č. 1; Jednota školské soustavy. Věstník pedagogický, 18, 1935, s. 241–247; Význam athenea pro demokratizaci školství. Věstník pedagogický, 14, 1936, s. 384–391.

Proměny učitelské profese a přípravy na ni v kontextu celkové transformace školství

Vladimíra Spilková

Hrozí degradace učitelského vzdělávání?

V poslední době se objevují velmi znepokojivé signály ze strany decizní sféry k problému učitelského vzdělání. V době 50. výročí vysokoškolského vzdělávání učitelů hrozí jeho zřetelná *degradace*, neboť se uvažuje o *vyčlenění* učitelské přípravy z *univerzit*, o *zkrácení* a snížení studia na *bakalářskou úroveň* u některých pedagogických subprofesí apod.

Podívejme se tedy na daný problém optikou oficiálních dokumentů ministerstva školství. „Příprava učitelů — základní principy“ z 1. 6. a 21. 6. 1995 je ucelený materiál, který formuluje základní strategii MŠMT především ve vazbě na připravovanou legislativní změny — zákon o vysokém školství, vyhláška o odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků apod. Zde je jako jeden ze základních principů zdůrazněna tzv. *diverzifikace učitelského vzdělání*. Diverzifikace *horizontální* znamená, že na přípravě učitelů se mohou podílet instituce různého typu — středoškolské, vysoké školy a „vysokoškolské instituty“ (jejich vznik má umožnit nový zákon o vysokém školství). *Vertikální* diverzifikace znamená diferencovanou nabídku studijních programů, které budou považovány za minimální vzdělání pro učitele jednotlivých stupňů škol.

Diverzifikace učitelského vzdělání je založena na přísném oddělování přípravy učitelů pro jednotlivé školské stupně z hlediska úrovně i délky studia — středoškolské vzdělání pro učitele mateřské školy, bakalářské studium

pro učitele 1.–5. ročníku ZŠ, magisterské studium pro učitele 6.–9. ročníku základní školy (uvažovalo se i o bakalářském studiu pro tuto kategorii učitelů), magisterské studium pro učitele středních škol (nikoliv nebo převážně nikoliv na pedagogických fakultách). Jednotlivé kvalitativně odlišné a vzájemně neprostopupné programy jsou v návrzích dokonce svěřovány různým institucím (střední pedagogické školy, vyšší školy, vysokoškolské instituty, pedagogické fakulty univerzit, univerzitní odborné fakulty). Diverzifikace učitelského vzdělání a posílení *hierarchie jednotlivých učitelských kategorií* je „stvrzeno“ navrženou strukturou platového řádu, v němž status a plat učitelů je určen tím, že učitelé jednotlivých školských stupňů dosahují v souladu s danou hierarchií vždy „o stupeň vyššího vzdělání“.

Navrhované pojetí diverzifikace učitelské přípravy obnovuje tradiční a překonané přístupy k pojetí učitelské profese a přípravy na ni, nerespektuje západoevropské vývojové trendy a pokračující proces transformace naší vzdělávací soustavy (proces „univerzitarizace“ a prodlužování učitelské přípravy, sblížení přípravy různých učitelských kategorií — podrobněji viz další text, profesionalizace učitelské přípravy — posun v prioritách studia od odborně předmětové složky k profesní, psychodidaktické a osobnostně kultivační dimenzi, potřeba vnitroprofesní mobility a přesahů kvalifikace do nejbližších stupňů školské soustavy apod.)

Zaměříme se nyní podrobněji na pojetí uvažovaných studijních programů a institucí. Vládní návrh zásad zákona o vysokém školství¹⁾ rozlišuje 3 obsahově rozdílné typy vysokoškolských studijních programů — bakalářský, magisterský a doktorský. Bakalářský studijní program je zaměřen převážně „na soudobé metody a technologie a jejich bezprostřední využití pro přípravu na povolání“ (s. 4). Dále je specifikován jako typ vysokoškolského studia těsněji spjatého s praxí. Také se uvádí, že bude určen jako příprava pro výkon určitých „společensky potřebných povolání (např. některé oblasti služeb, vybrané pedagogické a sociální obory)“, aniž je blíže specifikováno, kterých pedagogických oborů by se mělo týkat.

Magisterský studijní program je charakterizován jako program „s *teoretickým základem*, který vychází z dosaženého *vědeckého poznání* a stavu technologií, vede k jejich ovládnutí, rozvoji a využívání a který je důsledně založen na *akademických tvůrčích činnostech* učitelů a studentů.“ (s. 4). Dále je zdůrazněna zaměřenost studia na „znalost současného stavu poznání a jeho rozvoj“, na „tvůrčí činnost, vědeckou práci, výzkum, uměleckou tvorbu, projektovou, konstrukční, klinickou a další odbornou činnost“ (s. 5). Tento studijní program je určen k „přípravě pro povolání, pro jejichž výkon jsou nezbytné i hluboké teoreticko-vědecké poznatky“ (s. 5). Na základě uvedených stručných charakteristik jasně vidíme obrovskou „propast“ mezi

utilitárně prakticistním a úzce profesním bakalářským studiem a teoreticko-vědeckým, tvůrčím, event. uměleckým magisterským studiem.

Ještě výrazněji se jeví tento rozdíl, podíváme-li se na *pojetí instituce*, která má bakalářská studia uskutečňovat — tzv. *vysokoškolský institut*. Institut stojí *mimo univerzitu*, má *praktické zaměření*. Jeho hlavní činností je realizace bakalářských studií, která „nevyžaduje bezprostřední sepětí s vědeckou a uměleckou činností...“ (s. 38). Dále je naznačen proces a časový horizont (2 roky) přeměny fakult na instituty, zániku oprávnění uskutečňovat habilitační řízení (6 měsíců) apod. (s. 55). Bez magisterského programu nelze na institutech logicky realizovat doktorský program (vědecká příprava) a habilitační řízení. Lze si snadno představit, že bez možnosti rozvíjení oborů a růstu osobností, klesnou časem instituty na středoškolskou úroveň jakýchsi „novodobých“ učitelských ústavů či „*řemeslných*“ *přípravek*.

Vraťme se nyní k tématu vzdělávání učitelů primárních škol (v minister-ských materiálech — učitelství pro 1.–5. ročník základních škol) v kontextu připravovaných legislativních změn a v souvislosti s probíhající transformací vzdělávací soustavy, zejména s reformním úsilím v oblasti učitelského vzdělávání. Pojmenujme jasně navrhované změny. Hrozící snížení kvality vzdělání pro tuto kategorii učitelů na bakalářskou úroveň je výraznou degradací jejich přípravy, která může přinést velmi nežádoucí společenské důsledky. Učitel primární školy, který klade *základní kameny* na cestě *za poznáním* a *otevívá možnosti a prostor pro kultivaci* dětské osobnosti dalšími učiteli, se svým „neúplným, neplnohodnotným“ vzděláním výrazně *vyčlení* z kategorie ostatních „náležitě“ vysokoškolsky připravovaných odborníků (právník, lékař, zvěrolékař, učitel 6.–9. ročníku základní školy apod.). Je pravděpodobné, že by to přineslo nepříjemné a demoralizující *dopady prestižní, finanční* a jiné (např. další zvýšení již tak vysoké feminizace). Je rovněž s podivem, že příprava na profesi, která pracuje s člověkem v jednom z nejcitlivějších období jeho vývoje, téměř „nepotřebuje“ teorii, vědecké obory, výzkum, tvořivé činnosti nebo je nepotřebuje v takové míře jako příprava na práci s počítačem, zvířaty apod.

Stejně nepříznivou okolností, jakou je degradace na bakalářský stupeň, je uvažovaná *de-univerzitarizace*, tedy přenesení vzdělávání učitelů primárních škol do *mimouniverzitních institucí*. Ztráta spojení s univerzitní vědecko-výzkumnou základnou by se v delší časové perspektivě dozajista výrazně promítla do kvality učitelské přípravy. Konečně je třeba zvážit i celkový *posun v pojetí profese* u této učitelské kategorie. Ztráta klíčových atributů „skutečného“ vysokoškolského vzdělávání (teoretické studium, tvořivé činnosti, vědecká a výzkumná činnost...) a tolik proklamovaný praktický ráz přípravy pravděpodobně opět povede k degradaci učitele na „*řemeslníka*“

profese“, po němž se příliš nechce, aby samostatně a kriticky myslel a tvořil, spíše se předpokládá, že bude konat, plnit (osnovy, předpisy...), bezpečně a rutinně zvládat dané algoritmy apod.

V přípravě na profesi v pojetí řemesla pak nabývá na významu právě osvojení těchto algoritmů, praktických „grifů“, ověřených postupů a taktik. Tyto „speciální“ poznatky a dovednosti nutné ke zvládnutí řemesla se nejlépe osvojují vedle zkušeného praktika, seniora profese a to nejčastěji nápodobou (hospitace na ukázkových hodinách cvičných učitelů).

Argumenty pro a proti degradaci vzdělávání učitelů primárních škol

Pochybnosti o oprávněnosti tohoto typu studia jako studia univerzitního a magisterského plynou ve značné míře z *tradičního pojetí školy*, jejíž podstatou je *transmise*, předávání poznatků v hotové podobě a z pojetí učitelské přípravy zaměřené na obsahy předávání. V této logice se argumentuje tím, že učivo na 1. stupni základní školy je tak elementární, že z hlediska oborově-předmětového stačí vědomosti ze střední školy. Tolik tedy k první dimenzi učitelské přípravy — akademické, vědní, vědomostní. Složce činnostní, dovednostní, praxeologické je přiznána větší váha — je třeba uvádět budoucí učitele do pedagogické technologie, to znamená učit je, jak vycházet s dětmi, jak vyložit látku, procvičovat, hodnotit, jak udržet kázeň ve třídě apod. Odtud onen až přehnaný důraz na praktický ráz přípravy a argumentace takto zaměřenými „osvědčenými“ učitelstvími ústavy.

Poslední složka učitelství — osobnostní, axiologická — je chápána také jako významná, ale nepřilíš ovlivnitelná a osvojitelná. Kvalita učitelství působení je výrazně ovlivněna tzv. pedagogickým talentem, vrozeným nadáním, které buď je nebo není. Klíčovým úkolem pak je vybrat takto disponované jedince a jejich talent dále podporovat a vhodně dotvářet. Je-li takto chápána příprava učitelů primárních škol, ve smyslu jednoduché rovnice — středoškolské vzdělání plus něco profesních dovedností a nakonec jistě osobnostní předpoklady, ono „umění učitelství“, v podstatě dané a tedy stejně nenaučitelné — pak požadavek univerzitního a magisterského vzdělání skutečně nemá oprávnění. Tolik ve velké zkratce k argumentaci nejčastěji uváděné na podporu současné tendence redukovat učitelství vzdělání (hlavně u učitelů 1. stupně, ohrožena je však celá kategorie učitelů základních škol) na úroveň bakalářského studia.

Ponechme nyní zcela stranou důvody jiného řádu, důvody, o nichž se diskrétně mlčí, ale jež jsou bezesporu ve hře a to nezanedbatelné *finanční efekty* tohoto opatření. Zde najdeme zajímavou historickou paralelu —

hlavním argumentem proti zavedení vysokoškolského vzdělání pro učitele obecných a měšťanských škol koncem 19. a začátkem 20. století v zemích bývalé rakousko-uherské monarchie nebyly důvody věcné, obsahové (zda se vůbec může vzdělání této kategorie učitelů jako vysokoškolské profilovat), ale ekonomické a sociální. Vycházelo se z omezenosti státního rozpočtu a jeho zatížení založením dalších vysokých škol a z obavy, že si většina studentů učitelských ústavů, pocházející často z nemajetných rodin, nebude moci dovolit další vysokoškolská studia.²⁾ K tomu nutno přičíst ještě nízkou společenskou prestiž a s tím související neochotu veřejnosti přiznat těmto učitelům náležité společenské postavení.

A jak lze tedy argumentovat pro zachování status quo, tedy udržení univerzitního magisterského studia pro učitele primárních škol? Začneme argumenty obecnějšího rázu. Pomozme si následujícími citáty: „Učitelské povolání je ve své podstatě a smyslu jen *jedno* a má požívat na všech stupních vzdělávací soustavy *stejně vážnosti*. Je třeba dbát, aby nevznikaly *kastovní přehrad*y mezi jednotlivými pedagogickými subprofesemi“³⁾. Také obecná perspektiva OECD vyjadřuje trend *k unifikaci statusu* všech členů učitelské profese: „Musí být *zrušeny* všechny *strukturální diference* mezi učitelstvími kategoriemi. . . Všichni učitelé by měli mít *stejně kvalitní* a *stejně dlouhé* období přípravy na povolání. . .“⁴⁾ Zde opravdu není třeba dalších komentářů.

Podívejme se na problém z jiné strany — z hlediska *závažnosti působení* a s tím spojené *zodpovědnosti* učitele primární školy. Má *klíčovou roli* v uvádění dítěte do školní kultury, otevírá možnosti a prostor pro komplexní kultivaci dítěte, získává ho pro poznávání, poskytuje mu první opěrné body k orientaci ve světě, zprostředkovává společenské hodnoty a základní kulturní dovednosti jako instrumenty k dalšímu vzdělávání apod. Pracuje s dítětem v *nejobtížnějším období* školní docházky, které je často rozhodující pro jeho další „školní kariéru“ a vývoj vůbec. Vytváří tak příznivé, eventuálně nepříznivé podmínky pro práci celé řady učitelů na vyšších stupních školské soustavy. Svou nekompetentností může napáchat mimořádné škody. Podle exministra školství P. Piňhy je „učitel obecné školy jediným učitelem, který má dodnes charakter mistra, který svého žáka-učně uvádí do veškerého poznání a který ho celkově osobnostně a postojově formuje. Předává moudrost, kterou sám má, je příkladem vším, čím sám je a žije. Z toho vyplyne mnohé: především zjištění, že učitel obecné školy je nejdůležitějším v řadě všech učitelů.“⁵⁾

Důležitost této kategorie učitelů si uvědomoval také T. G. Masaryk, který se na 1. celostátním sjezdu učitelů ČSR v roce 1920 vyslovuje pro jejich nejvyšší vzdělání, „neboť oni kladou pevné, nebo chatrné základy

pro ostatní učitele. Na nich záleží, jak poroste vzdělanost národa, která zajišťuje pevnost charakterů spolu s demokratickou výchovou.“ Masaryk také požaduje, „aby učitel v první třídě měl ucelené vysokoškolské filozofické vzdělání. I když nebude filozofii učit, má filozofem být, aby byl moudrý, nezjednodušoval problémy, neuchyloval se k demagogii, měl širokou škálu fantazie a citlivě reagoval na jemné předivo utváření lidské osobnosti.“⁶⁾ Uvedené názory svědčí o nadčasovém pochopení podstaty a smyslu učitelské profese a nutnosti utvářet učitele (i těch nejmenších dětí) jako osobnost všestranně vzdělanou s širokým kulturním záběrem, tvořivou, s rozvinutými komunikativními a sociálními dovednostmi, s určitou úrovní profesní etiky, lidsky vyzrálou apod.

Uvažujme navíc o *zvýšených nárocích* na profesi učitele primární školy v souvislosti s probíhající *transformací školy*. Škola je chápána v intencích transformace nejen jako místo předávání vědomostí a ukázkování dětí (oficiálně je deklarována snaha o překonání transmisivního modelu školy), ale mnohem širěji také jako (nebo především jako) místo zprostředkovávání kulturní tradice a společenských hodnot, konstruování poznání na základě vlastní zkušenosti dítěte, jako místo vrůstání a orientování se v jemné síti sociálních vztahů a uvědomování si svého místa v ní, místo celkové kultivace dítěte, maximálního rozvoje jeho vývojových a individuálních možností, jako místo vyrovnávání handicapů, vytváření vlastní identity a sebejistoty dítěte, probouzení zájmů a získávání dítěte pro školu a vzdělávání...

Základem většiny reformních úvah a záměrů je zvýšený zřetel k dítěti ve smyslu známého hesla „dítě jako východisko reformy“. V souvislosti s nepříznivými civilizačními vlivy je současné dítě křehčí, zranitelnější, ohroženější (snížená pozornost a soustředěnost, celkový neklid, citová labilita, sklony k agresi, přemíra konzumní orientace apod.)⁷⁾ a v důsledku toho jsou *způsoby práce* s ním komplikovanější a *náročnější*. Zmíněné okolnosti pak implikují nová očekávání směrem k učitelské profesi a *vyšší nároky* na kompetence, jejichž prostřednictvím má učitel úspěšně zvládat komplexní pedagogické situace.

Zopakujme znovu, že v souvislosti s transformačním směřováním v oblasti základního školství se dominanta kompetencí učitele přenáší z „co“ učit na „jak“ — jak zprostředkovávat základy jednotlivých oborů tak malým dětem, jak rozvíjet myšlení, jak individualizovaně řídit procesy učení, jak diagnostikovat, jak pracovat s širší dětské populací, jak dítě socializovat, jak kvalitně komunikovat s dětmi, rodiči, kolegy, jak rozvíjet zájmy dětí apod.

Všechny *klíčové kompetence* — psychodidaktické, komunikativní, organizační a řídicí, diagnostické a intervenční, poradenské, projektivní, refle-

xivní — vyžadují *hluboký teoretický základ*, univerzitní vědomosti, vzdělání („savoir universitaire“)⁸⁾, které se vztahují jak k oborové, předmětové oblasti („oborová identita“ zahrnuje také historii a epistemologii oboru, vývoj metod a základních konceptů apod.), tak také k pedagogicko-psychologické oblasti (včetně sociologické a sociologie výchovy). Zatímco univerzitní vzdělání v oblasti oborové, předmětové složky přípravy lze v případě učitele primární školy zřejmě úspěšně zpochybňovat, tak u pedagogicko-psychologického vzdělání lze těžko zdůvodnit rozdíly v jeho úrovni pro učitele pracující s dětmi různých věkových kategorií. V této logice uvažování o práci učitele mají některé západoevropské země univerzitní vzdělání i pro učitele mateřských škol (Francie, Anglie, Španělsko, Řecko). Považujeme-li tedy za *základ kvalifikace* učitele primární školy *psychodidaktické kompetence*, pak je právě zde *legitimován požadavek na univerzitní vzdělání* této kategorie učitelů, které je srovnatelné např. s přípravou učitele 2. stupně základní školy. Nabízí se také analogie s lékařstvím — u dětského lékaře není také zpochybňována jeho kompetence a nutnost kvalitní přípravy jen proto, že pracuje s malými dětmi.

Zmiňme ještě jeden významný aspekt současných proměn školství ve vztahu k učitelské přípravě. Vzdělávací politika je založena na myšlence *pluralitního a decentralizovaného školství*, které předpokládá růst *pedagogické autonomie škol* a tedy i zvýšenou pedagogickou *pravomoc a odpovědnost učitelů* (zdůvodněná volba určitého metodického systému školní práce, promyšlený výběr té či oné učebnice z dnes už hojné produkce nejrůznější kvality či dokonce „vlastní tvorba“ v oblasti dotváření školního kurikula — autorské vzdělávací programy, učebnic, metodických materiálů apod.) Uplynulých pět let transformačního procesu ve školství opět potvrzuje známou a mnohonásobně potvrzenou zkušenost, že alfou a omegou všech změn je *přemýšlivý a tvořivý učitel s vysokou vzdělanostní úrovní*, který je schopen *teoretické reflexe vyučování*. Lze zpochybnit, že kvalitní vyučování je činnost *vědecká a tvořivá*, která se nejen „dělá“, vykonává, ale u které se myslí, rozhoduje, předvídá, projektuje, reflektuje...? Zakończeme tuto část úvah konstatováním, že zvyšující se nároky na charakter a kvalitu činností učitele jsou v příkrém rozporu se současnou tendencí snížit úroveň jeho vzdělání.

Poznámky

- 1) Vládní návrh zásad zákona o vysokém školství, 14. 2. 1995.
- 2) Kopáč, J.: Josef Úlehla a moravské učitelstvo. Brno, Univerzita J. E. Purkyně 1967.
- 3) Kalous, J. a kol.: Rozvoj vzdělávací politiky. 1. díl analytické evaluační studie pro

program EU PHARE „Obnova vzdělávací soustavy České republiky“. Praha, 1994, s. 60.

- 4) The International Encyclopedia of Education. (Ed. T. Husen) New York, Pergamon Press 1988, volume 9, p. 5003.
- 5) Piňha, P., Helus, Z.: Návrh pojetí obecné školy. Praha, Portál 1993.
- 6) Funda, O. A.: Učitelovo sebevzdělávání. Pedagogika, 1995, č. 1, s. 2.
- 7) Helus, Z.: Jak dál ve vzdělávání učitelů. Pedagogika, 1995, č. 2, s. 105–109.
- 8) Bancel, D., Jospin, L.: Créer une nouvelle dynamique de la formation des maitres. Paris 1989, p. 4.

Kde hledat zdroje inovací pregraduální pedagogické přípravy učitelů?

Vlastimil Švec

Domnívám se, že dosud převažovaly spíše inovace dílčí, spočívající např. v projektování a realizaci nových pedagogických předmětů, ve změnách obsahu stávajících předmětů, v nových hodinových dotacích na výuku těchto předmětů, v ověřování a zavádění aktivizujících forem a metod pedagogické přípravy apod.

Inovace pedagogické přípravy by měly tvořit součást širších inovací učitelského vzdělávání. Tato problematika je doposud předmětem polemik i rozporných stanovisek, i když k jejímu řešení již byla zpracována řada podkladů a návrhů (řada statí i diskusních příspěvků k pojetí učitelského vzdělávání i aktuálním otázkám pedagogické přípravy budoucích učitelů byla např. publikována v předcházejících ročnících Pedagogické orientace a ve sbornících Učitel — jeho příprava a požadavky školské praxe, 1994 a Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu, 1995).

Inovace lze chápat jako *změny v koncepci, obsahu, formách a metodách pedagogické přípravy, které přispívají ke kvalitnější přípravě budoucích učitelů pro jejich náročné poslání a povolání* (tak, aby studenti viděli složitost učitelské profese, poznali její tvůrčí povahu a aby byli připraveni na úspěšné zvládnutí „začátku“ učitelské dráhy a na další sebevzdělávání). Příspěvek upozorňuje na vybrané problémy, které považuji za aktuální.

Východiska inovací pedagogické přípravy

Stále více se potvrzuje potřeba důsledněji uplatňovat při inovaci učitelského vzdělávání (a tedy i jeho pedagogické přípravy) **metodologii projektová-**

ní **vzdělávání**. Znamená to vycházet z **profilu absolventa** učitelského oboru na vysoké škole. Je zřejmé, že tento profil je žádoucí odvozovat mimo jiné z aktuálního, ale i perspektivního modelu naší (základní, střední) školy. K tomuto problému (i s využitím podnětů ze zahraničního školství) již byla u nás publikována řada studií i dílčích statí. Kromě toho je však zřejmě nezbytně hlouběji poznávat problémy a proměny školní praxe, a to v kontextu společenských proměn.

Z profilu absolventa vyplývají **požadavky na jeho jednotlivé kompetence**. Jednou z nich je **kompetence pedagogická**, k jejímuž osvojení by měla směřovat koncepce pregraduální pedagogické přípravy. Tato kompetence zahrnuje nejenom *schopnosti a dovednosti učitele plánovat a realizovat didaktické a výchovné situace, ale i dovednosti diagnostické a dovednosti komunikovat se žáky a třídou*.

Je zřejmé, že pojem pedagogická kompetence je širší a zahrnuje vedle dovedností pedagogických i *dovednosti psychologické* (resp. dovednosti pedagogicko-psychologické). Výzkumy potvrzují hypotézu, že největší problémy mají absolventi učitelských fakult (začínající učitelé) s transformací obsahu svého odborného vědění do didaktických obsahů, s konstrukcí projektů výuky v souladu s možnostmi a potřebami žáků (viz např. Jakowicka 1987, Geddis 1993). Objevují se tedy požadavky na tzv. *psychodidaktickou kompetenci* budoucího učitele, která zahrnuje mimo jiné vědomosti, dovednosti i schopnosti umožňující zvládat procesy učení žáků (např. znát a umět ovlivňovat individuální strategie učení žáků, umět uplatnit metody „předávání“ poznatků i metody „přístupu k poznání“), znalosti podmínek rozpracovávání a konstrukce vlastního poznávání apod. (Štech 1994).

Operacionalizovat a konkretizovat naznačené složky pedagogicko-psychologické kompetence je náročné a přitom nezbytné, aby bylo možné inovovat obsah i metody a formy pregraduální pedagogické přípravy. Lze předpokládat, že tato kompetence bude zahrnovat nejenom „technickou“ složku pedagogických dovedností budoucího učitele, ale i složku tvůrčí, umožňující pochopit a řešit pedagogické situace a také je s ohledem na konkrétní podmínky (třída, žáci, učivo apod.) vytvářet. Tyto situace však nemají pouze dimenzi psychodidaktickou, ale i výchovnou. Proto jsou součástí pedagogické kompetence i vědomosti a dovednosti i schopnosti absolventů analyzovat výchovné problémy a volit adekvátní přístupy k jejich řešení.

Z vymezených složek pedagogické kompetence (požadavků na budoucí učitele) bude možné odvodit **pedagogické a psychologické předměty**, pokrývající tyto požadavky. Zdá se, že řada pedagogických i psychologických předmětů dozná obsahových změn. Vzniknou zřejmě i předměty nové. Zároveň však bude žádoucí navrhnout (popř. znovu posoudit) posloupnost těch-

to předmětů. Považuji za účelné zvážit funkčnost návaznosti předmětových didaktik (a pedagogické praxe) na obecnější, výchozí pedagogické a psychologické předměty. Otázkou, která vyžaduje hlubší posouzení i empirické ověření je, zda není pro studenty učitelství vhodnější postupovat (po nezbytném psychologickém a pedagogickém „minimu“) od odborného a didakticky předmětového základu k obecnějším pedagogickým (popř. psychologickým) předmětům, které však budou plnit funkci zobecňující i prohlubující. Dalším inovačním problémem je, jak integrovat psychologické a pedagogické poznatky, aby vytvářely předpoklad pro řešení problémů školní praxe, které mají většinou interdisciplinární charakter.

Zdroje inovací pregraduální pedagogické přípravy

Požadavky na učitele (jeho pedagogickou kompetenci) jsou tedy jedním ze zdrojů inovace obsahu pedagogické přípravy budoucích učitelů. Dalším zdrojem jsou dostupné (a stále se rozšiřující) naše a zahraniční **poznatky o transformaci školství**, které mohou přinést podněty k inovaci obsahové i procesuální stránky pregraduální pedagogické přípravy. I když je již mnoho informací o školství v zahraničí i o vzdělávání učitelů v různých zemích k dispozici, domnívám se, že stále ještě zůstává řada těchto poznatků nevyužita (z objektivních i subjektivních příčin).

Za důležitý inovační zdroj možno pokládat **vstup funkční pedagogické a psychologické teorie do projektů učitelského vzdělávání**. Tato teorie by se měla stávat východiskem vytváření nejenom pedagogických a psychologických vědomostí a dovedností studenta, ale také zdrojem jeho pedagogických zkušeností. Měla by tvořit „orientační osnovu“ studentovy činnosti při řešení praktických problémů v pedagogických a psychologických předmětech. Zároveň teorie slouží jako prostředek zobecňování elementárních pedagogických zkušeností studenta i jako nástroj jeho sebereflexe (podrobněji jsme se nad tímto problémem zamýšleli v samostatné práci — viz Švec 1994).

Inovační funkci může plnit také **vstup školní praxe do projektů učitelského vzdělávání**. Jde o monitorování potřeb reálné školní praxe a projekce jeho výsledků do obsahu pedagogické přípravy, o účast odborníků z praxe na projektech učitelského vzdělávání a na výuce studentů a o zefektivňování obsahu a metodiky „praxe“ jako předmětu a formy přípravy budoucích učitelů. Ukazuje se žádoucí, aby studenti poznávali praxi (školu, žáky, práci učitelů apod.) již od začátku studia na fakultě. Studenti by si totiž měli uvědomovat, co je jako učitele čeká ve školní praxi (Oser 1987).

Za významný zdroj inovací považují **pedagogický (resp. pedago-**

gicko-psychologický) výzkum problémů školní praxe, ale i funkční výzkum pedeutologický. Tyto výzkumy (do nichž je potřebné zapojovat i studenty, učitele ze školní praxe a doktorandy) mohou obohatit obsah pedagogické přípravy a současně vytvářet u studentů i učitelů badatelský postoj k řešení praktických pedagogických problémů.

O účelnosti obsahu, formách a metodách pregraduální pedagogické přípravy lze rozhodovat na základě **zpětné vazby**, získávané od studentů v průběhu a závěru studiu na fakultě, od absolventů ve školní praxi a od ředitelů škol, kde tito absolventi působí. Zpětná vazba (i kdy ji nelze přeceňovat) je dalším zdrojem inovace pedagogické přípravy.

V neposlední řadě je důležitým zdrojem inovací pedagogické přípravy **osobnost učitelů pedagogických a psychologických předmětů**, kteří působí na fakultě (jejich odborná kompetence, etické a další lidské kvality, pedagogické zkušenosti i zájem se dále sebevzdělávat). Je zřejmé, že nároky na pedagogickou a vědeckou kompetenci těchto učitelů rostou. Zvyšování úrovně učitelů pedagogických a psychologických předmětů předpokládá jejich spolupráci, a to při řešení konkrétních pedagogických problémů.

Přístupy, na nichž mohou být inovace založeny

Závěrem si všimnu některých přístupů, na nichž mohou být inovace pregraduální pedagogické přípravy založeny. Patří k nim mimo jiné:

- **interdisciplinární přístup** k řešení problémů školní praxe a jeho odraz v pedagogické přípravě studentů,
- **funkční spojování pedagogické i psychologické teorie se školní praxí** (jak již bylo upozorněno),
- **situační přístup k řešení pedagogických problémů** (lze předpokládat, — a některé výzkumy to již naznačují — že pedagogické a psychologické poznatky transformované do souboru pedagogických situací si studenti osvojují efektivněji než poznatky předkládané jako „teorie“ příslušných disciplín),
- **činnostní přístup** v pedagogické přípravě, založený na poznávání a řešení (popř. i projektování) vybraných pedagogických situací samotnými studenty,
- **sebereflexe studentů** při řešení pedagogických situací, spočívající v uvědomování si svých zkušeností a prožitků z modelových nebo reálných pedagogických situací (podrobněji např. Švec 1995) a v kritické sebeanalýze toho, co jako student dělám a proč při pedagogických výstupech (Onslow, Beyon, Geddis 1992).

Pokusil jsem se zamyslet pouze nad některými inovačními zdroji v oblasti pregraduální pedagogické přípravy učitelů. I když jde o obecnější východiska a myšlenky, mají svoji specifickou podobu v přípravě budoucích učitelů pro 1. stupeň základní školy, studentů všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. stupeň základní školy a školu střední. Zároveň je patrné, že naznačené zdroje inovací spolu souvisí.

Literatura

- [1] Geddis, A. N.: Transforming subject-matter knowledge: the role of pedagogical content knowledge in learning to reflect on teaching. *Int. J. Sci. Educ.*, 15, 1993, č. 6, s. 673–683.
- [2] Jakowicka, M.: *Mozlivosci ktalcenia nauczycieli w wyszych szkolach pedagogicznych*. *Ruch pedagogiczny*, 29, 1987, č. 6, s. 27–45.
- [3] Oser, F.: Können Lehrer durch ihr Studium Experten werden? *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 1987, č. 6, s. 805–822.
- [4] Štech, S.: Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 44, 1994, č. 4, s. 310–320.
- [5] Švec, V.: Ke vztahu pedagogické teorie a praxe v přípravě a dalším vzdělávání učitelů. *Pedagogická orientace*, 1994, č. 12–13, s. 26–32.
- [6] Švec, V.: Význam sebereflexe v učitelské přípravě. *Pedagogická orientace*, 1995, č. 15, s. 12–22.
- [7] *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu*. Sborník příspěvků ze semináře. Brno, Pedagogická fakulta 1995.
- [8] *Učitel — jeho příprava a požadavky školské praxe*. Sborník referátů z 2. konference České asociace pedagogického výzkumu. Ústí nad Labem, Česká asociace pedagogického výzkumu a Pedagogická fakulta 1994.

Příspěvek ke genezi učitelské profese

Zdeněk Kalhous — František Horák

V současnosti snad už není nutné připomínat specifčnost a náročnost učitelské profese. Také není pochyb o tom, že na začátku učitelské praxe je nezbytné určité období, v němž je adeptům učitelství věnovaná zvláštní péče, aby se co nejdříve a co nejúčinněji adaptovali. Už v roce 1975 doporučilo tehdejší MŠ ČSR svou instrukcí uvádění začínajících učitelů do praxe. V roce 1977 vydává MŠ ČSR vyhlášku č. 79 o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků, jehož součástí je i uvádění začínajících učitelů do praxe. Na vyhlášku pak navazuje instrukce MŠ ČSR

k uvádění začínajících učitelů do praxe a k postgraduálnímu, specializačnímu a funkčnímu studiu. Ať už tehdy byly motivy pro tato opatření jakékoli a bez ohledu na to, jak tento systém dalšího vzdělávání učitelů (včetně uvádění do praxe) nakonec fungoval, nemůžeme nevidět jeho smysluplnost a v mnoha ohledech dobrý efekt.

Už v roce 1985, tedy 10 let po vydání první instrukce, jsme se pokusili o první zhodnocení účinnosti tohoto systému (Kalhous, 1986, 1987). Nyní již s dvacetiletým odstupem se k tématu vracíme a pokusíme se o doplňující a inovovaný pohled, i když problematice začínajících učitelů byla věnována v posledních letech řada článků v pedagogických časopisech. Nejnověji vyšla práce O. Šimoníka *Začínající učitel* (Šimoník, 1994). Ačkoli jde o pohledy různorodé, přece jen lze hledat styčné body a snažit se téma, které si to nepochybně zaslouží, oživit.

Výzkumné šetření

Na přelomu let 1994 a 1995 byl distribuován anonymní dotazník určený začínajícím učitelům, tj. učitelům s převážně jednoroční až tříletou praxí na škole. Rozesláno bylo 400 dotazníků. K vyhlášenému datu pro odevzdání se nám vrátilo 187 (tj. 46,75 %) dotazníků použitelných pro zpracování. Vřelý dík autorů patří všem těmto začínajícím kolegům, kteří pečlivě dotazník vyplnili a řadou kvalitních postřehů doplnili. Dotazník byl rozdělen do tří skupin otázek:

V první skupině otázek jsme se zajímali o druh absolvované vysoké školy, aprobaci, školu, na níž začínající učitel působí, o to, zda působí současně jako třídní učitel a zda měl či má svého uvádějícího učitele, zda a v jakém rozsahu mohl využít hospitací uvádějícího učitele nebo jiného zkušeného učitele ve své výuce a vlastních hospitací u druhých, jak odpovídaly první dojmy ze školy představám o učitelském povolání, kolik času potřebuje v průměru denně k přípravě na vyučování a co mu při přípravě na výuku nejvíce pomáhá.

Ve druhé skupině otázek jsme respondenty vyzvali k reflexi srovnání jejich odborných znalostí s učitelskou praxí, ke zhodnocení kvality přípravy v jednotlivých složkách (pedagogické, psychologické, odborně předmětové a v didaktikách předmětů) a k doporučení na zlepšení v jednotlivých oblastech.

Ve třetí skupině otázek jsme nechali respondenty posoudit potřebnost vybraných pedagogických vědomostí a dovedností pro samotnou učitelskou praxi a pro rozvoj učitelské osobnosti. Jednalo se o 44 poznatků a činností nejrůznější povahy, jejichž potřebnost byla vyjadřována na pětistupňové

škále. Na závěr se mohli respondenti volně vyjádřit a sdělit to, co považují za důležité.

Kvantifikace odpovědí (první a zčásti i druhé třídění) byla provedena s použitím počítače. Získali jsme tak velké množství dat zahrnutých do tabulek, diagramů a grafů se značnou vypovídací hodnotou. Pro účel tohoto sdělení vybíráme jen některé nejvýznamnější údaje a pokusíme se o jejich interpretaci. Postupujeme podle zmíněných tří skupin otázek a v zájmu zpřehlednění užíváme převážně jen procentovou frekvenci (vzhledem k tomu, že některé položky zůstaly bez odpovědi nebo dovozovaly několik odpovědí, celkový součet nemusí činit vždy 100 %).

V souboru ($N = 187$) bylo 21,5 % mužů a 78,5 % žen, což vcelku koresponduje se současným stavem v globálu. Z nich 54,0 % učí na základní škole (ZŠ), 3,7 % na gymnáziu (G), 24,1 % na střední odborné škole (SOŠ), 3,2 % na středním odborném učilišti (SOU), 4,2 % učilo již na několika z uvedených škol (např. ZŠ a G), 8,0 % jinde a 2,7 % školu neuvedlo.

Nejvíce respondentů tvoří absolventi učitelských fakult — 70,6 % fakulty pedagogické, 10,2 % fakulty přírodovědecké a 5,9 % fakulty filozofické, přičemž 56,7 % všech respondentů studovalo na UP v Olomouci a 31,6 % na MU v Brně. Z hlediska aprobace — 38,9 % respondentů studovalo obor učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro 5.–12. ročník v různých kombinacích (nejpočetnější jsou kombinace český jazyk – občanská výchova 8,6 %, matematika – fyzika 3,7 %, fyzika – základy techniky 2,7 %, český jazyk – dějepis 2,1 % a český jazyk – hudební výchova rovněž 2,1 %), 25,7 % studovalo obor učitelství pro 1. stupeň základní školy, 13,9 % speciální pedagogiku a 5,3 % obor učitelství odborných předmětů pro střední zdravotnické školy.

Pouze 64,7 % začínajících učitelů mělo svého uvádějího učitele, zato ale 74,3 % z nich zastávalo funkci třídního učitele. Značné rozdíly jsou i v počtu hodin, ve kterých uvádějí učitel nebo starší kolegové u začínajícího učitele hospitovali. V 21,9 % případech nehospitovali vůbec, ve 47,6 % v 1–3 vyučovacích hodinách, v 17,1 % ve 4–6 hodinách a jen v 9,1 % v 7 a více hodinách. Obdobné jsou rozdíly v počtu hodin, v nichž začínající učitelé hospitovali (mohli hospitovat) u uvádějího učitelů nebo u starších kolegů: 41,2 % začínajících učitelů nehospitovalo vůbec, 28,3 % v 1–3 vyučovacích hodinách, 10,2 % ve 4–6 hodinách a jen 16,0 % v 7 a více hodinách.

Pokud jde o srovnání dojmů ze školy s představami o učitelském povolání vytvořenými během studia či dříve, 11,8 % respondentů mělo dojmy kupodivu lepší, většina (tj. 65,8 %) měla dojmy odpovídající původním představám a 13,4 % mělo dojmy horší. Jen 1,6 % respondentů bylo vysloveně zklamaných a zalitovalo, že si toto povolání zvolilo. Jiné odpovědi, vesměs ale pozitivní, uvedlo 5,4 % respondentů.

Zajímavé jsou i údaje o čase nezbytném k přípravě na vyučování: více než dvě hodiny denně potřebuje na přípravu na vyučování 23,5 % respondentů, většina, tj. 67,4 % potřebuje na přípravu 1–2 hodiny denně, méně než jednu hodinu denně stačí na přípravu 5,9 % respondentů.

Určitou, ne povzbudivou tendenci vykazují odpovědi respondentů na otázku, co jim nejvíce pomáhá při přípravě na výuku. Respondenti mohli označit několik z následujících eventualit: vzpomínky na učitele, kteří mě kdysi učili, postupy učitelů, které jsem poznal(a) při hospitacích, přípravy a zkušenosti z výstupů v rámci pedagogických praxí, přípravy nebo rady uvádějícího učitele nebo starších kolegů, poznatky z obecné didaktiky a didaktiky předmětů, akce střediska informatiky a služby školám (případně akce dalších institucí zaměřených na další vzdělávání učitelů), nic z toho, co bylo uvedeno, mně příliš nepomáhá, spoléhám raději sám na sebe a volná jiná odpověď.

U jednoznačných odpovědí (volena jediná eventualita) zřetelně převládá spoléhání na sebe sama — 11,2 % respondentů, 6,4 % oceňuje nejvíc přípravy nebo rady uvádějícího učitele, 2,7 % postupy učitelů poznané při hospitacích, 1,6 % přípravy a zkušenosti z výstupů v rámci pedagogických praxí, 1,1 % poznatky z obecné didaktiky a didaktiky předmětu a jen 0,5 % (jeden respondent) volí akce střediska informatiky a služby školám a jiných organizací. Obdobně 0,5 % volí jinou odpověď.

Je ovšem třeba dodat, že většina respondentů označila několik eventualit současně. Vezmeme-li v úvahu všechny možné kombinace eventualit, potom jednoznačně převládá kombinace příprav nebo rad uvádějícího učitele či starších kolegů s jinými eventualitami — 51,4 %, kombinace příprav a zkušeností z výstupů v rámci pedagogických praxí — 35,9 %, vzpomínek na učitele, kteří respondenta kdysi učili — 34,8 %, a postupů učitelů poznávaných při hospitacích — 27,3 %. Poznatky z obecné didaktiky a didaktiky předmětu ocenilo jako pomoc v kombinaci s jinými eventualitami 17,7 % respondentů. Ještě hůře dopadla eventualita, v níž je pomoc hledána v akcích střediska informatiky a služby školám či jiných organizací v kombinaci s jinými — 10,5 % respondentů. Jinou eventualitu v kombinaci s dalšími zvolilo 13,8 % respondentů.

Jaké závěry lze učinit? Už na tomto místě musíme samozřejmě přiznat, že velikost souboru nás neopravňuje ke kategorickým tvrzením. Nicméně některé tendence jsou zřetelné. Pomineme-li složení souboru respondentů, varuje už ta skutečnost, že navzdory dosud platné vyhlášce a instrukci k uvádění začínajících učitelů do praxe jen necelé dvě třetiny začínajících učitelů mělo svého uvádějícího učitele. Zato téměř tři čtvrtiny z nich zastávalo od začátku funkci třídního učitele. Ve výzkumu, který jsme organizovali v roce

1985 za pomoci metody dotazníkové (247 respondentů z řad začínajících učitelů v 1.–3. nástupním roce), mělo 97,9 % respondentů svého uvádějícího učitele. Ten jim podle jejich vyjádření poskytoval pomoc především v oblasti metodické a didaktické (47,8 %), v předvedení a využívání učebních pomůcek (19,8 %), v oblasti práce třídního učitele a v organizaci práce ve třídě (17,4 %), v odborně předmětové oblasti (15,4 %), v řešení kázeňských a výchovných problémů (14,2 %), při klasifikaci a hodnocení (10,9 %).

