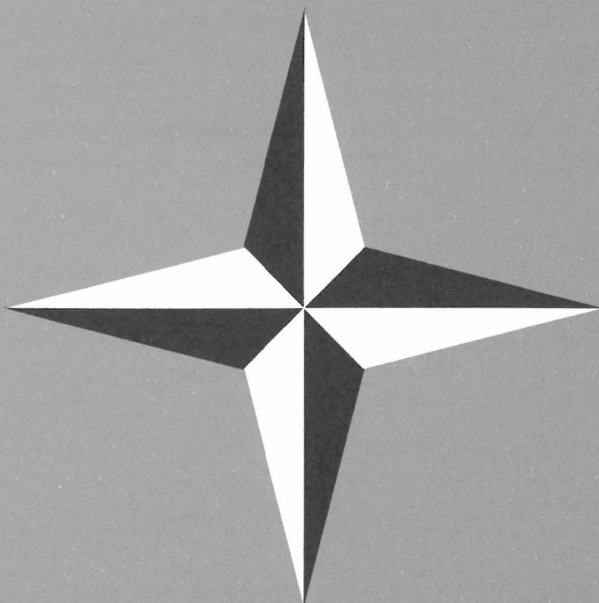


# pedagogická orientace - 95



15

## Pedagogická orientace, Brno, 1995, č. 15

### Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS při AV ČR

Milí čtenáři,

15. číslo Pedagogické orientace pokračuje v diskusi, která se orientuje na přípravu odborné mezinárodní konference k 50. výročí vysokoškolského vzdělávání učitelů v našich zemích na téma

#### **Profese, vzdělávání a tvořivost učitelů**

v Brně 18.–19. září 1995.

- Diskuse k vztahu teorie a praxe ve vzdělávání učitelů
- Diskuse k otázkám sociální pedagogiky
- Diskuse o nové podobě školy a školství

Malé historické repetitorium *Pedagogické orientace*:

*Vznikla* roku 1967 v Olomouci jako nezávislý časopis pedagogické obce. Redakci se podařilo vydat 5 čísel, než násilná normalizace znovu potlačila svobodu slova a bádání — i v pedagogice.

*Byla obnovena* po 24 letech. První číslo nové edice vyšlo v roce 1991. Časopis nabízí opět své stránky čtenářům i autorům k nezávislému hledání cest k zvyšování úrovně výchovy a vzdělávání u nás, v duchu demokracie a humanity, v duchu národních tradic i evropských a světových perspektiv.

*Přinesla* v dosavadních 14 polistopadových číslech řadu závažných expertíz a doporučení Rady pedagogických věd ČR, aktuálních příspěvků a většinu referátů 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. století. Hradec Králové, 16.–17. 9. 1994.

Těšíme se na „hlasy a ohlasy“ svých čtenářů a přispěvatelů.

*Redakce*

## Česká a evropská dimenze vzdělávání

Bohumír Blížkovský

Národ, který si neváží své historie, si ji musí čas od času zopakovat.

T. G. Masaryk

Jsme pouze úsek fronty světové demokracie, s ní vítězíme a s ní padáme.

P. Drtina

Uvedení do problematiky zaměřuji na hodnoty, které náležejí ke společnému jádru výchovy soudobého češství a evropanství.

Nejprve však několik poznámek *k ideovým a pedagogickým základům tohoto velkorysého projektu*. Integrace Evropy je dosud omezena na „západ“ a i tu pokročila více na poli hospodářském, politickém a vojenském, než v oblasti kulturně-pedagogické. Právě snahy o překonání tohoto duchovního deficitu stály u zdroje pokusů konkretizovat tzv. evropskou dimenzi vzdělávání a vzdělání. Vzděláním se tu rozumí výsledky výchovy v nejširším slova smyslu, zahrnující kultivaci dětí, mládeže i dospělých v celém jejich životě a světě. Znovu aktuální jsou tak i dávná doporučení J. A. Komenského, aby se v dílnách lidskosti postupovalo od bližšího ke vzdálenějšímu, od zvláštního k obecnému, od konkrétního k abstraktnímu. Bez respektování těchto přirozených pravidel nelze uspět ani při probouzení vztahu lidí k jejich vlastnímu domovu a národu, natož pokročit k metám nadnárodním.

Překvapuje, jak často se tato abeceda právě ve vlasti Komenského ignoruje. Přemnozí by dnes chtěli být uznávanými Evropany, aniž dokáží být dobrými a hrdými Čechy, aniž dokáží žít s nejbližšími sousedy jako rovný s rovným, bez nedůstojného podlézání a naparování. Evropanství u nás mnozí kladou do protikladu s vlastenectvím, zaměňují je s kosmopolitním anacionalismem, s národním nihilismem, s povrchním uniformním světoobčanstvím. Nejvíce však zaráží, jak mocně dnes horují pro Společenství evropské i ti čeští a slovenští separatisté, kteří nedávno nedokázali upravit vztahy ani mezi nejbližšími národy Evropy a způsobili debakl společenství československého. Okázale opomíjejí, že Masarykův projekt Československa zahrnul a zahrnuje vzájemnost i svébytnost všech jeho složek, není namířen vůči slovenství, češství, ani proti jiným národům, Usiluje naopak o optimální podmínky jejich rozvíjení bez privilegií a diskriminací. Vize českoslovensství je součástí evropanství, svébytnost slovenskou ani českou nepopírá, ale umocňuje je jejich vzájemností. Masarykův projekt Československa je celistvý a otevřený, nemá jen dimenzi národní, kulturní a hospodářskou, je

svrchovaně komplexní, politický, státoporný i univerzální. Odpovídá novodobým demokratickým státním i mezinárodním integračním idejím americkým a evropským (švýcarským, britským, francouzským, německým, skandinávským, španělským i rakouským). Výraznější humanitně demokratickou orientací je v lecčems dokonce převyšuje. Předpokládá ovšem soustavné zvyšování úrovně politické kultury.

Konkretizace české a evropské dimenze vzdělávání vyžaduje *hlubší objasnění vztahu naší svébytnosti a vzájemnosti*. Tento vztah existuje v podobě individuální i v užších a širších sociálních skupinách, v rovině národní a mezinárodní. Každý jedinec (analogicky i každá konkrétní societa) se vyznačuje určitou jedinečností, která mu dodává jeho identitu. Tato svébytnost však nevylučuje, ale zahrnuje i nezbytnou vzájemnost. Plný rozvoj člověka je např. neuskutečnitelný bez souběžné kultivace jeho umění žít s druhými i být sám sebou. Individuální výchova, která by nesměřovala i k patřičnému sociálnímu uplatnění člověka, by byla proto zcestná neméně, jako taková sociální výchova, která nevede k jednotlivým svébytným a emancipovaným osobnostem.

Polarita svébytnosti a vzájemnosti platí i mezi národy. Výchozí nenahradiitelnou kolébkou i doživotní jistotou každého je například jeho „zakotvenost“ v domovském kraji. I tu však hrozí riziko omezeného provincialismu a lokálpatriotismu, přestane-li být region otevřeným východiskem, začnou-li se vzdálenější horizonty a perspektivy uzavírat. Přirozené snahy otevřít se světu a zůstat přitom svůj se i zde funkčně doplňují a prolínají. Neodcizený člověk se proto cítí ochuzeně jak ve světě bez domova, tak i v domově bez světa.

Analogicky mnohostranný hluboký vztah, ba i horoucí láska k vlastnímu národu, neznamená nenávisť k národům ostatním. Je-li vlastenectví spojeno s všelidskými ideály demokratické unie, podporuje rovnoprávnou spolupráci národů i jejich součinnost nadnárodní v zájmu všech. Nežádoucí a škodlivá je teprve absolutizace určitého národa na úkor ostatních, stejně jako fetišizace jakéhokoliv nadnárodního celku vůči rovnému, plnému a svobodnému rozvíjení všech jeho členů. Šovinismus, nekritické velebení vlastního národa i jakéhokoliv jiné nadřazování či podřazování národů vede jen k mezinárodní nesnášenlivosti, separaci, k egoistickému hegemonismu, k násilné nadvládě, k agresi. Součástí její duchovní přípravy bývá zpochybňování národních tradic a svébytnosti vyhlédnuté oběti, podpora kolaborantství i vyhrožování silou. Potupený národ bez vlastní samosprávy, stejně jako národ bez minulosti, je totiž národem bez budoucnosti. Žádoucí je proto vyváženost dohodnutých občanských, regionálních, národních i nadnárodních zřetelů.