Funkci třídního učitele vykonávalo 58,5 % začínajících učitelů (nárůst o 15,8 %). Současní uvádějící učitelé plnili svou funkci z různých důvodů nedostatečně. Vezmeme-li v úvahu, že téměř v 70 % u začínajících učitelů buď nehospitovali vůbec, nebo jen v 1–3 hodinách, musí nám být smutno. Obdobně téměř 70 % začínajících učitelů nehospitovalo (nemohlo hospitovat) buď vůbec, nebo v mizivém počtu 1–3 hodin.

Potěšující je, že převažují respondenti, jejichž první dojmy ze školy se buď shodují s původními představami, nebo jsou ještě lepší — více než 80 %. Jen 3 respondenti (1,6 %) se cítí ve škole vysloveně zklamáni.

Zjištěné údaje o počtu hodin věnovaných přípravě na vyučování jsou v každém případě zarážející. Skutečnost, že téměř třem čtvrtinám začínajících učitelů stačí k přípravě na výuku méně než dvě hodiny denně, není povzbudivá. Zvláště, když podle našich výzkumů je to trend dlouhodobý. V organizovaném dotazníkovém šetření v roce 1985 byly zjištěny obdobné výsledky. Při druhém třídění jsme ještě sledovali, jak náročnost přípravy na vyučování závisí na druhu školy, kde začínající učitel působí. Závislost v tomto směru nebyla potvrzena (signifikance značně vyšší než 0,1). Určitá závislost byla pouze potvrzena mezi absolventy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého a přípravou na výuku v rozmezí 1–2 hodiny. Dále potom mezi absolventy učitelských oborů na jiných fakultách než pedagogických a přípravou na výuku v rozsahu méně než jedna hodina.

Odpovědi na otázky, co začínajícím učitelům nejvíce pomáhá při přípravě na výuku, rovněž nevykazují povzbudivou tendenci. Převládá sklon k subjektivismu, prakticismu, nápodobě a oživování vzpomínek na vlastní školní léta. Pomoc teorie selhává a význam dalšího vzdělávání je evidentně podceněn. Zčásti lze tuto skutečnost vysvětlit proměnlivostí doby, v níž se respondenti připravovali na svou profesi, a působením takových vlivů, jako byly často až tristní restriktce pedagogických a psychologických disciplín v učebních plánech učitelského studia, naprostý nedostatek studijní literatury nepoznamenané totalitou, nedůvěryhodné působení řady vysokoškolských učitelů, nastupující pragmatismus, neexistence systému dalšího vzdělávání učitelů po roce 1989 aj. K této otázce se ještě vrátíme v souvislosti s rozбором druhé skupiny otázek. Na základě současných zkušeností

lze ale soudit, že tento kritický stav se postupně mění k lepšímu. Velice však bude záležet na dalším vývoji školské politiky státu a celkové společenské atmosféře.

Když se respondenti měli zamyslet nad kvalitou přípravy a srovnat své odborné znalosti s potřebami učitelské praxe, aby potom formulovali svá doporučení pro úpravu vysokoškolské přípravy, dospěli k následujícím závěrům:

Rozšířit odbornou přípravu (výuku aprobačních předmětů) doporučuje u prvního aprobačního předmětu 50,3 % a u druhého 40,1 % respondentů, naopak omezit doporučuje 24,6 % (resp. 16,7 %). V případě pedagogických disciplín je rozšíření doporučováno ve 42,2 % a omezení ve 20,3 %. Psychologické disciplíny doporučuje rozšířit 44,9 % respondentů a omezit jen 12,8 %.

Zajímavé jsou některé volné odpovědi respondentů, ve kterých jednoznačně převládá doporučení ke zvýšení pedagogické praxe pod vedením zkušených učitelů, zkvalitnění a rozšíření výuky obecné didaktiky, didaktik předmětů a psychologických disciplín (uvedené citace jsou prezentovány doslovně):

„V každém případě zvýšit objem pedagogické praxe pod dohledem zkušených pedagogů...“

„Podle mého názoru je třeba přenést těžiště výuky z odbornosti na didaktiku, metodiku, formy vyučování, používání pomůcek, alternativní školství, psychologii a hlavně nekrátit studentům pedagogickou praxi.“

„Studenti by měli již od 1. ročníku chodit na náslechy a od 2. ročníku na praxi. Vhodné by bylo předvádět a rozebírat na seminářích konkrétní situace, které mohou ve třídě nastat (tj. modelové situace jako Nový žák ve třídě, Zloděj mezi námi apod.).“

„Více učitelské praxe během studia, seznámení se s povinnostmi třídního učitele, člověk je postaven před tabuli (vržen do procesu) a vlastně vůbec neví a nedovede si představit, co to obnáší po praktické stránce. Studium na pedagogické fakultě je hodně vzdáleno od pedagogické reality.“

„Při mém příchodu na základní školu se mi kolegové snažili vyjít vstříc. Opravdu bych chtěla poprosit o více ukázek, situací z praxe, připravit se řešit je. Problémy mám např. ve chvíli, kdy rodiče řeknou, abych jim poradila, jak mají řešit výchovné nebo prospěchové problémy u svých dětí. Naopak i s rodiči je velmi těžké vycházet, a proto asertivnost, diplomacie a taktnost.“

„Při svém nástupu jsem samozřejmě počítala s tím, že mé přípravy zaberou více času, ale praxe ukázala, že vlastně začínám 'od piky'. To, co mi vysoká škola dala, bylo použitelné jen v malém množství. Aby má výuka byla kvalitní, trávila jsem spoustu času vyhledáváním různých materiálů

a pomůcek. Musím přiznat, že mnohem více než vysoká škola mi dala desetiletá práce s dětmi různého věku (letní tábory, tělovýchovné kroužky apod.). V přípravě na učitelské povolání v oblasti psychologie je nutné se zaměřit na osobnost dítěte jako individualitu. Jak působit na které dítě, jak ve třídě vytvořit dobrý kolektiv, jak komunikovat s rodiči, kteří nechtějí spolupracovat, co s dítětem, které ubližuje ostatním atd. Dalším oříškem začínajících učitelů je hodnocení, o kterém jsme se učili jen definice. Zvláště pak, jak hodnotit žáky s vývojovými poruchami, kterých stále přibývá. V neposlední řadě si myslím, že pro učitele je velmi důležitá rétorika, umět vystupovat a působit na žáky a jejich rodiče.“

Další početná skupina volných odpovědí respondentů konvergovala k osobnímu zhodnocení svých prvních dojmů ze školy:

„Na základní škole jsem velmi spokojená, učitelé mi pomáhali ve všech směrech. Situace celkem odpovídala mému očekávání, i když jsem se hned na počátku setkala s negativním postojem rodičů. Myslím si ale, že učitelské povolání není stále doceněno.“

„Ve škole jsem spokojená. Práce s dětmi na 1. stupni základní školy se mi velmi líbí. Myslím si ale, že by bylo potřeba více náslechnů a možností učit. Během studia jsem si zařídila v místě bydliště, v rámci volných pátků, možnost náslechnů u různých učitelů na různých školách a mohla jsem i sama učit, což mi hodně pomohlo.“

„Učím na soukromém šestiletém gymnáziu, jehož vedení poskytuje učitelům naprostou volnost při realizaci vlastních koncepcí výuky, metod práce. Nejsem stresována kontrolami, zatěžována nefunkčními a nesmyslnými požadavky, mám prostor k tomu, abych realizovala své představy o jiném než tradičním pojetí výuky a ze školy i do školy chodím (přes veškerou náročnost) nadšená.“

„Domnívám se, že příprava učitelů je ucelku kvalitní. Na svém pracovišti jsem se však setkala s nepochopením a velkým nezájmem, když jsem se snažila své nejnovější znalosti a metody práce uplatňovat. Zvláště starším kolegyním byly tyto metody na obtíž. Nezbyvá mi než čekat, až náš učitelský sbor omládne.“

„... na vysoké škole byl položen velký důraz na teoretické znalosti. Minimum didaktiky. Přednášek z oblasti pedagogiky a psychologie bylo málo — byly kvalitní, ale nepostihly současný stav na školách, ...“

Pro hodnocení kvality přípravy v jednotlivých složkách (zde byly rozlišeny složky pedagogická, psychologická, odborně předmětová a zvláště speciálně didaktická, tj. didaktiky předmětů) na vysoké škole na základě osobních zkušeností hodnotí respondenti na pětistupňové škále takto:

U předmětů pedagogické složky převládá hodnocení stupněm 3 (vcelku

kvalitní příprava) — 26,3 % a stupněm 4 (nekvalitní příprava) — 21,0 %. Jako naprosto kvalitní (stupeň 1) označuje tuto přípravu 3,0 %, naopak jako naprosto nekvalitní (stupeň 5) 3,6 % respondentů. Průměrné hodnocení této složky je 2,96.

U předmětů psychologické složky obdobně převládá stupeň 3 — 45,6 %, následují stupně 2 — 26,6 %, 4 — 16,0 %, 1 — 5,3 % a 5 — rovněž 5,3 %. Průměr činí 2,89.

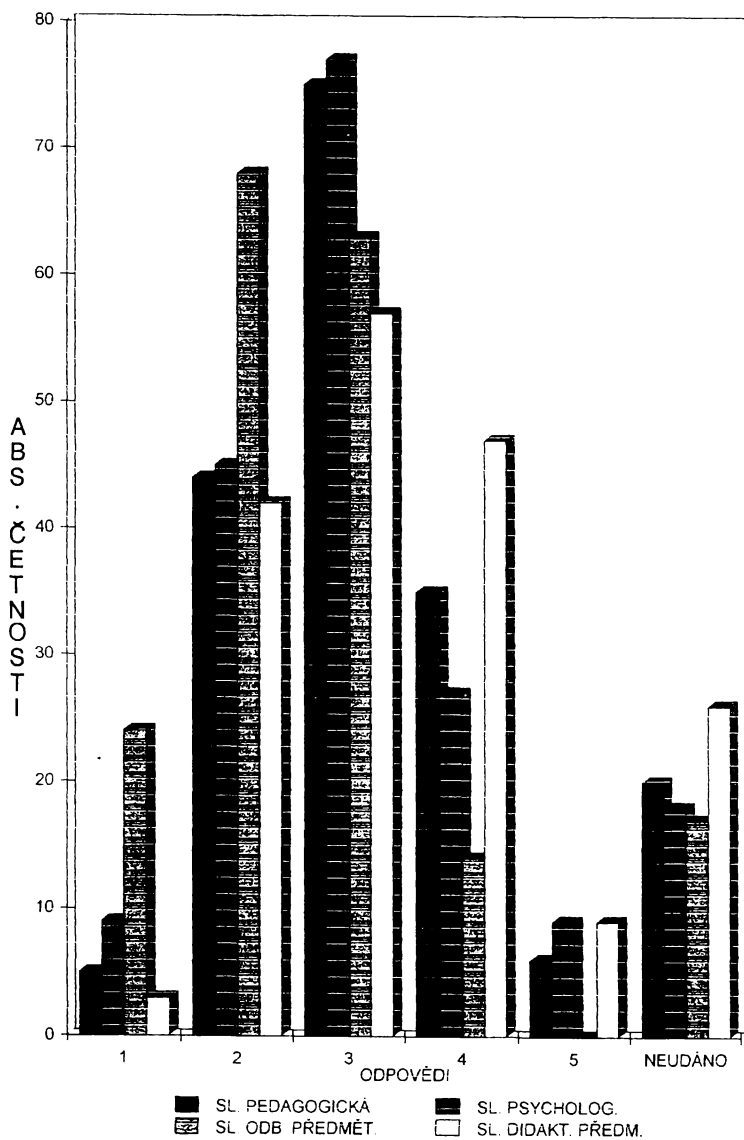
Předměty odborné (aprobační) jsou hodnoceny výrazně lépe: převládá stupeň 2 — 40,0 %, následují stupně 3 — 37,1 %, 1 — 14,1 % a 4 — 8,2 %. Stupeň 5 zde nebyl použit vůbec a průměr činí 2,40.

Nejhůře dopadla při hodnocení složka didaktik předmětů či oboru: převládá hodnocení stupněm 3 — 35,4 %, následují stupně 4 — 29,2 %, 2 — 26,1 % a 5 — 5,6 %. Jako naprosto kvalitní hodnotí přípravu v didaktikách předmětů či oboru jen 1,9 % respondentů a průměr činí 3,18. Pro přehlednost uvádíme sloupcový diagram Hodnocení kvality přípravy v jednotlivých složkách (viz graf 1).

Toto zjištění vcelku odpovídá již dlouho známé skutečnosti, mimo jiné také i našemu již zmiňovanému šetření z roku 1985, tj. že absolventi učitelského studia jsou nejlépe připraveni v předmětech své odbornosti, méně po stránce pedagogické a psychologické a nejméně po stránce didaktické či metodické. To má celou řadu příčin a souvislostí — preference odborných předmětů, omezování až podceňování pedagogicko-psychologické přípravy a její nevhodné pojetí, zcela okrajově chápaná výuka didaktik předmětů, nedostatek skutečných odborníků na výuku oborových didaktik, omezování a podceňování pedagogických praxí atd.

Předpokládali jsme, že kvalita přípravy je na různých vysokých školách připravující učitele různá. Proto jsme realizovali druhé třídění, ve kterém jsme respondenty rozdělili do čtyř skupin (1. skupina absolventi Pedagogické fakulty UP, 2. skupina absolventi Pedagogické fakulty MÚ, 3. skupina absolventi učitelských směrů na filozofických a přírodovědeckých fakultách UP a MÚ + několik absolventů Fakulty tělesné kultury UP, Vysoké školy pedagogické Hradec Králové a Jihočeské univerzity České Budějovice — jeden absolvent, 4. skupinu tvořili absolventi technických vysokých škol) a zjišťovali jsme rozdíly v hodnocení kvality přípravy v jednotlivých částech. Závislosti se především projeví na velmi významné úrovni mezi 3. skupinou absolventů a naprosto kvalitní přípravou v oblasti odborně předmětové. Na významné úrovni mezi 1. skupinou a vcelku kvalitní přípravou v oblasti odborně předmětové. V oblasti pedagogické se závislost na významné úrovni projevila mezi 1. skupinou a vcelku kvalitní přípravou a mezi 3. skupinou a nekvalitní a naprosto nekvalitní přípravou. V oblasti psychologické se zá-

KVALITA PŘÍPRAVY



Obr. 1: Hodnocení kvality přípravy v jednotlivých složkách

vislost projevila na velmi významné úrovni mezi 1. skupinou a nekvalitní a naprosto nekvalitní přípravou, u 3. skupiny na významné úrovni ve vztahu k přípravě vcelku kvalitní, nekvalitní a naprosto nekvalitní. V oblasti didaktik předmětů ve druhém třídění mezi prezentovanými skupinami a kvalitou přípravy nebyla zaznamenána žádná závislost.

Poslední skupina otázek byla navozena pokynem: Na základě Vašich osobních zkušeností zaškrtněte jednu z číslic 1–5 u každé předložené pedagogické dovednosti (vědomosti) vyjadřující její potřebnost — za prvé **pro učitelskou praxi**, za druhé **pro utváření učitelské osobnosti**. Stupeň 1 znamenal naprosto nezbytnou potřebu a stupeň 5 naopak naprosto zbytečnou potřebu. Celkem jsme formulovali 44 nejrůznějších skupin poznatků a činností, jejichž osvojení ve vědomosti a dovednosti respondenti měli či neměli akceptovat z hlediska nezbytnosti. Předpokládali jsme, že dojde k rozlišení vědomostí a dovedností nezbytných pro samostatnou učitelskou praxi od těch, které mají význam spíše pro další utváření učitelské osobnosti. Náš předpoklad se v podstatě nevyplnil a většina respondentů posuzovala nezbytnost předložených vědomostí a dovedností (přisuzovala jim určitou hodnotu z pětistupňové škály) v obou případech téměř stejně. Zase je zde patrná tendence k prakticismu, navíc značně zdeformovaná.

Pro omezení prostoru neuvádíme výčet všech formulací, omezíme se jen na ty nejvíce frekventované a extrémní. Z hlediska nezbytnosti pro učitelskou praxi jsou nejvýše ceněny:

1. Umět komunikovat se žáky.
2. Umět adekvátně hodnotit učební výkon žáka.
3. Umět správně provádět individuální ústní zkoušení.
4. Znat metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě.
5. Umět se pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích.
6. Znat a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově žáků.
7. Znat základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní metodu.
8. Mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělávání.
9. Znat nejrozšířenější druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a v rodině.
10. Chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách, umět tuto spolupráci realizovat.

Zcela na okraji zájmu zůstaly např. znalosti historických souvislostí vývoje školství a výchovy, podstaty reformního hnutí, základů výzkumných

a statistických metod, základních filozofických a pedagogických směrů v jejich dopadu na pedagogickou teorii a praxi, odkazu J. A. Komenského, alternativního školství apod., ale i znalosti diagnostiky třídy, vedení pedagogické dokumentace, zásad sociální práce s minoritami, konstrukce didaktického testu, základních rysů vrstevnických skupin a možností jejich ovlivňování, technik relaxačního cvičení a jejich zařazování do výuky, schopnost posoudit vlastnosti učebních a testových úloh, formulace výukových cílů apod.

Z hlediska nezbytnosti pro utváření a rozvoj učitelské osobnosti zůstává pořadí osmi z deseti uvedených vědomostí v podstatě zachováno, poslední dvě (9. a 10.) jsou nahrazovány jinými:

9. Chápat a uspokojovat potřebu permanentního sebevzdělávání.
10. Umět analyzovat vliv sociálního prostředí na vývoj žáka. (Zde už je přece jen patrné pochopení věci.)

Jako nejméně nezbytné (čili zbytné) jsou uváděny zase poznatky historické povahy, jako např. umět charakterizovat základní mezníky ve vývoji českého školství od poloviny 18. století do současnosti, chápat příčiny a teoretická východiska reformního hnutí první poloviny 20. století, chápat historické kořeny a souvislosti výchovy a vzdělávání, znát alespoň základní filozofické a pedagogické směry a jejich dopad na pedagogickou teorii i praxi, chápat příčiny vzniku a umět vymezit základní rysy alternativního školství. Na okraji zájmu jsou ale i znalosti základních metod a postupů používaných při pedagogických výzkumech, umět projektovat žádoucí vývoj jednotlivých žáků a třídy jako sociální skupiny a diagnostikovat třídu jako sociální skupinu pomocí sociometrie. Vzadu zůstávají i např. umění používat alternativní didaktické postupy, znalost teoretických základů sebevýchovy žáků a umění rozvíjet jejich sebevýchovné úsilí adekvátními prostředky apod. Je otázka, jde-li o historický a pragmatický (či spíše prakticistický) postoj a priori, nebo byl-li tento postoj ovlivněn pojetím výuky pedagogických a společenskovědních disciplín vůbec, zda lze uvažovat vliv nezkušenosti či tradicionalistické praxe, vliv hlubokých společenských proměn či co jiného. Takových otázek se nabízí řada.

Na základě závěrečné analýzy realizovaného výzkumu lze konstatovat, že především ze strany vedení školy je ve vztahu k začínajícím učitelům opomíjena funkce uvádějících učitelů. Od prvopočátku je převážná část začínajících učitelů pověřována i těmi nejnáročnějšími učitelskými povinnostmi, např. funkcí třídního učitele. Dlouhodobě je u převážné části začínajících učitelů podceňována příprava na výuku (chybí v tomto směru základy pracovních dovedností z pregraduální přípravy, rady uvádějícího učitele či starších kolegů i nedostatečná kontrola ze strany vedení školy). Pro oblast

pregraduační přípravy v předmětech obecná didaktika a didaktiky předmětů je žádoucí zaměřit přípravu výrazně do oblasti výukových technologií. Předmět obecná didaktika ve vztahu k budoucím učitelům prezentovat zásadně v integrujícím pojetí zejména ve vztahu k vývojové, pedagogické a sociální psychologii. Vypracovat modely transformace obecné didaktiky do předmětových didaktik (a obráceně) a celkové modely perspektivního systému obecné didaktiky v učitelském studiu. Výuku jednoznačně v těchto předmětech výrazně zaměřit na ukázky řešení citovaných didaktických problémů začínajících učitelů. V seminářích a cvičeních jednoznačně prosazovat činnostní charakter výuky, pracovat s participačními výukovými metodami, simulovat různé didaktické situace pomocí videozáznamu modelových výukových situací, vytvářet prvopočáteční dovednosti pro vypracování přípravy na výuku, fixovat u studentů pochopení didaktického vztahu mezi výukovým cílem, učivem, výukovými metodami, formami a učebními úlohami. V předmětu obecná pedagogika a především v předmětech historie pedagogiky a srovnávací pedagogika záměrně a postupně přispívat u studentů k vytváření vědomostí a dovedností v kategoriích v práci již citovaných tak, aby u studentů postupně docházelo k pochopení kontinuity vývoje učitelské profese a nárůstu odborných, pedagogických a psychologických kvalit budoucích učitelů se schopností osobní potřeby celoživotního vzdělávání.

Literatura

- Blížkovský, B.: Integrované a diferenciačné tendencie učiteľského vzdelávania. Jednotná škola, 1988, č. 6, s. 503–515.
- Hrabal, J.: Jaký jsem učitel? Praha, SPN 1984.
- Jesenská, Z.: Cíle a úkoly uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe. In: Uvádění začínajících učitelů ZŠ a SŠ do praxe. Praha, SPN 1980, s. 7–19.
- Kalhous, Z.: K nástupní praxi začínajících učitelů a vychovatelů. Odborná výchova, roč. 37 (1986), č. 4, s. 115–116.
- Kalhous, Z.: Zkušenosti s uváděním začínajících učitelů do pedagogické praxe v Severomoravském kraji. Socialistická škola, roč. 27 (1986–87), č. 7, s. 327–332.
- Mareš, J.: Učitelé a jejich problémy. Pedagogika, 1991, č. 3, s. 257–268.
- Šimoník, O.: Začínající učitel. Brno, Masarykova univerzita 1994.
- Tmej, K.: Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe. Praha, SPN 1980.

Profesní vývoj adeptů učitelství

Libor Hřebíček

Učitelskou profesi lze sledovat a hodnotit z mnoha hledisek: pedagogického, sociologického, psychologického, ekonomického, etického, medicínsko hygienického, pracovního profesního, poradenského ad. Až teprve celý soubor různých informací nakonec může vytvořit objektivní obraz o této nejednoduché profesi.

Značné množství směrodatných informací získáme, podíváme-li se na učitelskou profesi a její nositele z hlediska profesně orientačního, resp. profesně poradenského. Uvedený pohled umožňuje konfrontaci individuálních profesních zájmů, potřeb a postojů jedinců, adeptů učitelství — s objektivními společenskými podmínkami, za nichž se tato profesní způsobilost nabyvá, příp. provozuje.

Úvodem řekněme, že problém, který se zjednodušeně nazývá volba učitelského povolání, ve skutečnosti ani zdaleka není uspokojivě prozkoumán a popsán. Je to s podivem, když se ví, že učitelství je jednou z nejčetnějších profesí na trhu práce. A navíc — její vykonávání v dnešní praxi je spojeno s řadou problémů nejrůznějšího rázu.

Předložená studie se opírá o vybrané informace z empirických průzkumů. Autor stati se na jejich realizaci podílel v letech 1994–95. Některé poznatky jsou přejaty z aktuálního sociologického průzkumu profesních postojů čerstvých absolventů Masarykovy univerzity v Brně (ročník 1995).

Vstup do problému volby učitelské profese učiníme prostřednictvím několika obecných teoretických tezí.

Sledujeme-li pozorně teorii a metodiku orientace lidí na profese, na jejich volbu a na vstup do profesní praxe, nacházíme u všech kompetentních autorů, expertů v naší sledované oblasti, obdobné principiální teze (srov. např.: A. Léon, 1956; D. E. Super, 1957; 1983; J. Koščo, 1987 ad). Ve zkratce je uvedme:

- volba povolání je aktem přihlášení se k jisté profesi: je manifestním vyjádřením určitého profesního přání; není to jednorázový akt, ale výsledek více či méně dlouhého procesu blíženi se člověka k profesi;
- volba povolání je proces: v jeho průběhu jsou evidentní mnohé dílčí „volební akty“; čas od času jsou uzavírány jistými zásadními, uzlovými, tzv. směrovými profesními rozhodnutími (na konci ZŠ, v závěru SŠ, při vstupu do praxe atp);
- v průběhu dlouhého vývoje si mladý člověk postupně vytváří „profesní

koncepti sebe“: své „profesní JÁ“ — jako kritický obraz o osobní životní profesní roli;

- proces utváření profesní sebekoncepce si žádá, aby každý jednotlivec přitom sehrával vysoce aktivní, individuální roli;
- úspěšný průběh procesu vyžaduje mnohostrannou, cílevědomou, kvalifikovanou podporu ze strany společnosti, prostřednictvím angažované aktivity rodiny, školy a specializovaného profesního poradenství.

V nejobecnější rovině lze říci: cesta člověka za učitelskou profesí je dlouhým procesem jisté specifické profesní orientace. Má rysy jak vývojové tak edukativní.

Podíváme-li se na učitelskou práci očima adeptů učitelství, jakož i očima jejich vykonavatelů-učitelů, vidíme, že je to práce vysoce kvalifikovaná, vytěžující většinu lidských psychických potencialit, aktivita žádající si soustavnou odbornou osobnostní údržbu, činnost výrazně člověka kultivující, aktivita společensky vysoce potřebná, záslužná, prestižní. A nakonec — na trhu práce je to profese četná, nabízející velkému počtu mladistvých uplatnění a seberealizaci. Jde zřetelně o souhrn pozoruhodných okolností, které mohou způsobovat, že do procesu orientace a nabývání učitelské profese může vstupovat značné množství kvalitní, zájmově vysoce motivované mládeže, oceňující samotný obsah profese!

Pokusme se, ve vší krátkosti, prostřednictvím vybraných znaků, sledovat onu cestu blíženi se adeptů učitelství k jejímu získání.

Celé profesně orientační snažení mládeže začíná záhy, již v raném dětství. Učitelská role je přitom velmi sledovaná a oblíbená. Stojí zato připomenout, že předškolský a mladší školský věk je první, tzv. fantasijní fáze lidské profesní orientace a celkového profesního vývoje. Děti si hrají na školu a na učitele. Herní role učitelů a učitelek jsou v tomto věku jedny z nejvíce frekventovaných. Je pozoruhodné, že skrze tyto role, jejichž vskutku masovým námětem je právě učitelování a učení druhých, začíná proces profesního sebeuvědomování jedinců. Následují však další složité roky rozhlížení se, hledání, získávání informací o světě práce i o osobních předpokladech a možnostech. Celé toto vývojové údobí se příslovečně nazývá fází explorace — průzkumu, pátrání a pokusné volby povolání. V podstatě je to etapa totožná se středním školským věkem a s druhým stupněm základní školy. Jak je známo ze školské a sociální praxe na celém světě, na jeho konci mladiství vykonávají první praktickou směrovou volbu povolání. Což je situace, která je soustavně a pečlivě sledována mnohými zainteresovanými odborníky. Vážnost prvního profesního rozhodnutí 14–15letých je totiž mimořádná; pro jejich celý život. My se při jeho dokumentování opřeme o nedávný empirický výzkum autora

tohoto textu. Využijeme přitom nejvýznamnější empirickou charakteristiku. Je jí přehled profesních zájmů, vyjádřený tzv. volbou „ideální profese“ (přehled o tom, co by dnešní 14–15letí žáci nejraději v profesním životě dělali (viz Tab. č. 1).

Tab. č. 1: Profesní přání žáků 8. a 9. tříd ZŠ (n=288; moravský školní region; duben – červen 1995)

Poř.	Profesní přání	Chlapci (v %)	Poř.	Profesní přání	Dívky (v %)
1.	Podnikatel	11,3	1.	Sekretářka	9,8
2.	Pilot letadel	8,1	2.	Učitelka	9,0
3.	Kuchař	7,4	3.	Podnikatelka	6,4
4.	Právník	7,0	4.	Právnička	4,9
5.	Automechanik	4,9	5.	Zdravotní s.	4,4
6.	Manažer	4,8	6.	Lékárnice	4,3

Již letmé přehlédnutí tabulky vypovídá o mnohém. Především zjišťujeme, že původní spontánní zájem a zalíbení všech dětí v rolích učitelů a učitelek výrazně ochladlo. A dále — že žáci posledních ročníků základní školy se v orientaci na učitelství diferencují:

- podle pohlaví: pro chlapce se tato profese zdá být nezajímavou, dokonce podružnou; ve vyjádřených volbách ona nefiguruje dokonce ani mezi prvními dvaceti profesemi; dívky ji sice preferují, ale nikoliv v takovém počtu, v jakém nakonec odcházejí např. do středních pedagogických škol anebo po absolvování gymnázií na učitelské fakulty a obory;
- podle sociálního původu, vzdělání rodičů a místa bydliště : učitelství ve svých zájmech a rozhodnutích výrazně více preferují děti z rodin vysokoškolsky vzdělaných rodičů, profesně působících v humanitních, a jmenovitě pedagogických oborech a profesích; vlažný postoj k učitelství zaujímají děti zaměstnanců, dělníků, zemědělců, se středoškolským a základním vzděláním rodičů a z venkovských míst bydliště; prakticky nulový zájem registrujeme u vrstvy dětí z rodin, jejichž rodiče jsou podnikatelé a pracovníci v oblasti managementu.

Existuje řada vysvětlení pro tento stav. V krátkosti řečeno, je výsledkem nejen přirozené profesní diferenciaci spjaté s pokračujícím věkem a rozdílným pohlavím, ale i individuálního kritického poznávání obsahu učitelství; děti střízliví z původního romantismu; selektivní roli zde sehrávají časté příklady nekvalitních učitelů a rovněž sociálně ekonomické determinanty, které

se váží na učitelství a výchovu, a které, žel, skrze názory dospělých výrazně snižují v očích dětí prestiž tohoto oboru.

V profesním vývoji má zásadní smysl fáze staršího školního věku. Kryje se se s adolescencí jedinců. Je naplněna studiem na středních školách. V jejím průběhu se dále zreálnuje pohled na svět práce, na profesu, na trh práce a na vlastní šance. Ve věku 18–20 let mladý člověk v průměru nabývá poprvé uspokojivou úroveň své profesní zralosti. Ta už umožňuje kriticky zdůvodněnou, racionální volbu povolání a její další nezbytná zpřesňování.

Učitelská profesní orientace má i v tomto období svůj svéráz:

- zpevňuje se původní orientace u populace dívek na učitelství; soubor dívek, mířící do pedagogiky a výchovy, se dále rozšiřuje;
- zásadním způsobem se rozšiřuje soubor chlapců, uvažujících o různorodých pedagogicky koncipovaných profesích;
- celý soubor námi sledovaných středoškoláků je kriticky slabě o učitelství informovaný a navzdory šancím, které těmto mladým lidem dává pozdně adolescentní fáze psychického vývoje, oni nedosahují uspokojivou úroveň ve svém profesním sebeuvědomění — profesní identifikaci;
- učitelskou profesní přípravu volí značný počet absolventů středních škol; jejich soubor přesahuje v průměru o 50–250% kapacitu stávajících vysokoškolských učitelско profesně zaměřených studijních oborů;
- motivace adeptů učitelství se povážlivě diferencuje na zájem o vlastní obsah učitelských pracovních činností (stěžejní a nejkvalitnější motiv) a zájem o další doprovodné charakteristiky této profesu (druhotné, méně kvalitní motivy).

Pro dokumentaci orientace středoškoláků na učitelství uvedme motivy volby, které, jako vnitřní pohnutky, přivedly absolventy středních škol na příslušné učitelské fakulty a učitelské obory. V uvedeném přehledu na prvním místě stojí zájem — uspokojenost s budoucí edukativní a vzdělávací prací s dětmi. To je ocenitelné. Současně je třeba doplnit, že nově nastoupivší vysokoškolští studenti z jiných oborů Masarykovy univerzity, u nichž byl průzkum proveden, zájem o své obory vyjadřovali větší procentuální měrou. Plně akceptovatelné jsou další motivy: možnost pro tvořivou a pestrou práci; možnost pro celoživotní vzdělávání; zájem o odbornou pedagogickou činnost (o matematiku, jazyky, dějiny ad.). Problematické (z hlediska pracovní identifikace) jsou další pohnutky: dvouměsíční dovolená učitele; prodloužení studentského života; snadnější vstup na vysokou školu; snadnější získání vysokoškolského titulu ad. Jejich poměrná častost uvádění naznačuje, že skupina studentů, která se na vysoké škole sešla kvůli studiu učitelství, je

z hlediska sledovaných zájmů nesourodá; nemající uspokojivou úroveň. Valná část volí učitelství a absolvuje je jako náhradní profesní versi, ba dokonce jako východisko z nouze.

Tab. č. 2: Motivy vstupu maturantů do vysokoškolských směrů učitelské přípravy (n=182; posluchači 1. roč. MU Brno; říjen – prosinec 1994)

Poř.	Motivy	%
1.	Zájem o učitelskou a vychovatelskou práci s mládeží	62,2
2.	Zájem o odborný obsah oborů učitelství (jazyky, matematika, historie aj)	58,1
3.	Tvořivost, různorodost, vícestranná náročnost učitelské profese	42,4
4.	Dlouhá pracovní dovolená	33,7
5.	Jistější způsob vstupu na VŠ a její snadnější absolvování	32,0
6.	Člověk se může současně uplatnit ve školství i jinde	26,8
7.	Škola s učitelským vzděláváním v místě (blízkosti) bydliště	14,7
8.	Příklad učitele, vychovatele atp.	14,3

Nepříliš uspokojivý stav motivace maturantů ze středních škol má řadu příčin. Střední škola se o své absolventy — z hlediska životních perspektiv, stará ještě méně, než škola základní. Smyslem zde stále není sebekoncepce mladých lidí, ale spíše parciální úlohy, naukové odborné intervence směrem ke studentům atp. Středoškolské profesní poradenství je v současnosti v útlumu. Poradci nemají informace ani čas na individuální profesně konzultační a formativní činnost. Nakonec — proklamovaná pomoc středoškolákům ze strany vysokoškolských poraden a studijních oddělení vysokých škol se teprve zavádí. Důsledkem je kriticky slabá informovanost středoškoláků. O plánovité podpoře životní cesty mladých lidí k učitelství nemůže být zatím ani řeč.

Vysokoškolská fáze profesní učitelské přípravy má v celém procesu směřování jedinců na učitelství rozhodující roli. Mladí lidé v tomto údobí uvažují pro reálné profesní rozhodování; to jest, pro kritická, zodpovědná a do daleké budoucnosti mířící rozhodnutí. Je to výsada raného dospělého věku. V případě, že vysokoškolští studenti se během studia setkávají s uspokojivě motivujícími obsahy a formami studia a i s nejnezbytnější poradenskou

podporou, včetně snesitelné sociální prestiže profese, je na místě předpoklad, že během VŠ studia se výrazně ztotožní se studovanou pedagogickou odborností. A rozhodnou se ji i provozovat jako životní pracovní aktivitu.

Pro dokumentaci profesně orientační pozice adeptů — vysokoškolských studentů učitelství, využijme výsledky z empirických šetření, která se uskutečnila v roce 1995 díky snaze Poradenského centra Masarykovy univerzity v Brně mezi končícími posluchači školy (zpracovatel M. Nekuda, 1995). Jejich prostřednictvím lze sledovat a srovnávat skupinu absolventů (frekventantů PdF MU) s ostatními (ze tří dalších neučitelských fakult MU). Vybrány a upraveny jsou jen některé ze shromážděných faktů.

Tab. č. 3: Míra identity mezi původními představami a reálným poznáním profesní praxe (v %) — upraveno podle: Nekuda, 1995.

Fakulty	Přesně totéž	Spíše ano	Spíše ne	Úplně jinak	Nevím
Lékařská	34,7	48,0	8,2	2,0	7,1
Pedagogická	23,7	46,6	15,3	2,5	11,9
Právnícká	29,5	45,5	18,2	—	6,8
Informatiky	36,4	45,5	—	9,1	9,1

Způsob orientace studentů PdF se nám do jisté míry přibližuje přehledem postojů, zachyceným v Tab. č. 3. Vyplývá z něj, že studenti učitelství, na rozdíl od ostatních absolventů, přiznávají největší rozdíl mezi původními studijními představami a závěrečnou vizí pracovního prostředí, kam by bezprostředně měli nastoupit.

Obdobně rozdílně, ve významně negativním smyslu, se studenti pedagogické fakulty liší od ostatních v rozhodnutí, zda budou anebo nebudou pracovat v oboru, pro který se na vysoké škole připravovali (viz Tab. č. 4). Naše vlastní průzkumy jsou ještě nepříznivější: z čerstvě promovanych mužů-učitelů míní ve školství pracovat pouze každý třetí. Mezi ženami-učitelkami je situace lepší, neboť učit či pracovat ve výchovných rolích chce cca 60 % z nich.

Tab. č. 4.: Odhodlání absolventů VŠ pracovat v oboru, pro který jsou připraveni (v %) — upraveno podle: Nekuda, 1995

Fakulty	Určitě ano	Spíše ano	Spíše ne	Určitě ne
Lékařská	77,6	17,3	3,1	2,0
Pedagogická	65,2	23,1	10,0	0,7
Právnícká	81,8	18,2	—	—
Informatiky	75,0	25,0	—	—

Tab. č. 5: Perspektivnost ve vystudovaném oboru (v %)
 upraveno podle: Nekuda, 1995

Fakulty	Velmi persp.	Spíše persp.	Spíše není persp.	Vůbec není persp.	Nevím
Lékařská	27,6	53,1	4,1	1,0	14,3
Pedagogická	7,6	50,4	24,4	5,0	12,6
Právnícká	15,9	70,5	6,8	—	6,8
Informatiky	8,8	66,7	—	—	25,0

Perspektivnost učitelské profese v názorech letošních čerstvých absolventů se ukazuje v Tab. č. 5. Podle ní se tito absolventi opět statisticky významně a v negativním smyslu — liší od svých kolegů z ostatních neučitelských fakult. Vyjádřená nepřílišná perspektivnost učitelování je složeným postojem. Nepochybně se do něj promítá jak obliba profesních činností tak i jejich společenská prestiž. Významné je přitom nakonec sociální a ekonomické ocenění vykonavatelů-učitelů. Mezi uváděnými negativními charakteristikami dnešního učitelství jednoznačně u mladých lidí v popředí figurují: setrvale nízká prestiž a kriticky nízké finanční oceňování učitelských a výchovatelských pracovních výkonů. V těchto směrech jsou naše závěry velmi podobné výsledkům, jež byly zjištěny v jiném, celostátním průzkumu postojů vysokoškolské populace v letech 1991–1993 (srov.: Projekt „Úloha pracovního profesního poradenství při řešení nezaměstnanosti vysokoškolských absolventů a možnosti optimalizace jejich uplatnění na trhu práce“, 1992; Projekt „Poradenství na vysokých školách“, 1993).

Závěrem: předložený text je navýsost zestručněnou zprávou o vývoji adeptů učitelství. Ve skutečnosti existují v tomto směru mnohé symptomy a podmíněnosti mezi nimi. Bude zapotřebí je soustředěně zjišťovat a vysvětlovat. Nositelé učitelské profese jsou totiž stále problémovou profesní vrstvou.

Literatura

- Koščo, J.: Poradenstvo v profesionálnom vývine. In: Koščo, J. a další: Poradenská psychológia. Bratislava 1987, s. 189–289.
- Léon, A.: Psychopédagogie de l'orientation professionnelle. Paris 1957.
- Nekuda, J.: Ukončení studia na Masarykově univerzitě — ohlédnutí a perspektiva. Masarykova univerzita, Brno 1995.
- Poradenství na vysokých školách. Souhrnná výzkumná zpráva. In: Projekt „Poradenství na vysokých školách“. Centrum pro studium vysokého školství ČR. Praha 1993.
- Projekt „Úloha pracovního profesního poradenství při řešení nezaměstnanosti vysokoškolských absolventů a možnosti optimalizace jejich uplatnění na trhu práce“. Výzkumná zpráva. Centrum pro studium vysokého školství ČR. Praha 1992.

- Super, D. E.: Vocational development. A framework for Research. New York 1957.
- Super, D. E. a ďalší: Career Development: Self-Concept Theory. New York 1963.

Obsahová analýza pedagogických záznamov študentov a ich metodologické chyby

Marta Černotová

Na pôde brnenskej pedagogickej obce a v úcte k pedeutologickej aktivite českých pedagógov, je vhodné začať mottom z diela J. Uhra...: „Osobnosť je ve výchově najdůležitějším činitelem... Nespasí nás ani nová organizace, třeba je důležitá, ani osnovy, třeba jsou důležité. To všechno jsou jenom prostředky. Je tedy osobnost i hlavním problémem školské reformy. Nepodaří-li se nám reformovat něco v tomto směru, nic jsme nezreformovali.“ (9)

Stotožňujem sa i s krátkou parafrázou týchto viet, ktoré sú už zo súčasnosti a sú v názve publikácie H. Kasíkovej a J. Valentu: „Reformu dělá učitel“. (5.) Toto osobné vyznanie volím na úvod príspevku preto, aby som podčiarkla.

1. možnosť a nutnosť *rozvíjania* osobnosti budúceho učiteľa už v štádiu študentstva na učiteľskej fakulte,
2. aby som upozornila, že profesionalita, pedagogická kompetencia, ale i civilizačná kompetencia učiteľa, sa rozvíja na akademickej pôde, cez svoje *špecifické úskalía*.

Čo robíme na vysokej škole preto, aby sme spomínaný rozvoj zabezpečili? Dnes a približne už najmenej 25 rokov učíme študentov — budúcich učiteľov pedagogickej a psychologickej teórie a umožňujeme im pár týždňov (hodín) pobudnúť na základných a stredných školách. Táto koncepcia paralelnej odborovej a pedagogicko-psychologickej prípravy sa s menšími, či väčšími odchylkami realizuje na všetkých fakultách Slovenska a Čiech. (Dokumentovalo to i stretnutie katedier pedagogických a filozofických fakúlt na Čiháku na jar 1995.)

Väčšia autonómia vysokých škôl po r. 1989, v podmienkach Filozofickej fakulty Univerzity P. J. Šafárika, priniesla možnosť realizácie inovovaného modelu prípravy, a to po teoretickej i praktickej stránke. Náš súčasný model nevybočuje z doteraz zaužívanej koncepcie paralelnej prípravy. Obohatili sme túto koncepciu o to, čo nám bolo vo spätnoväzebných informáciách stovkami študentov signalizované, a to o stránku širšieho poznania školskej

reality. Vyhoveli sme prosbám študentov — prekonať „izolovanost“ akademickej pôdy od základného a stredného školstva.