Čím bohatší a rozmanitější bude přínos jednotlivých regionů i národů

do společných hodnot, tím bohatší a silnější bude evropanství. A obráceně, čím chudší budou vazby lidí k jejich svébytnému domovu i národu, tím slabší, odcizenejší, méně odpovědné, formálnější a uniformnější bude Evropské společenství.

Soudobý obecný důraz na individuální lidská práva neruší, ale podporuje občanskou společnost a každou lidskou pospolitost, která emancipaci člověka uznává, umožňuje i garantuje. Exaltované uzavírání se do sebe oslabuje univerzální pospolitost stejně jako přílišná otevřenost disfunkčním a rozkladným vlivům. Jde o vzájemnou toleranci suverénů, kteří svobodně delegovali část suverenity své suverenitě společenství v zájmu společně uznávaných hodnot, v zájmu všech. Jde o vyvážený soulad zájmů individuálních, místních, regionálních, národních, státních, evropských i světových. Jde i o souzvuk člověka a přírody. Jde o synergické globální propojení všech eufunkčních jedinečností a zvláštností, jde o souvztažnost singularity, plurality i univerzality lidského světa. Jde o mnohost jednoty a jednotu mnohosti!

Předešlu ještě *poznámku geopolitickou*. Exponovaná poloha českého národa v centru Evropy nese s sebou nesčetné přednosti i rizika, naše bytí je permanentně kruhovitě otevřené vůči všemu a všem, přináší nepřebírné proměnlivé podněty, kontakty, výzvy a možnosti — dobré i zlé. Pravda, hodnocení těchto vlivů, jejich výběr, osvojování i odmítání záleží na nás. Co u nás převládalo, převládá či převládne, závisí však zároveň na zahraniční situaci, ne vždy jsou naše osudy jen v našich rukou, nezřídká se jedná o nás i bez nás, leckdy ovlivňujeme správu našich záležitostí jen do jisté nestalé míry. V naší situaci nelze proto roli subjektivního faktoru podceňovat, zde opravdu záleží na každém z nás. Tuto tvrdou pravdu vyjádřil již Jan Neruda, opravdu jen až „bude každý z nás z kamene, bude národ z kvádrů“. Z tohoto hlediska stále nedostatečně oceňujeme velké příklady našich dějin, např. státnické umění mnohých Přemyslovců, Karla IV., Jiřího z Poděbrad, F. Palackého, T. G. Masaryka a E. Beneše. Pro Masaryka je např. česká otázka zcela přirozeně i otázkou slovenskou, polskou, ruskou, německou, evropskou i světovou. *Potřeba našeho ustavičného zájmu o zahraniční dění, o situaci v Evropě i ve světě je zkrátka bytostně dána naší mnohastrannou geo-historickou konstelací* kulturní, hospodářskou, politickou, bezpečnostní a ekologickou, pramení i z chronického ohrožování naší národní suverenity a existence mocnějšími sousedy. Jedním z prvých, kdo si byl v nové době této naší strategicky výhodně-nevýhodné polohy vědom, byl F. Palacký, proto již v polovině 19. století prozíravě podporoval středoevropskou federaci, abychom se „nestali obětí rozpínavosti německé, později ruské“. Proto též T. G. Masaryk, M. R. Štefánik a E. Beneš trvali na Republice českosloven-

ské i na její co nejtěsnější spolupráci se všemi, kteří k ní byli na humanitně demokratických základech ochotni — když se naděje na středoevropskou federaci rovnoprávných národů nenaplnila.

*Jednou z nejpozoruhodnějších i nejpozitivnějších dimenzí našich národních dějin je těsné propojení hodnot národních a všelidských.* Ne nadarmo vyzdvihuje T. G. Masaryk kritické myšlení a Husův boj za pravdu do státního znaku i do standarty prezidenta ČSR. Se zjevným osvětovým posláním a státnickým rozhledem akcentoval i duchovní odkaz takových osobností, jakými byli J. A. Komenský, Jan Kollár, P. J. Šafařík, F. Palacký, K. H. Borovský, Jan Neruda, B. Němcová, A. Jirásek, F. X. Šalda, K. Čapek, F. Peroutka aj. Jde pochopitelně o kritický výběr vyjadřující určité poselství, jistou intenci občanskou, národní i všelidskou. Jde o příklady morálně a pedagogicky nejnáročnější i nejpotřebnější v situaci překonávání nemalé historické zátěže mnohých našich lidí; pasívních, konformních, pokřivených, podlézavých i kolaborujících kdykoliv s kýmkoliv. V Evropě nalezneme jen ztěží myslitele a státníka, který by byl tak univerzální i svůj jako T. G. Masaryk, zřetele občanské, národní a světové neodděluje, smysl českých národních dějin programově snoubí s novodobou vizí evropskou a všelidskou. Pokud jeho ucelené a otevřené pojetí našeho novodobého národa a světa vyvolává námitky z hledisek jiných hodnotových orientací nebo z hledisek partikulárních, je to přirozené. Tzv. spor o smysl českých dějin vedl T. G. Masaryk zcela záměrně a státnicky v zájmu naší svébytnosti i vzájemnosti, proti duchovnímu i reálnému podmaňování národů menších národy většími, v zájmu nadnárodní rovné kooperace v duchu všelidských ideálů.

V čem tedy spočívá axiologické poselství našich i světových novodobých dějin podle T. G. Masaryka? *Hodnoty, o nichž bude dále řeč, náleží zároveň k společnému jádru výchovy soudobého češství a evropanství.*

## Humanismus

Masarykův duchovní odkaz je především dílem jednoho z největších humanistů našeho národa i Evropy a světa 19. a 20. století. Řadí se ke kulturním a politickým osobnostem programovým a integračním, jakými byli např. F. D. Roosevelt, Gustav Bernard Shaw, Albert Einstein, Albert Schweitzer, J. P. Sartre, W. Churchill, L. N. Tolstoj, A. Solženicin, Mahatma Gándhí aj.

Masarykův humanismus má univerzální i konkrétní, činorodou povahu, odmítá planá slova. Obsahuje emancipaci přirozených lidských práv i morální závazek ustavičné kultivace člověka, zahrnuje svobodu, smysl pro řád a odpovědnost za aktivní obranu lidskosti, kdekoliv je ohrožována.

Všechny antihumánní alternativy, které u nás převládly po jeho smrti, charakterizuje naopak nadřazování (nadvláda) jedněch lidí vůči druhým, ať již z pozic stavovských, rasistických, třídních, z pouhé svévole byrokracie, moci a násilí, či z pozic soudobého sociálního darwinismu. Nic není dnes v našem životě tak potřebné jako Masarykovo pojetí humanity, projevující se čínorodou kultivací vnitřního i vnějšího světa člověka, celého lidského světa.

Vědomí, že kultivaci vnitřního a vnějšího světa člověka nelze řešit izolovaně, narůstá v 19. a především ve 20. století přeplněném moderními krizemi i nadějemi. Soudobá systémová pedagogika dospěla k poznání, že jednostranné, subjektální změny k nápravě věcí lidských nestačí. Naléhavá potřeba souvztažné kultivace vnitřního i vnějšího světa člověka vyplývá z dekulturnace obojího. „Nemá-li zůstat velkorýsý projekt ‘dílny lidskosti’ věčnou utopií, nutno jej pojímat reálněji, tzn. univerzálně. K opravdové humanizaci člověka se přibližujeme jen tam, kde dochází k funkčnímu i šťastnému propojení školy plné života se školou veškerého lidského života. Reálnou dílnou lidskosti musí být zkrátka nejen školy, ale i lidský život sám.“ (2:157).

## Demokratismus

V oblasti společensko-politické náleží Masarykův duchovní i reálný odkaz k dílům jednoho z největších demokratů novodobého světa. Pro Masaryka demokracie není pouze formou státní, nýbrž také metodou všeho veřejného a soukromého života, je názorem na život, podstata demokracie je shoda lidí, jejich mírné obcování, láska, lidskost. . . Stát není jen mechanismem, politika není jen dovednou správnou a diplomatickou technikou, stát je spolčením občanů na rozumových a mravních základech. Masaryk neomezuje demokracii na její formalitu a formy dané způsobem vlády, pluralitou stran, svobodnými volbami, většinovým systémem, právy menšin, diskusemi. Důležitější než kvantitativní poměry politických sil jsou kvality, konkrétní obsahy, názory na svět a hodnotové hierarchie politických subjektů. Ani politiku nepojímá jako partikulární politikaření, jako zaslepený boj o moc — ohrožující konec konců samu moc i existenci společenství — ale platónsky: jako umění vidět a moudře řešit společné záležitosti. Masaryk pojímá demokracii univerzálně, permanentně, participačně a samosprávně jako odpovědný způsob života svobodných občanů a národů bez nespravedlivých diskriminací a privilegií. Demokracie mu není ani samoúčelnou bezobsažnou správou a samosprávou existujícího života. Masarykovi jde především o zhodnocování, o kvalitu a smysl lidského života. Pravá demokracie je proto podřízena humanitě, je prostředkem (metodou) kultivace lidského života a světa. Proto tolik zdů-

ražňoval — právě v našich podmínkách deformovaných porobou — vzdělání, výchovu a osvětovou roli demokratického státu vůbec, požadoval ustavičnou „revoluci hlav a srdcí“.

K vůdčím ideám nové orientace by mělo proto náležet plné rozvíjení i uplatňování všech lidských zdrojů, tvůrčího potenciálu každého člověka v duchu hodnot národních i všelidských. Demokracie nemá totiž lepší možnosti vlastního upevňování, než politické a osvětové sebezdokonalování. Ne nadarmo zdůrazňoval Masaryk: „Vývoj školy, v tom je vývoj demokracie.“ Děti a mládež třeba od malička učit vidět a řešit jejich společné záležitosti, aby později dokázaly řešit i záležitosti občanské a společenské. Sám život školy by měl být výcvikem v demokracii.

Státní školství v pluralitní demokracii nemůže být proto kolbištěm stranických, církevních či jiných partikulárních zájmů, musí být důsledně nadstranické, nadkonfesní, orientované na hodnoty, které lidi nerozdělují, ale spojují. Zejména ve všeobecně vzdělávacích školách musí být všechny úzce oborové a partikulární zájmy podřízeny zájmům obecně lidským.

Masaryk nesnášel práci nekvalitní, neobornost. Dobře věděl, že většina nemusí mít vždy pravdu — zejména jde-li o většinu nevypělých nedovzdělanců. Nic dnes tak neohrožuje svobodu všech, jako svoboda a vláda amorálních diletantů. I tu vyznával krédo Platónovo: „Nebude konec béd, nebudou-li vládnout nejlepší.“ Profesionální a morální povinností odborníků je proto připravovat kvalifikované podklady pro demokratické rozhodování, upozorňovat na chyby i rizika, které laik nevidí. Rozhodování na základě konsensu prosté většiny by mělo končit tam, kde začíná evidentní poznání. Principy demokracie a odbornost jsou souvztažné, měly by se doplňovat a posilovat. Čím lépe se nám podaří tyto oscilující póly lidského rozhodování a jednání skloubit, tím rychleji se vymaníme ze spleťtého klubka našich problémů.

Ani zde není třeba rozvádět, jak daleko máme dosud k Masarykovu pojetí moudré humanitní demokracie. Uznávaný politolog J. Rupnik přisoudil nedávno změnám v postbolševických zemích funkce restaurační. S tím lze i nelze souhlasit, podle toho, jaké hodnoty se mají obnovovat. Zda společnost demokratickou, autokratickou nebo stavovskou, zda režimy pluralitní nebo partikulární, založené na hegemonismu síly, na skupinových výsadách a diskriminacích, na privilegiích moci byrokracie, oligarchie, aristokracie nebo teokracie. Ve shodě s Masarykem věřím, že základní alternativou moderní doby není anachronický rozpor mezi kapitalismem a komunismem, ale rozpor mezi moudrou humanitní demokracií a režimy nedemokratickými. Nejde tedy o restauraci čehokoliv, ani o pouhé výměny forem vlády (záměna diktatury levicové za vládu autokratickou, natož za diktaturu pravicovou



je evolučně nepřijatelná) jde o obnovu plnohodnotné humanitní demokracie pro všechny.

Pokusme se o aktualizované shrnutí Masarykova pojetí demokracie. Jde především o pojetí gradační, vývojové, které směřuje k nejvyšším možným metám; je realistické a zároveň mimořádně náročné, lidsky i pedagogicky. Vyjádřím to třemi charakteristikami:

- a) *Masaryk pojímá demokracii samosprávně* s důrazem na vyspělého občana, dobrou rodinu, obec, zemi, na vyspělý stát, kulturní společenství států. Jde o perspektivní participační pojetí, spojující demokracii nepřímou (zastupitelskou, parlamentní) s demokracií přímou (samosprávnou).
- b) Ani uvedené nároky Masarykovi nestačí. *Masaryk usiluje o humanitní demokracii*. Jeho pojetí demokracie je hlavně axiologické, nejen legislativní, natož technologické. Pro Masaryka je demokracie kultivací lidského života, metodou řešení lidských problémů, odmítá její redukci na pouhé formy; prostředky, techniky a procedury. Ve zdokonalování humanitní demokracie spatřuje předpoklad, prostředek i cíl lidského snažení.
- c) Z předchozích postulátů přirozeně vyplývá *osvětové pojetí demokracie*. Masaryk si jako realista dobře uvědomoval, že lidé nejsou takoví jací by měli být, zejména v našich podmínkách, deformovaných dlouhodobou porobou. Proto tolik zdůrazňoval osvětovou roli demokratického státu i demokratické samosprávy. Lidospráva předpokládá lidové vzdělání. Osvětové pojetí demokracie je založeno na moudrém, odborně fundovaném rozhodování, na kultivaci politického umění a lidského života vůbec: osvěta má z obyvatel, z lidí nerozvinutých, pokřivených, konformních i zlých křesat občany, obce, regionální společenství a emancipované národy se smyslem pro identitu, pluralitu i univerzalitu.

Naděje vkládané do demokratických změn střední a východní Evropy nejsou již tak optimistické jako dříve. „Jen náprava důsledků občanské války v Jugoslávii si vyžádá nejméně 50 let úsilí“, připomenul v létě r. 1992 na světovém kongresu v Praze M. Vorbeck z Evropské rady ve Štrasburgu. Obnovu demokracie brzdí často více bída duchovní, než materiální, projevují se nebezpečné kyvadlové efekty, hrozí i extrémní tendence bojující proti staré totalitě zaváděním nové totality. Důsledky pověstné „Berlínské zdi“ nejsou ještě překonány a již se zakládají nové „zdi“ v hlavách a srdcích lidí, mezi národy i státy. Budoucí Evropa však potřebuje rozhodně více konstruktivních kooperací, než mocenského egoismu, hranic a sektářských separací. Idea demokratické unie je otevřená všem! Rozvíjením česko-slovenské vzájemnosti i svébytnosti bychom proto měli iniciovat vzájemnost a svébytnost

středoevropskou, a tím i celoevropskou ve všech jejích humanitně demokratických podobách a možnostech! Střední Evropou přitom — v souladu s Palackým i se soudobými iniciativami — rozumíme všechny země mezi Německem a Ruskem od italského a balkánského jihu až po Skandinávii.

## Realismus

Věnujme ještě pozornost Masarykovu filozofickému realismu.