Keďže tento výrazný a úprimný signál z osobnostnej genézy budúcich učiteľov sme realizovali tak, že pôvodná zostava prípravy, (t.j. pedagogika, psychológia, didaktika predmetov a predmetová prax) je obohatená o nový druh *praxe*, a to už v III. roč. štúdia. Ide o tzv. *pedagogicko-psychologickú prax*.

Už jej pomenovaním dávame najavo, že sa chceme vyhnúť študentským zjednodušeniam s dominantou prakticismu, podľa hesla:... „čím mám viac odučených hodín, tým lepší som učiteľ.“

Teoretická rovina tejto praxe sa premieta do obsahovej zmeny v pedagogickej a psychologickej príprave a do určitej zmeny i jej technológie. Obsahové zameranie týchto predmetov je samostatný teoretický problém. Nepokúšame sa ho v príspevku riešiť, spomíname ho iba preto, že má bezprostredný súvis s tým, čo riešime v ďalšej časti. Operačná rovina praxe sa realizuje v teréne základných a stredných škôl v Prešove.

Pretože sa na Katedre pedagogiky FF UPJŠ venujeme pedeutologickej problematike i výskumne, realizáciu tohoto druhu praxe sme si stanovili i ako výskumnú úlohu. Výskumný aspekt sme si zvolili i preto, že v našich podmienkach nebola prax študentov nikdy predmetom výskumu. Išlo skôr o rekomendovanie, o odporúčania na základe pragmatických údajov, aktivít, náhodných skúseností. Nedostatok fundamentálnych výskumných údajov, faktov, porovnávacích štúdií, v našej pedagogickej literatúre chýba, (snáď okrem materiálov, ktoré v súčasnosti pripravila Ped. fakulta UK v Prahe.)

Tento príspevok je preto zameraný na rozbor vybraných metodologických otázok, ktoré sú spojené s prieskumovým experimentom so zavedenia pedagogicko-psychologickej praxe študentov III. roč. vo všetkých učiteľských kombináciách na FF UPJŠ v Prešove.

Náš prieskumový experiment nie je t.č. ukončený. Z čiastkových výsledkov priebežne robíme kvalitatívne i kvantitatívne vyhodnotenia. (O niektorých priebežných výsledkoch, ktoré sme získali po dvoch rokoch experimentu už bolo referované i na pôde ČAPV v Ústí nad Labem. — viď. 2.)

Pedagogicko-psychologická prax našich študentov je vykonávaná v III. roč. štúdia, keď sú študenti (ktorí si dobrovoľne vybrali učiteľskú orientáciu štúdia na FF) práve v najintenzívnejšej teoretickej pedagogickej a psychologickej príprave — 2 semestre psychológia, 3 semestre pedagogika. Prax je vykonávaná buď na základnej, alebo na strednej škole, ale len na jednej z nich tak, že študenti pozorujú 1–4 vyučovaciu hodinu a 5 hodina je rozbor pozorovaného s učiteľom katedry pedagogiky, alebo psychológie. Počas praxe na škole môžu študenti viesť rozhovory s učiteľmi, žiakmi, uskutočniť

menší prieskum a pod. K tomuto jednoduchému modelu sme sa dopracovali niekoľkonásobnou zmenou premenných. Model má svoje výhody i nevýhody. Nevýhodou je napr. to, že študenti vidia iba jednu vekovú skupinu žiakov, (ZŠ, alebo SŠ) ale na druhej strane sú s nimi počas celého týždňa viac zžití, vidia žiakov v premenách počas dňa, vyučovacích hodín a pod. Pri striedaní škôl sa znižovala kvalita pozorovaného.

Tieto organizačné detaily sú uvádzané preto, že v našom experimente sú overované i určité otázky pedagogického manažmentu — hľadanie optimálneho modelu spolupráce FF so základnými a strednými školami.

Študenti si počas praxe vedú tzv. pedagogické denníky, ktoré sú po odovzdaní na konci semestra obsahovo kvalitatívne i kvantitatívne analyzované. Ďalšími realizovanými technikami výskumu sú: anketa po praxi, dotazníky pre študentov IV. a V. roč., rozhovor so študentami a učiteľmi cvičných škôl, s riaditeľmi škôl, metóda ohniskovej skupiny a rozborov pozorovaných hodín. Použitými metódami sa snažíme zachytiť spomínanú genézu osobnosti našich študentov, napr. i z pohľadu hodnotovej orientácie, postojov k učiteľskému povolaniu a pod.

Každá výskumná technika má svoje úskalia. Keďže vo výskumnom tíme najviac pracujem s tzv. pedagogickými denníkmi študentov, ďalším obsahom príspevku je poukázanie na *metodologické* problémy, ktoré sú odvodené z obsahovej analýzy týchto záznamov pozorovania.

Našou snahou je dospieť k vytypovaniu najčastejších chýb, ktorých sa študenti dopúšťajú a odhaľovať ich príčiny.

Analýza metodologických chýb v pozorovaniach študentov

Pre učiteľov KP sú pedagogické denníky študentov obrovským zdrojom informácií. Ako ukazuje obr. č. 1. denníky prinášajú informácie o určitých javoch výchovno-vzdelávacieho procesu na ZŠ, SŠ, ako sú napr.: 1) popis atmosféry školy, fakty o vzdelanostnej úrovni učiteľov, pripravenosti žiakov, o vyučovacích a výchovných metódach učiteľov, o výchovných štýloch, o vekových zvláštnostiach žiakov, o špecifikách triednych kolektívov a pod. 2) V denníkoch sa tiež dočítame o význame tejto praxe pre študenta samotného. 3) Odborná úroveň denníka je spätnoväzbnou informáciou o kvalite *našej výučby*. 4) Podrobná obsahová analýza nás upozorní i na javy, ktoré sa vzťahujú k subjektu študenta, napr. na schopnosť a zručnosť v pozorovaní, vnímaní, zaznamenávaní, na individuálnu schopnosť analýzy pedagogických javov, syntézy teoretického poznania s konkrétnou praxou, ktorá umožňuje vysvetlenie pozorovaného javu. 5. Denník prinesie informáciu o vnútornom zaangažovaní sa študenta na praxi i tým, že informuje o tom, či sa študent

pokúsil o vlastnú schému záznamu, či prijal ponúkanú tému a schému pozorovania, či sa pokúsil realizovať niektorú z výskumných metód (sociogram, časovú snímku a pod.)⁶. Analýza nás informuje o **základných chybách** študentov, ktorých sa v denníku dopustili.

Z obsahovej analýzy, za **základné** odhalenie považujeme — pri vyhodnotení 250 denníkov študentov — to, že u vysokého percenta študentov dochádza ku **slabému chápaniu odborných pedagogických a psychologických pojmov**. Ide o častú a výraznú neujasnenosť v odborných termínoch. Táto chyba sa prejavuje najčastejšie v pojmovom skreslení záznamu z pozorovania, v neodbornej, laickej záverečnej syntéze — vysvetlení pozorovaného. Denníky dokumentujú, že používaným pojmom chýba presnosť, hĺbka, stupeň zovšeobecnenia. Hodnotiac terminológiu záznamov konštatujeme, že je veľmi často priemerná, odborný pedagogický a psychologický jazyk je používaný skôr ako výnimka. Terminológia je na úrovni funkcionálnej, javy sú klasifikované podľa možnosti uplatnenia.

K tomuto nedostatku sa tesne viaže i to, že študent, ktorý si pôvodný *cieľ* pozorovania vybral sám, tento cieľ stráca, aj keď ho v úvode teoreticky vysvetlí. V priebehu pozorovania od vytýčeného cieľa „uniká“ a má sklon k celostnému pozorovaniu, teda záznamu toho, čo videl. Obyčajne potom záznam vyzerá iba ako popis priebehu celej vyučovacej hodiny.

Pre ilustráciu uvádzame „**priznanie**“ študentky Andrei... „Vôbec nie som spokojná čím som naplnila tieto riadky. (pedagog. denník — pozn. MČ.) Myslím, že zásadnú chybu som urobila pri pozorovaní. Väčšinou som sa nechala strhnúť tým, čo sa dialo v triede, takže som sa zmôhla len na jednoduché popísanie situácie a priebehu hodiny. Chcela som sa orientovať na hodnotenie. Keď teraz tak listujem dozadu, veľa toho hodnotenia tam nie je...“. Tejto „únikovej“ deformácii podliehajú študenti i v záveroch denníkov, t.j. v zhodnotení, vysvetlení videného. Ku cieľovej kategórii sa obyčajne nevracajú, lebo ju vlastne neidentifikovali, nenašli, nevideli, neporozumeli jej. Čo tomu predchádza, v čom vidíme príčiny?

Ak si pomôžeme učebnicou L. Maršálovej a O. Mikšíka: Metodológia a metódy psychologického výskumu a časťou: Chyby pozorovania (6., str. 253–258), môžeme povedať, že ide o typický prejav tzv. chyby *prípravy*. Sebakriticky konštatujeme, že ide o hrubé chyby *nás učiteľov* vo vyučovaní študentov, a to v predmetoch pedagogika a psychológia. Chyba, ktorej sa študenti dopúšťajú, je podľa nášho názoru zakotve nená v nedostatočnom rozvoji *pojmového myslenia*.

V zhode s S. Štechom (8., 9.) nám nezbýva, len s lútosťou konštatovať, že pedagogika a psychológia vysokých škôl a didaktiky týchto predmetov sa týmto javom zaoberajú minimálne.

Študenti, ako vyplýva z rozboru terminológie v záznamov, bežne nerozlišujú všeobecné od špecifického, majú problémy s triedením znakov, s ich spájaním, zovšeobecňovaním. Pravdepodobne si študenti z prednášok zapamätajú hotové pojmy, ale na vlastnú rozumovú činnosť podopretú rozvíjaním vlastnej skúsenosti v seminári, či v samostatnej práci už nezostáva čas, chuť. Študenti majú napr. často problémy s identifikovaním tzv. problémových úloh, problémového výkladu, problémovej otázky.

Vidia „iba“, že sa skúša, vysvetľuje. Podobne je to aj s psychologickými pojmami — motivácia, rozvoj kognitívnych procesov, atď.

Psychologická problematika rozvoja pojmového poznávania nie je predmetom príspevku, ale je potrebné upozorniť, že práve vykonané analýzy denníkov nás upozornili na to, že i na vysokej škole sú značné rezervy vo výučbe, t.j. v našich učiteľských aktivitách, pri rozvíjaní pojmových schopností študentov.

V snahe eliminovať túto chybu budeme sa musieť hlbšie zamýšľať nad špecifikami vývoja pedagogickej a psychologickéj terminológie, jej abstraktných obsahov, bez zjednodušeného spoliehania sa na to, že myslenie adolescenta je toho schopné bez pomoci. Preto i výzva aby vysokoškolská didaktika nestagnovala!

Nech to znie akokoľvek sebakriticky, nedostatočnú teoretickú prípravu považujeme za dominantnú a nadradenú chybu nad ostatnými nižšie spomínanými. Jej existencia dokladá i dialektický rozpor — keď študenti považujú teoretickú prípravu za preexponovanú. Nízka úroveň teoretickej pripravenosti ovplyvňuje podľa nášho názoru i vznik chyby, ktorú Maršálová nazýva *chyba očakávania*.

Táto chyba vedie pozorovateľa k videniu toho, čo chce vidieť, aj keď jav prítomný nie je. U našich študentov i u tých, ktorí sa seriózne teoreticky pripravili, dochádzalo naopak — k anulovaniu videnia očakávaného. Študenti, pretože nie úplne pochopili to, čo chceli pozorovať — pozorovali **celok**, zabúdali na vytýčenú čiastkovú kategóriu. (Pozorovať celok, je i akýsmi potvrdením všeobecnej ľudskej tendencie pri vnímaní, ktorú psychológia popisuje ako faktor spoločného osudu, keď sa spája pohyb, zmena, tvar v spoločný osud, t.j. známa tendencia uzatvárania dobrých tvarov.) (1.)

Inou odhalenou chybou — opäť za použitia terminológie Maršálovej je tzv. *strata* informácií. Táto chyba je typická pre tie denníky, ktoré sú vo svojich kvalitách obzvlášť strohé. Táto chyba okrem toho, že signalizuje nie celkom pozitívny vzťah študenta k praxi, upozorňuje i na to, že sa študentom z pozorovania vytratil určité deje, detaily práve preto, že sa pokúšali vnímať *celok*. Typické pre túto chybu je neobjektívne interpretovanie pozorovaného

v závere denníka — nahrádzané konfabulačnými prvkami, bez opretia sa o konkrétne fakty.

Tak, ako predchádzajúcim chybám i tejto sa dá predísť (podľa Maršálovej i autorky Hagger, 6., 3.) napr. špeciálnym výcvikom pred pozorovaním, pomocou audiovizuálnej techniky.

Z kvality záznamov v denníkoch je identifikovateľná i miera *fluktuácie pozornosti* ako ďalšia metodologická chyba. Je prirodzeným fyziologickým úkazom u každého človeka. Pri priamom rozbere tejto chyby so študentami je účinné dokumentovať psychohygienické zásady vyučovacieho procesu. Študenti ich v prednáškach vnímajú často ako konštatovanie banalít. Pri rozbere ich vlastnej fluktuácie pozornosti sú potom študenti schopní napr. dodatočne vysvetliť pozorované prejavy nedisciplíny žiakov, ktoré v denníkoch „iba“ majstrovsky zachytili a „vyžili“ sa pritom v kritike učiteľov.

Z hľadiska širších vzťahov, t.j. vzťahov, do ktorých sa naše pedagogicko-psychologické pozorovanie na školách dostáva, sa objavil i jav: *skresľovanie* videného, a to z dôvodu: *úmysel pozorovaného*.

Ide o chybu, ku ktorej pri pozorovaní môže dôjsť a ktorú Maršálová nazýva: *reaktivita pozorovanej osoby*. V terminológii záznamov študentov to bola úmyselná *pretváрка* pozorovaných učiteľov. Z pretvářky učiteľov ich bezprostredne po vyučovacej hodine „usvedčili“ vlastní žiaci napr. tým, že pozývali našich študentov na opätovné pozorovania preto, aby učiteľ bol opäť raz lepší, vládnejší, spravodlivejší.

V tejto súvislosti vzniká etická otázka, aký prínos má pre študenta ukázková vyučovacia hodina po odznení ktorej je „dobrý“ dojem kritériami a úprimnosťou žiakov popretý? Kde je miera účinnosti takéhoto pozorovania a aké kritéria voliť pri jeho hodnotení?

Chybu miernosti (podľa Maršálovej) sme identifikovali hlavne pri pozorovaní a hodnotení javu: klasifikácia žiakov. Domnievame sa, že študentami vyčítaná miernosť v klasifikácii žiakov je spôsobená šírkou a hĺbkou teoretickej prípravy v odboroch, ktoré študujú. Nepoznajú tiež klasifikačný poriadok a zásady hodnotenia na tej-ktorej škole.

Pre odstránenie tejto chyby opäť zdôrazňujeme — premyslenosť a dôkladnosť teoretickej prípravy už na pôde fakulty, ktorá musí byť podporená dobrou *spoluprácou* s učiteľmi a riaditeľmi škôl, na ktorých prax prebieha. (To už je otázka manažeringu praxe, ktorú tiež sledujeme.)

Za obzvlášť zaujímavú — kvalitatívnym rozborom evidovanú chybu — považujeme *chybu kontrastu*.

Podľa Maršálovej — ide o tendenciu pozorovateľa porovnávať pozorovaných so sebou samým a hodnotiť ich v opačnom smere. Výskyt tejto chyby sa objavoval najmä u tých študentov, ktorých poznáme z práce v seminá-

roch ako zvlášť samostatných, tvorivo mysliacich a konajúcich. Títo študenti najčastejšie hodnotili učiteľov práve zo strany tvorivosti. Autentický výrok študenta:

„Učiť literatúru takto nudne, vedel by som to aj ináč.“

Je zaujímavé, že typický *halo-efektový* jav ako chybu, o ktorej píše i Maršalová, sme nezaznamenali.

Skôr naopak — študentom sa veľmi objektívne darilo tento jav na školách identifikovať, pochopiť ho v praxi mnohých učiteľov.

Z metodologického hľadiska sa potvrdilo, že príležitosti pre chyby „núkajú“ našim študentom najmä zložitejšie kategoriálne schémy, t.j. schémy s viacerými prejavmi určitého typu správania, alebo s viacerými druhmi správania. Pri pozorovaní žiakov, alebo učiteľov je veľmi pravdepodobný výskyt mnohých chýb — zvlášť neskúsenými pozorovateľmi. Ako bolo ukázané, je potrebné rátať s nižšou presnosťou pozorovania, preto bude úlohou učiteľov katedier pedagogiky a psychológie zvážiť, i to, či cieľ pozorovania prenecháme na slobodný výber študenta, alebo ho direktívne určíme. Sloboda výberu — na jednej strane zvyšuje motiváciu študenta, ale zvyšuje i pravdepodobnosť neodhadnutia vlastných síl, čím narastá počet chýb pozorovania. Skúsenosti autorky Hagger hovoria, o výbere cieľa pozorovania učiteľom. (3.)

Z hľadiska metodiky prípravy študentov možno už dnes konštatovať, že v priebehu 3 rokov sa nám ako metóda eliminujúca počet chýb osvedčila metóda *nácviku pozorovania* pomocou videozáznamov. Žiaľ, máme ich žalostne málo.

Príspevok urobil iba sondu do jednej z metód, ktorou overujeme účinnosť pedagogicko-psychologickej praxe (pozorovania), na rozvoj osobnosti študentov učiteľstva. Namiesto dlhého záveru — iba niekoľko citátov z deníkov študentov:

... „Každopádne to bola veľká škola, ktorá ma mnohému naučila.“

... „Táto prax bola darom z neba.“

... „Želám si, by sa súčasná situácia na školách zmenila. Ak sa bude dať, prispeje k tomu i naša generácia.“

... „Chcela by som Vám veľmi pekne poďakovať za organizáciu a prípravu na pedagogicko-psychologickú prax. Myslím, že to malo zmysel. Ďakujem.“

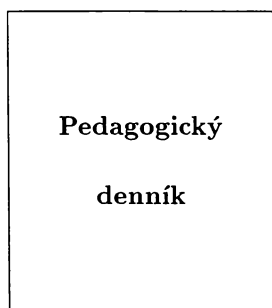
Použitá literatúra:

- [1] Boroš, J., Pardel, T.: Základy všeobecnej psychológie. Bratislava, SPN 1979
- [2] Černotová, M.: Pedagogicko-psychologická prax študentov FF UPJŠ v Prešove In: Sborník referátů z 2. konference ČAPV. Ústí nad Labem 1994

- [3] Hagger, H., Burn, K.: The School Mentor Handbook. Kogan Page LTd. Oxford 1993
- [4] Jurčo, M.: Utváranie poznávacích procesov. Bratislava, SPN 1964
- [5] Kasíková, H., Valenta, J.: Reformu dělá učitel. Praha, STD 1994
- [6] Maršalová, L., Mikšík, O.: Metodológia a metódy psychologického výskumu. Bratislava, SPN 1990
- [7] Štech, S.: III. pracovní seminář psychologů z pedagogických fakult v Čechách. Pedagogika, č. 4. 1994
- [8] Štech, S.: Co je učitelství. O praktickém učitelském vzdělání. Pedagogika, č. 4. 1994
- [9] Uher, J. Psychologie učitelství. O praktickém učitelském vzdělání. Praha 1932

Príloha — obr. č. 1.

Informácie z obsahovej analýzy pedagogických denníkov.



1. Celkový stav na školách
(kvalita učiteľov, vedomosti žiakov, vyučovacie metódy, atď.)
2. Význam ped.- psychol. praxe pre študenta — osobný prínos
3. Kvalita výučby na fakulte
4. Špecifické schopnosti študenta
(zručnosti písania záznamu...)
5. Výskumné ambície študenta
6. Chyby

Empiricko-integrální model učitelské přípravy

Milena Kurelová.

„Empiricko-integrální model učitelské přípravy“ představuje projekt pedagogické a didaktické přípravy studentů učitelských oborů na Filozofické fakultě Slezské univerzity v Opavě. Tento projekt, na jehož koncepci jsem se jako členka pracovního týmu podílela, vznikl na základě objednávky FF Slezské univerzity v Opavě. Vychází proto z konkrétních podmínek a potřeb

této nové vysoké školy. Vedoucím autorského kolektivu tohoto projektu byl Doc. PhDr. Vl. Krejčí, CSc. a dalším spoluautorem PhDr. Josef Malach, CSc.

Z čeho jsme vyšli? Při koncepci první verze tohoto projektu jsme vyšli ze skutečnosti, že učitelská příprava na mnohých fakultách a univerzitách byla zatížena deduktivně kategoriálním systémem, který se jen obtížně přizpůsobuje současným profesionálně odborným požadavkům výchovně vzdělávací práce ve školském systému. Vycházíme z přesvědčení, že je třeba vytvořit systém profesního studia učitelství, který je založen na empirických a experimentálních přístupech a jehož účinnost je průběžně ověřována jak z hlediska obsahu, forem a metod, tak hlavně z hlediska vlastního přístupu studentů k jejich budoucí učitelské kompetentnosti (viz např. pedagogické deníky studentů).

Vztah teoretických poznatků a zkušeností studentů z interaktivních situací ze školní praxe směřuje k integrativní pozici, kdy konkrétní situace rolí učitele a žáků mohou být zobecněny jen na základě konkrétních zkušeností, postojů a teoretických poznatků studentů učitelství, nikoli na předem interpretované ucelené struktuře pedagogické teorie. „Být při tom“, jak požaduje např. „Integrovaná tematická výuka“ Susan Kovalikové, platí i zde; jinými slovy — studenti učitelství se např. o formách a metodách výuky nejen učí, ale při receptivní praxi tyto formy a metody sledují ve škole, „nasávají“ atmosféru, klima přímé výuky v konkrétní třídě ve škole, v laboratoři atp. a následně, např. v rámci cvičení z didaktiky, vstupují při tzv. asistentské praxi do výuky žáků (studentů) svou činností. To ovšem vyžaduje jinou než klasickou organizační strukturu pedagogických disciplín.

Přednášky (výklad), seminární práce i reflexe z pedagogického provozu musí být integrovány v činnosti studentů učitelství při osvojování jak pedagogických a didaktických poznatků, tak profesionálních dovedností i při rozvoji morálně volných vlastností; to lze zajistit při blokovém způsobu výuky.

Takto integrovaně pojaté pedagogické disciplíny vyžadují spolupráci vyučujících navzájem (obecného pedagoga s didaktikem a učitelem v praxi, obecného didaktika s oborovým didaktikem a učitelem příslušného aprobačního předmětu). Pro tuto týmovou práci je třeba vytvořit i organizační předpoklady (rozvrh hodin, úvazkové podíly na výuce, spolupráci se školami v terénu apod.); a právě zde vznikly první překážky ...

Kvalita odborného studia aprobačních předmětů podmiňuje i kvalitu učitelské přípravy. Proto spolupráce učitelů aprobačních předmětů, oborových didaktiků těchto předmětů a učitelů tzv. společného základu — pedagogů, psychologů, didaktiků i praktiků ze škol musí být na vysoké úrovni.

Neméně důležitou podmínkou je vytvoření dobré atmosféry spolupráce učitelů se studenty. Učitelé i studenti se podíleli a i nadále podílejí na oponentuře tohoto projektu i na budování integrovaného pracoviště pro učitelskou přípravu. V předloženém projektu podrobně popisujeme organizační a materiální podmínky a personální obsazení výuky a praktických cvičení. Podrobněji je charakterizován také navržený výzkum úspěšnosti a hodnocení empiricko-integrálního modelu přípravy učitelů na FF SU.

Cílem přípravy k učitelské kvalifikaci v příslušných studijních kombinacích čeština – dějepis, matematika – dějepis a matematika – fyzika na SU v Opavě je zajistit profesionální kompetentnost, kvalifikaci a pevný základ pro získání způsobilosti pro vznikající systém vyučování a výchovy středoškolačů v našem státě. Jde především o optimální rozvoj poznávací a učební aktivity, získávání profesionálních dovedností a schopností řešit standardní i složité situace při interakčních a komunikačních problémech ve výuce i v mimoškolních životních situacích na středních školách. Sem především patří rovněž dovednost standardního nebo vyššího projektování učebních postupů, forem a metod výuky a výchovy vzhledem k mentální a motivační úrovni a diferencovanosti žáků ve třídách jednotlivých typů středních škol. V neposlední řadě musí být cílem poskytnout pevné základy sebezodkonalování profesního i obecně lidského v celoživotním procesu zaměstnání.

Pedagogické a didaktické disciplíny, jejich postupnost a návaznost ve 3. a 4. ročníku studia:

3. ročník zimní semestr: Úvod do učitelství
 - var. 1. blok 3 hodiny týdně
 - var. 2. blok 4 hodiny za 2 týdny
 - var. 1. 1/1/1 — výklad, seminář, cvičení na škole
 - var. 2. 1/2/1 — 1× za 2 týdny (liché týdny, sudé týdny); zakončení zápočtem, nebo jiným typem bodového hodnocení podle souhrnu aktivit umožňujících postup.
 - Pozn.: dotace hodin nepřekračují 2 hodiny týdně. Cvičení 1 hodina je dotována z průběžné praxe.
3. ročník letní semestr: Základy didaktiky:
 - 1/1/1 — blok 3 hodiny týdně — 1. var.
 - 1/2/1 — blok 4 hodin 1× za 2 týdny — 2. var.;
 - zakončení jako v zimním semestru zápočtem nebo jiné hodnocení.
 - Pozn.: 1 hodina cvičení rovněž z dotace průběžné praxe.
4. ročník v zimním a letním semestru: Vzdělávací a výchovná technologie:
 - var. 1. — 1/1/1 — blok 3 hodiny týdně
 - var. 2. — 1/2/1 — blok 4 hodin 1× týdně (lichý týden, sudý týden)
 - zakončení 1. semestru — zápočet či jiné bodové hodnocení;
 - 2. semestru — zápočet + souborná zkouška.
 - Pozn.: dotace seminářů a praxe (cvičení) na základě konkrétního programu spolu se speciální didaktikou.

4. a 5. ročník: Speciální didaktika

– podle návrhu studijní kombinace matematika — fyzika (blíže viz „Empiricko-integrální model ...“).

Průběžná pedagogická a didaktická praxe rozčleněná podle programů pedagogických, didaktických a speciálně didaktických programů.

Pedagogická a didaktická praxe souvislá (5týdenní) — podle návrhu učebního plánu FF SU.

Zakončení studia — závěrečnou učitelskou zkouškou na konci studia. Předměty zkoušky: pedagogika, psychologie, didaktika a speciální didaktika.

Vysokoškolská kvalifikace: magistr učitelství oborů pro střední školy.

V průběhu 3.–5. ročníku doporučujeme zařadit 2–3 denní pedagogickou exkurzi v zápočtovém či zkuškovém období.

Počítáme i s výběrovými moduly a předměty, které mohou zčásti alternovat hlavní pedagogické předměty (např. „Pedagogická komunikace“ 0/2 zápočet)

V projektu jsou dále podrobně uvedeny obsah a tematika jednotlivých disciplín (Úvod do učitelství, Základy didaktiky, Vzdělávací výchovná technologie, Pedagogická exkurze a Souvislá pedagogická praxe).

Zakončení učitelského studia a získání vysokoškolské pedagogické kvalifikace.

Po absolvování všech požadavků na pedagogickou, psychologickou, didaktickou a metodickou (praktickou) složku učitelské kvalifikace následuje:

1. klauzurní práce z pedagogické, didaktické, psychologické a speciálně didaktické a metodické problematiky, která bude určena na základě zkušeností, získaných v předcházející teoretické a praktické přípravě;
2. závěrečná zkouška kvalifikační (pedagogická a didaktická) ústní, komisionální, skládající se z examinační pedagogiky, psychologie a speciální didaktiky.

Předložený projekt byl přijat po úspěšném oponentním řízení na Slezské univerzitě v Opavě ve školním roce 1990–91, avšak nebyl v některých podstatných částech realizován (blíže viz příspěvek Doc. Vladimíra Krejčího); stal se také významným inspiračním zdrojem pro výuku pedagogických disciplín na Ostravské univerzitě (zařazení předmětu nazvaného „Základy profesní praxe“ v 1. ročníku studia učitelství, v jehož rámci se vyučuje v zimním semestru „Pedagogická komunikace“ a v letním semestru „Dramatická výchova“; v následujícím ročníku je součástí didaktiky receptivní a asistentská praxe; ve 3. ročníku v rámci předmětu „Školní a mimoškolní výchova“ absolvují studenti také exkurzi do některého z výchovných zařízení; ve 4. ročníku řeší v rámci předmětu „Školní pedagogika a vývoj pedagogického myšlení“ pedagogické situace, konkrétní problémy ze školské praxe; řešení vybrané pedagogické situace je rovněž součástí státní závěrečné zkoušky z pedagogiky atd.). Během celého studia si posluchači mohou volit nepovinně doplňkové předměty z „Nabídky speciálních přednášek“, a to z výchovné problematiky, problematiky výuky a ostatních (blíže viz Studijní programy jednotlivých fakult Ostravské univerzity ve školním roce 1995–1996).

Literatura:

- Krejčí, V. — Kurelová, M. — Malach, J.: Empiricko-integrální model učitelské přípravy. Projekt pedagogické a didaktické přípravy studentů učitelských oborů na FF SU v Opavě. Ostrava, OU 1991.

- Kolektiv autorů: Pedagogika I. a II. Ostrava, OU 1993.
- Kolektiv autorů: Pedagogika. Základní standardy k závěrečné zkoušce. Pedagogické situace. Ostrava, PdF OU 1994.
- Studijní programy PdF, PŘF a FF Ostravské univerzity ve studijním roce 1995–1996. Ostrava, OU 1995.

Analýza profesionálních činností učitelů

Milena Kurelová

Východiskem transformace učitelského vzdělávání by měla být analýza profesionálních činností učitelů.

Jako členka výzkumného týmu se podílím na řešení projektu „Komparací ke kooperaci“ („Durch Komparation zur Kooperation“). První fází tohoto projektu je mezinárodní srovnání profesionálních aktivit učitelů.

Cílem výzkumu je příprava komparativní profesiografie soudobého evropského učitele jako východiska mnohostranných optimalizací v dimenzi profesionální, lokální, regionální, státní i evropské, případně světové.

Jako hlavní metody zkoumání byly zvoleny: anketa expertů a profesiografický dotazník pro učitele, orientovaný na týdenní záznam konkrétních profesionálních aktivit a podmínek výkonu profese. V následujícím sdělení věnuji pozornost zejména druhé použité metodě, tj. profesiografickému dotazníku.

Členové výzkumného týmu vycházejí — kromě jiného — i ze získaných zkušeností s již dříve realizovanou analýzou profesionálních činností pedagogických pracovníků při řešení širě koncipovaného výzkumného úkolu nazvaného „Projekt vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků“, který byl zaměřen na inovaci jejich vzdělávání.

Řešitelé vycházejí a i nyní vycházejí z aktuálního „činnostního pojetí“ vzdělávání; orientují se na rozvoj profesionálních dovedností a osobnostní způsobilosti řešit rozmanité problémy tak, jak je přináší skutečná praxe.

Předpokladem, který umožňuje koncipovat „činnostní“ přístup, jsou přirozené empirické výzkumy, analýzy profesionálních činností, profesiografické studie, zabývající se požadavky určité profese na osobnost pedagogického pracovníka a na adekvátní utváření jeho přípravy pro úspěšný výkon profese. *Požadavky na vzdělávání se nededukují jen ze základních pedagogických dokumentů, ale vyvozují se z podstaty realizovaných profesionálních činností samých, tj. profesiograficky.*

Profesiografie se v přítomné době stává významnou metodou, jejímž hlavním cílem je získat systematický popis všech nároků, které klade konkrétní profese na pracovníka, totiž profesiogram.

To plně platí i pro vzdělávání učitelů. Dosavadní systém výchovy a vzdělávání je proto potřebí transformovat zejména ve směru utváření profesionálních kompetencí a osobnostních předpokladů učitelů. *Profesionální příprava budoucích učitelů bude jen tehdy skutečně adekvátní, bude-li přípravou teoreticko-praktickou, nikoli pouze teoretickou.*

Výhodou potřebných údajů získaných analýzou činností je skutečnost, že při transformaci vzdělávání vycházíme z podmínek konkrétní praxe a jejich potřeb.

Posledního koordinačního semináře k projektu „Komparací ke kooperaci“, který se konal v červnu 1995 v Rakousku, se zúčastnili zástupci řešitelů ze šesti střeoevropských zemí (z České republiky, Slovenské republiky, Polska, Rakouska, Maďarska a Slovinska). Na tomto semináři byla uzavřena 1. etapa, která měla charakter předvýzkumu. Bylo prokázáno, že metodika a navržená technika výzkumu jsou reálné. Za základ byl vzat návrh garantů prof. S. Kučerové a prof. B. Blížkovského konkretizovaný prof. R. Seebauevovou, řešitelkou z Pedagogické akademie ve Vídni.

Na základě zpracování údajů o profesionálních činnostech učitelů se prokázalo, že technika týdenních pracovních autosnímků je validní a odpovídá kritériím získávání empirických materiálů. K tomuto závěru přispěly i výsledky předvýzkumu realizovaného naším týmem v Moravskoslezském regionu (vzorek 30 učitelů z 1. a 2. st. ZŠ a ze středních škol); řešitelé z Ostravské univerzity se budou i nadále zabývat právě analýzou profesionálních činností z týdenních záznamů.

Poznamenávám, že profesiografický dotazník pro učitele sestává — kromě krátkého dopisu respondentům s poděkováním za ochotu k mezinárodní spolupráci — z vysvětlení, že výsledky této spolupráce mají pomoci k lepšímu poznání problematiky současné školy prostřednictvím zkoumání učitelské profese (profesiografie) a k vzájemným srovnáním výsledků, získaných v různých zemích. Konečným cílem výzkumu je shromáždit podněty k optimalizaci výchovně vzdělávacích výsledků a podmínek pro tvůrčí seberealizaci učitelů. Profesiografie učitele má též přispět ke konkrétnímu vymezení evropské dimenze vzdělávání a k funkčním úpravám přípravy budoucích učitelů. Ve výzvě k učitelům je uvedena prosba o zachycení jednoho týdne jejich učitelského působení, a to co nejvěrněji, bez autocenzury, příkras a očeňování. Učitelům je zaručena naprostá anonymita. Dotazník je dále rozdělen na část A. Přehled profesionálních aktivit v týdnu od ... do ... (je uveden doporučený postup pro vyplňování dotazníku) a na část označenou

jako B. Základní statistické údaje o učitelích, škole a lokalitě. V závěru této části dotazníku najde respondent také výzvu, aby uvedl tři hlavní přednosti a tři největší nedostatky učitelského povolání podle svého názoru. (Podrobněji se lze s dotazníkem seznámit u autorky a dalších řešitelů výzkumného úkolu.)

V průběhu X. pedeutologického semináře v Brně-Šlapanicích v září 1995 se přihlásili další zájemci o komparativní profesiografii evropského učitele z 12 univerzit ČR, SR, Polska a Slovinska.

Start tohoto výzkumu koresponduje i s podnětným vystoupením a následnou publikací doc. E. Walterové na téma „Evropská dimenze ve vzdělávání učitelů“ (viz sborník referátů z 2. konference České asociace pedagogického výzkumu, konané v r. 1994). Lze konstatovat, že právě podíl vysokoškolských učitelů na řešení zmíněného výzkumu, přinášejícího mezinárodní srovnání profesionálních aktivit učitelů, umožňuje zcela organicky zařadit tuto problematiku do různých forem výuky, a to jak v pregraduálním studiu, tak i v dalších typech vysokoškolského studia učitelů, řídicích pedagogických pracovníků ad. Mimořádný zájem o toto zkoumání ze strany účastníků „Specializačního studia řídicích pracovníků ve školství — Školského managementu“, které úspěšně probíhá na Ostravské univerzitě, to potvrzuje.

Literatura

- Kučerová, S. — Blížkovský, B.: Návrh projektu „Komparace ke kooperaci — Durch Komparation zur Kooperation“. Brno, Psychologický ústav AV ČR 1994.
- Kučerová, S.: Profesionální činnosti a vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků. Bratislava, SPN 1987.
- Kurelová, M.: Analýza profesionálních činností zástupců řešitelů středních odborných učilišť jako východisko k inovaci projektu jejich vzdělávání.
- Navrátil, S.: Přístup k transformaci vzdělávání učitelů. In: Učitel — jeho příprava a požadavky školské praxe. Sborník referátů z 2. konference České asociace pedagogického výzkumu. Ústí n. L., ČAPV a Pedagogická fakulta UJEP 1994, s. 7–14.
- Walterová, E.: Evropské dimenze ve vzdělávání učitelů. In: Učitel — jeho příprava a požadavky školské praxe. Sborník referátů z 2. konference České asociace pedagogického výzkumu. Ústí n. L., ČAPV a Pedagogická fakulta UJEP 1994, s. 95–103.

Realizační problémy empiricko-integrální přípravy učitelů

Vladimír Krejčí

Anotace

Příspěvek ke zlepšení profesionální přípravy učitelů je motivován snahou autorů koncipovat a experimentálně ověřit nový model vzdělávání učitelů po listopadu 1989. Model vychází z dlouholetých zkušeností s přípravou učitelů v normativním systému, pokusů změnit jej na základě profesiografických výzkumů. Model vychází z činnostního a empirického pojetí profesionality a integrace teorie a praxe pedagogické a didaktické kvalifikační přípravy.

Klíčová slova: učitelská profese, teoretická a praktická příprava učitelů, pedagogické a didaktické disciplíny v kvalifikačním procesu na vysokých školách, osobnost učitele

Zhroucení normalizačního režimu v listopadu 1989 vyvolalo potřebu odstranit z učitelské přípravy předdimenzovanou normativnost a formálnost, která ohrožovala dobrou profesní přípravu. Dogmatické lpění na teoriích určitého druhu způsobovalo malou funkčnost teorie vůbec. Tato tendence „znehynění“ se velmi střetávala s potřebou empirických výzkumů a aplikací poznatků pedagogiky, didaktiky a psychologie do výchovně vzdělávací práce učitelů ve školách. Deduktivní postupy ve výuce učitelů degradovaly poznávací aktivity studentů a jejich vlastní zkušenosti. Necitlivost k potřebám změn ve výuce pedagogiky a psychologie vyústila často ze strany studentů k odmítání pedagogiky vůbec.

Tato situace vedla autory ke zpracování Projektu pedagogické a didaktické přípravy učitelů v několika variantách (modulech), které respektovaly různé profesní přípravy z hlediska souběžnosti nebo návaznosti předmětové a pedagogicko-didaktické či psychologické. Tím byla dána studentům možnost zvolit si profesní učitelskou přípravu dříve či později ve studijním cyklu čtyř či pěti let. Projekt by zpracován pro Pedagogickou fakultu v Ostravě na počátku letního semestru škol. roku 1989/90. Antipedagogické vzplanutí však nepřipustilo diskusi o předložených návrzích. Autoři se proto omezili na inovace programů výuky obecné pedagogiky, obecné didaktiky, školní a mimoškolní výchovy.

V roce 1991 byli autoři požádáni vznikající Slezskou univerzitou v Opavě o zpracování projektu přípravy učitelů pro střední školy. Projekt byl

předložen v prosinci 1991, prošel oponenturou domácích a zahraničních odborníků a byl přijat k realizaci od škol. roku 1991/92. Tak došlo i k prvému experimentálnímu ověření navrženého empiricko-integrálního modelu. Byly uspořádány semináře pro všechny zainteresované účastníky realizačního týmu, pro vyučující filozofické fakulty (pedagogické předměty: úvod do učitelství, obecné základy didaktiky, pedagogická a didaktická technologie a didaktiky předmětových oborů Č, D, M, F) i pro učitele pedagogické praxe z opavských středních škol. Probíhaly velmi zajímavé diskuse, byly řešeny problémy, které zasahovaly do organizace experimentu a jeho postupného hodnocení, do problémů pravidelné spolupráce se školami a pod.

Empirický, induktivní model předpokládá hlubší reflexi výchovných a vzdělávacích situací studentem před vlastním studiem. Toho je možno dosáhnout ožíváním žákovských a studentských zkušeností našich posluchačů, pěstováním citlivosti k sociálním vztahům, rozvíjením empatie a sebezpoznání. Právě tyto momenty činí realizaci nových přístupů obtížnou, vyžadují množství příkladů z praxe, které musí být systematicky inventarizovány v přehledných zásobnících. Předpokládají náročnější přípravu pomůcek, přehledů, problémových situací jak z didaktické, tak výchovné oblasti.

Naznačený model radikálně zasahuje do přezívající reality, kdy student je pro profesní činnost připravován více odezíráním v hospitační praxi, než cvičením a prováděním činností. Naše pedagogická praxe má proto již v první etapě charakter praxe asistenské, kdy si student zvyká na roli a pozici učitele. Pochopení a porozumění je třeba od cvičných učitelů na školách, což není vždy obvyklá věc. Proto je třeba pravidelný kontakt a spolupráce s cvičnými učiteli, kteří jsou však za tuto práci odměňováni ostudně.

Pedagogická praxe by měla být experimentálním prostředím pro vlastní přístupy a projekty s použitím vlastních vytvořených pomůcek.

Východiskem našeho modelu je profesní analýza, umožněná již zmíněnými profesiografickými výzkumy, které umožňují stanovení kvalifikačních požadavků, jejichž splnění ověřuje státní závěrečná zkouška. Nemůže však být slučována se získáním učitelské způsobilosti.

Historie učitelského vzdělávání nám poskytuje podněty. Liberální zákon 1869 legislativně zakotvoval učitelské ústavy, kterým stanovil vytvářet cvičné školy. Pro přijetí do učitelských ústavů byla stanovena podmínka 15 let věku a složení přijímací zkoušky, která např. ověřovala nejen úroveň všeobecného vzdělání, ale také předpoklady pro učitelství, zájem o práci s dětmi a také vlastní zkušenosti. Přednost při stejné úrovni všeobecného vzdělání měli ti, kteří v období 14–15 let po splnění povinné školní docházky praktikovali u zkušeného učitele či řídicího učitele na venkovské nebo městské.

škole. Bylo známo, že tito absolventi patřili mezi nejméně úspěšnější učitele. Ti také skládali bez potíží po 2–3 letech po získání kvalifikace (tehdy maturitní zkouškou) zkoušku učitelství. Teprve po ní mohli být definitivními učiteli.

Náš model usiluje o kvalifikační přípravu na úrovni současných profesionálních požadavků, ale pro učitelství vytváří pouze podmínky a předpoklady.

Realizovaný model vytváří předpoklady, aby pedagogická a didaktická teorie byla nástrojem kvalifikační a profesní reflexe a sebezdokonalování. Domníváme se, že model klinického semestru na PdGF UK v Praze plní stejnou funkci.

Realizace přijatého modelu neprobíhala bez problémů a potíží. Změny v programech, způsobené zásahy orgánů fakulty, nás přinutily odstoupit od experimentálního ověřování. Přesto od škol. roku 1992/3 do 1994/5 byl realizován pozměněný model našeho projektu, a lze tudíž zhodnotit jeho výsledky:

- potvrzuje se, že integraci teorie s praxí lze uskutečnit, že přináší vyšší kvalitu učitelství a profesionality nebo jejich předpokladů,
- studenti učitelství získávají podněty pro vlastní projekty a programy vzdělávacích postupů, které si chtějí ověřit již na asistentké pedagogické praxi ve 4. ročníku,
- výuka má dynamický a dialogický charakter, který zvyšuje motivační úroveň pro sebereflexi a další sebezodpovídání,
- nesplněním podmínek pro komplexní experimentální ověření modelu se snížila jeho inovační a optimalizační funkce,
- rovněž špatné materiální a technické vybavení i nedostatečné finanční zabezpečení působí disfunkčně
- mnoho energie, které je třeba ke zdokonalování současného systému, vyžaduje pokračování inovačních snah,
- pro další studium a pedeutologický profesiografický výzkum je třeba vytvořit i badatelské centrum, které by umožňovalo srovnávání projektů, modelů a jejich efektivitu jak u nás tak i se zahraničím.

Profesní vývoj studenta učitelství

Jaroslav Galičák

Realita devadesátých let postavila českou vysokoškolskou populaci před řadu radikálně nových životních podmínek a okolností. Trh práce se plně otevřel a rozšířil se také prostor pro výběr studijních oborů, specializací a předmětů. Vysokoškoláci tedy musí za dané situace vstupovat se světem, který je obklopuje, do aktivní interakce a konfrontace. Není to jednoduché především u vysokoškoláků, zaměřených na učitelskou profesi. Vždyť od nich závisí, jak dokáží připravit mladou generaci na život a práci v moderní vyspělé společnosti třetího tisíciletí. Strategie dynamického, racionálního, demokratického a humánního rozvoje naší společnosti nebyvalou měrou zvyšuje nároky na všechny zdroje pokroku, především na uvědomělou aktivitu a tvořivost lidí. Vyžaduje všestrannou mobilizaci tvůrčího potenciálu subjektivního faktoru. Je tedy zcela na místě a zákonité, že se v této situaci zvyšuje úloha vzdělávání a výchovy.

Těžiště pedagogicky orientované profesionalizace spočívá v optimalizaci tvůrčí lidské role subjektu výchovy v nejširším smyslu. Učiteli nestačí jen vysoké teoretické vzdělání, musí též mnohé umět prakticky, potřebuje řadu pozitivních lidských vlastností, neobejde se bez určitého hodnotového systému. Do popředí jeho přípravy se dostává utváření patřičné individuální způsobilosti pro řešení mnohých studijních, profesně orientačních a pracovních problémů, před něž je každý člověk v průběhu života mnohokrát postaven. Řešit přípravu studentů na učitelské povolání z hlediska dnešních společenských potřeb je možné pouze na bázi komplexního poznání a analýzy reálné skutečnosti, ve které se fakulty vychovávající učitele nacházejí. Jestliže tuto realitu nevidíme, nebo lépe řečeno nechceme vidět, dopouštíme se při řešení učitelského vzdělávání elementární metodologické chyby.

Reformátoři, jakými byli například Langevin a León, uvedli do světa výraz „l'orientation professionnelle“ — což v překladu zní „*profesionální orientace*“ — a tento termín se všeobecně uznává jako celoživotní individuální a společenská aktivita.

Na tento termín se v současnosti nahlíží ve dvojitým smyslu:

- jako na soubor specifických společenských aktivit, které ovlivňují a podporují profesní vývoj člověka
- jako na všestrannou lidskou schopnost, vedoucí ke zkvalitňujícímu se celoživotnímu profesnímu sebeurčení člověka

V souvislosti s výše uvedenými fakty můžeme postihnout několik fází profesně orientačního vývoje studenta učitelství:

1. *Středoškolská fáze — motivační:*

Při rozhodování o vysokoškolském studiu by měl mezi motivy volby studia figurovat obsah zvoleného studia a zájem do budoucna jej vykonávat. Existuje však i celá řada jiných motivů, které mohou hrát při rozhodování významnou úlohu a nemusí být vždy dobrým základem pro budoucí identifikaci.

2. *Vysokoškolská fáze — adaptační — 1. roč. studia:*

Jeví se jako fáze, ve které se studenti ztotožňují se svou profesní volbou a pozitivně či negativně komentují její správnost.

3. *Vysokoškolská fáze — identifikační — 2.–5. roč. studia:*

V této fázi by již mělo docházet k prohloubení identifikace studenta se zvolenou odborností. Můžeme však také říci, že osobnost budoucího učitele se formuje jen do té míry, do jaké míry se chce stát učitelem se vším, co k tomu patří.

4. *Fáze nástupu do praxe — absolventská:*

V této fázi by mělo dojít k plné identifikaci se zvolenou odborností; od učitele se očekává nejen široký kulturně politický rozhled, ale především vysoká erudovanost v příslušném oboru, spojená s pedagogickým mistrovstvím. Tyto předpoklady jsou základem k vybudování učitelovy profesionality, zdravé sebedůvěry a nezbytného sebevědomí, které je podporováno společenskou prestiží, vážností a patřičným ohodnocením.

Pokles společenské prestiže učitelů v minulých letech způsobil značné snížení zájmu studentů středních škol o učitelskou profesi. Důsledky tohoto jevu jsou dnes všeobecně známy (nedostatek učitelů 1. st. ZŠ, neúnosná feminizace školství, pokles počtu talentovaných učitelů aj.).

Modernizace výuky na vysokých školách musí odrážet nejnovější vědecké poznatky a směřovat k získání učitelské způsobilosti studentů. Učitelské vzdělání je chápáno nejen jako výsledek probíhajících změn, ale také jako příležitost, umožňující učiteli stát se tvůrcem a realizátorem těchto změn.

Společenské změny po listopadu 1989 si vyžádaly naléhavé řešení problémů vzdělávání s ohledem na evropský a světový kontext. Do koncepcí vzdělávání i jeho reálného fungování pronikají nové progresivní podněty, např. významné prvky humanizace vzdělávání, tolerance, kulturní a jazykové vyspělosti.

Pedagogická osobnost se samozřejmě neobejde bez komunikativních dovedností a bez hlubokého vztahu k dětem, které vede a ovlivňuje. Vedle těchto požadavků na osobnost pedagoga vystupuje dnes do popředí zřetel k jeho psychické vyrovnanosti; v současné škole působí stále mnoho učitelů, kteří negativně ovlivňují psychické zdraví dětí. Učitelé současnosti musí na-

plňovat rychle se měnící požadavky společnosti ve světle nových poznatků kultury, vědy a techniky. Učitel se jako osobnost dotváří právě tím, že vstupuje do určité sociální situace, vtiskuje výchovné práci svoji individuální tvář, ale současně se přizpůsobuje požadavkům, které jsou na něho a jeho působení v roli učitele kladeny. Vychovatelskou osobnost současnosti by měly charakterizovat:

- náležitá vzdělanost v příslušném oboru
- dokonalé pedagogické mistrovství
- široký kulturně společenský rozhled
- vysoké morální kvality osobnosti
- ochota k permanentnímu celoživotnímu vzdělávání, pramenící z vlastní potřeby učitele zdokonalovat se

Stále častěji se objevují názory, že osobnost učitele je skutečným klíčem k úspěchu jeho činnosti. Vznikají tak otázky: Jaký má být učitel? Jakými vlastnostmi se vyznačuje? Jaký je úspěšný učitel? Každý, kdo se zabývá otázkami osobnosti učitele, stojí dříve či později před téměř fatálním problémem úspěšnosti učitele a efektivity jeho práce.

Výzkumy vlastnosti profesionálně úspěšných učitelů vyzdvihly především význam schopnosti chápat druhého člověka, v našem případě žáka, dále schopnosti sebereflexe a sebeovládání, které předpokládají emocionální stabilitu a kompetentnost a konečně dominanci učitele. S dominancí učitele souvisí také vyšší potřeba kontroly, rozhodnost a odpovědnost; za nejdůležitější vlastnost v současném pohledu na učitelskou praxi považují jistou zálibu ve změně a ochotu tvořit i riskovat.

Učitelem se člověk stává nejen tím, že získá vědomosti a dovednosti, ale i tím, že přijímá roli učitele a vše, co s ní souvisí. Integrovaná role učitele jako hodnotitele veškerého poznání a vlivů na žáky je podstatou pro poslání a společenskou funkci školy.

Cílem vysokoškolské přípravy budoucího učitele je jednak získat teoretický pohled na problematiku výchovy a vyučování, jednak dovednostní vybavení pro pedagogickou práci s dětmi i dospělými. Tyto požadavky by se měly promítnout do vztahu teoretické a praktické přípravy, do struktury studijních disciplín a do konkrétní pedagogické praxe.

Současná obnova kulturní funkce školy vyžaduje *posílení tvořivosti učitele a účast na rozvoji národní kultury v evropském kontextu*. Každá fakulta vzdělávající učitele si vytváří vlastní charakter studia, jednotlivé předměty a disciplíny zařazuje podle svých možností. Centrální osou, páteří celého studia jsou pedagogické a psychologické disciplíny, které tvoří primární úroveň učitelské přípravy. Jejich integrovaná funkce v celém studiu předpokládá

převedení z teoretické polohy do polohy dovednostní a především propojení těchto disciplín s činnostmi na školách. Dá se říci, že studium má mít výrazně činnostní a dovednostní ráz. Vzhledem k důrazu na obecnou vzdělanost je ve studiu výrazně preferována komunikace v mateřském jazyce, která přispívá k celkové vzdělanostní úrovni budoucího učitele. Přednášková příprava má stupňovitý ráz, který je dán potřebami vyučovacích předmětů. Systém praktické přípravy je koncipován jako systém činností, které vedou k získání učitelské způsobilosti.

Dnes, kdy si každá pedagogická fakulta hledá svůj charakter, své postavení v kontextu utváření osobnosti budoucího učitele, je více aktuální hledat cesty, jak překonávat přežitá stereotypy. Proces přibližování se k učitelské profesi, školsky a poradensky podporovaný, má dlouhodobý průběh a jak je z předchozího textu patrné, lze jej s úspěchem usměrňovat.

Literatura

- Čermáková, Z. — Holda, D.: Studenti vysokých škol roku 1991. Centrum pro studium vysokého školství ČR, Praha 1991.
- Preibergová, Z. — Straková, E.: Závěrečná zpráva řešení projektu 1991–1993. Centrum pro studium vysokého školství ČR, Praha 1993.
- Hřebíček, L.: Profesionální poradenství a vysoká škola. Centrum pro studium vysokého školství ČR, Praha 1992.
- Labudek, V.: Přístupy ke kvalitě vysokoškolské výuky. Alfa revue, 1992, č. 2.

Výzkum přípravy učitelů primárního vzdělávání

Alena Nelešovská

K velmi výrazné proměně obsahové i organizační je třeba přistoupit v přípravě učitelů primárního vzdělávání. Všechna pracoviště na pedagogických fakultách, která připravují učitele tohoto stupně školy, se podílejí na řešení problematice. Zejména pracovníci kateder učitelství 1. stupně základní školy, pedagogiky, i dalších odborných kateder Univerzity Karlovy, Ostravské univerzity a Univerzity Palackého připravili řadu koncepčních návrhů.

V současné době je úsilí všech zainteresovaných orientováno na zdůvodnění potřeby vysokoškolské přípravy učitelů 1. stupně ZŠ. Je to přirozená reakce na snahy některých osobností o devaluaci tohoto stavu. Všichni zástupci pedagogických fakult se na svých mnohonásobných setkáních shodli na tom, že současná pregraduální příprava učitelů 1. stupně ZŠ, tj. čtyřleté

magisterské studium ukončené obhajobou diplomové práce a státní zkouškou, je adekvátní vzdělání učitelů 1. stupně ZŠ, které vyplývá ze stavu věd o člověku. Nutná je však zásadní reforma v pojetí této přípravy, která by reflektovala proměny celého školského systému. Proto jsme se pokusili navrhnout projekt výzkumu, který by výrazně reagoval na tyto skutečnosti.

Cílem výzkumného úkolu je zjištění výchozího stavu přípravy učitelů 1. stupně ZŠ na všech pedagogických fakultách v ČR. Komparativní studie vycházející z této reality a opírající se i o zkušenosti v zahraničí vyústí v „Návrh modelu obsahové a organizační proměny přípravy učitelů primárního vzdělávání“, který bude předložen k diskusi a v dalším období k ověření jeho funkčnosti na jednotlivých pedagogických fakultách v ČR.

Výzkumný projekt vychází z předchozích aktivit katedry učitelství 1. stupně ZŠ. Katedra učitelství 1. stupně ZŠ na PdF UP v Olomouci se stala na základě usnesení z porady děkanů všech pedagogických fakult v ČR (Hradec Králové — duben 1993) i závěrů z republikových seminářů (Olomouc — září 1993, Ostrava — duben 1994, Olomouc — červen 1994) koordinačním pracovištěm pro řešení problematiky přípravy učitelů primárního vzdělávání.

Výsledky výzkumu vycházejí z průběžných výstupů. Konkrétně se jedná o tyto aktivity:

- Zjištění současného stavu přípravy učitelů na všech PdF v ČR. (Materiál je již vyhodnocen).
- Návrh modelu obsahové a organizační proměny přípravy učitelů primárního vzdělávání a ověření jeho funkčnosti na jednotlivých fakultách v ČR. (Pracovní model byl navržen).
- Vybudování informačního centra přípravy učitelů primárního vzdělávání (rešerše, studijní literatura, diplomová práce, literatura určená školám apod.) a databáze aktivit jednotlivých fakult v oblasti přípravy a realizace seminářů a konferencí. (Databáze údajů je shromažďována na katedře učitelství pro 1. stupeň ZŠ na PdF UP v Olomouci a měla by umožnit větší informovanost v oblasti přípravy učitelů primárního vzdělávání).
- Zavedení doktorandského studia v oboru učitelství 1. stupně ZŠ. (V současné době je doktorandské studium pedagogiky primární školy jako součást PGS oboru pedagogika na PdF Praha a PdF Olomouc).
- Publikační činnost. (Byly zpracovány studijní texty a další materiály např. Učitel primárního vzdělávání, Rozvoj pedagogické způsobilosti u budoucího učitele primárního vzdělávání apod.).
- Získání podkladů na analogických partnerských pracovištích v zahraničí.

(Jako řešitelské pracoviště jsme navázali kontakty zejména s Polskou republikou, Slovenskou republikou, Slovinskem, Belgií, Švýcarskem).

Výsledky výzkumu budou prezentovány v podobě výzkumné zprávy, dílčích studií, konkrétního návrhu modelu obsahové a organizační proměny přípravy učitelů primárního vzdělávání i na celorepublikovém semináři, který bude iniciovat katedra učitelství 1. stupně ZŠ na PdF UP v Olomouci.

Výsledky první etapy výzkumu, která měla zjistit základní údaje o stavu přípravy učitelů primárního vzdělávání na jednotlivých PdF v ČR, uvádíme:

I. Přijímací zkoušky:

PF UJEP v Ústí nad Labem přijímá studenty pouze na základě talentových zkoušek z HV, VV a TV. PF Plzeň přijímá na základě praktického ověření předpokladů pro studium HV, Vv a TV. PF Olomouc přijímá studenty také na základě praktických zkoušek z HV a Vv (u TV vycházejí z výsledků na střední škole). Ostatní pedagogické fakulty zadávají ještě písemné testy z českého jazyka a matematiky v rozsahu učiva ZŠ a SŠ. Praha a Brno mají v programu zařazeny také ústní zkoušky z těchto předmětů a České Budějovice mají zvláštní zkoušku z těchto předmětů pro ty, kteří si zvolili specializaci z cizích jazyků nebo speciální pedagogiky. Kromě hradecké a ústecké PF jsou součástí přijímacích zkoušek také motivační (psychologické, osobnostní aj.) pohovory. Hradec Králové o zavedení takových pohovorů uvažuje.

Navrhované změny:

Vesměs se objevuje návrh na posílení informací o osobnostních předpokladech pro vyučování na 1. st. ZŠ. Pozornost je věnována ověření dispozic k sociálně komunikativním dovednostem a v souvislosti s tím vlastně změna názoru na hodnocení přijímací zkoušky z ČJ a M s ohledem na její jednorázový charakter. Ke zvážení se dává též pojetí písemných testů z obou jmenovaných předmětů. Při zkouškách z tělesné výchovy je doporučeno zaměřit se na předpoklady pro výuku a nikoliv na výkony.

Počty přijímaných studentů:

PdF	Denní studium	Dálkové studium
Olomouc	75	45
Hradec Králové	70	0
Ostrava	82	24
Ústí nad Labem	125	100
České Budějovice	70	0
Praha	100	40
Brno	120	50
Liberec	30	40
Plzeň	80	0

II. Průběh studia

Maximální počet hodin za semestr:

PdF	bez specializace	se specializací
Olomouc	28	33
Hradec Králové	26	36
Ostrava	20	56
Ústí nad Labem	25	28
České Budějovice	26	32
Praha	17	26
Brno	25	28
Liberec	31	0
Plzeň	28	32

Maximální počet zkoušek za semestr:

PdF		PdF	
Olomouc	5	Praha	8
Hradec Králové	5	Brno	5
Ostrava	6	Liberec	7
Ústí nad Labem	5	Plzeň	5
České Budějovice	5		

Navrhované změny:

Např. výrazně redukovat povinné penzum hodin a upřednostnit předměty povinně volitelné a volitelné (Praha, HK). Liberec zavede studium specia-

lizace ve druhé fázi (tj. od šk. r. 1996/97) dvoustupňového magisterského studia.

Zastoupení pedagogicko-psychologických disciplín v učebním plánu:

Názvy pedagogicko-psychologických disciplín jsou na fakultách v ČR podobné a také jejich rozložení v ročnících se příliš neliší. Bude však třeba inovovat obsah těchto disciplín.

Faktické a procentuální vyjádření za celou dobu studia ve společném základu:

	OL	HK	OT	ÚL	CB	PHA	BNO	LB	PL
1. ped.	8:14,5	8:11,0	3:13,6	2: 6,2	4: 7,6	4:32	4: 8,0	17:56,0	4: 7,4
psych.	4: 7,2	4: 5,5	1: 4,5	3:12,5	5: 9,6	2:16	7:13	4:13,2	8:14,8
2.ped.	4: 7,4	10:13,8	2: 9,0	5:20,4	6:11,5	8:64	8:17	15:49,5	7:12,5
psych.	5: 9,2	6: 8,3	2: 9,0	2: 6,2	2: 3,8	3:24	9:19	5:16,5	4: 7,1
3.ped.	4: 8,0	5: 6,9	2: 9,0	3: 9,7	4: 7,6	3:24	3: 7,0	28:92,4	5: 8,9
psych.	3: 6,0	6: 8,3	2: 9,0	2: 6,2	4: 7,6	2:16	0: 0	2: 6,6	4: 7,1
4.ped.	2:10,0	1: 1,4	2: 3,8	1: 3,1	4: 7,6	1: 8	2: 5,0	0: 0	3:11,1
psych.	0: 0	1: 1,4	0: 0	0: 0	0: 0	0: 0	2: 5,0	0: 0	3:11,1

Navrhované změny:

Fakulty navrhují zvýšení hodinové dotace psychologie, posílení pedagogicko-psychologického zaměření studia (zároveň tím oslabení podílu předmětové přípravy), zařazení pedagogické diagnostiky a také předměty zaměřené na osobnostní a sociální rozvoj (empatie, asertivita, hygiena učitelské profese ap.).

Zastoupení předmětových disciplín

PdF	faktické	procento
Olomouc	48	26,8
Hradec Králové	147	51,3
Ostrava	24	30,7
Ústí nad Labem	49	33,6
České Budějovice	59	37,7
Praha	104	58,3
Brno	76	36,0
Liberec	51	49,1
Plzeň	64	32,8

Navrhované změny:

Fakulty různě navrhuji doplnění nebo redukci některých předmětů, jako např.: zařazení ekologické výchovy, výchovy k občanství a evropanství, výchovy k podpoře zdraví; posílit speciální pedagogiku v oblasti logopedie a etopedie, zvýšit hodinovou dotaci předmětu školní legislativa. Vesměs navrhuji oslabit podíl předmětové přípravy, změnit proporce mezi odbornou a didaktickou složkou přípravy, posílit didaktické a psychodidaktické zaměření studia vůbec. Podle úrovně studentů diferencovat odbornou přípravu, ve dvou až třech typech vědní disciplíny specifikovat dle vstupních dispozic posluchačů.

Zastoupení výchov v učebním plánu:

PdF	počet	% bez SPEC	počet
Olomouc	70	39,1	165
Hradec Králové	98	23,6	154
Ostrava	32	41,0	149
Ústí nad Labem	49	27,9	125
České Budějovice	53	32,3	235
Praha	26	34,3	213
Brno	17	33,5	43
Liberec	40	24,5	
Plzeň	65	33,3	

Navrhované změny:

Některé fakulty navrhují snížení hodinové dotace pro výchovy, zajištění proporcionality výchov ve společném základu a uvažují o dalších specializacích ve výchovách i jiných předmětech. V tomto případě pak navrhují zvýraznění těchto předmětů ve vztahu k výchovám. Některé budoucí specializace jsou nabízeny posluchačům jako výběrové disciplíny (např. Praha, Olomouc). Hradec Králové sloučil specializaci výtvarná výchova a pracovní výchova. Toto sloučení je považováno za vhodné.

Zastoupení disciplín obecného základu:

V obecném základu mají fakulty též poměrně shodně nazvané předměty, jako např. biologie dítěte, výpočetní technika, didaktická technika, sociologie, etika, národní dějiny, právní výchova, filozofie, filozofie výchovy, české a střeoevropské dějiny, didaktická technologie, estetika, dějiny umění, kultura, náboženství, výchova k občanství aj.

Faktické a procentuální vyjádření za celou dobu studia:

PdF	počet	%
Olomouc	22	12,2
Hradec Králové	14	28,4
Ostrava	8	10,2
Ústí nad Labem	21	13,7
České Budějovice	11	21,01
Praha	41	7,9
Brno	22	12,0
Liberec	16	12,7
Plzeň	28	14,4

Navrhované změny:

Zvážit integraci předmětů, zvýšit podíl pedagogické praxe. Vytvořit pracovní skupiny pro jednotlivé disciplíny ze zástupců pedagogických fakult v ČR. Rozpracovat jednotlivé monotematické okruhy k problematice přípravy učitelů 1. stupně ZŠ — např. SZZ, prohloubené výchovy, legislativa, řízení apod.

III. Státní zkoušky:

Charakter státních zkoušek je na všech fakultách velmi podobný. Těžiště spočívá v obhajobě diplomové práce a následují státní zkoušky z českého jazyka, matematiky, pedagogiky a psychologie. U všech předmětů je brán zřetel na uplatnění znalostí v praxi, tedy na didaktickou složku. Většinou jsou též umožněny státní zkoušky ze zvolené specializace či prohloubené výchovy. Kromě pražské PF nemají posluchači povinnost SZS ze specializace prohloubené výchovy vykonat. Snahy však vedou k tomu, aby také zvolený předmět specializace se stal povinnou složkou SZS.

Navrhované změny:

Těžištěm SZS by se měly stát didaktiky předmětů. V pedagogice a psychologii by měla být základem vlastní četba monografií, reflexe praktických zkušeností a téma ročníkové práce. V úvahu by se měla brát kvalita řešení úkolů pedagogické praxe, neboť tak lze odhalit pedagogickou způsobilost budoucího učitele. Vhodné by bylo řešit tento problém v rámci pracovní skupiny pro konkrétní disciplíny.

Vyhodnocení dotazníku a získání základních údajů o studiu učitelství 1. stupně ZŠ na českých a moravských pedagogických fakultách ukázalo jednotný i variabilní přístup v různých oblastech přípravy učitelů primárních škol. Objevily se výrazné návrhy na změny obsahové, organizační, legislativní a jiné.

Od školního roku 1995/96 začnou již některé pedagogické fakulty s ověřováním nového modelu přípravy učitelů primárního vzdělávání nebo s jeho modifikací.

Chemie — didaktika — pedagogika

Josef Budiš

Didaktika zkoumá podstatu, cíle i obsah vzdělávání a vyučování, vyučovací zásady, formy, metody, postupy. Je to obor s velkou historií a tradicí. Didaktická literatura patří k nejstarším památkám nejrůznějších kultur. Pančatantra, Kniha přísloví, některé Hesiodovy, Lucretiovy, Vergiliovy a Ovidiovy spisy, stejně jako Ezopovy a La Fontainovy bajky apod. Systematickou didaktiku vypracoval jako první J. Á. Komenský, jehož odkaz je i v současnosti inspirující.

Didaktika je teorií vyučování. Didaktika chemie se zabývá teorií vyučování chemii a tedy vším, co s procesem výuky chemie souvisí. Pro úvahy na toto téma je důležitým východiskem asi to, že smyslem vyučování chemie není jen chemie sama, ale naopak, chemie zde slouží jako prostředek k poznávání přírody, společnosti i sebe samotného v komplexní, tj. materiální i duchovní úrovni. Takto pojatá didaktika chemie je zcela jednoznačně polytematická. Má samozřejmě úzkou vazbu na chemii, ze které vychází. Informace chemické poznatkové báze musí však didaktik vidět v kontextech dalších přírodovědných oborů, ale i disciplín pedagogicko-psychologických, sociálních, morálních, ekonomických, estetických a filozofických.

Chemik v užším pojetí preferuje samozřejmě chemický text, informaci, poznatek. Didaktik potom zákonitě z textu vychází, aby preferoval kontext, jako základ pro žákovu produktivní činnost, pro kultivaci jeho postojů, prožitků a činů, které jsou vrcholem procesu vyučování a učení. I když je nutné podotknout, že východisko didaktika je vázáno nikoliv na kompletní chemickou poznatkovou bázi, ale spíše na některé poznatky této báze, mající ovšem maximální reprezentativnost. Snad nás mohou výše uvedené formulace opravňovat k tomu, abychom řekli, že profese učitele chemie začíná tam, kde je adept učitelství ochoten překročit Rubikon chemie odborné.

Chemie jako věda je postavena na relativní stabilitě, zákonitostech, přesné kvantifikovatelnosti a obligátní spolehlivosti svých metod. Didaktika chemie i pedagogika pak často na nestabilitě a nejistotě, nemožnosti úplné kvantifikovatelnosti a přirozené a pochopitelné menší spolehlivosti svých metod.

Zatímco chemie inklinuje k systémovým přístupům, pak didaktika ze systému vychází a naplňuje se a uplatňuje spíše situačně. Toto ovšem didaktiku nedegraduje. Naopak to ukazuje na její pestrost, relativnost a těsné sepjetí s humanizací, když fázi informativní a komunikativní lze považovat za fáze přípravné. Didaktika vidí svůj vrchol ve směřování na člověka. To je logické a smysluplné obohacení a naplnění chemie odborné, jejíž doménou jsou obvykle superracionální analytické operace s informacemi a poznatky.

Dá se tedy zjednodušeně říci, že v triumvirátu, který se uplatňuje v rámci výchovně vzdělávacího systému informace — komunikace — humanizace, stojí chemie více vlevo a didaktika a pedagogika více vpravo.

Každý obor, studující člověka jinak než důsledně racionálně a materialisticky, narazí při tomto studiu na řadu skutečností, které jsou zcela jedinečné, neopakovatelné, nezměřitelné a třeba i nepochopitelné. Přesto tyto obory pokračují ve své práci a neměly by se cítit zakomplexované jenom proto, že nemohou např. přesně specifikovat a změřit jevy jako vůle, invence, kreativita, prožitek, míra satisfakce apod. Takto se dostává do „sporů“

např. biologie se sociologií, s etikou a rozpory jsou často analogické těm, které řešíme právě v didaktice chemie.

Různé tendence naznačují, že stále více se musí ke klasickým vědám přidružovat i sociální podmínky, ve kterých výzkumy probíhají, nebo se kterými souvisí. K biologickým, chemickým aj. týmům se začínají připojovat skupiny badatelů, kteří zvažují sociální, právní, morální a samozřejmě i třeba pedagogicko-psychologické důsledky daných výzkumů. Profílance jednotlivých klasických oborů pravděpodobně nebudou tak úzce a dogmaticky vymezeny a např. k zcela běžným matematickým či fyzikálním kontextům, jež se tak často uplatňují v chemických výzkumech, budou kvalitativně a významově postaveny na stejnou úroveň i kontexty postihující sociální aj. dimenze.

V intencích těchto myšlenek se domnívám, že problém nestojí tak, zda je chemie vědecktější než didaktika či pedagogika. Obě disciplíny jsou vědami, byť jejich východiska, metody, aplikace, ale i tradice a konvence jsou poněkud odlišné. A potom, obě vědy se bezpodmínečně navzájem potřebují.

Bohudíky, či bohužel, 19. a 20. století vždy více preferovalo klasické, analytické a racionální přístupy tradičních vědních oborů, které prezentovaly a prezentují často zcela fantastické skutečnosti. Nemůžeme ale někdy říci, že výsledky vědeckého bádání obohacují člověka mnohdy formálně? Nemůžeme někdy říci, že výtobytky vědy jsou často zneužívány v neprospěch člověka? Odhalují vědy vždy skutečně to, co člověk potřebuje? Není někdy věda až příliš poplatná všemocné komerci, která jako vrcholná síla současné civilizace uděluje pravidla téměř všemu?

Tak trochu zde vyvolávám skepsi proti klasickým vědám. Neměly by se ale obory jako didaktika, pedagogika, sociologie a třeba i umění stát alternativou příliš detailním a racionálním disciplínám, které si v současnosti žárlivě střeží svoji dominantní roli při definování toho, co je vědecké a co nikoliv? Cesta dále snad vede k výraznějšímu propojení vědy s uměním, což je plně v duchu současných postmoderních tendencí.

V této úvaze rozhodně nepostuluji prioritu umění a oborů s uměním hraničících před klasickými vědami. Volám jen po harmonii oborů, po vzájemné trpělivosti obou, obohacování a toleranci. To je reálné, přirozené a snad i užitečné. A kde jinde by k této divotvorné syntéze mělo docházet, když ne na školách? Škola je pro žáka prostředím, které má pokud možno komplexně a objektivně zobrazovat život. Pokud bychom ztotožnili funkci školy pouze s vědou, stala by se škola institucí chudou a nedokonalou.

Úroveň chemie je dána mimo jiné i stupněm vědeckého poznání v tomto oboru a silou invencí a hypotéz. Úroveň v didaktice a pedagogice navíc dynamikou a proměnlivostí člověka, včetně sociálních a dalších aspektů.

Didaktika i pedagogika, i když se velmi často shlédly v aparátech klasických věd, inklinují i k umění, které vždy bylo, je a snad i bude jedním ze stabilních a vrcholných projevů lidské civilizace.

Kruh se uzavírá. Věda a umění jsou jistě dvěma stranami jedné hole. Čím omezeněji se díváme na tento bipolární objekt, tím více nám uniká jeho celostnost a univerzální významnost. Umění vědu pasivně i aktivně akceptuje a je tomu tak i naopak. A tak v závěru této části je můj zmatený pohled na vztah chemie k didaktice a pedagogice — tedy na učitele chemie, téměř jednoznačný. Učitel chemie je vlastně umělec, jehož umění z chemie pouze vychází, avšak její rámec mnohonásobně překračuje.

Didaktika musí v současné době čelit nejrůznějším tlakům a tendencím, které nejsou vždy vedeny korektně. Didaktické problémy se zjednodušují a bagatelizují. Je však pravdou, že příčinou těchto postojů jsou často didaktikové sami. Bylo naznačeno, že didaktika a pedagogika jsou obory relativní, kontextuální, se silnými vazbami. To umožňuje nesrovnatelně více než v klasických vědách, aby se v těchto oborech v návaznosti na nekonečnou lidskou variabilitu diskutovalo i o nepravděpodobnostech, aby se např. více uvažovalo i o sporných či zdánlivě nesmyslných a nekonvenčních formulacích a souvislostech.

Tento „brainstorming“ je na jedné straně nutný pro další rozvoj didaktiky, je ale i její hrozbou a nebezpečím. Jestliže chceme, aby didaktiku a pedagogiku brali naši „odpůrci“ se vší vážností, pak musíme především tyto obory zbavit šarlatánství, neprofesionality, diletantství a balastu, které jsme do ní občas sami vnášeli. O své kompetentnosti přesvědčíme jen prostřednictvím konkrétních a použitelných výsledků.

Další, často diskutovanou otázkou je, čím naplnit didaktiku a z čeho přitom vycházet. Domnívám se, že základním východiskem musí být pro nás pochopení charakteru a funkce školy, pro kterou připravujeme absolventa. Lze ji snad považovat za instituci laskavou, moudrou a důslednou, kde se hledá pravda a kde se žák při tomto hledání všestranně kultivuje. Měli bychom chápat funkci školy, při které v tradičním pojetí akceptujeme společenskou objednávku na jejího absolventa a pochopit současně i další její funkci, kdy škola musí působit na žáka v jistém předstihu a vést ho v duchu idejí, které společnost zatím nepreferuje.

Vím-li, jaká je škola a jaké jsou její cíle v rámci vyučovacího předmětu i v rámci obecného pojetí, jsem schopen charakterizovat i učitele této školy. Pro ústav, který budoucí učitele vychovává, to znamená formulovat profil svého absolventa. Na základě této představy je pak sestaven studijní plán a naplněny jednotlivé disciplíny. Bohužel, často postupujeme zcela opačně a snažíme se dogmaticky nutit odběratele našich absolventů k tomu, aby

akceptovali, že to co produkujeme, je přesně to, co oni potřebují. Obvykle tomu tak není.

Obsahová náplň předmětu didaktika chemie musí být kompatibilní s disciplínami chemickými a předměty tzv. společného základu.

První blok je odborně chemický a považujeme ho za samozřejmé východisko k získání učitelské způsobilosti.

Druhý blok je pedagogicko-psychologický a má také východiskový charakter.

Didaktiku předmětu považujeme za disciplínu profilující a zařazujeme ji do bloku třetího, který se naplňuje v těchto úrovních.

V první úrovni dochází ke konfrontaci chemických a pedagogicko-psychologických východisek s konkrétním učivem chemie na ZŠ.

Druhá rovina by měla být jednoznačně operativní, činnostní a budoucí učitel by se v ní měl cvičit v tom, jak prakticky zvládnout základní didaktické funkce, tj. plánování, motivaci, komunikaci, řízení a kontrolu.

Ve třetí rovině by měl být student kultivován v syntetické nejobecnější rovině, kterou můžeme charakterizovat např. těmito otázkami. Jak a proč poznávat sám sebe, jak hledat svoji lidskou a profesní identitu, jak a proč hledat duchovní dimenzi všech jevů a skutečností, jak a proč hledat vztahy mezi textem a kontextem, mezi racionálním a emotivním, mezi harmonií a disharmonií, mezi vědou a uměním, mezi cílem a cestou aj.

Je zřejmé, že dané problémy bude řešit didaktik za pomoci dalších disciplín.

Všechny tři úrovně didaktiky chemie potom logicky vyústí v systém pedagogických praxí a v zkoušku učitelské způsobilosti.

Tato vize předpokládá nezištnou harmonii a kooperaci všech pracovišť, které se na přípravě učitele podílejí. Realita je bohužel jiná. Jednotlivé katedry žárlivě střeží svůj obor, své úvazky, své peníze, svoji neskonalou výjimečnost. V tomto klimatu má student dojem, že jeho příprava je nesystematická, nekontinuální a heterogenní. Rozhodně mu v tomto dáváme za pravdu. Na katedrách, ale i fakultách často chybí koncepce, která by vedla ve prospěch kvality absolventa k rozumným kompromisům, vzájemné toleranci a ke konvergenci disciplín. Smysl práce katedry nespočívá v prezentaci její velikosti, ale v tom, aby připravila ve spolupráci s ostatními svého absolventa.

S didaktikou chemie i nutně souvisí problém kontinuity školské politiky, kterou fakulty tak málo tvoří či ovlivňují, když školské orgány patrně takovýchto integračních úvah nejsou schopny. Musí nás např. více zajímat gymnázium, se kterým bychom měli rozvinout spolupráci v přijímání nových uchazečů učitelské chemie. Gymnázium své studenty dokonale zná, a o je-

jich přijetí na VŠ téměř nerozhoduje. My uchazeče o studium neznáme, a pomocí jednorázového písemného testu rozhodujeme o všem. Didaktika chemie musí co říci i do dalšího vzdělávání učitelů a univerzity by se měly stát přirozenými konzultačními centry pro učitele daného regionu.

To jsou pouze některé otázky, jež souvisí s didaktikou chemie, tedy s přípravou učitele chemie. Je i dobré naznačit, že toto vše se odehrává v podmínkách transformace naší společnosti i v podmínkách celosvětové transformace vzdělání. Škola v této době postupně ztrácí svůj monopol na vzdělání. Hypertrofie poznatků v našich bázevých oborech je nesporná. Klíčové disciplíny — pedagogika a psychologie — jen málo inovují své přístupy vzhledem k boomeru našich bázevých disciplín, ale i techniky a technologií. Pedagogika ve svém statickém a archaickém pojetí se může stát neúnosnou. Role učitele ve své dogmatické podobě přežívá. Škola v jistém slova smyslu stagnuje a „nepedagogické“ firmy hledají a nalézají bez požehnání pedagogiky efektivní vzdělávací technologie, jejichž účinnost je ve srovnání s klasickými přístupy pozoruhodná. *Na základních školách se opětovně potvrzuje výhodnost a v současné době i nezbytnost integrovat přírodovědné předměty.* Stále častěji vyvstává na školách tohoto typu i nutnost vytvořit formální výukové schéma, jež bude platit jak v přírodovědných, tak humanitních, jazykových i uměleckých předmětech. Asi budeme muset v nejbližší době radikálně změnit svůj náhled na učitele, učební obsah i na tradiční výukovou technologii. Škola, namísto aby stála na špičce společenského rozvoje, může tento rozvoj díky své neflexibilitě blokovat. Je to paradox, ale některé tendence naznačují reálnost tohoto předpokladu.

To jsou jen některé nastíněné problémy, které jako garanti profilujícího předmětu přípravy učitelů chemie jistě bereme v úvahu a se vši vehemencí se snažíme o optimalizaci svých přístupů. Jsem však přesvědčen o tom, že hlubší problémy, zabíhající až do těch nejjobecnějších otázek vzdělanosti, existence a perspektiv naší civilizace musíme hledat a řešit s chemiky, pedagogy a psychology, matematiky, ale i s uměleckými teoretiky, ekonomy, filozofy a bohužel i s politiky.

Koncepte dalšího vzdělávání učitelů

Jana Kohnová

Vzdělávání učitelů, charakter a kvalita jejich universitního studia a stejně tak systém jejich dalšího celoživotního vzdělávání jsou problémem, kterým by se samozřejmě pedagogická obec měla zabývat stále. Jsou však situace,

kdy je nutné překročit z ryze odborné práce „do péče o polis“, abychom zabránili destruktivním tendencím, které by mohly poškodit naše školství a vzdělávání na řadu budoucích let.

MŠMT ČR již dva roky zpracovává koncepci dalšího vzdělávání učitelů (pedagogických pracovníků), resp. projednává nové a nové verze této koncepce. K poslední verzi z 29. 6. 1995 poslalo vedení České pedagogické společnosti kritické vyjádření.

Východiska koncepce

Naznačím nejprve základní teze našich původních podkladů, abych vysvětlila, proč považuji přístup MŠMT ČR za znepokojující.

Jako první se objeví terminologický problém — zda „další vzdělávání učitelů“ nebo „další vzdělávání pedagogických pracovníků“. Zastávám názor, že pro oblast vzdělávání a výchovy je z mnoha důvodů termín učitel neopomenutelný. A pokud je z legislativních a pracovně právních důvodů nutné užívat rovněž termín pedagogický pracovník, musí být pojednáno samostatně o učiteli vzhledem k zvýraznění významu jeho „profese“.

Doporučujeme užívat termíny „další vzdělávání učitelů“ a „učitel“.¹

Další vzdělávání učitelů nebo „vzdělávání učitelů v činné službě“ je možné charakterizovat jako:

1. **systematický, nepřetržitý a koordinovaný proces, který navazuje na pregraduální vzdělání a trvá po celou dobu učitelovy profesní kariéry**
2. **celoživotní rozvíjení profesních kompetencí učitele a trvalý osobnostní rozvoj učitele**
3. **základní předpoklad transformace školství**
4. **nejefektivnější formu vyrovnávání obsahu i metod vzdělávání a výchovy ve školství s rychlými proměnami v hospodářsko-technickém i kulturně-sociálním kontextu**

Podle materiálů UNESCO je další vzdělávání učitelů **akceptací společenských a výchovně vzdělávacích změn**. Stejně tak středisko OECD pro pedagogický výzkum a inovace (CERI) — zdůrazňuje, že „škola dneška musí účinně a dostatečně rychle reagovat na stále se měnící požadavky společnosti, čehož lze především dosáhnout kvalitativní změnou v postojích

¹srv. Status učitele — Komentář k paragrafům Charty učitele z roku 1966 vydaný Mezinárodním úřadem práce v Ženevě v roce 1984, odst. 1.: Termín „učitel“ se týká též ředitelů, inspektorů a všech, kdo pomáhají učitelům v jejich práci prostřednictvím rady nebo přímé akce. Také odst. 5, 6.

učitelů. Je to právě **další vzdělávání učitelů**, které může zaručit zavádění inovací do škol, a mělo by být proto neodlučitelnou součástí školské politiky v každé zemi.“

Realizace dalšího vzdělávání učitelů (dále DVU) je podmiňována měnící se společenskou poptávkou, požadavky historického a demografického vývoje, ale také specifikou učitelské profese. Z toho vyplývají **dva hlavní typy zaměření DVU**. Jeden typ souvisí se změnami a inovacemi ve vzdělávání, druhý souvisí se standardním udržováním školského systému.