Z hlediska ideového charakterizuje současnost především absence hlubší duchovní dimenze, nekritičnost, vyčerpanost, mravní ochablost, konformita a anachronický svár vulgárně konzumního materialismu s naivně utopickým idealismem. Spektrum projevů této duchovní bídy je široké: od stále agresivnějšího egocentrismu, prospěchářství, partikularismu a separatismu, přes iluze o blízkém ráji věčné prosperity, o brzkém přijetí do ES, postoje ultra-liberální, povrchní víry i pověry, až po dogmatické sektářství nejrůznějších odstínů.

Stačí zalistovat v knihách T. G. Masaryka, E. Beneše, J. B. Kozáka, F. Drtiny, J. Tvrdeho, K. Čapka, F. X. Šaldy, F. Peroutky aj., abychom poznali, jak hluboko jsme klesli. Dávno před 1. světovou válkou naznačuje Masaryk perspektivu pozitivního překonávání partikularity lidského poznání i lichých sporů idealistických a materialistických dogmat svojí filozofií kritického realismu. K realitě ovšem počítá i duši, lásku, mravní řád a věčnost. Masarykův realismus zahrnuje dimenzi přírodní i kulturní, věcnou i duchovní, existenciální i transcendentální, konkrétní singularity, plurality i univerzality, logickou i historickou, substanciální i relační a vývojovou, kauzální i finální aj. Kulturní univerzalismus mu nevyklučuje intimní lásku k národu, ani snahu udržet jeho kulturní svébytnost (3:317). Jen to, co obstálo ve zkušebním ohni kritiky, může být pravdivé (3:215).

Máloco v dnešní době potřebujeme tak naléhavě jako rozvoj kritického myšlení, moudrého rozhodování i jednání. To ovšem předpokládá kompetentní snahu vidět věci jaké jsou, vykládat je z nich samých a z jejich kontextů, interpretovat je konkrétně, celistvě a otevřeně v jejich časoprostorových změnách i souvislostech.

Pro Masarykův způsob uvažování je charakteristické, že jednotlivé otázky řeší v kontextu, sub specie ideálů humanity, demokracie i univerzální „aeternitatis“. Masaryk tak v mnohém předjímá komplexní způsoby řešení problémů známé dnes ze zpráv „Římského klubu“, z obecné teorie systémů a dalších postmoderních syntéz. Aspoň malá ilustrace: „Svět není spoustou abstrakcí vědeckých, ani skladištěm jednotlivin, ale celkovou soustavou věcí,

kteřá poznána chce býti ve své celistvosti.“ (T. G. M.: Základové konkrétní logiky).

Tvůrčí přínos Masaryka je právě v oné funkční syntéze kritické vědy a humanisticky angažované kultury, ducha a činu, v hledání souladu transcendentální reality lidského světa, v jeho úsilí o moudrou harmonii vnitřního i vnějšího světa člověka.

Závěrem: To, co prožíváme, není triumfalistická vize „konce dějin“ amerického Japonce F. Fukujamy. Není ani důvod k apokalyptické beznaději a rezignaci. Naopak, na pořadu dne je náprava a burcování k ní.

Před námi se rýsují netušené možnosti a nebývalá globální rizika. „To hlavní, co chybí zemím střední a východní Evropy, jsou nové konstruktivní i adekvátní cíle“, prohlásil přední expert Světové banky Stefen Heynemann v létě r. 1992 v Praze na Světovém kongresu o výchově, demokracii a rozvoji. „Naše současná civilizace spočívá materiálně na mimořádně úspěšné technologii a duchovně prakticky na ničem“, konstatuje poslední zpráva „Římského klubu“. Rozpor mezi kvalitativně novým propojením sociálně přírodních ohrožení lidského světa a převažujícím egocentrickým způsobem lidského života je nadále neúnosný. Půtřeba nového hodnotového systému, jenž by se stal základem nové životní stability jednotlivce i společnosti, je akutní (5:173). Výchova k nové kvalitě lidského života se pokládá za univerzální klíč k lepší budoucnosti. „Filipiky proti Misomúsům“ a „Obecné porady o nápravě věcí lidských“ jsou znovu prioritou priorit. Dramatický průběh 20. století tak potvrzuje poválečný výrok anglického sociální kritika Herberta Wellse: „V naší době se lidské dějiny stávají stále více závodem mezi výchovou a katastrofou.“

Hodnoty Masarykova humanismu, demokratismu a kritického realismu jsou proto dnes aktuálnější, než kdykoliv dříve, mají trvalou platnost, náležejí k nejcennějším základům kultury československé i všelidské.

## Literatura

- [1] Beneš, E.: Demokracie dnes a zítra. Čin. Praha 1948. 311 str.
- [2] Bližkovský, B.: Systémová pedagogika. Amosium, Ostrava 1992, 303 str.
- [3] Čapek, K.: Spisy XX. Hovory s T. G. Masarykem. ČB, Praha 1990. 588 str.
- [4] Fukujama, F.: Konec dějin. Kde se nacházíme. Mnichov 1992.
- [5] King, A. — Schneider, B.: První globální revoluce. Bradlo, Bratislava 1991. 209 str.
- [6] Krejčí, J.: O češtví a evropanství. 1. a 2. díl. Amosium, Ostrava 1993 a 1995.
- [7] Masaryk, T. G.: Česká otázka. O naší nynější krizi. Jan Hus. SN Praha 1924. 404 str.
- [8] Masaryk, T. G.: Světová revoluce. Čin a Orbis. Praha 1925. 650 str.

- [9] Idea Československa a střední Evropa. Tři čtvrti století Československa. Doplněk. Konvoj, Brno 1994. 312 str. + 68 str. příloh.
- [10] Peroutka, F.: Budování státu, I–V. Lidové noviny, Praha 1991.

# Vztah teorie a praxe ve vzdělávání učitelů

## Význam sebereflexe v učitelské přípravě

Vlastimil Švec

**Klíčové pojmy:** sebereflexe, pedagogická situace, funkce a předmět sebereflexe, pedagogické zkušenosti, učitelovo pojetí výuky, techniky sebereflexe, metafory, individualizace při sebereflexi, změny na základě sebereflexe, předpoklady účinné sebereflexe.

### 1. Úvod do problematiky

Hlavním problémem učitelského vzdělávání stále zůstává kvalitní příprava budoucích učitelů pro úspěšné uplatnění ve školní praxi. Řešení tohoto problému se hledá v obsahu učitelského studia, jeho délce, organizaci, formách a metodách vzdělávání studentů, ale i ve výběru vhodných uchazečů o toto studium. V zahraničí, ale v poslední době i u nás vzbuzuje pozornost **situační přístup** k obsahu i formám a metodám pedagogické přípravy studentů učitelství. Zastánci tohoto přístupu argumentují tím, že učitelé neuplatňují pedagogické poznatky ve své činnosti systematicky, ale „zlomkovitě“ podle charakteru pedagogických situací (Buehs 1985). Proto doporučují předkládat studentům pedagogickou teorii spíše ve formě pedagogických situací a problémů, které se lépe osvojují (Komar 1985).

Úspěšné „zvládnutí“ pedagogických situací studenty předpokládá, aby poznali rozmanitost těchto situací, získali do nich vhled (porozuměli situacím), osvojili si varianty přístupů k řešení situací a také, aby poznali sebe sama v pedagogických situacích (jak situace vnímají, co v nich prožívají, co v nich považují za nejdůležitější atd.). Proto se do popředí dostávají otázky sebereflexe v pregraduální přípravě učitelů (např. Nezvalová 1994). V tomto příspěvku si všimnu některých problémů spojených s uplatňováním sebereflexe v přípravě budoucích učitelů. Opírám se o citovanou literaturu, ale i o vlastní dílčí zkušenosti.