Nejzávažnější diference modelů DVU vyplývají z jejich určení: jednalo se např. o individuální potřeby učitele či o potřeby na kolektivní nebo systémové úrovni.

Zvláštní pozornost by měla být věnována výběru a vzdělávání těch, kteří mají vedoucí postavení: školitelé učitelů, ředitelé, škol, vedoucí pracovníci školské správy a inspektoři, neboť tyto hrají klíčovou úlohu jak ve vytváření optimálních podmínek pro účinné vyučování a učení, tak v úspěšné realizaci inovací a reforem.

DVU je v nových podmínkách nutné realizovat v pluralitních formách, ale je třeba vědět, že tyto formy nejsou vždy vzájemně zastupitelné.

Svoji nezastupitelnou funkci má forma DVU realizovaná vysokými školami, metodické vzdělávání na úrovni školy či okresu. Ovšem stejně nezastupitelnou funkci plní „regionální“ pedagogická centra DVU (PC) — v mnoha směrech právě tato centra by měla být hlavním realizátorem výše uvedených principů. Je to dáno jejich odborným obsazením, jejich přímým řízením MŠMT a mj. jejich počtem (6 až 10). Uvedení a přípravu pro jednotný program — otázky kurikula, standardů, celostátní či celoevropské programy atd. — nelze zajistit adekvátně pro všechny školy osmdesáti nesterjně odborně obsazenými úřady, ani jedním centrálním pracovištěm.

DVU by mělo být organizováno prostřednictvím systému sítí. Síť první úrovně by sestávala z místních středisek spojených se školami na jedné straně a na druhé straně se sítí druhé úrovně (region nebo kraj), ta pak by navazovala na třetí (celostátní) úroveň koordinace.

Zodpovědnost i role institucí by měly být vyjasněny. Na každé úrovni organizace musí být osoba s dostatečnou finanční autonomií, aby mohla činit opatření přiměřená potřebám. Její status by měl být takový, aby jí dovozoval jednat s učiteli, vzdělávacími institucemi a zaměstnavateli. Pro aktivity regionálních center DVU i pro určité aktivity okresních středisek DVU by nemělo platit územní omezení jejich působnosti.

Musí být však zjevná koordinace zodpovědností, aby bylo dosaženo příja-

telné rovnováhy mezi celostátními, regionálními, místními a individuálními potřebami a prioritami. Tuto rovnováhu je nezbytné zabezpečit, aby se DVU stalo efektivním. Kromě toho zde musí působit systematická zpětná vazba a hodnocení DVU.

DVU nelze zjednodušit pouze do absolvování, časově omezené, jednorázové akce, ba ani do uzavřeného typu studia (PGS, atestace), i kdyby byly tyto akce a toto studium sebekvalitnější a jejich důležitost pro danou situaci byla nesporná. Ministerský model je nepřijatelný právě v tom, že obsahuje nahodilost jako princip.

DVU musí pružně reagovat na aktuální potřeby učitelů v souvislosti s proměnou životního prostředí v neširším smyslu slova. Protože má umožnit učiteli, aby své žáky mohl dostatečně připravovat pro orientaci na život ve stále se měnících sociálních, technologicko-industriálních, kulturních i přírodních podmínkách. Z tohoto důvodu má být **DVU chápáno jako celoživotní a učitelské profesi imanentní proces.**

Současně s koncepcí DVU je nutno zpracovávat další podmínky pro jeho realizaci, zajistit legislativní úpravy v oblasti odměňování učitelů a pro možnost jejich kariérového růstu, zajistit validitu jimi absolvovaného DVU a kritéria evaluace DVU.

Pro dosažení větší účasti v DVU a tím zvýšení jeho účinnosti musí být zdokonalena a posílena struktura pozitivních podnětů. Pro rozvoj kvality vzdělávání, dokonce i pro udržení současného standardu našeho školství, **je nezbytné — především vzhledem k mladým učitelům — propojit DVU s perspektivami profesní kariéry učitele.**

Poznámky k materiálu MŠMT ČR

Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR garantované další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále DVPP — zde budu užívat ve shodě s ministerským materiálem tento termín) by mělo koncepčně zajišťovat transformaci vzdělávání v českých školách a institucionální síť DVPP by měla být budována s ohledem na funkci, kterou systému DVPP připisuje Materiál pro poradování z 28. 8. 1995: „Účinně fungující systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je jednou z efektivních cest vyrovnávání výchovy a vzdělávání s proměnami společenského, přírodního i civilizačního kontextu“.

První část materiálu v teoretické rovině ještě převážně akceptuje nebo i zdůrazňuje výše uvedená východiska koncepce, stejně je tomu v závěrečné části — Harmonogramu základních a nejbližších cílů DVPP. Ovšem rozho-

dující pasáže — „Principy činnosti systému DVPP“ a „Financování DVPP“ toto všechno vyvracejí.

Jsou zde sice ponechány formulace jako „systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků chápeme jako významný subsystém vzdělávací soustavy“ nebo „stabilní jádro (institucionálního zajištění — J. K.) tvoří pedagogická centra zřizovaná orgány státní správy“, ovšem návrh členění nákladů na DVPP možnosti systému DVPP a funkční soustavy DVPP zcela popírá. Finanční dotace v následujících letech by měla podle návrhu být:

Rok	region. pedagog. centra	školy	MŠMT ČR
1995	55 %	37 %	8 %
1996	27 %	68 %	5 %
1997	20 %	73 %	7 %
1998	15 %	77 %	8 %

Pokud se nemýlím, předkládaný návrh financování DVPP není podložen žádnou expertizou. Již na první pohled představuje obrovské zatížení kontrolního aparátu, anebo zcela nekontrolované mrhání penězi ze státního rozpočtu na libovolně stanovené priority.

MŠMT ČR bez jakéhokoli ověření, zda zamýšlený model financování může být funkční a zda nebude neúměrně nákladný, přenáší svoji zodpovědnost na tisíce jednotlivých škol. Je zde zaměřována autonomie škol se stavem, v němž není třeba formulovat žádnou vzdělávací politiku ministerstva či státu, kde vlastně o kvalitu vzdělávání a výchovy vůbec nejde.

Rozpornost ministerského materiálu vypovídá o sporu ve vedení MŠMT ČR, je zde jasný rozpor mezi orientací na vzdělávací funkci škol a tedy i na koncepční pojetí DVPP a orientací na tržně fungující organizaci bezobsažného modelu.

Dovolím si říci, že spor se nevede o formy, charakter, obsah či smysl DVU, ale o to, kdo DVU bude realizovat. Jinak řečeno, kdo dostane peníze, které MŠMT ČR na DVU bude vydávat. Zdánlivě jde o spor, zda financovat resortní instituce nebo dát peníze přímo školám, nabízí se však otázka, zda se ve skutečnosti nejedná o vytvoření podmínek pro převádění těchto prostředků privátním institucím — dodejme za situace, kdy alespoň zatím nevíme o žádné takovéto co do profesionality a kvality služeb věhlasné privátní instituci. Soukromé instituce jsou samozřejmě součástí pluralitního modelu DVPP, nelze však experimentovat na tomto doposud zcela neznámém a anonymním terénu, není ani úkolem školské státní správy rozvíjet přednostně a ze státních prostředků tento sektor.

Domnívám se, že ministerskému „Návrhu koncepce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“ chybí užší zaměření na vlastní

resortní koncepci celoživotního vzdělávání pracovníků v oblasti výchovy a vzdělávání.

MŠMT ČR má ale zodpovědnost, kterou musí jako garant úrovně a kvalitní práce celého resortu převzít za celý systém vzdělávací soustavy, tedy i za další vzdělávání pracovníků tohoto resortu.

Návrh redukce sítě DVPP prostřednictvím finančních omezení povede k popření onoho „stabilního jádra DVPP“. Navíc v navrhované koncepci proklamovaná degradace pracovišť dalšího vzdělávání učitelů na manažerská pracoviště bez příslušných odborníků je výrazem despektu ministerstva k vlastnímu resortu.

Považuji za neuvážené a nepodložené navrhované změny ve financování regionálních pedagogických center a tím následné snižování stavu pracovníků. To by zničilo kromě jiného navázané sítě spolupracovníků i frekventantů DVU. Možnost vytvořit z těchto center skutečně funkční a kvalitní střediska pro pomoc a podporu školám a pro nejširší realizaci dalšího vzdělávání učitelů se nabízí jako nejsystémovější, nejprofesionálnější a nejlevnější.

MŠMT ČR by mělo v koncepci DVPP vycházet ze své (?) koncepce vzdělávací politiky a formulovat své vlastní povinnosti jako zodpovědné autority vzhledem k zajištění podmínek (finančních, prostorových a personálních) nutných pro DVPP. Na základě takového materiálu pak bude možné uvažovat o optimálním počtu pracovníků regionálních center, o potřebné prostorové kapacitě a o finančním rozpočtu a posoudit, jaké činnosti vzhledem k četnosti, potřebné odbornosti a dlouhodobé perspektivě je nutno zabezpečit kontinuálně interními odborníky a které lze realizovat externími spolupracovníky.

Srovnám-li zahraniční materiály a několik pro MŠMT ČR zpracovaných projektů s návrhy a názory představitelů ministerstva, domnívám se, že MŠMT ČR nechápe význam DVU pro školskou politiku a podceňuje potřebu koordinace priorit celostátní povahy a jejich rychlé a odborné prezentace učitelům či učitelským sborům.

Úvahy směřující k destrukci nově vzniklých či transformovaných pedagogických center, chápu jako ministerské nepochopení vlastní povinnosti při zajišťování systematického a koncepčního celoživotního vzdělávání učitelů a jako ministerské odmítnutí zodpovědnosti za školskou a vzdělávací politiku, jako zřeknutí se zodpovědnosti za vzdělanost.

Dodatky

I. Předpoklady realizace koncepce DVU

- Legislativní podklady pro DVU, jeho institucionální, finanční i personální zajištění by měly **navazovat na zákonem vymezenou koncepci vzdělávání dospělých**.

Legislativa pro DVU by měla být předjímana už v návrhu ústavního zákona o výchově a vzdělávání.

- **Problematika financování DVU**

Je třeba vymezit, co představují náklady na DVU: finanční zajištění vlastní akce — honoráře lektorům, pronájmy místností i techniky, materiálové náklady, literatura a pod., ale i širší kontext — platy suplujících učitelů, cestovné účastníků, koncepční a odborná příprava systematického celku těchto akcí pracovníky DVU, provoz zařízení pro DVU atd.

- **Učitelé učitelů**

V této odbornosti se rozlišuje pět kategorií:

1. Interní členové institucí pro DVU nebo učitelských středisek — pracují s učiteli, organizují akce, rozšiřují vývojové novinky, ale většinou se neúčastní výzkumu.
2. Lektorů na univerzitách a jiných VŠ, zodpovědní vedle výuky též za výzkum, specializovaní v pedagogických vědách a hraničních oborech (filosofie, sociologie).
3. Školitelé v základní přípravě budoucích učitelů mají často též aprobaci pro DVU (zde je velká rozdílnost mezi zeměmi, od tradiční značné aktivity až po nulovou).
4. Inspektoři a poradci mají významnou úlohu v DVU a většinou patří zároveň do kategorie 1., znají školy i třídy, a přitom jsou schopni zobecňovat potřeby. Jejich účast a rada je vyhledávána na dvou úrovních — vládní a místní/regionální.
5. Sami učitelé, mezi nimiž lze nalézt značnou kapacitu pro DVU a obrovský zdroj zkušeností, které však mohou zůstat nevyužity, pokud není atmosféra pro svobodnou a upřímnou výměnu názorů a pokud tito učitelé nejsou uvolňováni na akce DV.

Při počtu cca 150 000 učitelů jsme došli k tomuto požadavku na státní správu: **pro DVU je třeba v ČR asi 700–800 stálých odborných pracovníků** pro nejrůznější stupně sítě DVU (je samozřejmě možná řada variant rozsahu úvazků atd.) Finanční zajištění by pak na jeden

rok mělo představovat alespoň 1/2 % — slovy půl procenta rozpočtu na školství (ve vyspělých státech se považují 2 % za nedostačující!, navíc z rozpočtu asi vyššího).

• **Potřeba dalšího vzdělávání a hodnocení jeho významu učiteli**

Na prvním místě učitelova DV stojí samostudium a dále výměna zkušeností mezi kolegy. Ovšem i institucionální vzdělávání je ceněno vysoce — 71 % ho považuje za přínos pro rozvoj své osobnosti a své pedagogické kompetence nebo za nezbytně nutné (11 %). Ovšem ochota účastnit se institucionálního DV je výrazně podmiňována kvalitou vzdělávací akce. Zde výzkum přinesl výraznou převahu vysokého hodnocení akcí pořádaných VŠ (80 % akcí pořádaných VŠ bylo oceněno nejvyšším stupněm). Současně je třeba zlepšit podmínky pro samostudium jako formu DV a podporovat činnost metodických středisek a vytvořit podmínky pro předmětové metodiky z řad nejlepších učitelů.

- Pro koncepční řízení a řešení zásadních otázek DVU je dle našeho názoru třeba, aby MŠMT ČR zřídilo Radu pro DVU.

Odůvodnění:

Navrhovaná rada pro DVU představuje objektivizující orgán v dané oblasti. Jejím posláním bude řešení koncepčních, programových a právních otázek DVU.

K úkolům rady bude patřit zejména integrace a koordinace působnosti organizací a institucí zainteresovaných v oblasti DVU a koordinace činnosti orgánů státní správy v této oblasti.

V jejím složení se předpokládá účast zástupců MŠMT ČR, pracovníků soustavy DVU, vysokých škol, České rady pro distanční univerzitní studium, ČŠI, školské správy, profesních svazů učitelů.

Odborné zpracování koncepčních otázek DVU, výzkum v oblasti DVU a praktické rozvedení koordinační činnosti bude pro Radu DVU zajišťovat Institut DVU (instituty DVU).

- Předpokladem profesionálního fungování soustavy DVU je zřízení instituce (institucí), jejíž roli nemůže suplovat ani MŠMT ČR, ani krajská centra pro DVU. Tato instituce by plnila především tyto základní funkce:
 - zpracovávat podněty předložené Radou pro DVU
 - vědeckou informační činnost v oblasti DVU pro potřeby MŠMT ČR
 - shromažďovat informace o stavu a potřebách DVU z hlediska požadavků škol i školské politiky

- vytvořit databanku našich a zahraničních programů určených pro DVU
- vydávat celostátní katalog programů jednotlivých institucí DVU
- rozvíjet metodologii projektování, realizace a hodnocení DVU
- projektovat konkrétní programy DVU
- pořádat mezinárodní konference k problematice DVU
- provádět výzkum efektivity koncepčních modelů DVU
- zpracovávat informace ČŠI o stavu a úrovni pedagogických kompetencí učitelů

• **Za hlavní koncepční záměry v oblasti DVU považujeme:**

1. Orientaci na optimalizaci a motivaci sebevzdělávání a rozvoj pedagogické tvořivosti učitelů.
 2. Těsnější spojení DVU s pokroky a proměnou vědy, techniky a kultury.
 3. Těsnější propojení základní přípravy učitelů a jejich dalšího vzdělávání.
 4. Výrazně zvýšit podíl vysokých škol a dalších specializovaných pracovišť na DVU, především při projektování náročných vzdělávacích programů.
 5. Za hlavní místo dalšího vzdělávání považujeme samotnou školu.
 6. Vytvořit síť center pro další vzdělávání učitelů na úrovni krajů a okresů.
 7. Přispět k podstatnému zvýšení kvalifikační úrovně vedoucích školských pracovníků na všech úrovních řízení, včetně inspektorů a pracovníků soustavy DVU.
 8. Zajistit efektivní řízení a koordinaci činnosti soustavy DVU MŠMT ČR.
 9. Úlohu ředitele školy v dalším vzdělávání učitelů považovat za klíčovou.
- Z hlediska potřeb efektivního řízení soustavy DVU je nezbytné provádět hodnocení nejrůznějších forem DV.

Literatura

- *Aktuality EIS-DVU*, řada Informační přehled, Praha 1987–1990 *Informace z Evropy*, EIS UK, Praha 1992
- Babinský, J. — Matúšová, S., *Vybrané informácie o ďalšom vzdelávaní učitelov v niektorých štátoch Európy a v USA*
- Bečvář, Jindřich; *První úvahy o atestacích středoškolských učitelů matematiky*, Akreditační diskusní materiály, JČMF Brno 1991

- Bečvář Jindřich, *Druhá úvaha o atestacích středoškolských učitelů matematiky*, Celostátní seminář fakult vychovávajících učitele matematiky, pracovní materiály, Šlapanice 1992
- Blackburn, V. — Moisan, C., *The in-service training of teachers in the twelve Member States of the European Community*, „Education Policy“ Series, Maastricht 1987
- Bolam, R., *In-service education and training of teachers*, A condition of educational change, Paris, OECD / CERI, 1982
- Černá, M., *Další vzdělávání učitelů v osmdesátých letech*, Sborník EIS-DVU UK Praha, 1989
- Dostálová, Radmila — Kohnová Jana, *Systém dalšího vzdělávání učitelů a servisní střediska pro učitele v regionu*, resortní výzkumný projekt pro MŠMT ČR, Praha 1992, 2 svazky, nepublikováno
- Hoeben, W. Th. J. G., *In-service education of educational personnel in comparative studies*, Report of a Unesco joint study in the field of education, s'Gravenhage, Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs 1986
- *Joint ILO-UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendation concerning the Status of Teachers*, Report, International Labour Office, Geneva 1988
- Kohnová, Jana, a kol., *Atestace — Řešení obsahových a organizačních otázek atestací učitelů jako důležitého stimulu zvyšování jejich pedagogické kompetence*, resortní výzkumný projekt pro MŠMT ČR, Praha 1993, nepublikováno
- Kohnová, Jana, a kol., *Další vzdělávání učitelů — Rozpracování koncepčních otázek dalšího vzdělávání učitelů a zvyšování jejich pedagogické kompetence*, resortní výzkumný projekt pro MŠMT ČR, Praha 1993, nepublikováno
- Kotásek Jiří a kol., *Expertní studie k Rozvaze o školství a vzdělanosti a jejich dalším vývoji v českých zemích*, Učitelství 94 (1991), č. 45
- Patrício, P. F., *Úvahy o organizaci systému DVU v Portugalsku*, referát na 5. celoevropské konferenci ředitelů výzkumných pedagogických ústavů, Triesenberg, Lichtenštejnsko, 1988
- Placht, O. — Havelka, F., *Příručka školské a osvětové správy*, Praha, Státní nakladatelství 1934, 1930 s.
- *Program transformace vzdělávací soustavy*, Podklad pro zahájení diskuse o proměně českého školství, MŠMT ČR, Praha listopad 1992
- Tuček, Alexandr a kol., *Další vzdělávání učitelů se zřetelem k úloze vysokých škol*, sborník ÚUV UK, Učitelství 94, Praha 1970
- Turek, Ivan, *Návrh systému vzdelávania pedagogických pracovníkov v SR, MC v Prešove, december 1992*
- Vopěnka, Petr, *Program rozvoje výchovně vzdělávací soustavy v České republice — 1. krok*, Praha leden 1992

Téma dne — distanční studium

Iva Pýchová

Spolu s ostatními trendy současné moderní didaktiky proniká k nám poslední dobou i „módní výkřik“ autodidaktiky — distanční studium.

Distanční studium jako forma sebevzdělávání dospělých je v didaktice známo již od poloviny 19. století. Rozšířilo se v USA, kde si touto formou doplňovala vzdělání řada dospělých (např. imigrantů). Ve 30. letech tohoto století převzala tuto formu vzdělávání Francie k přeškolení pracovníků v době krize. Po druhé světové válce se distanční studium ujalo v mnoha zemích světa, v nichž se bývalí vojáci snažili dokončit přerušená studia nebo nabýt kvalifikace. O renesanci distančního vzdělávání se zasloužila v 70. letech Británie zavedením systému „Open University“, který do distančního studia zapojil i televizi, video a počítačovou techniku. Dnes má distanční vzdělávání vyspělá centra kromě USA a Británie také v Holandsku, Španělsku, Portugalsku, Itálii, Německu, Turecku, Venezuele, Číně, Japonsku, Austrálii, v Jižní Africe atd. V České republice existuje tento typ studia, pokud je nám známo, na univerzitách v Praze, Brně, Olomouci, Ostravě, v Liberci, Plzni a určitou formu má i Karviná.

Důvody vzniku a existence distančního studia byly rozmanité. Např. velká vzdálenost mezi univerzitami a jejich nízký počet (Austrálie, Venezuela), omezená kapacita univerzit znemožňující přijmout obrovský počet zájemců (Čína, Japonsko), nezbytnost věnovat se zaměstnání i při potřebě dalšího studia atd. K těmto geografickým a ekonomickým důvodům přibývají dnes další, např. zájmové vzdělávání v určitém oboru, ale zejména nutnost celoživotního vzdělávání.

Spolu s rozšířením distančního studia objevily se rovněž různé teorie a varianty jeho realizace. Samo distanční studium je vlastně variantou studia dálkového. Přestože jde o totožnost názvu (distance — délka, vzdálenost), představuje dnes dálkové studium téměř opak studia distančního. Zatímco dálkové studium bylo až dosud poskytováno bezplatně, řídilo se učebními osnovami, probíhalo podle učebního plánu a zahrnovalo určitý počet hodin výuky (konzultací) měsíčně, za distanční studium se platí a posluchač se mu věnuje sám, podle svých časových možností, podle svých potřeb a výběru témat — modulů. Zatímco v dálkovém studiu spočívalo mnoho zodpovědnosti na učiteli, který vedl konzultace, tzn. de facto učil svému předmětu, v distančním studiu se zpravidla nevyučuje. (Existují však videozáznamy přednášek a vzdělávacích TV programů). Veškerá zodpovědnost za studium spočívá na studentu a jeho samostatném studiu. Místo tradičního pláno-

vání nastupuje — tak jako v moderním managementu — analýza potřeb a flexibilita programů k jejich uspokojení.

Na druhé straně si však nelze představovat, že distanční studium neklade na zřizující univerzitu žádné nároky. Za odevzdané (vysoké) školné musí posluchač obdržet kvalitně zpracované studijní materiály, relevantní jeho potřebám a přiměřené jeho úrovni, přesné a konkrétní požadavky ke zkouškám (testům), které se u zkoušek přesně dodržují, detailní a jasné instrukce k úkolům z jednotlivých modulů, dostatečně dlouhé termíny jejich odevzdání a plnou zpětnou vazbu o jejich splnění. Formy komunikace s univerzitou mohou být korespondenční (zasílání materiálů, odesílání písemných prací atd.), podle dohody mohou mít formu telefonických konzultací nebo občasných setkání s univerzitními učiteli (vysvětlení chybných pojetí, úkolů atd., nikoli semináře!) Tyto formy závisejí na dohodě univerzity s posluchači. I když jsou vzdělávací aktivity univerzity v distančním studiu podstatně omezené, musí být natolik dostatečné, aby podporovaly sebevzdělávací aktivity posluchače.

Termín „modul“ a „modulové zpracování látky“ představuje vstup maximální konkrétnosti do přípravy a sestavování studijní látky. Moduly jsou zpravidla uzavřené, samostatné tematické celky, a to velmi konkrétního charakteru, např. „Anglický realistický román“, „Romantismus v evropské hudbě“, „Testování ve výuce cizích jazyků“, „Piaget versus Vygotskij“ atd. I když jsou moduly samostatné, do jisté míry oddělené celky, jsou sestaveny chronologicky nebo systematicky do logické struktury. Výhodou modulu však je, že si jej posluchač může osvojit, aniž v některých případech zná modul předcházející a má tedy možnost výběru pořadí jejich studia podle svých zájmů a potřeb.

V souvislosti s tímto požadavkem vyvstává otázka přijímání posluchačů do distančního studia. I zde je nutná flexibilita. Jsou obory, v nichž studium začíná od nezákladnějších znalostí a žádná úroveň předchozího vzdělání v oboru se nepředpokládá, a naopak existují obory, které vyžadují osvojení základních dovedností (např. cizojazyčná výslovnost) a u nichž je přijetí do distančního studia podmíněno úspěšným absolvováním přijímací zkoušky.

Nezbytným úkolem v průběhu distančního studia je kontrola učebních strategií studujících. I když se doporučuje ponechat studentům učební strategie, které jim vyhovují a přinášejí výsledky, existují posluchači, kteří žádné strategie nemají a nevědí tudíž, jak studovat. Těmto posluchačům je ovšem zapotřebí pomoci, např. v průběhu konzultací. Úkolem těchto konzultací je rovněž motivovat všechny účastníky distančního studia, povzbudit je k překonání překážek, vyzvednout dosažené výsledky a ocenit jejich prá-

ci. Toto zhodnocení úspěchů nikterak nevyklučuje termínovou přísnost při odevzdávání zadaných úkolů.

Jedním z omylů vážících se k distančnímu vzdělávání je představa, že toto vzdělávání musí nutně být spojeno s maximem využití moderní techniky, videa, CD ROM, vlastního televizního okruhu atd. I když tyto formy vzdělávání jsou atraktivní a podporují efektivitu sebezvzdělání, nejsou nezbytné a ani rentabilní při nižším počtu posluchačů distančního studia. Jak bylo vypočteno, přehrávky vlastního videa na kazety posluchačů se vyplatí až při počtu 500 studentů, vlastní produkce videoprogramů až při 1000 posluchačů a použití počítačového propojení až při 5000 posluchačů. Vlastní TV okruh je rentabilní, až když počet posluchačů přesáhne 5000.

Distanční studium přináší posluchači mnoho výhod: Posluchač studuje, kdy chce a kdy má čas, volí si moduly podle svých zájmů a potřeb, užívá vlastních studijních strategií a stylů, učí se studovat z pramenů a souvisle se písemně vyjadřovat, rozvíjí svou vůli, vytrvalost, zodpovědnost, zvyká si překonávat překážky, neúspěchy a nedat se zmámit ojedinelým úspěchem. Pro univerzitu znamená zavedení distančního studia především perfektní zpracování kvalitních učebních materiálů, modulů a testovacího systému, jichž se dá použít i v denním studiu, rozšíření repertoáru didaktické techniky, prestiž ze zavedení této moderní formy sebezvzdělávání a přiřazení se k ostatním univerzitám, které distanční studium poskytují, splnění etického poslání celoživotního vzdělávání občanů a mimo jiné též značný finanční efekt.

K současnému pojetí výchovatelé profese a přípravy na ni

Blahoslav Kraus

Spolu s transformací celé společnosti, proměnami v systému výchovy a vzdělávání se dynamizuje i práce vychovatelů, pojetí jejich profese i přípravy na ni. Jsem přesvědčen, že i dnes výchovatelé profese zaujímá významné místo v procesu výchovného působení na děti, mládež, příp. i na dospělé. Jsou vedle učitelů stále nejpočetnější skupinou profesionálů v oblasti výchovy (1). Stejně tak myslím, že není již třeba znovu zdůrazňovat odlišnosti funkcí vychovatelů od funkcí učitelových (2).

K charakteristice současného stavu použijeme bodů profesiogramu z výše uvedené stati. Pokud jde o význam a poslání profese vychovatele, zdá se, že po jistém útlumu v oblasti výchovy ve volném čase došlo ke konsolidaci

a v důsledku nárůstu negativních jevů mezi dětmi i mládeží spíše k posílení vědomí důležitosti profesního zabezpečení sféry volného času. Stále to však ještě nic nemění na sociální pozici a prestiži této profese.

K určitým posunům dochází v oblasti podmínek pro výkon vychovatelské profese. Pokud jde o podmínky prostorové a vybavení, je, pokud je mi známo, situace velmi pestrá v závislosti na tom, jak kterému zařízení se daří využívat různých podnikatelských aktivit, kdo je zřizovatelem apod. Obdobná pestrost a poměrně značné rozdíly se objevují i v oblasti řízení, organizaci, režimu těchto zařízení, a to od tradičního, konzervativního pojetí (týká se především domovů mládeže, příp. dětských domovů), až po domovy rodinného typu, penziony apod. Jiné podmínky pro práci vznikají v nově se objevujících zařízeních (různá preventivní centra pro děti a mládež, střediska drogových závislostí apod.).

Mění se také požadavky na výkon profese. Již z výše uvedeného je patrné rozšiřování pole působnosti v rámci vychovatelské profese. V této spojitosti bych chtěl zmínit nový pojem, který se začíná pro takto pojatou profesi objevovat — *sociální pedagog*. Je možné samozřejmě diskutovat o jeho vhodnosti, výstižnosti (otázkách propojení a souvislostí se sociální pedagogikou), ale v německy mluvících zemích Evropy je pojmem používaným. Jak uvádí např. H. Tuggener, „sociální pedagog je povolání s mnoha rychle se měnícími poli působnosti“ (3).

Z toho pramení zvyšující se nároky na sociabilitu, vnímavost pro různá prostředí, různé situace, spolu s emocionální stabilitou spjatou se sebekontrolou. Nezbytné jsou schopnosti organizace, plánování, velmi důležité pak dovednosti komunikační. I když nelze podceňovat též požadavky na znalosti a dovednosti v určitých zájmových oblastech, zdá se, že významnější jsou schopnosti kreativity, míra zvědavosti, originality a celkové aktivity.

Zvláště bych se rád zastavil u charakteristiky pracovní činnosti, hlavní funkce dané profese. „Funkce sociálního pedagoga není definována nějakou standardizovanou předlohou, jako je učební plán“, říká H. Tuggener a pokračuje, „sociální pedagog není v žádném případě učitel, právě tak není psycholog nebo psychoterapeut ani lékař“ (4). Dále pak jeho funkce vymezuje dvěma hlavními činnostmi — integrací a rozvojem.

Stojí-li v popředí funkce integrační, adresáty jsou osoby, které jsou již psychicky, sociálně či psychosociálně na „překážku“ a potřebují proto odbornou pomoc, péči a podporu. Tato funkce obsahuje defenzivní moment, jde o to zeslabit nebo v ideálním případě odstranit segregaci takové osoby. Adresáty takového úsilí je možné označit jako klienty. V tomto momentě je třeba upozornit na to, že právě tato integrační funkce balancuje mezi prací sociálního pedagoga a sociálního pracovníka a prostupuje činnostmi v rám-

ci obou těchto profesí. F. Hochstrasser k tomu dodává, že v reálné praxi se oblast sociální práce a sociální pedagogiky čím dál víc překrývají (5).

Dostane-li se do popředí funkce rozvoje, pak adresát nepotřebuje pomoc, ale jde tady o působení, jehož prostřednictvím je možné předejít nejrůznějším negativním jevům v jednání, tedy prevence. Hlavní problém v naplnění této funkce je v tom, že prevence na psychosociálním poli je podstatně těžší než prevence lékařská. Psychosociální prevence má vždy co činit s mnohem komplexnějším vzájemným působením osob v různých sociálních kontextech. V souvislosti s touto funkcí jde nepochybně právě o hodnotné usměrňování volného času (týká se nejen dětí a mládeže, ale i dospělých v souvislosti s utvářením třetí životní fáze po odchodu z pracovního procesu).

Dalo by se tedy shrnout, že sociální pedagog (vychovatel) představuje profesi, v níž jde v zásadě o působení ve dvou směrech. Jednak ve smyslu prevence negativních sociálních jevů a všech závad v jednání a současně ve směru nápravy již existujících všech těchto negativních projevů v jednotlivých věkových kategoriích. Je škoda, že ne příliš dobrý stav a postavení pedagogiky poznamenává i výchovatelskou profesi. Máme kolem sebe čím dál víc psychologů, sociálních pracovníků, managerů nejrůznějšího zaměření a jako by se vytrácela vlastní výchovná práce.

Z předcházejících úvah zřetelně vyplývá, že převážná část práce vychovatele by měla mít charakter přímého výchovného působení na vychovávané, resp. organizace různých aktivit, které by v první řadě vyplňovaly účelně volný čas dětí, mládeže, příp. i dospělých.

Od uvedené charakteristiky profese vychovatele se odvíjí i pojetí přípravy na ni. Zmíněná funkce naznačuje, že jde o činnost s vysokými nároky na kvalifikaci. Další základní východisko se týká míry specializace a s tím spojené diferenciací přípravy. Evropský trend ukazuje, že struktura vzdělání by měla být vytvořena tak, aby nabízela dostatek podnětů provozovat výchovné činnosti jako povolání nejen přechodně, ale celoživotně. Diskuse o koncepci vzdělání vychovatelů (sociálních pedagogů) by neměly vycházet z otázky, pro jaké speciální pole praxe mají být připravováni. To pak ovšem znamená, že příprava musí být koncipována na bázi dobře vybudovaného systému dalšího vzdělávání, který by umožňoval získávat potřebné dovednosti v potřebných specializacích (6). Citovaný autor rozlišuje doškolení a další vzdělávání. Prvým rozumí obnovení či rozšíření odborných vědomostí a schopností, kterých je zapotřebí k tomu, abychom v dané oblasti udrželi krok s vývojem. Další vzdělávání vede zásadně k novým kvalifikacím, které dovolují změnit pole praxe.

Z toho vyplývá, že pregraduální příprava by měla mít v zásadě široký všeobecný charakter a poskytovat základní odbornost širšího zaměření,

kteřá by vyústila pouze v „měkkou specializaci“, jak říká H. Tuggener. Přípravné vzdělání by mohlo umožnit dvě či tři takovéto možnosti.

Jako kritérium pro zmíněnou vnitřní specializaci lze vzít do úvahy např. věková specifika, jiným kritériem by mohla být specifika jednotlivých výchovných zařízení (např. domovy mládeže, domy dětí a mládeže, krizová centra pro mládež apod.). Zdá se, že poměrně přežitá je specializace podle různých zájmových oblastí. Tím nechceme říci, že připravenost po této stránce by byla zbytečná. Právě zájmové činnosti umožňují potřebný kontakt a získání svěřenců. Ovšem spektrum těchto zájmů je nesmírně široké a jisté dovednosti v rámci těchto nejrůznějších zájmových aktivit získává značná část vychovatelů stejně jinými cestami, než v přípravném vzdělávání. Naopak „vejít se“ svým zaměřením a schopnostmi do vypsaných „specializací“ činí někdy zájemců o tuto profesi značné problémy.

Přípravné vzdělávání je třeba orientovat především na metodologii profesního jednání. Nejde jen o to znát určité jednotlivé metody, ale rozhodující je naučit se myslet a jednota metodicky a přitom se neodnaučit vlastní fantazii a tvořivosti. Důležité je podporovat schopnosti správného diagnostikování problémů u jednotlivců i ve skupinách či v celých sociálních systémech, kreativně rozvíjet metodické jednání na základě analýzy problému, umět vždy vychovávaného vtáhnout do hry (7).

Na konci 20. století se jeví čím dál víc potřeba připravovat sociální pedagogy, vychovatele, sociální pracovníky, kteří dokáží samostatně analyzovat realitu, danou výchovnou situaci, kteří dokáží zvolit optimální strategii dalšího působení, budou postupovat opravdu profesionálně, avšak nebudou profesionalitu chápat jen technicky, ale obohatí ji vysokou úrovní svého humanismu.

Poznámky

1. Kraus, B.: K aktuálním problémům vychovatelské profese. *Vychovávatel*, 1991, č. 1, s. 2
2. Viz Pavlík, J.: Profesia vychovávatele a determinanty jeho přípravy. *Vychovávatel*, 1991, č. 2, s. 6
3. Tuggener, H.: Sociální pedagog — profesní model. *Éthum*, č. 8/9, 1995, s. 47
4. Tuggener, H.: cit. dílo, s. 48
5. Hochstrasser, F.: Sociálna pedagogika vo Švajčiarsku. *Vychovávateľ*, 1991, č. 2, s. 21. Též např. Lukas, H.: *Sozialpädagogik — Sozialerziehungswissenschaft*. Berlin 1979.
6. Tuggener, H.: cit. dílo, s. 50
7. Tuggener, H.: cit. dílo, s. 52

Kariéra učitele

Jaroslav Müllner

Chceme-li zkoumat stav a podívat se i do budoucnosti učitelského vzdělání — a tím myslím netoliko vzdělání univerzitní, vysokoškolské, ale i další, v zásadě celoživotní, kterému je tento příspěvek především věnován — nelze se nevrátit pár desítek let zpět, do historie. Generační paměť učitelstva dobře uchovává povědomí o základních tvarech školského systému Československa z období mezi světovými válkami a těsně po r. 1945, včetně společenského a hmotného postavení pedagogů. Základy tehdy důstojného postavení učitelstva ve společnosti nalezneme již v minulém století. Podobně mohou dnes všichni porovnávat svoje postavení a školský systém se stavem, do kterého dospěly školské systémy v okolních zemích, které vyšly z podobných tradic, nebo s nimiž má české školství dokonce tytéž kořeny.

Učitel byl společensky i materiálně velmi dobře ohodnocen. Kromě odpovídajícího platu (řádově 10–30 tis. ročně v meziválečném období) bylo jeho postavení oceněno tím, že byl státním zaměstnancem s možností definitivy, která završovala propracovaný kariérový systém, který byl svázán s finančním ohodnocením. Společenskou prestiž upevňovala obecná úcta ke vzdělání, takže výsledkem byla atraktivita učitelského povolání. Tento systém by se samozřejmě dále vyvíjel, nebýt historických kolapsů; možné vývojové fáze lze sledovat např. v Rakousku, Německu či ve Francii.

Dnešní stav je se situací v meziválečném období, ale i ve vyspělých zemích, v kontrastu. Ačkoliv povolání učitele má ve společnosti vysoký status — drží se již 3 roky na 4. místě, hned za lékařem, profesorem VŠ a vědcem (výzkum IVVM, červen 1995, in: Rudé právo, 27. 7. 1995) — není ve skutečnosti nijak atraktivní a v oblasti personálního zabezpečení se objevují negativní tendence, které mají regionálně již dnes a v budoucnu budou ještě více mít nepříznivý vliv na úroveň vzdělání v ČR — vysoký průměrný věk pedagogů, feminizace, zaměstnávání důchodců a nekvalifikovaných osob atd. Některá srovnání ukazují, že odměňování v ČR je dokonce na nižší úrovni, než v sousedních posttotalitních státech střední Evropy (srovnávat se s vyspělými státy typu Švýcarska by bylo pustou demagogií).

Řešení personálních i dalších problémů ve školství se často zužuje pouze na otázky odměňování. Ano, o peníze jde „vždy až v první řadě“, platy jsou a budou vždy zřejmě nejdůležitějším faktorem, který určuje kvalitu personálního obsazení, nicméně jsou zde i další, velmi důležité faktory.

Aktuálním problémem, ostatně diskutovaným v řadě zemí, je kariéra učitele. Je známo, jakou pozornost věnuje svět obchodu a podnikání personálnímu managementu, výběru kvalitních lidí a vytváření systémů pro

Srovnání se zahraničím
(rok 1994, Švýcarsko = 100)

	Hrubá roční mzda učitele	Placená dovolená učitele ročně (počet dní)	Ceny základních potravin	Ceny služeb
ČR	2,9	40	26,1	25,2
Francie	27,4	80	82,6	75,3
Holandsko	42,4	56	56,8	76,9
Japonsko	57,5	16	164,6	107,0
Kanada	39,9	15	51,1	58,2
Maďarsko	3,9	53	31,8	28,3
Německo	55,7	58	61,9	74,1
Rakousko	34,0	54	70,6	80,1
USA	46,8	28	71,6	90,1
Venezuela	3,5	16	38,7	33,3

Zdroj: Publié par l'Union de Banques Suisses, Zurich.

(Dostálová, I.: Mzdová tabu, Ekonom 29/1995)

motivaci a další profesionální růst svých zaměstnanců, že nelituje investic do lidského materiálu, neboť dobře ví, že jsou to dobře vložené peníze s vysokou návratností. Jsou vytvářeny různé kariérové systémy, které zaměstnanci přinášejí v případě úspěchu profesionální, společenský a hmotný efekt.

Tak jak je tomu v podnikatelské sféře, i v oblasti školství (a veřejných služeb vůbec) je třeba vybudovat kariérové systémy, které musí být významným motivačním faktorem pro setrvání v profesi¹, tedy vytvořit stav, kdy bude mít učitel možnost postupovat po určitém žebříčku, mít před sebou profesionální perspektivu.

Potenciální kariéra by měla mít zhruba tři základní formy:

1. **funkční** (řídící, kontrolní) kariéra

Možnost ucházet se o řídící nebo kontrolní funkce — ředitel, zástupce, inspektor, úředník atd. je pro pedagogy otevřená, diskutuje se pouze

¹Podle některých zjištění uvažuje o odchodu ze školy asi třetina pedagogů, a dokonce polovina by odešla v případě nabídky klidnější a lépe placené práce. Za hlavní důvody a pohnutky k případným odchodům ze školy jsou udávány především: finanční ocenění, nedostatečné společenské ocenění, malá odolnost vůči stressům a psychologické oslabení, oslabení zdraví a častá únava. (Kvalita a odpovědnost, MŠMT ČR, 1994)

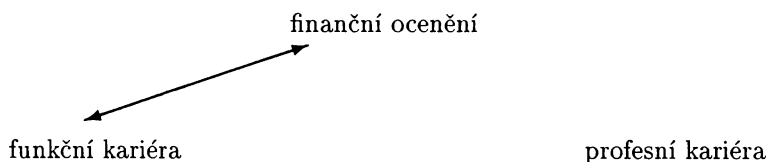
o některých technických otázkách, jako je délka funkčního období ředitelů, forma a význam konkurzního řízení atd., neboť s právní subjektivitou přešly do rukou ředitele (i v Evropě) nebývalé pravomoci.

2. profesní (odborná)

Je realitou, že řada pedagogů nemá ambice ucházet se o řídicí funkci; dílem v sobě nenacházejí řídicí schopnosti, dílem si své odbornosti pedagogické a vědecké cení více, než řídicí funkce. Tito často vynikající specialisté nemají v současném systému — pomineme-li možnost přejít na vyšší typ školy — prakticky žádnou možnost kariéry, neboť i když se věnují svému oboru, dále studují, publikují atd., jejich profesionální a společenský status se nemění — jsou stále učiteli. Mají-li osvědčeného nadřízeného, mohou získat nějaké finanční zvýhodnění, které je ovšem závislé na subjektivním, individuálním posouzení osobou, která v daném oboru často nedosahuje kvalit posuzovaného; přitom vše může být a bývá ovlivňováno řadou s meritem věci nesouvisejících faktorů osobnostních, ekonomických atd.

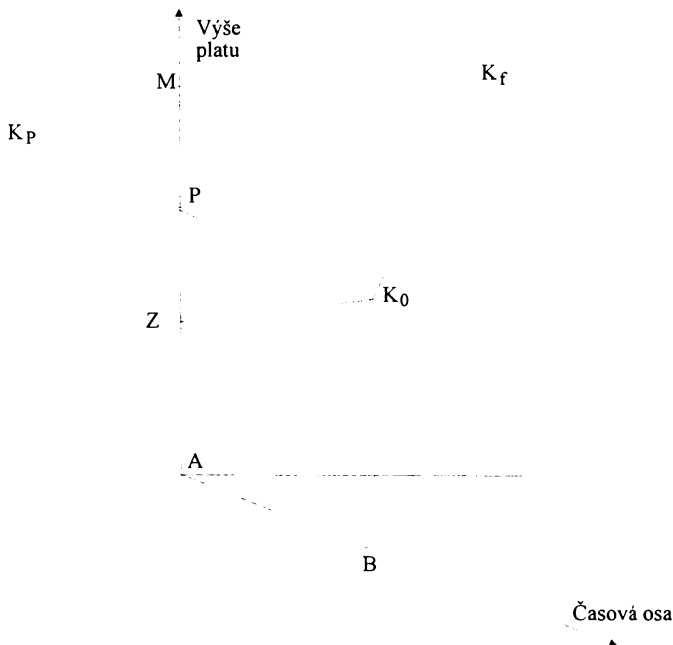
3. finanční

Je třetím vrcholem „kariérového trojúhelníku“. Zatímco u funkční kariéry existuje jasná vazba na finanční ocenění, profesní kariéra nemá ani svůj vnitřní systém, o finančním efektu se tedy nedá vůbec mluvit. Podobně chybí systémová vazba mezi funkční a profesní kariérou:



Profesionální celoživotní kariéru pedagoga pak lze modelovat jako pohyb bodu v kariérovém údolí (obr. 1).

V produktivním věku se pracovník „pohybuje“ v prostoru nad částmi rovin vymezenými body $K_p K_o Z$ a $K_f K_o Z$, přičemž jeho prostor je omezen teoretickým maximálním platem, který stanoví příslušné právní předpisy. Cesta „nulové kariéry“ je modelována úsečkou $Z K_o$, kde bod Z znázorňuje počátek pracovní kariéry a bod K_o její ukončení. Obsah obdélníku $AB K_o Z$ je možno interpretovat jako celoživotní (minimální) výdělek. Body K_p , respektive K_f znázorňují vrchol ryze profesní, respektive funkční kariéry, bod P vyznačuje maximální nárokový plat na konci produktivního věku, bod M maximální možný plat na konci produktivního věku. Pro jednoduchost



Obr. 1: Kariérové údolí

jsou „stráně kariéry“ modelované rovinou, reálně může jít o jinou plochu a mohou být (a reálně jsou) přerušeny skoky.

Snad nahlédneme, že současný stav je charakteristický tím, že levá strán kariérového údolí, profesní, je natolik zakrnělá, že v podstatě neexistuje. Odtud vyplývá požadavek, aby kariérový systém, který, jak doufám, bude v dohledné době vytvořen, byl pokud možno symetrický, protože tím by byl odstraněna současná nerovnováha v této oblasti.

Závěr:

Je zřejmé, že celý problém je komplexní. Jde mj. o to, jakou bude mít podobu další vzdělávání učitelů. Mělo by v každém případě vázat na kariérový systém. Pokud nebudou existovat vazby mezi jednotlivými typy kariéry a finančním oceněním, jeví se další diskuse např. o atestacích jako bezpředmětné.

Závěrečné zamyšlení

Stanislava Kučerová

Jakou podobu může mít „závěr všech závěrů“, ke kterému jste mě vyzvali? Myslím, že to může být jen malá skromná tečka. Dovolte mi tedy tuto malou skromnou tečku vyslovit.

Sešli jsme se, abychom se navzájem přesvědčili, že nejsme se svými starostmi sami, abychom si vyměnili své zkušenosti a abychom se navzájem povzbudili. Je nám toho zapotřebí.

Dověděli jsme se, co nového přináší teoretické bádání o tvořivosti, vyslechli jsme zprávy o příkladech tvořivosti v současné pedagogické praxi. Připomněli jsme si historii učitelské profese v našich zemích, sledovali jsme vývoj naší pedeutologie, zastavili jsme se u problémů učitelského povolání a učitelské přípravy. Uvědomili jsme si dvě hlavní otázky současnosti:

1. Jak čelit snahám o degradaci učitelského vzdělání a postavení učitelů ve společnosti?
2. Jak učinit učitelské vzdělání skutečně funkčním a učitele dobře připravenými ochránci a šířiteli národní kultury a evropské (i světové) vzdělanosti?

Kol. Jasiňski připomněl, že polští pedeutologové usilují o kontinuitu všeho dobrého, co bylo vykonáno v minulosti. U nás existují naopak silné tendence veškeré minulosti nás zbavit.

Kol. Budiš poznamenal, že škola neví, co je, protože sama společnost neví, co je. Přirozeně, škola má sice své mikroklima, ale žije i atmosférou své doby. A ta naše je — mírně řečeno — velmi protirečivá.

Kol. Skalková upozornila na módy, které postihují naši pedagogickou veřejnost; někteří jednostranně a nekriticky preferují některé „modely“ a přímo sektářsky a militantně odmítají „modely“ jiné.

Myšlenku o „módách“ můžeme doplnit konkrétním výčtem. Štíří se extrémní individualismus, egocentrismus, liberalismus, postmoderna — aniž bychom se k podobným postojům sami dopracovali, aniž bychom zkoumali, jak odpovídají našim tradicím, možnostem a perspektivám, a jak mohou přispět k řešení našich problémů. Nezkoumáme — když dovolíte, zůstanu u příměru z oboru odívání — jak nám padnou, jak se hodí k naší postavě či pleti a způsobu života. A přitom víme, že člověk rozumný a kultivovaný (ať žena či muž) nepodléhá módním extravagancím, zachovává si nezávislost na diktátu módy, protože si utváří svůj *vlastní styl*.

Mluvili jste o významu osobnosti učitele a vychovatele, o rozvíjení lidské dimenze vzdělanosti, o podílu kultury na přípravě našich studentů. Formu-

lovali jste řadu myšlenek, postulátů a narážek pro zobecnění, že *specifikum učitelství tvoří složka pedagogicko-psychologická, žádoucím způsobem filosoficky prohloubená a na plnohodnotné vysokoškolské úrovni*.

Počítačová vědotechnika nezadržitelně postupuje, globální ohrožení trvá, množí se regionální rizika různé povahy, roste protirečivý vliv masmédií — a my se potýkáme s nedostatky transformace školství ve sváru nevládnuté minulosti, nepřehledné přítomnosti a neprůhledné budoucnosti. Jak by tomu všemu mohl čelit učitel — s nižším stupněm přípravy — na úrovni bakaláře? Nároky prudce stoupají a příprava předpokladů, jak jim na úrovni dostat — má klesat?

Využívám svého závěrečného slova, abych se přimluvila za *posílení a prohloubení vlivu filosofie v přípravě učitele*. Přitom mi nejde o podrobnou znalost oboru, ale o ucelení osobnosti a dotvoření lidské a tím i pedagogické kompetence. Po listopadu 1989 mi řekl student: „Nedávejte nám filosofii do studijních plánů. My už marxismu nevěříme, ale nebudeme věřit ani žádné jiné filosofii.“ Student se bál, že se stane obětí nového doktrinářství. Ale posláním filosofie je právě rozvíjet svobodu kritického myšlení jako obrany před jakýmkoliv doktrinářstvím.

Nová doba — a trvá to již dlouho — není příznivá filosofii. Dovolte citát: „... způsob života se s filosofií míjí. Člověk je nucen být trvale ve střehu a odkázán na sebe; sama historie dnešku připravuje mu stálá zklamání v heslech, důvěrách a očekávání; jeho přirozený stav je empirická skepse. ... Jediným vodítkem je tu 'vlastní', totiž osobní a sobecky orientovaná zkušenost, znalost prospěchu či škody, něco morálních aspektů a hlavně praxe. ... Převládá relativismus v oblasti věd, které už neslibují podstatné poznání světa, nýbrž jen zpracování zkušenosti v určitém a omezeném smyslu. Odklon od přírodovědeckého názoru na svět je provázen uvolněním mimoracionálních metafyzických potřeb. Vítězí výlučný osobní empirismus a skepse vůči filosofickému zobecnění.“¹

Je s podivem, že tuto charakteristiku nenapsal nikdo z nás včera či předevčirem, ale Karel Čapek v seminární práci o pragmatismu r. 1914. Duchovní klima 20. století je od počátku poznamenáno úbytkem pozitivní víry v nadosobní hodnoty. Vliv postupující skepse byl u nás zadržen pozitivní filosofií kritického realismu, která nesla budovatelské úsilí první republiky, a pak povinným optimismem zdogmatizovaného historického materialismu v letech tzv. socialismu. Po roce 1989 prožíváme nejen návrat k svobodě myšlení, kritickému rozumu, nepředpojatému hledání pravdy, ale i dezintegrující vpád tzv. postmoderny, v níž skepse dospívá nezřídka až k nihilismu. Pociťujeme, že proti rozkladným vlivům nejsme dost dobře vyzbrojeni.

¹K. Čapek: Pragmatismus čili filosofie praktického života. Topič, Praha 1918.

Budoucí učitel by měl získat představu o záhadách světa a života a hlavních pokusech lidstva o jejich řešení. Měl by poznat mýtus jako nejstarší synkretický výklad světa a života a specifika těch forem kultury, které jej nahradily, jako náboženství, filosofie, umění, věda. V historickém pohledu se studujícímu ukáže kaleidoskop výkladů, pozorování a zobecnění, trvale nehotové poznání i dění, tisíciletý zápas lidského ducha o pravdu, dobro a krásu. Stáváme se tak dětmi celé kulturní historie lidstva, nikoli jen této chvíle. Učíme se intelektuální solidaritě a toleranci k myslitelům a různým způsobům myšlení, učíme se hodnotit, získáváme kritéria a míru i pro přítomnost, rozlišujeme podstatné, důležité, žádoucí a ušlechtilé od malicherného, zbytečného, pomíjivého, nízkého.

Jedinou možnou metodou, jak překročit úzce osobní ohraničenost vlastního já, je poznávat myšlení jiných osob, dob a zemí. Jen tak je možno rozvíjet kritické myšlení, toleranci i schopnost orientovat se v záplavě protirečivých idejí.

Není dnes snadné usilovat o vzdělanost a kulturu našeho národa. Řekli jste v kuloárech: „Musíme bojovat o každou píď... Musíme být jako mravenci, kteří neúměrně vlečou svá břemena, těžší než jsou sami... Musíme být jako buditelé v Kramériově expedici...“

Nuže, buďme takoví. S vědomím, že nejsme se svým břemenem sami, že se navzájem podporujeme a povzbuzujeme.

A že se v dohledné době zase sejdeme.

Děkuji. A na shledanou.

Výzkum

Problémy výuky exaktních předmětů

Jiří Rybička

Svět není souhrnem abstrakcí vědeckých ani skladištěm jednotlivin, ale soustavou věcí, která poznána chce být i ve své celistvosti.

*T. G. Masaryk
Základové konkrétní logiky*

Člověk je obdařen v přírodě mimořádnou schopností tvůrčí logické úvahy. Jako každá lidská vlastnost však i tato potřebuje jisté podněty k tomu, aby se rozvíjela a aby nebyla oslabována.

Nezastupitelnou úlohou výchovně vzdělávací soustavy je tedy bezesporu vytváření podnětů pro rozvoj logického myšlení edukantů, které je (má být) především součástí předmětů s exaktním základem — zejména matematiky a fyziky. I z tohoto důvodu například již dlouho není sporu o tom, že by se měla matematika vyučovat na všech stupních škol. Již v roce 1965 ve zprávě OECD s názvem „Matematické vzdělání inženýrů“ a také o 25 let později v materiálu [1] sestaveném týmem předních evropských odborníků je doslova řečeno: „Matematika představuje prostředek výchovy k racionálnímu myšlení. ... Rozvíjí představivost a tvořivost studentů v jejich vlastním myšlení.“

Vedou však učitelé tzv. exaktních předmětů vždy výuku tak, aby především vybavovala žáky schopností přemýšlet a interpretovat pozorované jevy?

Bohužel je třeba konstatovat, že podle výsledků některých namátkových šetření tomu tak zdaleka není a situace v tomto směru je vážná, ne-li přímo kritická. Připomeňme například velmi pečlivě připravený namátkový test ústředního školního inspektora na náhodně vybraných základních školách, o němž byla kompletní zpráva publikována též v *Pedagogické orientaci* — [2]. Dozvídáme se tam, že největší úspěšnost měly otázky, které vyžadují především paměťové schopnosti (funkce červených krvinek a definice fotosyntézy). Zato úlohy pro výpočet rabatu, kalkulaci ceny žárovky a podobně, vyžadující alespoň elementární logickou úvahu a použití jednoduchých mate-

matických vztahů, byly kamenem úrazu. Ale co je nejvíc zarážející a zároveň alarmující — byly kamenem úrazu *i pro učitele!*

Přirozeným důsledkem tohoto stavu ve výuce na základních školách je pak úroveň výuky na gymnáziích a vysokých školách. Případ, kdy se na vysoké škole objeví student s potížemi aplikace výpočtu trojčlenky, bohužel není ojedinělý. Předměty s exaktním základem jsou již dlouhá léta hrozbou, vytvářející ve vysokém procentu žáků a studentů těžko překonatelné psychické bariéry (typu „to se nikdy nenaučím!“, „to nikdy nepochopím!“), které se promítají do celého jejich dalšího života. Jak bylo dokumentováno výzkumem v [3], dochází k poklesu motivace pro výběr volitelné hodiny fyziky; tyto negativní tendence postihují jak sociální motivy (výsměch pracovitým a talentovaným studentům, přesvědčení o nepotřebnosti předmětu), tak i výkonové (nezájem o dobré výsledky) a poznávací (absence kladných pocitů při poznávání).

Ve snaze zmapovat znalosti studentů pro účely výuky exaktních předmětů byl v roce 1993 proveden u nastupujícího 1. ročníku provozně ekonomické fakulty Vysoké školy zemědělské na oboru manažersko-ekonomickém neanonymní úvodní test, který obsahoval kromě orientačních identifikačních informací také dvě úlohy z matematiky a dvě z fyziky základní a částečně též střední školy. Na tento test nebyli studenti dopředu upozorněni. Testové otázky byly vypracovány v osmi variantách, které byly střídány tak, aby nedocházelo k předčasnému přenosu informací mezi studenty jednotlivých studijních skupin. Studenti byli také upozorněni, že výsledky testu nebudou započítávány do hodnocení předmětu.

Cílem testu bylo zjištění vnitřních podmínek výuky v předmětu Výpočetní systémy a algoritmizace, v němž je kladen důraz zejména na schopnost abstrakce a tvůrčí logické úvahy.

Struktura testů

1. identifikační údaje (jméno, příjmení, studijní skupina, druh absolvované střední školy, dotaz na práci, kterou chce respondent vykonávat po skončení vysoké školy, dotaz na druh výpočetní techniky, s níž se respondent již setkal);
2. dvě otázky z matematiky;
3. dvě otázky z fyziky.

V testech se střídaly v různých kombinacích tyto otázky:

Matematika

1. Doplňte řadu o chybějící člen: B C E H L ...

2. Doplňte řadu o chybějící člen: 3968 63 8 3 ...
3. Doplňte řadu o chybějící člen: 1 2 3 5 8 ...
4. Doplňte řadu o chybějící člen: Y W X V W ...
5. Doplňte řadu o chybějící člen: 1 0 -1 0 ...
6. Doplňte řadu o chybějící člen: 25 23 24 22 23 ...
7. Doplňte řadu o chybějící člen: C E A C ...
8. Vypočtete hodnotu x z rovnice $4 \cdot (2^x - 64) = 0$
9. Zjistěte součet všech členů nekonečné posloupnosti $2, 1, \frac{1}{2}, \frac{1}{4} \dots$
10. Napište tři tvary komplexních čísel.
11. Zjistěte, zda vektory $v_1 = (1, 3, 5, 7, 9)$ a $v_2 = (2, 30/5, (17 + 3)/2, 28/2, (17 \times 3)/2)$ jsou lineárně závislé.
12. Jakou daň zaplatí vkladatel, který si uložil na půl roku částku 20000,- Kč s ročním úrokem 20 %, jestliže daň činí 15 % úroku?
13. Jaký zisk bude mít vkladatel, který si uložil na půl roku částku 200 000,- Kč s ročním úrokem 14 %, jestliže daň činí 15 % úroku?
14. Je-li inflace 10 % ročně, roční úroková sazba 14 % a daň z úroků 25 %, jakou reálnou hodnotu získá vkladatel uložením peněz?

Fyzika

1. Jakou silou je potřeba táhnout vozík rovnoměrným pohybem po nakloněné rovině o spádu 15 %, je-li hmotnost vozíku 100 kg? (řešte obecně, bez tření)
2. Výpočet napětí na rezistoru ve stejnosměrném obvodu se zdrojem a dvěma dalšími rezistory v sérii (součástí zadání je schéma obvodu).
3. Kolik 220 V žárovek o odporu $1 \text{ k}\Omega$ lze připojit do okruhu jističe 10 A?
4. Vysvětlete podstatu Torricelliho pokusu.
5. Válcovým potrubím o světlosti d teče voda. O kolik procent se zvýší rychlost proudění vody v místě, kde světlost potrubí klesá o 50 %?
6. Jakou silou je potřebné táhnout vodorovnou zátku u dna nádoby s vodou, je-li známa třecí síla a hloubka pod hladinou?
7. Jakou rychlostí se šíří zvuk ve vakuu?
8. Jakou rychlostí se šíří elektrický signál ve vodiči?
9. Popište rovnováhu sil na jednoduchém stroji „kolo na hřídéli“.
10. Co je to polovodič?
11. Kolik litrů vody 20°C teplé musíme přilít do jednoho litru vřící vody, abychom dostali vodu o teplotě 50°C ?
12. V řídicím středisku kosmických letů NASA byla zjištěna odchylka dráhy družice vzdálené 3 milióny kilometrů od Země a letící přesně druhou kosmickou rychlostí. Kolik kilometrů družice uletěla od okamžiku vyslání do okamžiku přijetí korekčního signálu ze Země?
13. Jakou rychlostí dopadne na zem kámen padající z výšky 10 m?
14. Ocelové lano má pevnost v tahu σ [N/m^2] a hmotnost m [kg] na 1 metr délky. Jak dlouhé takové lano se při zavěšení vlastní tíhou přetrhne?
15. Nádoba je naplněna vodou, výška hladiny je h . Uprostřed hloubky vody je držena silou o velikosti F_1 kovová kulička. Ponoříme-li kuličku těsně ke dnu (bez doteku), je držena silou o velikosti F_2 . Jak se liší F_1 a F_2 ?

Při hodnocení testů byly otázky ohodnoceny podle jedním až dvěma body. Úspěšnost odpovědí je tedy dána procentem dosažených bodů vzhledem k počtu možných bodů. V tomto místě sice byla do získaných výsledků vnesena jistá míra subjektivit (hodnocení je příliš hrubé, u dvoubodové otázky byl udělován jeden bod za částečnou odpověď, což je subjektivní). Celkové výsledky (resp. procenta úspěšnosti) jsou však odpovídající. Základní informace o těchto výsledcích jsou uvedeny v tab. 1.

Tabulka 1: Dosažené výsledky

Matematika			Fyzika		
Úloha číslo	Úspěch [%]	Počet výskytů	Úloha číslo	Úspěch [%]	Počet výskytů
1.	52	21	1.	00	40
2.	47	19	2.	08	19
3.	78	32	3.	22	18
4.	72	29	4.	03	32
5.	70	30	5.	30	29
6.	86	21	6.	04	30
7.	61	18	7.	11	19
8.	76	21	8.	05	21
9.	43	28	9.	08	32
10.	53	32	10.	41	28
11.	83	18	11.	10	30
12.	59	29	12.	05	29
13.	71	21	13.	05	21
14.	47	30	14.	06	18
			15.	24	21

V tab. 2 jsou jednotlivé úlohy seřazeny podle úspěšnosti řešení.

Z prezentovaných výsledků úspěšnosti jednotlivých úloh lze vysledovat některé skutečnosti:

- Všechny úlohy z matematické části měly větší úspěšnost než jakákoliv úloha části fyzikální.
- Nejsnadnější úlohou z matematiky bylo doplnění číselné řady (ot. č. 6). Úlohy podobné se umístily rovněž na předních místech. Výjimku tvoří případ, kdy byly číselné hodnoty zaměněny za písmena (ot. č. 1, na 11. místě v pořadí) a případ, kdy byla použita velká čísla, jejichž vztah byl komplikovanější — následující číslo je dáno odmocninou z čísla předchozího, které je napřed nutné zvětšit o jedničku (ot. č. 2).

Tabulka 2: Pořadí úloh podle úspěšnosti

Pořadí	Matematika		Fyzika	
	Úloha číslo	Úspěch [%]	Úloha číslo	Úspěch [%]
1.	6.	86	10.	41
2.	11.	83	5.	30
3.	3.	78	15.	24
4.	8.	76	3.	22
5.	4.	72	7.	11
6.	13.	71	11.	10
7.	5.	70	2.	08
8.	7.	61	9.	08
9.	12.	59	14.	06
10.	10.	53	8.	05
11.	1.	52	12.	05
12.	2.	47	13.	05
13.	14.	47	6.	04
14.	9.	43	4.	03
15.			1.	00

- Nejobtížnější matematickou úlohou byl součet nekonečné posloupnosti (ot. č. 9) a dále určitá úvaha o inflaci.
- Nejúspěšnější fyzikální úlohou byla formulace odpovědi na otázku „Co je to polovodič“, i když spíše naopak překvapí fakt, že v době, kdy jsou polovodiče používány doslova na každém kroku, 59 % absolventů středních škol nemá ani hrubou představu, o co se jedná.
- 89 % respondentů se nechalo zmást otázkou o rychlosti šíření zvuku ve vakuu. Bohužel již neexistuje možnost zjistit, zda nesprávná odpověď byla způsobena nepozorností, nebo právě neznalostí faktu, že zvuk ke svému šíření potřebuje materiální prostředí.
- Poněkud překvapující je nízká úspěšnost dotazu na Torricelliho pokus, která může svědčit o zvyšujícím se podílu pragmatického scientismu ve výuce fyziky, z níž jsou amputovány oživující příběhy o velikánech minulých dob. Navíc jednotka 1 torr = 1 mm Hg, dokumentující uvedený pokus, byla donedávna používána a ve starší literatuře se s ní běžně pracuje.

Použité bodové hodnocení jednotlivých úloh odráželo jejich časovou náročnost řešení. Pro účely podrobnějšího vyhodnocení testového materiálu se

zaměřením na požadované tvůrčí intelektuální dovednosti provedeme odlišnou evaluaci jednotlivých testových otázek.

U každé otázky určíme prvky řešení, které rozdělíme na dvě kategorie: (1) prvky mechanické (faktické vědomosti), (2) prvky tvůrčí, vyžadující aplikaci vědomostí. Prvky první skupiny ohodnotíme jedním bodem, prvky skupiny druhé třemi body. Dostaneme tak hodnocení, které reprezentuje *dominanci tvůrčích schopností aplikace poznatků* nad schopnostmi paměťově mechanickými v poměru 3:1.

Popis jednotlivých prvků u všech testových otázek, jejich zařazení do uvedených kategorií a evaluace jednotlivých otázek je soustředěna v tabulce 3 (matematika) a v tabulce 4 (fyzika). V tab. 5 jsou souhrnně uvedeny původní úspěšnosti a nové evaluace jednotlivých úloh. Hodnoty z této tabulky jsou vyneseny v grafech na obr. 1 a 2 — na ose x jsou dosažené úspěšnosti v procentech, na ose y evaluace, u níž dominuje stupeň tvůrčího obsahu úloh v poměru 3:1, vyjádřeny v bodech.

Datová základna uvedených dvou souborů úloh je příliš malá na to, aby mohly být na základě těchto výsledků činěny závažné závěry. Přesto však je z obou grafů patrná tendence poklesu úspěšnosti v závislosti na vzrůstajícím tvůrčím obsahu jednotlivých úloh. Z vynesené křivky matematických úloh se výrazně vymykají úlohy č. 10 (zápis komplexních čísel) a č. 9 (součet nekonečné posloupnosti), jejichž obsah má paměťový charakter, zatímco jejich úspěšnost není velká. U úlohy se zápisy komplexních čísel lze konstatovat, že vzhledem k nulovému repertoáru aplikací na středních školách nejsou vzorce zapotřebí a studenti je snadno zapomenou. Úlohu o součtu nekonečné řady lze jednoduše řešit dosazením do vzorce (což je předpokládaná metoda řešení \rightarrow nízká evaluace), ten je však snadné zapomenout ze stejných důvodů jako u úlohy č. 10. Pokud by však student chtěl řešit tuto úlohu „selským rozumem“, museli bychom uvažovat daleko větší tvůrčí obsah, neboť řešení implicitně zahrnuje důkaz konvergence a představu o příspěvcích jednotlivých členů posloupnosti, které představují vždy polovinu části zbyvající do celkové hodnoty 4.

Fyzikální úlohy demonstrují uvedenou tendenci poněkud přesvědčivěji než úlohy matematické, neboť úlohy jsou zde v průměru komplikovanější a poskytují pro dané hodnocení širší pole. Výrazně se zde vymyká pouze úloha č. 4 (Torricelliho pokus). Pravděpodobná příčina této skutečnosti již byla uvedena v celkovém rozboru výsledků testu.

Tabulka 3: Segmentace řešení a evaluace úloh z matematiky

Číslo úlohy	Popis prvku	Evaluace
1., 4.	Číselná reprezentace písmen	1
	Zjištění zákonitosti mezi členy	3
	Výpočet dalšího členu	1
	Převod čísla na písmeno	1
	Celkem	6
2.	NáznaK zákonitosti mezi dvojicemi 8–3, 63–8	3
	Ověření předpokladu na dvojici 3968–63	1
	Výpočet dalšího členu	1
	Celkem	5
3., 5., 6., 7.	Zjištění zákonitosti mezi členy	3
	Výpočet dalšího členu	1
	Celkem	4
8.	Úprava rovnice na tvar $2^x = 2^2 \cdot 2^6$	3
	Výpočet $x = 8$	1
	Celkem	4
9.	Použití vzorce pro výpočet součtu nekonečné posloupnosti, dosazení $a_0 = 2, q = \frac{1}{2}$	1
	Výpočet výsledku $\sum = 4$	1
	Celkem	2
10.	Použití mechanické znalosti různých zápisů komplexního čísla	1
	Celkem	1
11.	Použití principu zjišťování lineární závislosti	1
	Zjištění skalárního násobku 2 a porovnání jednotlivých složek	1
	Celkem	2
12., 13., 14.	Aplikace vzorce pro výpočet procent, správné určení jednotlivých základů	3
	Výpočet úroku	1
	Výpočet daně	1
	Celkem	5

Tabulka 4: Segmentace řešení a evaluace úloh z fyziky

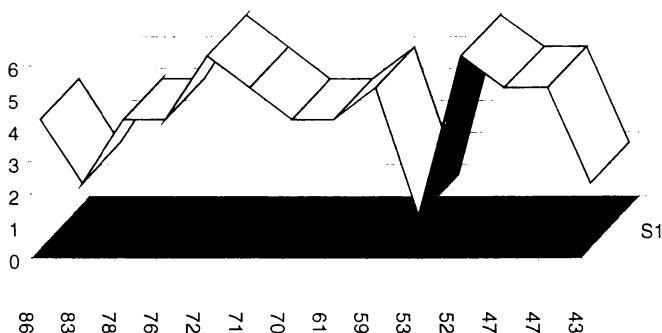
Číslo úlohy	Popis prvku	Evaluace
1.	Náčrtek působících sil — tíha ($m \cdot g$), rozklad tíhy na normálovou a tečnou složku vzhledem k nakloněné rovině, doplnění sil na rovnovážný stav	6
	Přepoččet spádu v procentech na úhlovou míru (trojčlenka)	1
	Odvození výsledného vztahu	1
	Celkem	8
2.	Rozpoznání sériového spojení elementů	1
	Výpočet celkového odporu, proudu	2
	Výpočet napětí na požadovaném rezistoru	1
	Celkem	4
3.	Rozpoznání paralelního zapojení elementů	3
	Výpočet proudu podle Ohmova zákona	1
	Celkem	4
4.	Zkumavka o délce 1 m naplněná rtutí dnem vzhůru — Torricelliho vakuum	1
	Celkem	1
5.	Rozpoznání a aplikace principu konstantního průtoku	3
	Výpočet změny průřezu ze změny světlosti	1
	Celkem	4
6.	Konstrukce rovnováhy sil — aplikace Pascalova zákona, hydrostatický tlak, umístění třecí síly, doplnění na rovnováhu	6
	Vyjádření všech sil pomocí známých veličin a odvození výsledného vztahu	2
	Celkem	8
7.	Podstata šíření mechanického vlnění	3
	Celkem	3
8.	Elektromagnetický signál \sim světlo	3
	Celkem	3
9.	Podstata — dva různé poloměry působících sil, momentová rovnováha, vyjádření momentů	3
	Celkem	3
10.	Vnější podstata — vede proud jedním směrem	1
	Celkem	1
11.	Rozpoznání kalorimetrického problému	3
	Sestavení kalorimetrické rovnice	1
	Dosazení a výpočet	1
	Celkem	5

Tabulka 4: Segmentace řešení a evaluace úloh z fyziky — pokračování

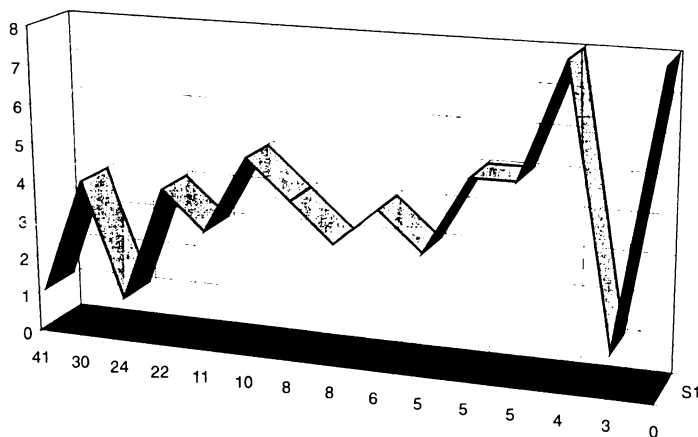
Číslo úlohy	Popis prvku	Evaluace
12.	Znalost 2. kosmické rychlosti 11 km/s	1
	Znalost rychlosti šíření signálu = rychlosti světla $3 \cdot 10^8$ m/s	1
	Sestavení vztahu pro dráhu družice	3
	Celkem	5
13.	Popis rovnoměrně zrychleného pohybu	1
	Znalost gravitačního zrychlení	1
	Odvození rychlosti ze zrychlení a dráhy, výpočet	3
	Celkem	5
14.	Vyjádření tíhy lana	1
	Sestavení rovnice pevnosti v tahu a tíhy při určitém průřezu	3
	Celkem	4
15.	Znalost Archimédova zákona	1
	Celkem	1

Tabulka 5: Přehled nové evaluace úloh

Poř. čís.	Matematika			Fyzika		
	Číslo úlohy	Úspěšnost	Evaluace	Číslo úlohy	Úspěšnost	Evaluace
1.	6.	86	4	10.	41	1
2.	11.	83	2	5.	30	4
3.	3.	78	4	15.	24	1
4.	8.	76	4	3.	22	4
5.	4.	72	6	7.	11	3
6.	13.	71	5	11.	10	5
7.	5.	70	4	2.	08	4
8.	7.	61	4	9.	08	3
9.	12.	59	5	14.	06	4
10.	10.	53	1	8.	05	3
11.	1.	52	6	12.	05	5
12.	2.	47	5	13.	05	5
13.	14.	47	5	6.	04	8
14.	9.	43	2	4.	03	1
15.				1.	00	8



Obr. 1: Závislost úspěšnosti na tvůrčím obsahu otázek — matematika



Obr. 2: Závislost úspěšnosti na tvůrčím obsahu otázek — fyzika

Výuka exaktních předmětů má svá četná specifika a z mnoha objektivních důvodů ji lze považovat za obtížnější než výuku jiných předmětů s vyšším obsahem logicky nenáročných prvků. Je proto přirozené, že to s sebou nese větší množství různých problémů, jejichž výsledkem je stav rámcově mapovaný prezentovaným namátkovým testem. Je však nepřijatelné se s touto situací smířovat. Podobně jako v jiných předmětech je i zde nutné vypracovat kvalitní výukové standardy, v nichž by se měly zobrazit potřebné změny v kvantitě a pojetí učiva, jeho kontextu s ostatním učivem i vztahu k potřebám vychovávaných žáků a studentů. Máme jedinečnou šanci v době probíhající transformace školy a školství dodat exaktním předmětům tako-

vou náplň, jaká odpovídá jejich nespornému společenskému významu. Je pouze na nás, jak této šance využijeme.

Literatura

- [1] Základní kurikulum z matematiky pro evropského inženýra. SEFI-MWG, 1992.
- [2] Zpráva ústředního školního inspektora o průzkumu výsledků vzdělávání na ZŠ. Pedagogická orientace č. 10, 1994, s. 54–80.
- [3] Trna, J. — Trnová, E.: Struktura motivů žáků při výběru povinně volitelných vyučovacích hodin fyziky na základní škole. Pedagogická orientace č. 12–13, 1994, s. 105–111.
- [4] Trna, J.: Perspektivy výuky fyziky a problém motivace. Pedagogická orientace č. 5, 1992, s. 67–71.

Zprávy

Pozoruhodný zájem OECD o vzdělanost

Bohumír Blížkovský

Koncem roku 1995 se ČR stala členem „Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj“ (OECD). Naším i zahraničním expertům se tak nabízí nová šance skoncovat se skličujícím podceňováním vzdělanosti v zemi J. A. Komenského a překonat nedostatečnou odbornost i demokratičnost naší oficiální vzdělávací politiky. Prvou příležitostí bude diskuse na **mezinárodní konferenci ČR–OECD v Praze, 14.–15. 3. 1996 o aktuálních otázkách vzdělávací soustavy ČR**. Z informačního bulletinu Ústavu pro informace ve vzdělávání „Školství v Evropě“ (1995, č. 3) proto přejímáme konkrétní údaje.

Výkonným aparátém OECD je Sekretariát, členěný na řadu direktorátů. Vzdělávání, zaměstnanost, práce a sociální otázky spojuje direktorát DEELSA, ředitel T. J. Alexander. Hlavním odborným orgánem pro oblast vzdělávání je **Výbor pro vzdělávání (EDC)**, v němž jsou zastoupeny všechny členské země. Československo (dnes ČR a SR) bylo přidruženou zemí se statutem pozorovatelů od roku 1991. Pracovníky sekretariátu jsou především vynikající koncepční odborníci a koordinátoři. Vlastní zpracování dohodnutých úkolů je svěřeno vybraným externím expertům mezinárodní úrovně, pro něž se připravují detailní schematické podklady. Úkol trvá obvykle 2–3 roky a vrcholí mezinárodním setkáním expertů nebo ministrů. Se značným mezinárodním ohlasem se setkávají publikace výsledků těchto projektů ve formě zpráv. V roce 1995 vyšly tři publikace: o vysokém školství v Rakousku, o stavu Švédského školství a o vzdělávání mládeže v Dánsku (viz připojené bibliografické údaje).

Prvým faktorem úspěchu prací OECD je jejich relativně vysoká odborná úroveň. Druhým faktorem je zřetel ke zvláštnostem členských zemí. Úzkostlivě se respektuje jejich odlišnost a svébytnost; vždyť systém vzdělávání je sám o sobě kulturním statkem vyrůstajícím z podmínek a tradic země. Avšak: vývoj dnes je globální, stejné problémy čekají postupně na všechny, všem prospěje jejich jasná, hluboká a úplná analýza, definování rozhodujících konceptů a vzájemných vztahů. Bohatství individuálních zkušeností jednotlivých zemí je tak zařazováno do širšího kontextu, je pro ně vytvářen společný pojmový rámec. Výsledkem pak není kopírování a přenášení vzorů,

ale naopak domýšlení dané specifické situace, porozumění příčinám a poznání pravděpodobných důsledků. Proto se také všechny země tak aktivně a zcela dobrovolně účastní na jednotlivých projektech a studiích OECD.

Třetím faktorem úspěchu je stále zaměření na hlavní problémy vzdělávací politiky a dlouhodobá kontinuita práce. Nejvyšší orgán OECD, její Rada, obnovuje mandát EDC každých 5 let. V tomto cyklu se vyhodnocuje dosavadní úsilí, prokazuje jeho nezbytnost a navrhuje celková strategie dalšího postupu. Ta je pak projednávána na konferenci ministrů školství členských zemí jako jejich programové prohlášení pro další období. Poslední konference ministrů se konala v lednu 1996.

Kromě EDC však existují v rámci OECD pro oblast školství a vzdělávání další orgány a struktury, jejichž práce se Česká republika účastní. Paralelně s EDC pracuje **Centrum pro výzkum a inovace v oblasti vzdělávání** (CERI). EDC je zaměřen spíše na řešení problémů vzdělávací politiky a praxe. CERI na výzkum, vývoj a zavádění inovací.

Autonomním útvarem je i **Program školské výstavby** (PEB). Členy dalšího **Programu řízení vysokoškolských institucí** (IMHE) je dnes na 150 vysokých škol a dalších institucí převážně z Evropy. Také tento program je decentralizován — je financován příspěvkem svých členů a řízen vlastní řídicí skupinou. Česká republika se konečně účastní, spolu s dalšími zeměmi střední a východní Evropy, i činnosti **Střediska pro spolupráci s transformujícími se ekonomikami** (CCET), které bylo zřízeno v roce 1991.

Páteří činnosti EDC a CERI jsou dva průběžné úkoly — **statistika a indikátory**, dnes vedené jako úkol INES, a řada **monografických zpráv** (anglicky Review, francouzsky Examen) o vzdělávací politice a vzdělávacích systémech jednotlivých zemí. Řada monografických zpráv, které jsou vydávány již přes 30 let, ve svém souhrnu poskytuje neocenitelný srovnávací materiál, dosvědčuje i opodstatnění činnosti OECD — celkový vývoj směřující přes velké odlišnosti ke společným cílům.

Společný projekt MŠMT a OECD „Vzdělávací systém a politika v ČR“ byl projednán v září 1995. Jeho cílem je zhodnocení stavu českého školství a formulace nejnaléhavějších doporučení vládě ČR. Projekt je podporován programem PHARE **Obnova vzdělávacího systému** (RES). Obdobný projekt, který v letech 1990–1992 proběhl v ČSFR, se týkal vysokého školství. Doporučení směřovala k rozrůznění a rozšíření vzdělávacích příležitostí, posílení efektivnosti řízení škol; propojování výuky a výzkumu; modernizaci studia; obnovu učitelských sborů; diverzifikaci zdrojů financování a rozvoj hodnocení kvality vysokého školství.

V současnosti probíhající projekt má stejně jako ostatní projekty OECD zabývající se hodnocením vzdělávacích systémů tři fáze. Nejprve vypracuje

skupina domácích odborníků tzv. podkladovou zprávu. Jedná se o obsáhlý rozbor situace a změn v jednotlivých sektorech a oblastech vzdělávání (od mateřských škol až po vzdělávání dospělých, otázky financování, řízení, evaluace atd.). Zpracováním této zprávy MŠMT pověřilo Středisko vzdělávací politiky při Pedagogické fakultě UK, jehož ředitelem je Ladislav Čerych. Předběžná verze zprávy byla dokončena v květnu 1995, její upravená verze byla koncem srpna 1995 předložena pěti zahraničním expertům, kteří navštívili Českou republiku v době od 20. září do 4. října.

Vedoucím mise examinátorů byl Jean-Pierre Jallade z Francie, ředitel Evropského ústavu pro vzdělávání a sociální politiku v Paříži, členy Alan Wagner z USA, člen sekretariátu OECD v Paříži, Peter Grootings z Nizozemí, poradce Evropské unie v otázkách odborného školství, Gábor Halász z Maďarska, odborník pro otázky organizace a financování školství, a Denis Kallen z Nizozemí, poradce Rady Evropy ve Štrasburku. Během svého pobytu (druhá fáze projektu) se tito odborníci setkali s vedoucími pracovníky MŠMT (včetně ministra Ivana Pilipa a jeho náměstků), ostatních ministerstev (financí, hospodářství, práce a sociálních věcí aj.), jejichž politika ovlivňuje školství, se zástupci zaměstnavatelů a odborů, Parlamentu ČR i výzkumných ústavů. K vytvoření úplnějšího obrazu o našem školství přispěly i návštěvy celé řady škol všech stupňů. Na základě těchto informací vypracují zahraniční odborníci do konce roku 1995 vlastní zprávu a doporučení. Jak tato zpráva, tak konečná verze podkladové zprávy připravené v ČR, která bude do té doby dopracována, budou ve třetí fázi projektu předloženy k diskusi na mezinárodní konferenci ČR–OECD, která se bude konat v Praze ve dnech 14.–15. března 1996.

Projekt OECD a MŠMT je mimořádně důležitý především proto, že poprvé přináší možnost zabývat se českým školstvím komplexně z hlediska zkušeností odborníků z rozvinutých zemí. Závěrečná konference bude zřejmě první velkou konferencí OECD, které se ČR zúčastní jako člen této významné organizace. Závěry a doporučení budou zveřejněny přibližně tři měsíce před koncem volebního období. Lze očekávat, že budou významné pro hodnocení dosavadní školské politiky i pro další rozhodování ministerstva školství i vlády.

Poslední zprávy OECD o národních vzdělávacích systémech:

- **Austria. Reviews of National Policies for Education.** [Rakousko. Zprávy o národní školské politice.] Paris, OECD 1995. 116 s.
ISBN 92-64-14394-7 signatura SPKK II-97901
- **Denmark. Educating Youth. Reviews of National Policies for Education.** [Dánsko. Vzdělávání mládeže. Zprávy o národní školské po-

litice.] Paris, OECD 1995. 112 s.

ISBN 92-64-14475-7

signatura SPKK II-97902 Sweden

- **Reviews of National Policies for Education.** [Švédsko. Zprávy o národní školské politice.] Paris, OECD 1995. 244 s.

ISBN 92-64-14380-7.

signatura SPKK II-97903

Nezapomínáme, k čemu jsme se zavázali?