## 2. Sebereflexe jako vnitřní dialog i jako proces

V literatuře nalézáme různá východiska vymezování pojmu „sebereflexe“. Obecněji lze sebereflexi charakterizovat jako „uvědomování si obsahů svého vědomí a charakteristik osobnosti i výsledků jednání na pozadí, resp. v konfrontaci s morálními normami nebo aspoň obrazy ideálního já. Ideální já vyjadřuje představu jedince, jaký by chtěl být, jaký by měl být“ (Smékal 1989, s. 69 a 57). V aplikaci na přípravu učitelů lze **sebereflexi** chápat jako *uvědomování si svých (studentských) prožitků a zkušeností z modelových nebo reálných pedagogických situací*. Při sebereflexi dochází **k popisu, analýze, hodnocení a uspořádávání vlastních zkušeností** z pedagogických situací. J. Slavík a S. Siňor (1993, s. 158) hovoří o tzv. reflektivní kompetenci učitele jako o „dovednosti popsat, analyzovat a uspořádat pedagogickou zkušenost z reálné školní praxe“ (připomínám, že u studentů to může být i zkušenost ze simulovaných pedagogických situací).

Při sebereflexi student učitelství vede se sebou „**vnitřní dialog**“. Tento dialog může být *navozený zvnějšku* (např. otázkami a podněty vedoucího semináře nebo cvičení z určité pedagogické disciplíny, cvičného učitele, oborového didaktika, kolegy — studenta) nebo vychází z *vnitřní potřeby studenta* (k níž ovšem může řada studentů dospět na základě prožitků a zkušeností z pedagogických situací, ať již navozovaných v seminářích a cvičeních nebo řešených v reálné školní praxi). Student si při vnitřním dialogu odpovídá na řadu otázek, postihujících uvědomění si (popis) dané pedagogické situace, její analýzu i příčiny, popř. i možnosti jiného (dalšího) řešení této situace. Mohou to být např. tyto **otázky** (k jejichž kladení však může studenty vyzvat např. i pedagog nebo oborový didaktik v seminářích nebo cvičeních):

- otázky umožňující **popsat vnímanou, prožitou nebo z jiných zdrojů** (např. s využitím videozáznamu) **uvědomovanou pedagogickou situaci** („*Co jsem vlastně dělal? Co jsem při tom prožíval? Jak komunikace se žáky probíhala? Co se při tom dělo? Jak reagovali žáci?*“ apod.);
- otázky podrobněji **analyzující pedagogickou situaci a příčiny studentova jednání** (např. „*Proč jsem jednal v této situaci právě takto? Co mne k tomu asi vedlo? Co ovlivnilo moje jednání?*“);
- otázky podněcující **k hledání možností jiného (např. účinnějšího) jednání v dané pedagogické situaci** („*Jak bych mohl jednat jinak? Co to předpokládá? Co bych asi mohl v komunikaci se žáky změnit?*“ atd.).

Upozorňuji, že pojem „pedagogická situace“ užívám v širokém smyslu slova. Jde o souhrn okolností, které ovlivňují jednání studenta učitelství (např. ná-

ročnost učiva komunikovaného se žáky, zvolené výukové metody, psychosociální klima školní třídy, pedagogické znalosti a zkušenosti studenta apod.). Mohou to být „**standardní**“ **situace** (např. navazování kontaktu se žáky na začátku vyučovací hodiny, expozice nového učiva, jeho fixace, aplikace poznatků žáků, kladení otázek žákům a reagování na jejich odpovědi, reakce učitele na chybný nebo nepřesný žákovský výkon, řízení skupinové práce žáků, navozování problémových situací ve vyučovací hodině, hodnocení žáků apod.) nebo **situace** pro studenta dosud **méně obvyklé** (např. jednání studenta učitelství v situaci, kdy většina třídy obtížně chápe učivo, většina žáků neodpoví na kontrolní otázky, řada žáků nedává pozor, žáci mají potíže při učení, žáci nespolupracují, vznikají kázeňské problémy atd.).

Sebereflexi v učitelské přípravě lze považovat také za **proces**, v jehož průběhu si studenti (za podpory např. vyučujících pedagogických, ale i psychologických disciplín, cvičných učitelů) uvědomují svoje jednání v pedagogických situacích i možnosti jeho zdokonalování. Sebereflexe umožňuje studentovi *analyzovat a srovnávat nové a starší soubory pedagogických zkušeností*, nová a dřívější rozhodnutí v podobných pedagogických situacích a tím mu zároveň poskytuje podněty k sebezdokonalování. Jde o neustálou „přestavbu vlastní výbavy učitelské profese“ (Roth 1989). V procesu sebereflexe se doplňují (resp. na sebe navazují a prolínají se) jednání studenta v pedagogické situaci, zpětná analýza tohoto jednání (kdy studentovi pomáháme nalézat užitečné zkušenosti), uvědomování si klíčových aspektů dané situace, volba alternativních metod, způsobů jednání v situaci a následné ověřování zvolených metod (viz např. Korthagen 1985). Sebereflexe (vhodně navozovaná, popř. rozumně usměrňovaná zvnějšku) může postupně vést i ke zdokonalení studentů v řešení problémových pedagogických situací a k rozvoji jejich dovedností i schopností čelit složitějším situacím (Smyth 1989).

Sebereflexe jako proces má také charakter *analytické interpretace pedagogických zkušeností* studenta, a to i s využitím vhodně prezentované psychologické a pedagogické teorie (např. pedagogických poznatků, které si již student osvojil, ale i poznatků, které mu dosud „chybějí“ při interpretaci nových zkušeností a které mu lze proto, např. v seminářích, nabídnout). Tato interpretace může mít formu vědomé analýzy „každodenních“ zkušeností studenta, při níž hledá pravidelnosti a struktury v těchto zkušenostech a rámci pro jejich variování (Thiemann 1983).

### 3. Funkce a předmět sebereflexe

Již z předcházející části příspěvku vyplývá, že sebereflexe plní v pedagogické přípravě budoucích učitelů více funkcí. Jsou to zejména tyto **funkce**:

- *poznávací* (studenti při sebereflexi poznávají sebe sama, ale i rozmanité pedagogické situace a možnosti reagování v nich),
- *zpětnovazební* (prostřednictvím sebereflexe studenti získávají informace o svém jednání v pedagogických situacích),
- *preventivní* (na základě systematictější sebereflexe studenti mohou předvídat podobné náročnější pedagogické situace, popř. se těmito situacím snažit vyhnout),
- *rozvojetvorná* (sebereflexe je východiskem sebezdokonalování studenta),
- *relaxační* (uvědomění si pozitivních prožitků a dobrých zkušeností z pedagogických situací přináší studentovi pocit uspokojení i uvolnění).

Je zřejmé, že **předmětem sebereflexe** studenta jsou především jeho *prožitky a zkušenosti z pedagogických situací*. Kvalita zkušeností je při tom zřejmě důležitější než jejich množství (Johnston 1994). Při sebereflektování vlastních pedagogických zkušeností si student uvědomuje (zvláště je-li k tomu podněcován) i svoje dosavadní *pedagogické vědomosti* (co o pedagogických situacích a možnostech jednání v nich již ví) a *dovednosti* (jak dovede v těchto situacích jednat).

Sebereflexe však může zasahovat i „hlubší“ vrstvy osobnosti studenta učitelství, které mají komplexnější charakter. Jednou z nich je tzv. *učitelovo pojetí výuky* (zahraničními autory označované také jako subjektivní, implicitní teorie učení a vyučování, učitelské krédo, učitelova individuální koncepce vyučování), které zahrnuje to, co si učitel (ale i student učitelství) o výuce sám myslí, co a jak chce v pedagogických situacích dělat, co skutečně v těchto situacích dělá, jak vidí a hodnotí průběh pedagogických situací apod. (srov. Mareš 1990/91).

S určitým pojetím výuky přichází již student na fakultu, kde se připravuje pro učitelskou profesi. Pokud není empiricky odhaleno (tj. diagnostikováno, ale i autodiagnostikováno), mohou se jeho prvky dostat do určitého rozporu s pedagogickou teorií předkládanou studentům (Korthagen 1992). Učitelovo (resp. studentovo) pojetí výuky působí při osvojování pedagogické (i psychologické) teorie, potřebné k porozumění pedagogickým situacím a adekvátnímu jednání v nich, jako „*filtr*“, pomocí něhož jsou poznatky této teorie posuzovány i interpretovány. Jestliže jsou nové pedagogické poznatky v souladu se studentským pojetím výuky, potom jsou obvykle efektivněji



osvojeny; pokud však v souladu nejsou, může studentské pojetí výuky bránit osvojování a adekvátní interpretaci pedagogických poznatků (viz např. Tillema 1994). Proto je doporučováno vycházet v přípravě studentů učitelství spíše z jejich zkušeností, subjektivních teorií učení a vyučování, z jejich očekávání a zájmu být učitelem i z jejich vzpomínek na školní léta než z „objektivní“ teorie, převzaté z literatury (Hermans, Créton, Korthagen 1992).

Respektování studentova pojetí výuky však nikterak neodsouvá **pedagogickou teorii** do pozadí. Ukazuje se však užitečné nabídnout studentům pedagogickou teorii až po reflexi a sebereflexi jejich pojetí výuky (resp. pojetí pedagogických situací) a jejich prvních pedagogických zkušenostech (z těchto situací). Domnívám se zároveň, že před řešením pedagogických situací by se mělo studentům (po sebereflexi jejich pojetí výuky) poskytnout výchozí psychologické a pedagogické „minimum“ (nezbytné poznatky k orientaci v pedagogických situacích).

#### 4. Zdroje a techniky sebereflexe

Je patrné, že hlavním **zdrojem** sebereflexe studentů učitelství jsou jejich *vlastní zkušenosti* z projektování a realizace pedagogických situací. Sebereflexi studentů podporuje i to, *když vidí druhého* (např. cvičného učitele, zkušeného praktika, ale i začínajícího učitele, svého kolegu — studenta), jak se v dané pedagogické situaci „pohybuje“ (tj. jak v ní jedná, jak reagují žáci, jaký je výsledek této komunikace apod.). *Pozorování pedagogické reality* (hospitace, „náslechy“) může být pro studenty modelem řešení pedagogických situací, tipem pro jejich praktické jednání, kritickou reflexi jejich pedagogických zkušeností nebo zkušeností jiných, procesem objevování sebe sama, popř. i podporou jejich pozitivních postojů k výuce a učitelství; záleží to na osobnosti studentů (jejich individualitě), ale i na organizaci a didaktickém využití hospitací (Calderhead 1988). Při (a po) hospitacích si student může klást **sebereflektující otázky**, např. „*Co na jednání tohoto učitele oceňuji? Co také ve své činnosti vyzkouším? Co a jak bych asi dělal jinak nebo i lépe?*“

Pomocným zdrojem informací, podporujícím sebereflexi studentů učitelství jsou *názory jiných subjektů* (psychologů, pedagogů, oborových didaktiků, cvičných učitelů, kolegů — studentů, ale i žáků) na jejich jednání v pedagogických situacích. Jde o získávání a využívání autodiagnostických informací o činnosti studenta v pedagogických situacích (podrobněji např. Švec 1994).

Informace z naznačených zdrojů lze získat prostřednictvím rozmanitých

**technik sebereflexe.** Tyto techniky by měly umožnit *verbálně vyjádřit to, co je předmětem sebereflexe studenta*. Nejčastěji to jsou písemné, popř. i ústní výpovědi studenta o tom, jak pedagogické situace vnímal, jak je zpětně analyzuje a hodnotí. Užitečné, ale stále ne vždy docenované jsou *deníky studentů*, v nichž zaznamenávají průběžně výsledky své sebereflexe, popř. i závěry, které z ní vyvodili. J. Slavík a D. Čapková (1994) doporučují využívat tzv. *reflektivních bilancí*, které představují osobní autentické výpovědi studenta o jeho pedagogické činnosti v rozsahu jedné vyučovací hodiny (viz též Slavík 1995). Tyto výpovědi mají písemnou podobu a zachycují „čerstvé vzpomínky“ studenta na jeho pedagogickou činnost ve vyučovací hodině (citovaní autoři uvádějí, že vzpomínky by neměly být starší více než tři dny). Je však třeba vzít v úvahu to, že výpovědi o činnosti studenta v celé vyučovací hodině zahrnují obvykle série pedagogických situací. Student si nemusí všechny tyto situace vybavit, resp. je nemusí pokládat za důležité pro jeho pedagogickou činnost (event. si je ani nemusí jasně uvědomit). Proto je účelné při uplatňování reflektivních bilancí podpořit tuto techniku videozáznamem vyučovací hodiny, jejíž průběh vyučující student zpětně popisuje.

K sebereflexi s využitím sebereflektivních technik je student většinou *podněcován zvnějšku*, např. vyučujícím v seminářích z obecné a oborové didaktiky, cvičným učitelem v průběhu pedagogické praxe apod. Kromě písemného deníku, ústních výpovědí studentů a reflektivních bilancí, které jsou *nestrukturované* (ke strukturování dochází až po napsání těchto výpovědí) se nabízejí k využití *strukturované techniky*, v nichž jsou oblasti sebereflexe obvykle vyjádřeny otázkami nebo konstrukty, k nimž se student vyslovuje (např. vyjadřuje jejich významnost pro něho samotného) nebo popisuje situací a způsobů řešení, s nimiž se student identifikuje (vyjadřuje např. preferenci nabízených způsobů řešení). Tyto techniky popisují výstižně např. F. A. J. Korthagen (1992) nebo M. Pope a P. Denicolo (1993).

Zajímavým nástrojem (technikou) napomáhajícím sebereflexi jsou *metafory*. Pomocí metafor se student učitelství snaží vyjádřit své prožitky a zkušenosti z reflektovaných pedagogických situací, v nichž se pohyboval a jednal. Metafory vyjadřují ve zhuštěné zkratce nebo sousloví připodobnění zážitků, pocitů i zkušeností studenta z pedagogických situací jiným přiléhavým objektům nebo činnostem. Metafory zároveň vyjadřují i přání a očekávání studenta. Bývají spojovány s deníkovou formou sebereflektující výpovědi studenta o jeho pocitech a zkušenostech. Pro ilustraci uvádím (zcela volně a v upravené, zkrácené podobě) výpovědi jedné studentky, jak je popisují R. V. Bullough a D. K. Stokes (1994). Tato studentka k vyjádření

své role ve třídě, při komunikaci se žáky použila metafory „stavitel mostu“. Dokumentují to tyto písemné výpovědi:

- 8.10.: ... Nevím, jak se stručně vyjádřit. Chci být „něco“, na co se žáci těší... aby žáci otevřeně vyjadřovali svoje myšlenky a názory... Intuitivně cítím, že učitelé by měli získat žáky pro spolupráci...
- 14.11.: Když jsem poprvé psala o vyučovacích metaforách, přála jsem si vytvořit dobré okolí, kde všichni žáci se chtějí něco naučit... ale nemohla jsem to stručně vyjádřit. Slovo „most“ to ale pokrývá! Chci vytvářet most mezi obsahem a životem žáků...
- 12.12.: Chci, aby se žáci cítili dobře, když jsou v mé třídě... Problémem je vytvářet spojení mezi učivem a žáky. Moje výuková metafora ukázala, že učitel je vlastně mostem. Začala jsem o tom více přemýšlet a diskutovat s kooperujícím učitelem, jak více zaangažovat různé typy žáků do spolupráce... Někteří žáci se obrátili zády, když jsem je vyzvala k diskusi. To mne zneklidňovalo... ale nyní znám strategie, které mohu použít...
- 27.5.: ... Konečně se cítím více jako učitel než jako student... Objevila jsem v sobě síly, pracovala jsem na svých slabostech... Zjistila jsem, že mohu být i autoritativní, když musím, ... že dovedu být v hodině flexibilní...

Analýza a hodnocení výsledků sebereflektivních technik (např. písemných výpovědí studentů, jejich odpovědí v dotaznících a škálách, podněcujících k sebereflexi) může student provádět samostatně (obvykle po předchozím zácviku) nebo ve spolupráci s psychologem, pedagogem nebo oborovým didaktikem, popř. i cvičným učitelem nebo kolegou — studentem. Případové studie některých autorů ukazují na užitečnost analýzy písemného deníku studentů, doplněné *rozhovorem* s těmito studenty; tato kombinace umožňuje studentům hlouběji uvažovat o vlastní činnosti v pedagogických situacích (Bolin 1988). Užitečné je také sebereflektované obsahy *diskutovat* v rámci profesní komunity (viz též Slavík 1995), např. v seminární skupině, popř. menší podskupině.