Pokračovat ve vydávání a šíření odborného kvartálního a zpravodaje ČPdS — „Pedagogická orientace“. Zlepšit podmínky pro řádnou a plynulou činnost jeho redakce a administrace v Brně. Usilovat o to, aby v každém okrese bylo aspoň 10 odběratelů „Pedagogické orientace“.

Usnesení sjezdu ČPdS 17. 9. 1994
v Hradci Králové

Podporovat obnovenou edici „Dědictví Komenského“ nabídkou hodnotných autorských novinek i účinnou pomocí při jejich šíření a uplatňování v celé pedagogické obci. Koordinovat přípravu základní studijní literatury.

Usnesení sjezdu ČPdS 17. 9. 1994
v Hradci Králové

Prvořadou pozornost věnovat zkvalitňování odborných aktivit poboček, sekcí a tvůrčích týmů i klubů ČPdS. Podstatně zvýšit počet členů ČPdS, usilovat o příliv mladých. Získávat nové členy na odborných pracovištích i mezi tvůrčími učiteli a ostatními pedagogickými pracovníky.

Usnesení sjezdu ČPdS 17. 9. 1994
v Hradci Králové

Jubilea, výročí

Alexandr Lewin osmdesátiletý

15. prosince 1995 se dožívá ve Varšavě 80 let průkopník a nestor makarenkologických bádání, prof. Alexandr Lewin, člověk vzácný, aristokrat ducha. Životní cesta, která ho k tomu dovedla, byla logická a zákonitá, ale rozhodně ne snadná a bez peripetií.

V údobí 1937–39 byl vychovatelem Domu Sierot, vedeného Januszem Karczakem. Odtud odjel na návštěvu rodného Pińska, které ale postihl sovětský zábor na základě paktu Molotov-Ribbentrop, takže se Alexandr již ke Korczakovi nevrátil, a to mu zachránilo život, protože osazenstvo Domu Sierot bylo odtransportováno do plynu, včetně J. Korczaka, který odmítl možnosti úniku a neopustil své svěřence ani v hodině smrti.

A. Lewin byl zprvu vtažen ve zbrani do válečného konfliktu, leč poté z armády vyčleněn v rámci armádních čistek vůči cizincům a posléze získán v létě 1944 Svazem polských vlastenců pro vedení dětského domova v Monetné na Uralu poblíž Sverdlovka, pro sirotky ve věku 5–14 let. Byly to děti deportovaných Poláků z obsazených území, které prožily otřesnou bídu, v důsledku níž nezřídka poumírala celá jejich rodina. Posláním domova bylo zabezpečení základní sociální péče, kultivace a vzdělání.

Mnohostranný zkušenostní základ z vychovatelské praxe, znalost ruského jazyka i prostředí a příležitost k pramennému studiu vedly A. Lewina ke zkoumání Makarenkova pedagogického odkazu a napsání zasvěcené kandidátské práce: Pedagogická koncepce A. S. Makarenka a její význam pro rozvoj teorie a praxe výchovy v lidovém Polsku (Moskva 1958).

V letech 1947–50 byl A. Lewin organizátorem Ústředního výchovně školicího střediska J. Korczaka v Bartošicích. Mezi roky 1950 a 1954 byl spoluzakladatelem a organizátorem Institutu pedagogiky ve Varšavě a do roku 1986 ředitelem Výzkumného ústavu výchovných systémů (Zakładu Badań Systemów Wychowawczych). Rokem 1979 se stal členem prezidia Mezinárodní společnosti J. Korczaka, kde řídil jeho vědeckou komisi, navazoval mezinárodní kontakty a účastnil se světových konferencí, kde vystupoval s brilantními, systémově pojatými a věcně bohatými referáty. Dlouhá léta usiloval o zřízení badatelského ústavu, jehož hlavní náplní by bylo zpracovávání košatého literárního odkazu J. Korczaka, který, vycházející z lékařské profese, věnoval své síly humanisticky pojaté výchově a její otázky zpraco-

vával literárně hodnotným způsobem. Paralelně však A. Lewin nechyběl na mezinárodních konferencích k problémům makarenkovských bádání a vždy na nich prezentoval svůj vyhraněný pohled, s jasnozřivými systémovými a kritickými postoji. Patřil ke sloupům makarenkologických bádání ve světě a byl jejich hlavním garantem pro Polsko.

Roku 1960 spatřila světlo světa Lewinova rozsáhlá historicko-srovnávací práce: *Makarenko. Konfrontacje pedagogiczne, s nezvykle vyváženým filozofickým nadhledem*. Roku 1962 vyšla práce, čerpající z disertace: *Makarenko w Polsce*. Lewinův zájem o Makarenka však nebyl přednostně historický, nýbrž prakticky metodický, se zaměřením na využití v kolektivní výchově. Touto problematikou se obírají experimentálně a empiricky solidně fundované práce: *Problemy wychowania kolektywnego* (1953, 1955), *Metodyka wychowania w zarysie* (1966, 1968), *Jednostka i grupa w systemie wychowania kolektywnego* (1967), *O systemie wychowanie* (1970, 1972), *System wychowania a twórczość pedagogiczna* (1983).

Vedle Makarenka a Korczaka věnoval A. Lewin svou pozornost i osobnosti Freineta, s jehož systémem se osobně seznamoval ve Francii, využíváje perfektní znalosti jazyka. Z toho pak čerpala trilogie: *Tryptyk pedagogiczny. Korczak, Makarenko, Freinet* (1986). Ke zkušenostem z válečných let se Lewin vrátil v práci: *Dom na Uralu. Losy dzieci polskich z Monetnej* (1987).

Přímo nezkrotné tvůrčí spisovatelské úsilí A. Lewina, které ho někdy přivádělo až ke stavům, ohrožujícím zdraví, se bralo i směrem spouautorství v těchto pracích: *Dziecko w zespole* (1960), *Próba tworzenia systemu wychowawczego* (1966), *Dylematy wychowawcze* (1972), *Nowa ocena zachowania uczniów* (1974).

Alexandr Lewin byl vědeckým redaktorem následujících spisů: *Sedmisvazkové vydání Spisů A. S. Makarenka* (1955–57), *Vybraných spisů C. Freineta O škole Ludową* (1976), *Čtyřsvazkové vydání Pism wybranych J. Korczaka* (1978, 1984–86), edice J. Korczak. *Zrůdla i studia*. Byl také vedoucím redakční rady edice úplného vydání *Dzieł J. Korczaka* (od r. 1983).

Kromě těchto knižních publikací napsal Lewin kolem 300 menších statí. Jeho některé práce byly překládány do jazyků bulharského, francouzského, hebrejského, německého, ruského, maďarského a italského.

Alexandr Lewin, na jehož autorská vystoupení písemná a řečnická nemůže zapomenout nikdo, kdo se s jeho fenoménem setkal, což se netýká jenom žen, si naprosto nepřipustil, že by životní fáze důchodového věku měla být zasvěcena hlavně odpočinku a do dnešních dnů stále tvořivě zasahuje do těch oblastí pedagogiky, jež poctil pozorností svého pronikavého intelektu. Rádi bychom se s ním i nadále setkávali při mezinárodních významných

událostech v oboru, a proto mu přejeme, aby se mu v práci i v životě nadále dařilo!

22. září 1995

Libor Pecha

František Slaměník (4. 10. 1845–2. 7. 1919)

Středomoravský Přerov sehrál v minulosti prvořadou roli v šíření odkazu Učitele národů. Druhý sjezd československého učitelstva, postavení první sochy Komenského a zřízení Muzea Komenského jsou toho jasným důkazem. U všech těchto akcí stál v popředí pedagog, komeniolog, redaktor a stavovský vůdce moravského učitelstva, František Slaměník.

František Slaměník se narodil v Radslavicích 4. října 1845. Pocházel z rodiny sedláře, lidového písmáka a umělce, ve které se od nepaměti udržovala tradice uctívání slavné české minulosti. Děd Františka Slaměníka z matčiny strany, Jan Droběník, byl dlouholetým radslavským starostou.

Základní vzdělání získal v rodné vsi u vynikajícího pedagoga Františka Koblihy, který ho také doporučil na lipnickou hlavní školu řádu piaristů. Odtud odešel studovat do Olomouce a po absolvování dvouletého učitelského kursu působil na školách v Kroměříži, Kojetíně a Přerově. Značný vliv na jeho budoucí učitelskou dráhu měly významné profesorské osobnosti olomouckého *Slovanského gymnázia* — J. E. Kosina, J. Havelka, J. Sytko a další, se kterými aktivně pracoval ve *Spolku moravských učitelů v Olomouci* a pak v *Ústředním spolku jednot učitelských na Moravě*, jemuž dvacet let předsedal. V roce 1874 byl v Přerově hlavním řečníkem při odhalení první sochy Komenského na světě (jejím autorem byl profesor pražské techniky Tomáš Seidan). Ve školním roce 1887/88 vzniklo z jeho popudu *Muzeum Komenského v Přerově*, kterého byl správcem a hlavním mecenášem. Ve své závěti z roku 1916 věnoval knihovnu a svou sbírku komenián, která shromažďoval od 60. let 19. století, městu Přerovu a českému učitelstvu na Moravě. Se vznikem Muzea Komenského souvisí i založení *Jubilejního fondu* pro vdovy a sirotky po učitelích. Po roce 1918 byl tento fond nazýván *Fondem Slaměníkovým*. „Ty slzy radosti pozůstalých, když zažehnána byla nouze v době nejkritičtější, ty tisíce díky obdarovaných byly nejsladší odměnou tvůrci tohoto šlechtetného podniku!“

Téměř osmadvacet let redigoval časopis *Komenský*. Tento pedagogický list, který vychází dnes pětkrát ročně, byl za Slaměnikova vedení vydáván každý týden v rozsahu 32 stran. Pro svou aktuálnost byl ceněn učiteli všech stupňů. Rozsah 53 svazků, redigovaných Slaměníkem, je úctyhodný: 36 934

stran. Studie a články nejen o Komenském, ale i o naléhavých pedagogických a učitelských problémech publikoval František Slaměník hojně nejen v tomto učitelském časopise, ale i v *Lidových novinách*, ve *Věstníku ÚSJU na Moravě*, v německém komeniologickém časopise *Monatshefte der Comenius Gesellschaft* v Berlíně a jinde. Slaměník byl také spolu s prof. Tomášem G. Masarykem spoluzakladatelem a pak členem *Společnosti Komenského v Berlíně*. Poprvé zde vydal některé spisy J. A. Komenského v němčině. Čtvrt století jezdil jako jediný z českých zemí do Berlína na výroční schůze této Společnosti.

Slaměník jako člověk byl velmi citlivý, vážný, pracovitý a ctižádostivý. Proto také mohl současně řídit měšťanskou školu v Přerově (vyučoval zde němčině a češtině), denně několik hodin pracovat na redakci Komenského, shromažďovat a zpracovávat sbírky Muzea Komenského, studovat Komenského dílo a zkoumat i jeho životní osudy, vést centrální moravskou učitelskou organizaci *Ústřední spolek jednot učitelských na Moravě* a být více než třicet let předsedou *Okresní učitelské jednoty Komenský hejtmanství kroměřížského a přerovského*.

Svou houževnatostí a cílevědomou prací je příkladem i pro dnešní učitelskou generaci, u které již není takovou samozřejmostí kulturně-osvětová činnost na veřejnosti a usilovná snaha po sebevzdělávání ve volných chvílích, jako tomu bylo u učitelů poslední třetiny 19. století a první poloviny století našeho. Česká společnost se od dob Slaměníkůvých značně změnila, k změnám došlo bohužel i v postavení a vážnosti učitelského povolání.

Natrvalo se zapsal František Slaměník do historie českého učitelstva svou knihou „*Vzpomínky starého učitele*“. Nejvýznamnější znalec historie naší národní školy, Emanuel Strnad, v knize *Vlastenecký učitel* právem charakterizuje Slaměnikovy „*Vzpomínky*“ jako „naše nejhodnotnější dějiny učitelského života na Moravě v druhé polovině minulého století“. Autor spojuje příběhy svého života na Hané s celou šíří problematiky moravského školství. V závěru E. Strnad dodává, co pro dnešní učitele znamená příklad jejich obrozeneckých předchůdců: „... čerpat z přímého pramene pokrokové pedagogiky domácí, dobře hospodařit s pokladnicí věčně živé pedagogiky Komenského po příkladu obětavých šířitelů jeho učitelské moudrosti, jak to dělali osmačtyřicátníci a jejich žáci v čele s F. J. Zoubkem, Františkem Slaměníkem a mnoha zapomenutými, zapadlými učiteli“.

Jméno pedagoga a ředitele školy, učitelského předáka, redaktora a komeniologa Františka Slaměníka neupadlo v zapomenutí. Životem i skutky byl Slaměník nepochybně jeden z nejvěrnějších, nejpřímějších a nejvděčnějších ctitelů Učitele národů. Svou neúnavnou prací si postavil pomník, který nelze přehlédnout.

František Slaměník začal sbírat a shromažďovat vzácné českobratrské tisky a komeňána o třicet roků dříve, než nastala doba hledání a usilovného pátrání našich i zahraničních odborníků po spisech Komenského v souvislosti s 300. výročím narození Učitele národů v roce 1892. Tím získal vzácný materiál, který je dnes nepochybně tím nejcennějším, co v naší republice máme. Můžete se o tom ostatně přesvědčit na retrospektivní výstavě přerovského žerotínského zámku.

Přerov se stal zcela oprávněně centrem uctívání Jana Amose Komenského v celonárodním měřítku, což je nepochybně právě Slaměníkova zásluha.

Ve Slaměníkových šlápějích pokračuje i dnešní Muzeum Komenského v Přerově, které se specializuje na dějiny české školy a jejího učitelstva. Počet sbírkových předmětů ve srovnání s původním Slaměníkovým Muzeem Komenského se zpatnáctinásobil, a tak se tato instituce svým významem řadí bez nadsázky k předním středoevropským institucím obdobného zaměření.

Pravda, ctnost a láska byly heslem Slaměníkovým. Nechť tato tři pro život tak potřebná slova se stanou krédem i našeho celoživotního snažení!

František Hýbl

Prínos českého pedagóga Václava Stuchlíka pre rozvoj reformného pedagogického hnutia v prešovskom regióne

Eduard Lukáč

Prečo pokladá sa školstvo a vôbec kultúra za rozpočtovú príťaž, prečo nevenuje sa školstvu aspoň toľko pečlivosti, koľko iným oborom výrobným, keď školstvo je veru najdôležitejším oborom „výrobným“, kde sa spracuje najcennejší materiál?

*(V. Stuchlík,
Obecná pedagogika 1935)*

Anotácia: V období existencie Československej republiky sa v oblasti výchovy a vzdelávania rozvinul mohutný prúd reformného hnutia. V prešovskom regióne sa objavil zásluhou učiteľa Václava Stuchlíka osobitný smer s názvom Za novú pedagogiku a výchovu,

ktorý sa snažil špecifickým pohľadom a konkrétnymi aktivitami prispieť k rozvoju reformnej pedagogiky v Československu

Kľúčové slová: Za novú pedagogiku a výchovu, reformné pedagogické hnutie, vnútorná racionalizácia, prirodzená výchova, Obec racionálnej výchovy.

Dejiny pedagogiky sa pri svojom skúmaní zaoberajú aj jednotlivými pedagogickými ideami, ktoré sa vo svojej teoretickej podobe, či vo forme svojej praktickej realizácie, snažili prispievať k progresívnemu vývoju v oblasti pedagogiky.

Obdobím, ktoré sa vyznačovalo zvlášť pestrou paletou týchto pedagogických myšlienok a praktických výchovno-vzdelávacích aktivít, je obdobie reformného pedagogického hnutia, ktoré v Československej republike zaznamenalo svoj najväčší rozmach v čase od jej vzniku do rozpadu republiky v r. 1939.

Rozpracované teoretické koncepcie, skúsenosti a poznatky získané na základe vytvárania a práce reformných tried či samostatných reformných škôl — to všetko predstavuje oblasť bohatú na čerpanie podnetov i pre riešenie pedagogických problémov dnešnej doby, ako aj pre samotné ďalšie historické skúmanie tohto obdobia. Široký záber reformného pedagogického hnutia totiž nie je dodnes na Slovensku komplexne zmapovaný, stále pribúdajú nové informácie a materiály, dokumentujúce toto obdobie a rozširujúce oblasť nášho poznania o ňom. (V Českej republike patrí k priekopníkom historického výskumu reformného pedagogického hnutia v Československu Karel Rýdl, napr.: „Tradície a súčasnosť alternatívneho pedagogického hnutí v ČSFR a ve svete.“ Prešov, Metodické centrum 1992.)

Pri sledovaní vývojovej línie reformného pedagogického hnutia v Československu môžeme postrehnúť dve významné etapy:

1. Obdobie 20–tych a 30–tych rokov, pre ktoré je charakteristická prevaha individuálnych pokusov.
2. Obdobie 40–tych rokov, s hutnejším reformným hnutím za jednotnú diferencovanú školu.¹⁾

Na prelome týchto dvoch etáp pracoval v Prešove a neskôr v Bratislave, český pedagóg *Václav Stuchlík*, ktorý svojou špecifickou koncepciou s názvom **Za novú pedagogiku a výchovu**, prispel k rozvoju reformného pedagogického hnutia v prešovskom regióne.

V Prešove začal pôsobiť Václav Stuchlík od 1. februára 1925 ako učiteľ na Štátnom ženskom učiteľskom ústave (neskôr Štátny čs. koedukačný učiteľský ústav) do septembra 1937, odkedy pôsobil na Štátnom čs. učiteľskom ústave

v Bratislave. Narodil sa 29. januára 1886 v obci Konecchlum, študoval na vyššom gymnáziu v Jičíne (1897–1905) a na Filozofickej fakulte Karlovej univerzity v Prahe (1905–1909). Dátumom 31. decembra 1938, odkedy bol Stuchlík v rámci navracania českých učiteľov do Čiech daný k dispozícii pražskej vláde, končí sa stopa životopisných údajov tohto učiteľa.²⁾

Prešov patril v tom období k jedným z najvýznamnejších školských reformných stredísk na Slovensku, v ktorom sa rozvíjalo reformné hnutie i v rámci celoštátnej reformne pedagogickej aktivity tej doby. Prešovskí učitelia sa zúčastňovali na exkurziách v pokusných školách, akou bola napr. exkurzia do Zlína a Brna, v dňoch 26. apríla až 2. mája 1936 a pre šarišský región si vytvorili, pod vedením školských inšpektorov Ľudovíta Hrnčiara a Rudolfa Mereša, reformnú sekciu učiteľov, ktorá bola založená 23. septembra 1937. Jej cieľom bolo študovať a presadzovať myšlienky z reformných pokusných škôl.³⁾

Václav Stuchlík, ktorý si vytvoril špecifickú alternatívu, informoval pedagogickú verejnosť o celom svojom zamýšľanom reformnom pedagogickom projekte svojou výzvou, k zapojeniu sa záujemcov do tohto reformného hnutia, ktorú ponúkol k publikovaniu do dennej tlače i pedagogických časopisov v septembri r. 1933. Z celkovo 25-tich oslovených titulov novím a časopisov mu jeho výzvu uverejnili len tri: *Národní osvobození*, *Pozor* a *Komenský*, v ktorom sa uvádza: „O novou pedagogiku a výchovu. Výchova jest jev společenský a tím pedagogika je speciální vědou sociologickou. Z toho plynou dalekosáhlé důsledky pro vědeckou pedagogiku a zároveň i pro výchovu. ‘Sociologická pedagogika’ jsou výsledky čtvrtstoletého studia a dostoupili toho stupně, že je prospěšno seznámiti s nimi odbornou veřejnost. Kdo se o problémy výchovy opravdu zajímáte, pište si o prospekt na adresu: V. Stuchlík, Prešov, St. učit. ústav, Slovensko. Přihláškou o prospekt se k němu nezavazujete.“⁴⁾

Svojou reformnou akciou *Za novú pedagogiku a výchovu* chcel V. Stuchlík svojsky pristúpiť k reforme pedagogickej teórie i praxe, pretože podľa neho všetky predchádzajúce reformné pokusy neovplyvnili podstatu dovtedajšej výchovy, ktorá sa nachádzala v zlom stave: „Bacillus scholasticus zanechal v každom väčšie — menšie množstvo nezničiteľnej nákazy.“⁵⁾ V oblasti výchovy vychádza V. Stuchlík z *prirodzenej výchovy*, ktorú podľa neho reprezentuje ľudová výchova. Jej základom je prirodzený výchovný pomer, ktorého hlavnými črtami sú: prirodzená aktívna účasť žiaka na výchovnom procese, založená na jeho uvedomení si potreby výchovy vlastnej osobnosti; výchovné ciele zodpovedajúce duševnej vyspelosti žiaka; „intímny“ pomer učiteľa k učebnej látke, prejavujúci sa silným citovým prízvukom učiteľa pri vyučovaní, čo umožní žiakovi vidieť priame „prežívanie výchovných príkla-

dov“ učiteľom a výrazne kladne ovplyvní žiakove osvojovanie si predkladaných hodnôt a stotožňovanie sa s nimi. „To je môj cieľ, aby si prirodzená výchova nadobudla domovského práva aj v škole, aby sa škola stala v kultúrnom živote činiteľom, akým môže byť a tým byť musí.“⁶⁾

Protikladom tejto prirodzenej výchovy je Stuchlíkovi výchova umelá, do ktorej radí aj školskú výchovu, pretože nezachováva hore uvedené atribúty prirodzenej výchovy. A preto aj pedagogická teória musí pri tvorení svojho systému vychádzať práve z prirodzenej výchovy, pri ktorej sú dosahované oveľa kvalitnejšie výchovné výsledky, než pri školskej výchove.

Druhým dôležitým princípom jeho novej pedagogiky je jej *obsahové chápanie* namiesto dovtedajšieho zamerania sa len na vonkajšiu formu výchovných javov. Do tohto obsahového chápania zahŕňa Stuchlík aj pomoc ostatných vied, ktorých znalosti sú nevyhnutné pre kvalitné riadenie výchovných procesov. Na tomto mieste vyzdvihuje význam psychológie — napr. pre diagnostikovanie duševnej vyspelosti žiaka pred a po výchovnom pôsobení, pre zložitú poznávacíu proces, biológie — najmä poznatky o rozvoji a zdokonaľovaní sa schopností jedinca na základe ich neustáleho využívania, etiky — ide tu hlavne o využívanie všetkých kultúrnych vymožeností pre duševný i fyzický rozvoj človeka, o vypestovanie etickej vyspelosti, ktorá sa prejavuje v každodennom živote etickým hodnotením rôznych situácií. V tejto súvislosti poukazuje Stuchlík aj na závažnú úlohu správnej životosprávy ako jedného z predpokladov pre normálny vývoj človeka, na úlohučasnej prevencie proti chorobám.

Pri realizácii tejto svojej koncepcie prirodzenej výchovy prioritou mala byť kladená hlavne na školskú výchovu, predovšetkým na jej *vnútornú racionalizáciu*, pretože ako vysvetľuje sám Václav Stuchlík „lebo tú je možno prevádzať aj na ostatnej dedine s najjednoduchšími pomôckami. Prepsychové pomôcky a najmodernejšie zariadenie školské nemôže mať dnes každá škola, ale len na učiteľovi záleží, či vládze previesť racionalizáciu vnútornej práce pri nezmenenej vonkajšej organizácii.“⁷⁾ Presadzovanie tejto vnútornej racionalizácie sa nemalo uskutočňovať dogmaticky, ale prostredníctvom riešenia zásadných otázok výchovy, jej aktuálnych problémov, teoretických východísk, na báze dialógu s učiteľmi i ostatnými čitateľmi.

Pedagogicky reformne zameranú aktivitu s uvedeným názvom *Za novú pedagogiku a výchovu* si Václav Stuchlík dôkladne pripravil a jej celkovú realizáciu sa snažil previesť v rámci viacerých smerov, ktoré by zabezpečili oslovenie čo najväčšieho počtu záujemcov. Jedná sa o nasledovné tri súvzťažné aktivity:

1. Vydávanie pedagogických publikácií v edícii Za novú pedagogiku a výchovu.

K ucelenému vyjadreniu pedagogických názorov V. Stuchlíka slúžilo vydávanie publikácií v hore uvedenej edícii. Jej vydavateľský program obsahoval nasledovné tituly: Pedagogické vedy (1934), Obecná pedagogika (1935), Obecná didaktika (1936)⁸⁾, Logika, Organizácia výchovy, didaktiky jednotlivých predmetov. Z naplánovaných titulov však boli vydané iba prvé tri. Poslaním týchto publikácií nebolo len oboznamovať čitateľov s predkladanými názormi, ale najmä podnietiť ich k štúdiu vlastnej praktickej výchovnej činnosti a na tomto základe zhodnotiť správnosť opublikovaných reformných pedagogických názorov.

V uvedených vydaných pedagogických publikáciách vystupuje z hľadiska reformných názorov a pri kritike vtedajšej školy a výchovy V. Stuchlík častokrát tak radikálne, že odozvy významných pedagogických osobností tej doby na jeho práce boli výrazne kritické. Školu tohto obdobia Stuchlík úplne odmieta, označuje ju za miesto kde vládne anarchia, duševná lenivosť a podvod a teda za zrkadlo spoločnosti. Preto budovať novú školu na akýchkoľvek tradíciách spätých s minulosťou zásadne odmieta.

Pre skutočný život táto stará škola u Stuchlíka nemala veľký význam, skôr naopak, mala negatívny vplyv na rozvoj duševných schopností človeka. Dôraz kládla na tie stránky osobnosti, ktoré sa vyžadovali pri pasívnej reprodukcii — čiže zdokonaľovala najmä mechanickú pamäť, bez rozvíjania tvorivých aktivít a samostatného myslenia.

Pri chápaní didaktiky vychádza Stuchlík nie z ponímania jej praktickej orientácie na školskú výučbu, ale podľa neho „je to teoretická veda, jej vedným oborom je výchova rozumová vôbec.“⁹⁾ Základom v prirodzenom výchovnom pomere ktorý on presadzuje je to, že „žiak musí chcieť vedieť, čomu ho chceme naučiť“¹⁰⁾ a „o osnovaní výchovnej látky i materiálu rozhoduje jedine duševná vyspelosť jedinca.“¹¹⁾ Z takto ponímanej didaktickej koncepcie vyplýva Stuchlíkovi aj požiadavka o odstránení učebných osnov s učebnými cieľmi a presadzovanie samoučenia.

2. Vydávanie pedagogického časopisu Za novú pedagogiku a výchovu.

Najvýraznejším informačným zdrojom v akcii ZNPVAV bol časopis s rovnakým názvom ako celá akcia, s podtitulom List Obce racionálnej výchovy. Jeho vydavateľom a redaktorom bol Václav Stuchlík.

Časopis vychádzal štyrikrát v roku (marec, jún, september, december), od apríla 1935 — prvé číslo vyšlo v apríli a nie v marci — do septembra

1938 (spolu 15 čísel). Časopis bol prevažne určený odborným pedagogickým pracovníkom a učiteľom.

Cieľom vydávania časopisu bolo vysvetľovať pedagogické reformné názory Václava Stuchlíka a členov neskôr vzniknutej Obce racionálnej výchovy, propagovať celú reformnú akciu, získavať nových sympatizantov s týmto smerom, aktuálne dopĺňať informácie knižných titulov, ktoré boli plánované na vydávanie v rámci celej reformnej akcie, ako aj praktická aplikácia teoretických názorov z prezentovanej pedagogickej teórie.

Okrem toho sa časopis chcel zamerať aj na informovanie o vydávaní najnovších publikácií z oblasti výchovy, rovnako však za dôležité považoval aj vracať sa „do minulosti k takým literárnym zjavom, ktoré usmerňovali vychovateľskú prítomnosť.“¹²⁾ Široko koncipovaný zámer tohto časopisu sa javí aj z hľadiska záberu otázok, ktoré sa mali týkať školskou, rodinnou i mimoškolskou výchovou.

Základnými adresátmi, s ktorými sa chcel podeliť o svoje pedagogické názory boli podľa vyjadrenia časopisu:

Odborní pedagogickí teoretici. Tí, ako zástancovia jednotlivých pedagogických smerov, ktoré sa v tom období u nás vyskytovali v dosť početnom množstve (herbartizmus, pozitivizmus, pragmatizmus, behaviorizmus, humanistický a historický realizmus, idealizmus a i.) si podľa Stuchlíka strážili ten ich „jediný pravý, samospasiteľný“ smer, nerešpektujúci sa navzájom, pri prevládaní osobných ambícií a pocitu neomylnosti. Vo všeobecnosti to bolo z ich strany ignorovanie celej akcie napriek tomu, že Stuchlík poslal svoje prvé dva diely (Pedagogické vedy a Obecná pedagogika) „všetkým našim odborným akademikom so žiadosťou, aby o nich eventuálne referovali v časopisoch.“¹³⁾

Učítelia, ktorí sa však pohybovali v strnulej školskej praktickej výchove, nadobudli svoju pedagogickú rutinu ubíjajúcu pedagogickú vyspelosť, podporovanú aj predchádzajúcou jednoliatou odbornou prípravou, ako aj pohodlnosťou a nezaujmom o svoj individuálny odborný rast.

Verejnoscť. Tá síce nebola pedagogicky vzdelaná, avšak Stuchlík ju považoval za veľmi významný výchovný činiteľ, a to najmä z hľadiska rodinnej výchovy, ktorá vstúpuje základy aj pre nasledovné formovanie osobnosti. V tomto kontexte Stuchlík požadoval zabezpečovať pedagogickú prípravu v určitej miere aj pre rodičov, čo by sa podľa neho odrazilo v následnej efektívnejšej výchove takto rodičmi pripravených detí. „Každý človek je viacej menej vychovateľom a preto by mal o výchove vedieť takmer všetko, čo obsahujú prvé dva diely našej edície.“¹⁴⁾

Jedným z ťažiskových článkov v časopise nesúcom pomenovanie podľa celej reformnej akcie je príspevok „Hlavné princípy novej pedagogiky“ (č. 3,

1. septembra 1935, s. 33–43), v ktorom Stuchlík v stručnej forme vyjadruje hlavné idey svojho pedagogického systému.

V časopise, ktorý sa venuje v prevažnej miere hodnoteniu celej reformnej akcie, nájdeme aj pomerne dosť miesta venovaného reakciám Stuchlíka na jednotlivé kritiky k jeho publikáciám, v ktorých neúprosne vysvetľuje svoje stanovisko a dáva odpovede konkrétnym kritikom, ku ktorým patrili aj významné pedagogické osobnosti tohto obdobia (napr. V. Růžička, J. Hendrich, J. Čečetka).

3. Vytvorenie spoločnosti s názvom *Obec racionálnej výchovy*.

Pre rozvoj celej akcie *Za novú pedagogiku a výchovu* hrala významnú úlohu „*Obec racionálnej výchovy*“, ako voľné združenie pedagogických pracovníkov, ktoré vzniklo v júni r. 1935. O jej vzniku informoval časopis vo svojom 4. čísle, kde bol stanovený aj jej cieľ: „Riešiť praktické otázky pedagogické pod zorným uhlom pedagogických zásad, vzniklých z vedeckých prác Obce racionálnej výchovy, lebo je potrebné uvedomiť si to, že každý sebamenší výchovný počin je treba riadiť z hľadiska vedeckého.“¹⁵⁾ Podnet pre jej založenie dali na základe prebiehajúcej akcie bývalí žiaci V. Stuchlíka, ktorí boli ovplyvnení jeho pedagogickými názormi a chceli sa podieľať aj na jej praktickej realizácii.

Vznik takéhoto združenia pod rovnakým názvom predpovedal V. Stuchlík už vo svojej prvej publikácii v rámci celej edície s rovnakým názvom ako mala reformná akcia, v knihe *Pedagogické vedy* (Přerov 1934), teda rok pred jej reálnou existenciou. Členmi Obce podľa tejto jeho predpovede sa mali stať všetci záujemcovia, ktorí sa budú snažiť akýmkoľvek spôsobom prispieť k vnútornej racionalizácii výchovy. Za cieľ Obce v tejto publikácii stanovil „odstrániť z výchovnej praxe všetok mechanizmus a materializmus a pozitívne výchovné zákroky zduševniť, zvnútorniť, aby mali nielen formu, ale aj podstatu výchovných javov, kde sa skutočne podstatne zvyšuje duševná úroveň chovancov.“¹⁶⁾

Činnosť členov Obce racionálnej výchovy sa orientovala dvoma smermi:

- a) *vnútorným smerom* — jednak na vlastnú výchovnú prácu, realizovanú na základe prirodzenej výchovy a v duchu jej vnútornej racionalizácie, ale aj na kolektívne vytváranie novej pedagogickej koncepcie vychádzajúcej už z uvádzaných princípov;
- b) *vonkajším smerom* — Obec sa snažila pôsobiť aj na pedagogickú i laickú verejnosť s cieľom propagovať a šíriť idey svojej pedagogickej koncepcie. Pre tento účel si Obec vytvorila v regionálnom týždenníku „Šariš“ špecifickú rubriku s názvom *Pedagogický obzor*. Pre praktické riešenie

výchovných problémov si Obec zriadila aj stálu pedagogickú poradňu, ktorá mala v duchu sledovaných výchovných princípov bezplatne pomáhať riešiť každodenné problémy z oblasti výchovy, s ktorými sa stretávali vo svojej pedagogickej praxi učitelia ale i rodičia doma pri rodinnej výchove. Tajomníkom tejto poradne bol Štefan Jendrek — učiteľ štátnej ľudovej školy v Prešove. Jej založenie bolo oznámené v novinách „Šariš“, dňa 19. októbra 1935 v rubrike Pedagogický obzor.¹⁷⁾

Pri hodnotení ročnej činnosti Obce v č. 6 z 1. júna 1936, uvádza Stuchlík, že od škol. r. 1935/36 išlo o pravidelné týždenné zasadania Obce. Hlavnými témami rokovaní boli: základy obsahovej pedagogiky, podstata prirodzeného výchovného pomeru a zásady racionálnej výchovy. Za rok existencie pedagogickej poradne, ktorú viedla Obec, bol k jej vyjadreniu však zaslaný iba jediný dotaz — problém 14-ročného chlapca, ktorý nejavil záujem o školu ale iba o kreslenie a elektrotechniku. Napriek tomu Obec pokračovala v publikovaní odborných pedagogických článkov v rubrike Pedagogický obzor, ako napr: „Pomer rodiny a školy“ (9. októbra 1935), „Výchova v rodine“ (23. októbra 1935), „Podmienky vývoja dieťaťa v dobe predškolskej“ (7. decembra 1935) a i. Stuchlík za túto neochotu riešiť výchovné problémy viní vtedajší školský systém i pedagogiku, ktoré vychovávali učiteľov s jednotným názorom a vedomosťami, bez patričného teoretického i praktického odborného rozhľadu.

Členovia Obce sa od r. 1936 zapojili aj do spolupráce s Václavom Stuchlíkom v rámci jeho odbornej publikačnej aktivity. „Všetky publikácie tohto-ročné sú už prácou kolektívnou.“¹⁸⁾ Na stretnutiach Obce sa verejne čítali navrhované publikácie, podľa potreby sa dopĺňali alebo opravovali a členovia vyjadrovali svoje pripomienky na základe individuálne prečítaných rukopisov.

Posledným článkom v časopise Za novú pedagogiku a výchovu, ktorý dokumentoval činnosť reformnej pedagogickej akcie vedenej Václavom Stuchlíkom bol príspevok, v ktorom Stuchlík vysvetlil vzťah Obce racionálnej výchovy k Celoštátnej reformnej školskej komisii. Táto komisia, ktorú viedol jeden z najvýznamnejších propagátorov reformného pedagogického hnutia v Československu Václav Příhoda, bola v tom období najvýznamnejšou organizáciou v danej problematike. Jej pôsobenie si spočiatku Stuchlík ma-poval len podľa publikovaných prejavov a celú akciu Za novú pedagogiku a výchovu viedol izolovane od celoštátneho reformného hnutia. Táto jeho taktika však nebola správna, čo si uvedomil v r. 1936, keď sa sám zapojil do tohto celoštátneho hnutia. „Příhodovci nielen sa nestavali proti mne, ale po dvoch rokoch dali mi najavo, že by uvítali, keby som sa zapojil do ich

reformného smeru. Ohotne som to urobil, vstúpil som tam bez podmienok ako radový vojak s tým, že zaujmem v reformnom hnutí také postavenie, aké si časom vybojujem.“¹⁸⁾

Celoštátnu reformnú školskú komisiu vnímal Stuchlík ako živý organizmus, ktorý sa neuspokojil s neaplikovateľnými teóriami, s nekritickým uctievaním osobností, ale práve naopak, snažil sa tvorivo aplikovať aj zahraničné skúsenosti na naše domáce pomery. Práve študovanie domácich špecifik a hlavne samotnej výchovnej praxe bolo tým základným faktorom životaschopnosti tejto komisie.

Pri vzájomnom pomere medzi Obcou a Komisiou poukázal Stuchlík na niektoré rozdiely, ako napr. na širšie chápanie telesnej výchovy u Obce, terminologické odlišnosti, čo však neboli rozdiely zásadnej povahy, ktoré by sa nedali prekonať.

Naopak, oveľa dôležitejšie a hodnotnejšie bolo to, čo tieto dve reformné koncepcie spájalo. Tým bol podľa Stuchlíka predovšetkým zhodný postoj k reformnej činnosti, ktorý v praxi znamenal umožnenie každému, podľa jeho individuálnych pedagogických schopností a vyspelosti, zdokonaľovať výchovnú prácu. Ich spoločným cieľom bolo realizovať vedomý a systematický duševný rozvoj človeka na základe jeho vrodenných dispozícií i dovtedajšieho duševného vývoja. Preto aj spolupráca týchto dvoch koncepcií bola niele možná, ale v súvislosti s prínosom ich spoločnej reformnej činnosti v oblasti výchovy pre reformné hnutie ako celok želaná.

Touto informáciou sa vlastne končí výpoveď o priebehu celej akcie Za novú pedagogiku a výchovu. Posledné číslo časopisu je datované 15. septembra 1938, teda pred tragickými mníchovskými udalosťami a zakrátko na to, v decembri 1938, sa Václav Stuchlík vrátil do Čiech čím aj zanikla jeho reformne pedagogická akcia.

Meno Václava Stuchlíka i celá jeho akcia Za novú pedagogiku a výchovu upadli do zabudnutia. Nenájdeme o nich zmienku ani v žiadnych dejinách pedagogiky, Pedagogickej encyklopédii či Biografickom slovníku. Avšak jeho prínos pre rozvoj reformného pedagogického hnutia je naliehavou výzvou pre určenie mu miesta v dejinách česko-slovenskej pedagogiky.

„Bol to nekonečne dobrý a ušľachtilý človek, ktorý celý svoj život hľadal tie najprirodzenejšie metódy výchovy a vyučovania... Za svoje posledné korunky vydával knihy, ktoré skoro nik nečítal. Ostala mu len oddanosť a láska jeho žiakov, ktorých skutočne naučil racionálne myslieť a ušľachtile cítiť.“ (Oskar Jeleň — spolupracovník)

Poznámky:

1. Rýdl, K.: Tradice a súčasnosť alternatívneho pedagogického hnutí v ČSFR a ve svete. Prešov, Metodické centrum 1992, s. 16.
2. Štátny oblastný archív (ŠOBA) Prešov.
Kronika učiteľského ústavu 1918–1939, Inv. č. 301, krab. 26.
Archív mesta Bratislavy.
Inventár škôl II. Štátna učiteľská akadémia. Kronika ústavu Š 5729.
3. Schwartz, J.: Reformná sekcia učiteľov. Šariš, roč. 8, č. 39, 15. októbra 1937, s. 4.
4. Čas. Komenský, roč. LXI, č. 6–7, február–marec 1934, s. 245.
5. Stuchlík, V.: Za novú pedagogiku a výchovu. II. diel — Obecná pedagogika. Prešov 1935, s. 14.
6. Tamtiež, s. 23.
7. Čas. Za novú pedagogiku a výchovu, rad I, apríl 1935, č. 1, s. 2.
8. podrobnejšia analýza týchto pedagogických publikácií sa nachádza v príspevkoch:
Čuma, A.: Názory Václava Stuchlíka na reformu školy. In: Václav Stuchlík a jeho snahy o reformu školy. Prešov, Metodické centrum 1994, s. 25–33.
Bačová, M.: Didaktické názory Václava Stuchlíka. In: Václav Stuchlík a jeho snahy o reformu školy. Prešov, Metodické centrum 1994, s. 34–44.
9. Stuchlík, V.: Za novú pedagogiku a výchovu. III. diel — Obecná didaktika. Prešov 1936, s. 5.
10. Tamtiež, s. 27.
11. Tamtiež, s. 117.
12. Čas. Za novú pedagogiku a výchovu, rad I, apríl 1935, č. 1, s. 2.
13. Čas. Za novú pedagogiku a výchovu, rad I, 1. septembra 1936, č. 7, s. 103.
14. tamže, s. 109.
15. Čas. Za novú pedagogiku a výchovu, rad I, 1. decembra 1935, č. 4, s. 64.
16. Stuchlík, V.: Za novú pedagogiku a výchovu. I. diel — Pedagogické vedy. Přešov, 1934, s. 168–169.
17. Šariš, roč. 6, 19. októbra 1935, s. 4.
18. Čas. Za novú pedagogiku a výchovu, rad II, 15. septembra 1938, č. 5, s. 65–66.

Recenze

Vladimír Spousta a kol.: Teoretické základy výchovy ve volném čase. Vydavatelství MU, Brno 1994, 183 stran.

Prostřednictvím aktivity širšího autorského kolektivu odborníků z Masarykovy univerzity v Brně a Ostravské univerzity a za vedení Vl. Spousty (PDF MU) byla vypracována a na knižní trh dodána publikace s aktuálním pedagogickým tématem. Tím je člověk a možnosti jeho edukace ve volném čase. Je to téma, které u nás dosud nebylo ze všech nezbytných pozic vysvětleno. Navíc — v české realitě dnešních dnů je to prostor, ve kterém se mění vše, filosofickými dimenzemi člověka a volného času počínaje.

Při nedostatku novodobé literatury, který na úseku výchovy obecně cítíme, představuje recenzovaná publikace velmi potřebný počín.

Na více jak stoosmdesáti stranách textu jsou vypracovány vybrané, a přitom evidentně podstatné aspekty volného času a existence člověka v něm, a to v rozporné společnosti v závěru dvacátého století.