## 5. Od pohledu k vhledu do pedagogických situací

V pedagogické přípravě budoucích učitelů se studenti učí reflektovat faktory, které tvoří pedagogické situace a současně si osvojují postupy vlastní interpretace těchto situací. Začíná se **pohledem na pedagogické situace**, kdy jsou studenti jejich „pozorovateli“ (např. při analýze situací zachycených na videozáznamu nebo při hospitacích). *Popisují* tyto situace, přičemž se zaměřují (např. pod vedením didaktika) na jejich prvky (cíle, učivo, metody, žáky, učitele apod.) i na vztahy mezi nimi. Studenti se učí *rozlišovat to, co je v pedagogických situacích klíčové* a co je méně podstatné. S využitím adekvátní teorie reflektují i širší kontext pedagogických situací (zda byly

situace předem naprojektovány nebo zda vznikly neočekávaně, jak situace pozorované ve vyučovací hodině souvisejí, jak průběh situací ovlivňuje klima třídy a jak do nich zasahuje učitel apod.). Je účinné, když studenti poznávají, *jak různí učitelé jednají v podobných pedagogických situacích*. Potom si studenti snáze uvědomí vliv stylů výuky na průběh pedagogických situací. Dále je užitečné *nabízet studentům různé přístupy k řešení pedagogických situací* (způsoby jednání v nich). S těmito přístupy se mohou studenti identifikovat v rozdílné míře (záleží to zejména na studentově pojetí výuky, jeho utvářejícím se stylu výuky i jeho pedagogických vědomostech, dovednostech a zkušenostech).

Postupně se studenti zapojují do projektování i realizace pedagogických situací (zpočátku např. ve formě mikrovyučování ve skupině svých kolegů, potom se skupinou žáků a nakonec při komunikaci s celou třídou při vyučovací hodině). Studenti si při tom vypracovávají kód, pomocí něhož se orientují v pedagogických situacích, přičemž tyto situace nemusí probíhat vždy v přítomnosti žáků, ale musí vždycky představu žáků zahrnovat (Vyskočilová 1990/91). Student kromě svého místa v pedagogické situaci reflektuje i způsoby „zprostředkování“ učiva žákům, popř. další komunikační momenty, např. nesprávné odpovědi žáků, malý kontakt se třídou apod.

Výzkumy naznačují, že při „čtení“ (seberefektování) pedagogických situací je žádoucí vzít v úvahu nejenom obsahovou dimenzi učiva a jeho náročnost, ale také sociální aspekty pedagogické komunikace a to, jak žáci zpracovávají učivo (srov. Koring 1989). Tyto závažné prvky pedagogických situací si student lépe uvědomí, když je jejich *aktérem*. Proto je *cílem sebereflexe* (Benda 1990): – poznat, jak jako student jednám v modelových situacích (a jak odlišně reagují moji kolegové, popř. učitelé) a srovnat toto jednání s jednáním v reálných (školních) situacích; současně se pokusit nalézat souvislosti mezi jednáním v modelových (simulovaných) a reálných situacích,

- ověřit si, jak mé jednání studenta v roli učitele působí na ostatní, vyzkoušet i další způsoby reagování v podobných situacích,
- osvojit si takové způsoby jednání v situacích, které by usnadnily komunikaci se žáky a zefektivnily pedagogické působení.

Od pohledu na pedagogické situace se tedy studenti dostávají k **vhledu do pedagogických situací**, a to na základě vlastních zkušeností a sebereflexe. Při tom sehrává důležitou úlohu pedagogická (popř. i psychologická) teorie. **Teorie umožňuje** studentům:

- pojmenovat momenty v pedagogických situacích a podrobněji je interpretovat,

- strukturovat vlastní pedagogické zkušenosti a hlouběji porozumět prožitým pedagogickým situacím ,
- překonávat „obtížné“ momenty, úseky v pedagogických situacích,
- naučit se předvídat pedagogické situace a volit adekvátní způsoby jednání v nich.

## 6. Individualizace v procesu sebereflexe jako východisko účinných změn v činnosti studenta

Z předcházejících částí této stati vyplývá, že způsob a volba technik sebereflexe i využití jejích výsledků závisí do značné míry na osobnosti (individualitě) studentů. Podle názoru některých autorů (cit. podle Slavíka a Siňora 1993) nemusí sebereflexe přinášet pro všechny typy učitelů (a studentů) jednoznačný efekt. Domnívám se však, že sebereflexe (zvnějšku navozovaná a podporovaná) probíhá u každého studenta, i když v rozdílné míře a kvalitě. *Poznání individuality studentů*, jejich pojetí výuky a zárodků vyučovacího stylu umožňuje nabídnout studentům adekvátní podněty k sebereflexi a užitečné způsoby využití jejích výsledků. Nabídka různých sebereflektivních technik totiž umožňuje, aby si je student vyzkoušel a identifikoval se s těmi, které mu nejvíce vyhovují a pomáhají v profesionálním vývoji. Dále se ukazuje, že sebereflexe studentů může být různě motivovaná, např. jejich rozdílnými potřebami, vyplývajícími ze zvláštností osobnosti (Clarke 1994). U některých studentů to je potřeba explicitně vyjádřit vlastní očekávání a možnosti pro zdokonalení vyučovací praxe, u jiných studentů potřeba reflektovat rozdíly mezi vlastním pojetím výuky a jednáním v pedagogických situacích a u dalších studentů potřeba reflektovat vlastní zkušenosti v konfrontaci s poznatky zkušených učitelů.

Sebereflexe je, jak jsem již uvedl, **východiskem změn** v činnosti studentů při projektování a realizaci (řešení) pedagogických situací. Je prostředkem sledování i plánování vývoje studentů učitelství a stimulem podporujícím jejich sebedůvěru (Pope, Denicolo 1993). Sebereflexe se tak stává základem **autoregulace pedagogické činnosti studenta**. Při ní si již student uvědomuje důsledky svého jednání v pedagogických situacích, dovede předvídat podobné situace, je schopen reagovat i ve změněných podmínkách a zároveň (postupně) plánuje a realizuje cesty svého sebezdokonalování.

## 7. Závěr: předpoklady účinné sebereflexe

V této stati jsem se pokusil pouze shrnout některé poznatky a zkušenosti, týkající se sebereflexe budoucích učitelů v jejich pregraduální přípravě. Do-

mnívám se, že k tomu, aby sebereflexe přinesla očekávané efekty, je třeba splnit některé **předpoklady**:

- sebereflexe by se měla stávat *trvalejší součástí pedagogické, ale i psychologické přípravy* budoucích učitelů; *systematická sebereflexe* totiž zvyšuje úroveň pedagogických dovedností studentů, podněcuje je k hledání variant jednání v pedagogických situacích a dává těmto dovednostem osobní smysl (umožňuje, aby dovednosti vyrůstaly „zevnitř“ osobnosti studenta),
- sebereflexe by měla být promyšleně *podněcována zvnějšku vhodnými otázkami a dalšími podněty* (od vyučujících psychologických a pedagogických disciplín, cvičných učitelů apod.), a to tak, aby se mohla uplatnit individualita studentů,
- v různých formách výuky (zejména v seminářích, cvičeních, v průběhu pedagogické praxe) je žádoucí vytvářet *podpůrné prostředí*, vybízející studenty ke kladení si sebereflektujících otázek, k zamýšlení se nad sebou i nad školní realitou,
- nabízet studentům možnost nejenom poznat rozmanité pedagogické situace, ale také si *zkusit v nich jednat*.

Úvahy o systematictějším využívání sebereflexe v pedagogické přípravě budoucích učitelů vyžadují odpovědi i na další otázky, např. jakou psychologickou a pedagogickou teorii studentům nabídnout, aby podněcovala jejich sebereflexi a rozvíjela jejich pedagogické myšlení, jak strukturovat obsah psychologických a pedagogických disciplín, aby umožnil studentům získat vhled do pedagogických situací atd.