Struktura textu působí dojmem logické uspořádanosti. Zainteresovaný čtenář je tudíž do volného času a problémů jeho užívání uveden především prostřednictvím jeho nejobecnější dimenze. Tou je nepochybně onen čas jako lidská hodnota. V podání erudované autorky — S. Kučerové (PDF MU) — je dáno přesvědčivě najevo: volný čas je nesmírná lidská hodnota! Ale nikoliv sama o sobě, nýbrž výhradně jako míra času, kterou člověk naplňuje eticky únosným, aktivním, tvořivým způsobem. Uvedená myšlenka se pak táhne jako červená nit (místy zřetelně, místy náznakem) většinou dalších vypracovaných textů.

V dalším sledu navazují na sebe pasáže, ve kterých se postupně rozšiřuje a strukturuje obraz volného času. Jsou zde vyjádřeny psychologické problémy volného času (autor E. Řehulka — PDF MU). Sociologické znaky tohoto času v jeho historickém vývoji a v současnosti najdeme ve stati P. Pácla (Ostravská univerzita). O reálné přítomnosti právních aspektů v činnosti člověka ve volném čase nás přesvědčí autor J. Galvas (PF MU). Pedagogický rozměr problému nastiňuje několik autorů a jejich příspěvků: Vl. Spousty, B. Blížkovského, M. Přadky a S. Střelce (všichni jmenovaní z PDF MU). Z nich vyplývá, jak je dnes obtížné obstát s výchovnými aktivitami v konkurenci s frontální nabídkou konzumních hodnot, které jsou průmyslově vypracovávány a přímo masově směřovány do volného času mladistvých. V textech

lze ocenit snahu autorů najít šance pro přirozené prosazení se moderních, a formativně účinných, edukativních činností.

V inventáři podstatných obsahových aspektů, které naplňují teoretickou publikaci o výchově ve volném čase, přirozeně nechybí takové, jimiž se charakterizuje osobnost člověka — účastníka volného času (I. Šmahel — Pdf MU) a jeho právo a šance na kreativitu a tvořivost (J. Řezáč — Pdf MU). Člověk je zde ukazován jako zcela reálný konzument mnohého vhodného i méně vhodného. Po právu je zde vyzvednuta role člověka — nejen jako subjektu aktivního sebeutváření, ale i tvůrce volného času samotného o sobě. Takto lze chápat nakonec v podstatě i příspěvek O. Čačky (Pdf MU) o imaginaci a imaginativní výchově.

Poněkud překvapivě se v textu publikace dostala na okraj zájmu oblast tělesné kultury, resp. antropomotorická dimenze člověka a jeho existence ve volném čase.

Podstatnými obsahovými položkami publikace se určitě jeví textové pasáže VI. Spousty (Pdf MU) o osobnosti a přípravě pedagoga volného času. V nich je možné spatřovat pokus o vypracování profesiogramu a systému profesní přípravy příslušného výchovného odborníka. Lze přitakat tomu, že tento pracovník bude v sobě určitě spojovat řadu způsobilostí, které jej výrazně odliší od jiných pedagogů: způsobilosti pro organizování a vedení specifických zájmových činností a forem jejich realizace, způsobilosti pro individuální výchovné a poradenské jednání, hluboká specializace v některém z hlavních tělovýchovných, estetickoformativních či technicko vědních směrů. Zde je třeba vyzvednout myšlenku, která je v publikaci šířeji rozváděna, že totiž již v dnešním stadiu rozvoje volného času lidí je pedagog-specialista v tomto prostoru podstatným činitelem.

Za zmínku stojí forma, v jaké je publikace vypracována. Je to vysokoškolský studijní text. Obrací se na všechny, kdo se hodlají profesionálně, organizačně ap. ve volném čase angažovat. Poslání textu však bude zřejmě nakonec širší. Oslovuje totiž všechny, kdo se zabývají problémy existence mládeže i dospělých v dnešní době, tedy nejen v jejich volném čase. Pro přehlednost a pro studijní záměry je v závěru textu uveden rejstřík klíčových pojmů. Nepochybně bude čtenáři oceněn. Na konci jednotlivých kapitol jsou vypracovány přehledy hlavních literárních zdrojů informací, které dále rozšiřují obzor nad jednotlivými rozebíranými problémy. Zdroje jsou zřejmě reprezentativní. Myslím, že jich mohlo vesměs být uváděno více. Text samotný je přehledný, s využitím několika typů písma. To zlepšuje studijní přístup k jeho zvládnutí.

Na úplný závěr lze zřejmě říci, že popisovaná publikace představuje nový a vícedimenzionální obraz o výchovné podpoře mladistvých i dospělých

v čase, kdy „mají volno“. Je to práce, která nutí k zamyšlení a provokuje k získávání dalších adekvátních informací. Dá se předpokládat, že jejím prostřednictvím se uspokojí dostatečný okruh zainteresovaných čtenářů.

Libor Hřebíček

Víme, k čemu jsme se zavázali? Jak svá usnesení plníme?

Rozvíjet kooperaci ČPdS s Radou pedagogických věd, s partnerskými společnostmi u nás i v zahraničí, s tvůrčími iniciativami a představiteli pedagogické obce v zájmu kompetentní, humanitně demokratické kultivace pedagogického dění v ČR. Zvláštní pozornost věnovat všestranné spolupráci se Slovenskou pedagogickou společností.

Usnesení sjezdu ČPdS 17. 9. 1994
v Hradci Králové

Dbat o rovnoměrnější rozložení reálných příležitostí k pedagogickému výzkumu. Prostřednictvím státně významných projektů usilovat o obnovu adekvátní kontinuity badatelské činnosti v oblasti věd o výchově i na úrovni AV ČR. Podporovat výraznější uplatňování výsledků pedagogického bádání, odborných expertíz a doporučení rady pedagogických věd do praxe.

Usnesení sjezdu ČPdS 17. 9. 1994
v Hradci Králové

Jak odborné katedry pedagogiky a psychologie na pedagogických fakultách a na učitelských fakultách vůbec využívají „Pedagogické orientace“? Navazují na J. A. Komenského a vedou studující k tomu, aby „dovedně užívali knih“ a časopisů, „hlavního nástroje vzdělání“? Vedou studenty k tomu, aby „Pedagogickou orientaci“ četli, aby o vybraných příspěvcích diskutovali, aby zaujímali vlastní stanoviska, aby je formulovali a zaslali redakci, která stále vyzývá pedagogickou obec k „hlasům a ohlasům“?

Dotaz redakce.

Na pomoc studujícím

Hodnoty sociální pedagogiky ve vývoji české a evropské pedagogiky

Josef Cach

Památce Otokara Chlupa (1875–1965) a Alberta Schweitzera (1875–1965)

Pomocníkem při překonávání našeho opoždění za rozvojem sociální pedagogiky v západních státech i v Polsku může být živá tradice. Ta jde až do osmdesátých let XIX. století, kdy do počátků české univerzity vstupuje spolu s T. G. Masarykem, J. Durdíkem, O. Hostinským, J. Gebauerem a dalšími postavami kultury a vědy i G. A. Lindner, jako první profesor filozofie a pedagogiky. Starší obraz tohoto neobyčejně erudovaného, mezioborově připraveného a politicky pronásledovaného budovatele kutnohorského učitelského ústavu a pedagogického semináře univerzity (jak jej podali J. Uher r. 1924, J. Cach s K. Dvořákem r. 1970 a J. Cach r. 1991), podstatně doplňují zdůrazněním zásluh G. A. Lindnera o rozvoj české pedagogiky jako vědy nejen v oblasti školské (Schulpädagogik), ale i mimoškolské a sociální (Sozialpädagogik).

Lindner jako kritický pokračovatel idejí J. F. Herbarta, J. H. Pestalozziho a A. Diesterwega na straně jedné a J. A. Komenského na straně druhé i jako kritik tzv. školského herbartismu se spolu s moravským J. Úlehlou stává objevitelem hodnot díla H. Spencera již za nuceného pobytu ve slovinské Celji, kde připravil k tisku obsáhlou studii o sociální a politické psychologii (1871). Ta má rovněž prioritní postavení ve vývoji sociologie a psychologie v rakousko-uherské monarchii. Do koncepce pedagogické encyklopedie („Enzyklopädisches Handbuch ...“) z počátku let osmdesátých, která byla donedávna stranou pozornosti interpretace Lindnerova díla (jde o dílo jednoho pilného vědce v rozsahu více než 1 000 stran), je začleněno pozoruhodné heslo „Sozialpädagogik“. Toto heslo je dále rozvinuto v posmrtné „Paedagogice“ z r. 1888 a v jejím rozšířeném vydání německém z r. 1889 o pedagogice na základě vědy o vývoji (Ch. Darwin i H. Spencer) a na základě sociologie (Wien u. Leipzig 1889). Autor, který má vysoké požadavky na pedagogiku (věda přísná sama k sobě), charakterizuje vznik sociální pedagogiky velmi případně jako hledání (unausgebaut). Zdůrazňuje vysoké

filozofické a etické poslání této specializace, která je od počátku antické vědy doménou vynikajících myslitelů lidstva, proroků, apoštolů pokroku, filozofů, básníků i státníků a zákonodárců.

Do této situace vstupuje profesor filozofie a sociologie T. G. Masaryk studií o sebevraždě a po něm F. Čáda, profesor filozofie a psychologie se zaměřením na vznik psychologicky a sociálně orientované experimentální pedagogiky a pedopsychologie. Na Masaryka i Čádu navazuje B. Foustka.

Záslouhou Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně se v okruhu O. Chlupa, J. Uhra a jmenovitě I. A. Bláhy utváří nebývale příznivé klima pro ustavení sociologie jako vědy a pro širokou mezioborovou spolupráci, do které vstupují i filozofové a psychologové. Bláhova etická koncepce a její výzkumné (empirické) zázemí se odráží i ve studiích o vztahu sociologie a pedagogiky a zejména v publikaci „Sociologie dětství“ (1927, 1930, 1946). Dosud nejvýznamnějším hodnocením všestranné činnosti I. A. Bláhy je publikace brněnského docenta J. Sedláka, FF MU v Brně v r. 1995. Podobně postupuje J. Král v Bratislavě a v Praze jako ctitel odkazu G. A. Lindnera a na rozdíl od Bláhy s větším důrazem filozofickým a bez zázemí empirických průzkumů.

To je ovšem sociální pedagogika v českých zemích již v kontaktech se stále bohatším rozvojem západoevropským a severoamerickým, jež má své počátky v díle P. Natorpa jako ctitele odkazu J. H. Pestalozziho, v díle S. Halla, E. L. Thorndikea a J. Deweye, v díle Poláka F. Znanieckého a dostává se do rozporů o podstatu pojetí této nové mezioborové vědní specializace. Tento rozpor je relativně přesně vyjádřen v „Pedagogice“ O. Chlupa z r. 1933 (mj. studie tohoto letošního jubilanta z let 1875 a 1965 svědčí o pochopení pro rozvíjení této specializace příklonem k Čádovi již v době před první světovou válkou, když hovoří o „mravních nemocech dětství“ apod.):

„Sociální normativní pedagogiku doplňuje pedagogika sociologická. Ji charakterizuje hlavně vědecká metoda zjišťující sociologie. Máme-li rozuměti sociologické pedagogice, nebude neúčinně uvědomiti si předmět sociologie obecné. O tom nás poučuje prof. Bláha ve svém spise o sociologii dětství. — Vymezení sociální a sociologické pedagogiky přijímá Bláha a odlišuje výslovně oba cíle. *Sociální pedagogika je podle něho orientována směrem k určitým zřetelům praktickým, k tomu, co má být, kdežto v sociologické pedagogice běží podle Bláhy jako podle Durkheima, Bartha, Roumy aj. o vyšetření toho, co jest.* Bláha také žádá, aby filozofie výchovy byla založena nejen na filozofii a psychologii, nýbrž také i na sociologii.“ (s. 175–176)

Ve vývoji po r. 1945, který byl přerušen zákazem rozvíjení sociologie jako samostatné vědy v padesátých letech a jednostrannou sovětizací pedagogiky, pokládám s řadou kritických výhrad za základní orientační publikaci

„Úvod do sociologie výchovy“ K. Gally z r. 1967. Totéž konstatování platí o orientačních studiích J. Čečetky a O. Baláže jako zástupců mezioborového pojetí problematiky ve slovenské vědě. Diskuse po r. 1989, o nichž „Pedagogická orientace“ průběžně informovala, hodnotím ve shodě se studií B. Krause. Terminologické i mezioborové problémy jsou zatím otvírány dosti nesměle a bez zásadních studií. Děkujeme však za podněty, které již jsou na pracovních stolech a které připomínají nutnost zabývat se naznačenou problematikou trvaleji a zásadněji. Spolu se zmíněnou sociální a sociologickou pedagogikou, jak o tom hovoří I. A. Bláha i O. Chlup, mluví K. Galla o sociologii výchovy ... (Ve studiu oboru pedagogika na FF UK v Praze je přednášena po „základech sociologie“ „sociologie výchovy“ a „sociologická psychologie“. Vztah mezi nově budovanou „sociální pedagogikou“ a „teorií výchovy“ před r. 1989 i po r. 1989 je další neuzavřenou problematikou. To platí také o podnětech v odkazu S. T. Šackého, A. S. Makarenka, J. Korczaka apod.)

* * * * *

Ve shodě s tradicí, určenou G. A. Lindnerem, volíme pracovní i odborný termín „sociální pedagogika“. Ve shodě s Lindnerem ji pokládáme za „dosud nevybudovanou“. Její základní mezioborové vztahy jsou určovány sociologií, psychologii i filozofií. Je také ve shodě s pojetím G. A. Lindnera a s dalším vývojem v českých zemích.

Pokud jde o základní náplň a obsah (zaměření), přikláníme se k tradici německé i polské, která pracuje s termínem „pomoc“ (Hilfe, Helfen, Help). Publikace C. W. Müllera, profesora pedagogiky a sociální pedagogiky v Berlíně, „Wie Helfen zum Beruf wurde“ (1. a 2. díl jako „Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit“ v letech 1883–1945 a po r. 1945. 4. vyd. z r. 1994), dobře ukazuje na souvislosti i hranice mezi „sociální prací“ ve smyslu státní (i církevní aj.) politiky a vlastní „sociální pedagogikou“ ve smyslu Bláhou a Chlupem uvedeným. Rozborem palčivých sociálních problémů, počínaje nezaměstnaností a jejím odrazem v životě rodin, otvírá problém „milosrdenství“, které má být základní a samozřejmou morální povinností člověka, a shody i rozdíly takto chápaného „milosrdenství“ s povoláním i posláním státem placeného sociálního pracovníka. V naší tradici je tento palčivý problém po nápravě (emendaci) J. A. Komenského uváděn předbřeznovým B. Bolzanem a jeho traktátem o dobročinnosti ve smyslu Lukášova evangelia a pojednáním o dobročinnosti ve státní politice, jak ukazuje spisek „O nejlepším státě“.

P. Pitter, který jako další nová postava přichází na základě podnětů UNESCO do této problematiky jako ochránce, vychovatel a učitel svého dru-

hu dětí židovských a německých (včetně sirotek po příslušnících SS apod.) v kritických letech 1945–1946, řeší naznačenou problematiku také jako „milosrdný Samaritán“. Po mezinárodní konferenci pod záštitou UK v Praze a orgánů UNESCO i naší vlády v červnu 1995 je poselství tohoto „českého Pestalozziho“, v němž pokračuje v emigraci po únoru 1948 v Německu a ve Švýcarsku, i určitým vkladem i do problematiky teorie a praxe sociální pedagogiky.

Otvírá se tu staronový problém — pomoc lékaře, pomoc psychologa, pomoc sociálního pracovníka, pomoc pedagoga (učitele a vychovatele) a v tomto kontextu sociálního pedagoga (sociálního pracovníka a kurátora) — jako problém sjednocující i diferencující eticky „léčitelsky“ příbuzná povolání a poslání. Ve smyslu odkazu A. Schweitzera (také 1875–1965) a jeho poselství z Lambaréné v rovníkové Africe tuto činnost nově rozvíjí katedra sociálního lékařství lékařské fakulty UK v Hradci Králové. Jde o pomoc dětem, mládeži i dospělým občanům (andragogika) až po stáří a umírání, smrt (gerontagogika R. Palouše na podkladě Komenského „rad starcům“). Jde o permanentní souvztažnou kultivaci vnitřního i vnějšího světa člověka, lidí i celého lidského světa (B. Blížkovský).

Poslání sociální pedagogiky jako teorie a praxe společenské nápravy a pomoci pravděpodobně převyšuje další postuláty v této oblasti (ty mohou být z tohoto základního pojetí vyvozovány). Řekli bychom s J. Patočkou jako filozofem a také komeniologem, že jde o společné téma „starosti a péče“ člověka o duši svou a v tomto případě duši bližních, a to v původním platonském slova smyslu.

Problematika se vztahuje především k výchovným a vzdělávacím institucím ve smyslu školském a mimoškolském. F. Čáda již před první světovou válkou hovoří o skautingu jako „opojném vyhnání“ dětí a mládeže ze školních lavic do setonovsky chápané přírody a historik i systematik O. Kádner píše traktát o „škole v lese“ jako pomoci pro děti nemocné z měst. Proto sociální pedagogika věnuje mimořádnou pozornost prostředí jako činiteli sociálním a ekologickým (současná teorie v Německu hovoří o Grossstadtpädagogik včetně problematiky volného času (Freizeitpädagogik) a o ekologické pedagogice). Problematika rodinného zázemí a náhradní rodiny, SOS vesniček, problematika drogové a jiné závislosti, problematika sexuálních vztahů mládeže jako široce rozvětvená a diskutovaná až na úrovni vládních činitelů, problematika kriminality až po penologii a ochranu práv dítěte a mládeže po stránce morálně právní — to vše i jiné podněty vytváří z výše uvedených základních postulátů odvozené „pracovní pole“ nově u nás vytvářené koncepce sociální pedagogiky. K ní náleží i metodika sociální práce jako styčné pole mezi teorií a vlastní praxí ve smyslu nápravy a pomoci. Z hle-

diska teoretického i z hlediska vlastní praxe chceme zdůraznit také význam dotváření teorie „doteků a mezi svobody a odpovědnosti“ na základě mezioborového a se specifickým zaměřením na požadavky sociální pedagogiky, a to ve smyslu hovorů českých zemí s Evropou a světem (počínaje E. Makovičkou a studií J. Uhra o kázni i reformní a alternativní pedagogikou XX. století). Odtud nechtě jsou postupně zpřesňovány parametry jednotlivých problémů, doteky povzbuzení i meze sankcí. Komenského „Schola ludus“ a současně „Leges scholae bene ordinatae“ v jednotě ... A také „Leges societatis bene ordinatae ...“ Jde o pojetí společnosti a jejího výchovného a vzdělávacího systému pro XXI. století, systému, který je moudře řízen státem i iniciativou občanů.

Také polské hovory o mezích pedagogiky a antipedagogiky i promluva J. Skalkové o moderně a postmoderně patří k základům promýšlení problematiky mimořádně závažné a s nadějemi přijímané. Hodnoty sociální pedagogiky mají vést učitelskou a pedagogickou mládež k hodnotám životním i společenským.

Literatura

- Kraus, B.: K aktuálním problémům sociální pedagogiky. *Pedagogická orientace*, 1995/15, s. 58–61. Tam základní literatura.
- Skalková, J.: Pedagogika v kontextu postmoderního myšlení. *Pedagogická orientace*, 1994/12–13, s. 114–125. Tam další literatura. Těž v *Pedagogice*, XLV/2, s. 19–29.

Přednášky a semináře v interním a externím studiu pedagogiky na FF UK v Praze.

Vysokoškolský text: Podněty ke vzniku a vývoji soc. pedagogiky jako vědní specializace. Základní pojmy, náprava, pomoc, záchrana a záchranná síť, sociální prostředí, sociální politika a péče státu i mimo státní instituce. Terminologie. Mezioborové vztahy. Mezioborový výzkum. Doteky a meze svobody a odpovědnosti jako problém mezioborový. Osobnost soc. pedagoga, pracovníka, kurátora. Vzdělávací instituce jako část záchranné sítě (jesle, mateř. škola, zákl. škola, družina, stř. škola). Úvod do specializací. Metodika soc. práce. Další podle aktuálních požadavků a potřeb.

Výběrové přednášky: Studium sociálních pracovníků a kurátorů (stud. plán, výběrové předn. na základě teoretické přípravy, viz předcházející text).

Vývoj a problémy sociální pedagogiky

Období, postavy I	Teoretické problémy II	Pracovní pole, specializace III
Integrace I a III do II		
Podněty XVII.—XIX. stol. Komenský Pestalozzi Owen Bolzano Don Bosko Další Vývoj vědy koncem XIX. a zač. XX. stol. Lindner Natorp Čáda Masaryk Bergemann Durkheim Hall Dewey Chalasiński Bláha Král Chlup Velimský Šíma Reformní pedagogika Učitelé pokusníci Šackij Makarenko Korczak Další Po r. 1945 Wroczyński Galla Západ, USA, Polsko, Třetí svět Freire, Brazílie Obara, Japonsko Další Pitter (UNESCO 95)	Náprava věcí lidských (emendace), Pestalozzi, Owen, Bolzano, teorie poč. XX. stol., marxismus, teorie po r. 1945 (Kritika sociálních poměrů) poč. Rousseauem, Tolstým, Thákurem aj. až po hippies a další „výkřiky“ protestů, pařížští studenti r. 1968 etc. Od ideje nápravy k problémům pomoci (Helfen, Help) a záchrany Vývoj a stav sociální politiky, její meze, další činitelé nápravy, pomoci a záchrany Sociální ochrana dětí a mládeže, záchranná sociální síť společnosti Sociální prostředí k nápravě, pomoci a záchrane Rodina, škola, velkoměsto (Grossstadtpädagogik) a jeho ulice, venkov a jeho „klid“ Terminologie Mezioborové vztahy počínaje sociologií, psychologii a pedagogikou Proti simplifikacím, které nivelizují sociální pedagogiku jako část pedagogiky Mezioborový výzkum Dítě, mládež—rodiče, vychovatelé, učitelé, osobnost sociálního pedagoga, sociálního pracovníka, kurátora apod. Milosrdný Samaritán? Profesionální placený pracovník? Aktuální teoretické problémy (nastolí čas)	Realizace státní sociální péče a politiky Podíl církví, charity a filantropie, dobročinnosti, Armády spásy, YMCA a YWCA, skautingu, Sokola, Orla aj. Doteky a meze svobody a odpovědnosti (sebevýchovy, celoživotní kultivace) Rodina, náhradní rodina, SOS vesničky, Miterzieher apod. Pedagogika, sociologie a psychologie volného času Ochrana před brakovou literaturou, drogami a jinými druhy závislosti Mravní nemoci dětství a mládí Moral insanity apod. Ochrana práv dětí a mládeže (svět, ČR) Sociální zřetele pedagogiky sexuálních vztahů Problematika sebevraždy Sociální zřetele hry Dramatická výchova Psychoterapie, logo-, arte-, muzikoterapie aj. Věžeňská péče, penologie Výchovné a vzdělávací instituce — část záchranné sítě společnosti Jesle, mateřská škola, základní škola a družina, střední školy Metodika sociální práce

Proti izolovanosti sociální pedagogiky komplexním „viděním“ a účinným řešením konkrétních situací!

Pluralismus není eklekticismus

Stanislava Kučerová

V „Pedagogické orientaci“ č. 14 jsme uveřejnili překlad kapitoly z knihy R. F. Hessonga a T. H. Weekse „Introduction to Education“ s názvem „Filosofie výchovy v USA“. Kapitola přináší poměrně obsažný výklad čtyř amerických pedagogických koncepcí, totiž perennialismu, esencialismu, progresivismu a rekonstrukcialismu. Těto konkrétnější pasáží předchází v knize asi dvacetistránkový úvod do „tradiční“ filosofie. Tomuto úvodu teď budeme věnovat pozornost.

Američtí autoři chápou filosofii jako nezbytnou součást pedagogické kompetence, která učiteli pomáhá řešit každodenní otázky jeho praktického působení (výběr učiva, metod, způsobu ověřování výsledků atd.) Bez rozvíjení vlastní filosofie nemůže podle jejich mínění učitel vyučovat.

Autoři doporučují poznat nejdříve jazyk filosofie, její speciální terminologii a zvláště základní obory, jako jsou metafyzika, epistemologie, logika a axiologie, čili problémy bytí, poznání, správného myšlení a hodnot. Jako hlavní směry filosofie uvádějí naturalismus, idealismus, realismus, pragmatismus a existencialismus.

Jsou přesvědčeni, že při vzdělávání učitelů jsou otázky typu „kdo jsem, jak dosáhnout poznání pravdy, co je reálné, co je dobré, jak správně myslet, jsou lidé dobří nebo špatní, jak nás ovlivňuje morálka, co je krásné, jak se žáci učí...“ prvořadé. Momentů, v nichž má filosofie učiteli pomáhat, uvádějí celou řadu. Jejich konkrétně formulované otázky dávají nahlédnout do reality školního života v USA, a proto je zopakujeme.

Jaké volit techniky upevňování kázně, trestání, vyučovacích metod, hodnocení? Je např. správné: „Johnny, uděláš 20 součtů navíc, protože mluvíš bez zvednutí ruky“? Jak jsou použitelné tresty „vazba“ (karcer) a „izolace“ nebo kolektivní tresty? Má se vyučování soustředit na skupinovou nebo na individuální práci? Jaká je účinnost názorného vyučování? Jsou kalkulačky a počítače při výuce vhodné? Jak hodnotit programované vyučování prostřednictvím televize? Jsou televizní programy pro učitele pomocí nebo překážkou? Je možno využít jich k podpoře vyučování? Jaký by měl být podíl praktického získávání zkušeností a osvojování teoretických pojmů při vyučování?

Měli by žáci obsáhnout všechny znalosti podle učebního programu nebo stačí probrat méně témat do větší hloubky? Měl by se dějepis osnovat chronologicky nebo tématicky a biologie podle klasifikačního systému nebo podle praktického významu rostlin a zvířat? Jaká má být odborná úroveň

vyučování v základní škole? Jaký význam má tělesná, hudební a výtvarná výchova v základní škole?

Má se při hodnocení používat jenom testů? Má být hodnocení subjektivní, objektivní nebo kombinované? Můžete použít nějakého úkolu k odstupňování úrovně žáků? Můžete doporučit nějaký projekt pro všechny žáky nebo odstupňovaně pro žáky lepší a pomalejší? V čem je význam úspěchu nebo selhání pro sebepojetí žáka?

Má být učitelův stůl vpředu nebo vzadu? Žákovské sedačky v řadě, v kruhu nebo do tvaru písmene U? Měly by skupiny tříd být pohromadě nebo každá zvlášť?

Autoři se domnívají, že každá otázka je v podstatě filosofická, a že filosofie se jeví „vskutku jako nejpraktičtější předmět přípravy budoucího učitele.“ Jde tady ovšem o nadužívání slova filosofie ve významu koncepce, projekt, princip, zásada apod. (I u nás se nedávno rozšířila móda mít na všechno „filosofii“, ať již šlo o sestavu národního mužstva v hokeji, výrobu kartáčků na zuby nebo povolení stánkového prodeje.)

Českému čtenáři se budou uvedené otázky jevit spíše než filosofické jako otázky školní pedagogiky, převážně didaktické. Jistě i u nich lze vystopovat určitou obecnou světonázorovou koncepci, ale bezprostředně z ní svá rozhodnutí a jednání jednoznačně neodvozujeme, řídíme se didaktickými a výchovateckými zásadami. Vliv filosofie je tu spíše nepřímý, uplatňuje se prostřednictvím více nebo méně citlivé a přemýšlivé osobnosti učitele. Od vysoké abstrakce, kterou filosofie představuje, nevede přímá cesta ke konkrétní a jedinečné praxi. Z nejobecnějších idejí nelze přímo odvodit pravidla pro konkrétní jednání. Pokud se o to autoři pokoušejí, děje se přiřazování konkrétních pedagogických jevů k filosofickým východiskům jen za cenu nepřesvědčivých zjednodušení a schematizací.

říklad:

ojetí žáka a učitele podle vybraných filosofických směrů

Filosofie	Žák	Učitel
NATURALISMUS T. Hobbes H. Spencer J. J. Rousseau	Malý tvor, kterého je třeba vést v souladu s přírodou	A. Ochránce před zlým světem B. Ten, kdo přenáší tolik vědomostí, kolik je dítě schopno ovládnout
IDEALISMUS Platón I. Kant Hegel Fröbel	Představuje intelekt, který je nutno vychovávat a ochraňovat	A. Vzor pro dítě B. Klade důraz na přednášky a diskuse C. Přenáší kulturní bohatství
REALISMUS Aristoteles J. Locke J. A. Komenský Pestalozzi Herbart W. James	– Tabula rasa – čistý nepopsaný list – pasivní organismus	A. Utváří správné návyky B. Spojuje nové informace se starými
PRAGMATISMUS J. Dewey	Aktivní řešitel problémů, směřující k cíli, kterým je schopnost nezávislého samostatného učení	A. Průvodce a tvůrce učebních situací B. Žákův partner a rádce
EXISTENCIONA- LISMUS	Aktivní tazatel hledající své JÁ, cítící odpovědnost za své učení	Pomáhá studentovi v jeho samostatných volbách a v tom, aby se stal samostatnou a nezávislou osobností

Zpracováno podle: Hessong, R., F., Weeks T., H.: Introduction Education, N. Y., Mac Millan, Publishers Company, 1987, s. 153.

Pozorný čtenář se ovšem zeptá: Cožpak se uvedené charakteristiky žáka a učitele navzájem vylučují? Cožpak učitel a žák nejsou to všechno — a ještě mnohé jiné? Cožpak neplatí charakteristiky všechny a neuplatní se vhodně všechny, podle místa, času, okolností? Cožpak i uvedené charakteristiky „filosofii“ nejsou velmi zjednodušené, cožpak můžeme přijmout, že např. „realista“ Komenský chápe žáka jako „pasivní organismus“? (Vzpomeňme namátkou na jeho zásadu, že „dělání se učí děláním“!)

Další tabulka rovněž nutně vyvolává podobné pochybnosti. Cožpak se obě alternativy vylučují? Cožpak jednou není vhodnější vést hodinu podle „Herbartova realismu“, po druhé podle „Deweyova pragmatismu“?

Srovnávání rozdílů realismu a pragmatismu v pedagogice

STUPNĚ VĚDĚNÍ		
Deweyův pragmatismus základní prvek — žák		Herbartův realismus základní prvek — učitel
Testování všech hypotéz a výběr nejlepšího rozhodnutí pro danou situaci	5	Aplikace obecného pravidla na novou situaci
Uvažování o možných pozitivních a negativních důsledcích všech možných hypotéz	4	Zobecnění — utvoření obecného pravidla pro řešení nové situace
Formulace hypotézy	3	Spojení nové znalosti s dříve získanými poznatky
Definice problému z hlediska, které může být přijato všemi účastníky řešení problému	2	Prezentace nových poznatků
Poznání problému studentem „cítění potřeby“ (neklid,...)	1	Příprava žáků na přijímání nových poznatků

In: Hessong — Weeks, dtto

Autoři pokládají model stupňů vědění za názornou ukázkou odlišného přístupu k žákovi. Pragmatické pojetí prý vychází z potřeby žáka a směřuje k jejímu uspokojení. Obsahem vzdělávání se stávají pouze ty vědomosti a návyky, které směřují k uspokojení potřeb žáka. Tedy to, co vzbuzuje jeho zájem, zvědavost atd. V realistickém pojetí je obsah stanoven pevně, pro všechny stejný, má podobu učebních osnov atd. Ale cožpak „realistická“ didaktika nevěnuje značnou pozornost *motivaci*, tedy způsobům, jak vzbudit zájem a zvědavost žáků, aby rovněž vycházela „z potřeby“ žáků

a jejího uspokojení? A cožpak nehledá metody aktivizace žáků a rozvíjení jejich tvořivosti, včetně formulování problémů a testování hypotéz?

Podobně se staví do kontrapozice „realistické“ pojetí žáka jako nádoby, kterou je zapotřebí naplnit vědomostmi a „pragmatické“ jako pochodně, kterou je zapotřebí zapálit, tj. podnítit žáka k vlastní aktivitě a snaze po sebezdokonalení. Ale ani to se přece nevyklučuje, s ohledem na konkrétní pedagogickou situaci platí jednou spíše toto, po druhé ono přirovnání. Totéž platí i pro rozlišování autoritativního a partnerského přístupu k žákovi. Ani tady neexistují jen dvě krajní polohy. Již „klasická“ pedagogika rozlišovala nejen autoritativní a liberální, ale i demokratický styl řízení a z praxe víme, že žádný z nich neplatí „absolutně“, a že přechody mezi nimi jsou „měkké“.

Sami autoři cítí neudržitelnost schématicky nastolených alternativních protiv a radí proto vyrovnat se s ní tzv. *eklektickou filosofií*. Být eklektický, znamená podle jejich mínění vzít části různých filosofí a spojit je do jedné vlastní filosofie výchovy.

Například někdo přijme za svou představu aktivního žáka, který se podílí na svém učení, z idealistické filozofie. Současně však bude preferovat realistické stanovisko k vědeckým metodám jako hlavnímu nástroji vědeckého poznání. K tomu pak ještě přidá pragmatický princip, že hodnoty jsou relativní a stále se mění. Tím si vytvoří základ své vlastní eklektické filosofie.

Nemyslím, že bychom měli rehabilitovat „eklekticismus“, totiž spojování různorodých ideových směrů, názorů a hledisek, které — domyšleny — se navzájem vylučují a nemohou být sjednoceny v jedné koncepci. Překonání jednostrannosti a vylučného prosazování té nebo oné alternativy by mělo spočívat na pochopení kvalitativní rozmanitosti bytí, kterou nelze redukovat. Ve sféře výchovných jevů se pohybujeme v různých rovinách, orientujeme se v nich za pomoci oborů přírodovědných i společenských, zaujíme hledisko jedince, společnosti, kultury, učíme se v historii, snažíme se pochopit přítomnost, uvažujeme o budoucnosti. Skutečnost nemá podobu jednoduchých lineárních vztahů, je mnohdimenzionální, přistupujeme k ní i s mnoha možnými optikami. Eklekticismus je nekritické a netvůrčí směřování cizorodých prvků. Nám jde o systémové poznání mnohostranných celků, jejichž mnohost neruší jednotu a jejichž jednotu neredukuje pluralitu. Zdánlivé protivy se nevyklučují, ale podmiňují navzájem, uplatňují se v různých rovinách. Mnohostrannější vidění a pochopení plurality skutečnosti dovoluje i v pedagogice přistupovat k tak mnoha až militantně vyhroceným alternativám nikoli s absolutizovanou výlukou „buď a nebo“, ale s chápavějším, celistvějším a univerzálnějším určením slučovací — „nejen, ale i“.

Jsme pluralisty, nikoli eklektiky.

Autoři čísla

Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., Brno
Doc. RNDr. Josef Budiš, CSc., PdF MU v Brně
Prof. PhDr. Josef Cach, CSc., FF UK v Praze
Doc. PhDr. Marta Černotová, CSc., FF UPJŠ v Prešově
PhDr. Jaroslav Galičák, PdF OU v Ostravě
Doc. PhDr. Libor Hřebíček, CSc., FF MU v Brně
Doc. PhDr. František Horák, CSc., PdF UP v Olomouci
PhDr. František Hýbl, Muzeum Komenského v Přerově
Doc. PhDr. Zdeněk Kalhous, CSc., PdF UP v Olomouci
PhDr. Jana Kohnová, ÚŘŠ PdF UK v Praze
Doc. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc., VŠP v Hradci Králové
Doc. PhDr. Vladimír Krejčí, CSc., PdF OU v Ostravě, SU v Opavě
PhDr. Milena Kurelová, CSc., PdF OU v Ostravě
Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc., Brno
PhDr. Eduard Lukáč, FF UPJŠ v Prešově
PaedDr. Jaroslav Müllner, ČMOS prac. školství, Praha
Doc. PhDr. Alena Nelešovská, CSc., PdF UP v Olomouci
Doc. PhDr. Jozef Pšenák, CSc., FF UK v Bratislavě
Doc. PhDr. Libor Pecha, CSc., Olomouc
Doc. PhDr. Jana Pýchová, CSc., OU v Ostravě
Ing. Jiří Rybička, MZLU v Brně
Prof. PhDr. Jarmila Skalková, DrSc., Praha
Prof. PhDr. Vladimír Smékal, CSc., FF MU v Brně
PhDr. Vladimíra Spilková, CSc., PdF UK v Praze
Doc. PhDr. Vlastimil Švec, CSc., PdF MU v Brně

Errata

Redakce se omlouvá, že ve 14. čísle Pedagogické orientace došlo nedopatřením k záměně autorství a prosí, aby si čtenáři laskavě opravili jméno recenzenta stati H. Arendtové na str. 97. Autorem je PhDr. Jan Nevřala, pracovník katedry psychologie FF OU v Ostravě. Je nám záměny upřímně líto a prosíme zároveň autory, aby řádně označovali své příspěvky i diskety, aby se podobná nedopatření nemohla opakovat. Děkujeme za pochopení.

Obsah

Memorandum k 50. výročí vysokoškolského vzdělávání učitelů . . .	2
Závěry z X. pedeutologického semináře ČR	3
Z jednání v plénu	6
Vladimír Smékal: Tvořivost v práci učitele	6
Bohumír Blížkovský: Devatero podnětů pro soudobou pedeutologii	12
Jarmila Skalková: Rozvíjet kulturu pedagogického myšlení	30
Jozef Pšenaák: Pokusy o reformu strednej školy v Československej republike v dvadsiatych rokoch 20. storočia	34
Vladimíra Spilková: Proměny učitelské profese a přípravy na ni v kontextu celkové transformace školství	47
Vlastimil Švec: Kde hledat zdroje inovací pregraduální pedagogické přípravy učitelů?	54
Zdeněk Kalhous — František Horák: Příspěvek ke genezi učitelské profese	58
Libor Hřebíček: Profesní vývoj adeptů učitelství	70
Marta Černotová: Obsahová analýza pedagogických záznamov študentov a ich metodologické chyby	77
Milena Kurelová: Empiricko-integrální model učitelské přípravy . .	84
Analýza profesionálních činností učitelů	88
Vladimír Krejčí: Realizační problémy empiricko-integrální přípravy učitelů	91
Jaroslav Galičák: Profesní vývoj studenta učitelství	94
Alena Nelešovská: Výzkum přípravy učitelů primárního vzdělávání	97
Josef Budiš: Chemie — didaktika — pedagogika	104
Jana Kohnová: Koncepce dalšího vzdělávání učitelů	109
Iva Pýchová: Téma dne — distanční studium	119
Blahoslav Kraus: K současnému pojetí vychovatelské profese a přípravy na ni	121
Jaroslav Müllner: Kariéra učitele	125
Stanislava Kučerová: Závěrečné zamyšlení	129
Výzkum	132
Jiří Rybička: Problémy výuky exaktních předmětů	132
Zprávy	143
Bohumír Blížkovský: Pozoruhodný zájem OECD o vzdělanost . . .	143

Jubileá, výročí	147
Alexandr Lewin osmdesátiletý. L. Pecha	147
František Slaměník (4. 10. 1845–2. 7. 1919). F. Hýbl	149
Eduard Lukáč: Prínos českého pedagóga Václava Stuchlíka pre roz- voj reformného pedagogického hnutia v prešovskom regióne	151
Recenze	161
V. Spousta a kol.: Teoretické základy výchovy ve volném čase. L. Hřebíček	161
Na pomoc studujícím	164
Josef Cach: Hodnoty sociální pedagogiky ve vývoji české a evropské pedagogiky	164
Stanislava Kučerová: Pluralismus není eklekticismus	170
Autoři čísla	175
Nabídka novinky „Dědictví Komenského“	178

Nabídka novinky „Dědictví Komenského“

Kučerová, S.: Člověk — hodnoty — výchova.
233 s., cena cca 69 Kč.

Spis zakladatelky a dlouholeté redaktorky „Pedagogické orientace“ je konečně ve výrobě a 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:

„... 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 spisu byla znemožněna tzv. „normalizací“. Po listopadu 1989 byl spis podstatně prohlouben, rozšířen a aktualizován, doporučen k publikaci, vydání však bylo stále odkládáno pro nedostatek finančního krytí. Díky vydavatelství Masarykovy university v Brně konečně spatřuje světlo světa.

Monografie shrnuje v pěti kapitolách (antropologické, axiologické, etické, estetické a kulturně pedagogické) výsledky kritického studia obsáhlé kulturně historické zkušenosti evropského člověka. Přístupnou formou a kultivovaným jazykem ukazuje čtenáři vznik a vývoj problémů, které prožívá současný člověk tváří v tvář sobě i světu a umožňuje mu utvořit si s nadhledem 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.

Novou publikaci s půvabnou 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 bude 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.

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, a to i v případě diskety. Můžete-li, disketu přikládejte nebo příslušný soubor pošlete elektronickou poštou na adresu jiri@vszbr.cz, podstatně tím urychlíte zpracování Vašeho příspěvku. Uveďte vždy Vaši přesnou adresu včetně telefonu. 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
— nadpisy obklopte prázdným řádkem před a za
- 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.

Vítáme zájemce z řad celé tvůrčí pedagogické obce. Podle tohoto vzoru můžete přihlášku rozmnožit. Přihlášku musí doporučit dva řádní členové ČPdS. Vyplněné přihlášky předejte předsedům poboček ČPdS v Praze, Brně, Olomouci, Ostravě, Plzni, Ústí n. L., Hradci Králové a v Českých Budějovicích. Adresy uvedla Pedagogická orientace č. 12–13, str. 169–170.

Přihláška do České pedagogické společnosti

Jméno a příjmení (včetně titulů)

Datum a místo narození

Adresa bydliště:

Tel.

Název pracoviště:

Adresa pracoviště:

Postavení v zaměstnání (funkce):

Vědecká hodnost:

Vysokoškolské a další vzdělání:

Odborné zaměření (s konkrétním označením problematiky):

Pobočka:

V dne

podpis

Doporučení (podpisy dvou stávajících členů)

Objednávka

Objednávám titul

S. Kučerová: Člověk — hodnoty — výchova, v počtu výtisků

Datum

Podpis a adresa objednavatele

✂ ✂

Pedagogická orientace, Brno 1995, č. 16–17

Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS

Vydala Česká pedagogická společnost

Odpořdná 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 pověřeni redaktori poboček i odborných sekcí ČPdS a další spolupracovníci

Adresa redakce: Prof. dr. S. Kučerová, Milénova 12, 638 00 Brno

Administrace: Dr. M. Rybičková, Veletržní 3, 603 00 Brno

Tel.: (05) 325 722

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