## Literatura

- [1] Benda, J.: K možnostem zvyšování sebereflexe pedagogických pracovníků. In: Profesionální rozvíjení a sebezvíjení pedagogických pracovníků. Ostrava, KPÚ 1990, s. 142–148.
- [2] Bolin, F. S.: Helping Student Teachers Think about Teaching. *Journal of Teacher Education*, 39, 1988, č. 2, s. 48–54.
- [3] Buehs, R.: Tips für besseren Unterricht. *Westermanns Pädagogische Beiträge*. 37, 1985, č. 3, s. 96–98.
- [4] Bullough, R. V., Jr., Stokes, D. K.: Analyzing Personal Teaching Metaphors in Pre-service Teacher Education as a Means for Encouraging Professional Development. *American Educational Research Journal*, 31, 1994, č. 1, s. 197–224.
- [5] Calderhead, J.: Learning from Introductory School Experience. *Journal of Education for Teaching*, 14, 1988, č. 1, s. 75–83.
- [6] Clarke, A.: Student-teacher reflection: developing and defining a practice that is uniquely one's own. *International Journal of Science Education*, 16, 1994, č. 5, s. 497–509.

- [7] Hermans, J. J., Créton, H., Korthagen, F. A. J.: Reducing the Gap between Theory and Practice in Teacher Education. Text referátu prezentovaného v roce 1992 ve Finsku na konferenci Asociace pro učitelské vzdělávání v Evropě.
- [8] Johnston, S.: Experience Is the Best Teacher; Or Is It? An Analysis of the Role of Experience in Learning to Teach. *Journal of Teacher Education*, 45, 1994, č. 3, s. 199–208.
- [9] Komar, W.: Zadania sytuacyjne w badaniach nad zawodowym przygotowaniem nauczycieli (aspekty teoretyczne i próba konstrukcji). *Ruch pedagogiczny*, 27, 1985, č. 2–3, s. 90–99.
- [10] Koring, B.: Zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35, 1989, č. 6, s. 771–788.
- [11] Korthagen, F. A. J.: Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36, 1985, č. 5, s. 11–15.
- [12] Korthagen, F. A. J.: Techniques for Stimulating Reflection in Teacher Education Seminars. *Teaching & Teacher Education*, 8, 1992, č. 3, s. 265–274.
- [13] Mareš, J.: Učitelovo pojetí výuky (1. díl). *VV — nezávislá revue pro výchovu a vzdělání*, 1, 1990/91, č. 2, s. 31–33.
- [14] Nezvalová, D.: Reflexe v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 3, s. 241–245.
- [15] Pope, M., Denicolo, P.: The Arte and Science of Constructivist Research in Teacher Thinking. *Teaching & Teacher Education*, 9, 1993, č. 5–6, s. 529–544.
- [16] Roth, R. R.: Preparing the Reflective Practitioner: Transforming the Apprentice through the Dialectic. *Journal of Teacher Education*, 40, 1989, č. 2, s. 31–35.
- [17] Slavík, J.: Mezi pedagogickou tvorbou a pedagogickou reflexí. *Pedagogická orientace*, 1995, č. 15.
- [18] Slavík, J., Čapková, D.: Reflexe učitelské profese: divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 4, s. 377–388.
- [19] Slavík, J., Šiňor, S.: Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 43, 1993, č. 2, s. 155–164.
- [20] Smékal, V.: *Psychologie osobnosti*. Praha, SPN 1989.
- [21] Smyth, J.: Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 40, 1989, č. 2, s. 2–9.
- [22] Švec, V.: Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele — módnost, nebo potřeba? *Pedagogika*, 44, 1994, č. 2, s. 105–112.
- [23] Thiemann, F.: Zur Funktion Alltäglicher Interpretationsarbeit: Wie Schulerfahrung organisiert wird. *Bildung und Erziehung*, 36, 1983, č. 2, s. 203–212.
- [24] Vyskočilová, E.: Problémy tzv. manipulativní a komunikativní pedagogiky. *VV — nezávislá revue pro výchovu a vzdělání*, 1, 1990/91, č. 3, s. 45–47.

## Artikulace teorie a praxe v učitelství (dilemata profese)

Stanislav Štech

Rozhodl-li jsem se pojednat téma v podobě *dilemat*, činím tak především z důvodů věcných. Učitelská profese se totiž zdá být charakterizována silnou ambivalencí (Tochon, 1993), rozpory, které někteří označují jako „věčné“ (Castoriadis, 1991, Kučera, 1994), a jejich řešení za „nemožné“ (Freud, 1971, Cifali, 1986, Perrenoud, 1994). Úloha poznání a dovedností nabývaných v praxi a způsob jejího výkonu je tím, co podle některých učitelství neřadí do rangu uznávaných profesí, na druhé straně se stává zárodkem pro definování pojmu kompetence jako argumentu pro posílení prestiže učitelství...

*Klinické* dilema vyplývá z faktu, že učitelství je vztah, jehož předmětem je zase vztah. Je to vlivová záležitost, kde převládá *pohyb* (spíše než pozice) mezi přijetím a odmítáním (druhou osobou), mezi blízkostí a distancí, mezi autonomií (žáka) a podrobením (téhož žáka, chci-li ho jednou dovést k autonomii). Je to dilema mezi ambicí měnit jiného člověka k autonomii (navíc prostředky omezujícími tuto autonomii), aspirovat vlastně na utopii a nutností rezignovat na úplný úspěch, který nikdy není absolutně možný v povoláních, kde se ovlivňují lidé. Uvedené konstitutivní dilema učitelské profese se zcela opomíjí v přípravě. Vynořuje se nejčastěji se vstupem do praxe (někdy již při studentských praxích jako zvláštní, těžko definovatelná úzkost či nejistota). Je to záležitost žitá, ponechaná nejčastěji náhodnému učení ze zkušenosti. Využít praxí k reflexím nad osobní verzí tohoto dilematu by bylo jistě adresnější a přínosnější než mnohdy neorganicky začleněné výcviky interakčních dovedností...

Další dilema by se nejspíše dalo označit jako *osobnostně (-psychologické)*. Výkon profese je tu vždy vázán na osobnost učitele. Jde na jedné straně o jeho vybavenost poznatky (vědními, každodenními, aplikovanými) a dovednostmi. Ty jsou na jednom pólu, získávané obvykle vzděláním (převážně teoretickým či simulovaně akčním). Na druhé straně však působí *soubor schémat* (kognitivních, percepčních, hodnotících, jednacích), které sociolog Bourdieu označuje svým nejslavnějším pojmem jako „habitus“, a podle něj Perrenoud odvozuje pro učitelství *profesionální habitus*. Tento habitus osobnosti je neuvědomovaný, funguje v „iluzi spontánnosti“ (Bourdieu), těžko se do něj zasahuje (obtížně se mění) a práce na něm se označuje jako techniky „zvědomování“ (prise de conscience, conscientizace). Dilema spočívá v zdánlivé neovlivnitelnosti habitusu a nutnosti vyjít z jeho uvědomování k reflexi, která teprve umožní aktualizaci zmrtvělého vzdělání.



Jiné dilema se vztahuje explicitně k modelu přípravy. Na jedné straně imperativ profesně náročné, univerzitní přípravy se sumou poznatků z mnoha oborů, které mají být aplikovány v praxi, předpokládá promyšlenou „inženýrskou“ logiku přípravy učitele, v níž se vztah teorie a praxe zužuje na otázky: kolik, kdy, čeho. Otázka po povaze tzv. teorie a po podobách, logice a směřování tzv. praxe zde není kladena.

Na druhé straně je učitelská příprava stále více stavěna před imperativ praktické úspěšnosti a privilegování praxe jako „kritéria“, kterým se poměří vše, i teoretická složka. Preferuje se „tvořivost“ typická pro zkušené učitele. Avšak zapomíná se, že tu nelze jako klíč bez dalšího nabídnout novicům. Vzniká tedy falešná alternativa „buď, anebo“.

Místo aplikačního modelu závěrem doporučím ke zvážení model jiný. Ten je založen na **cyklickém pohybu** složeném z návratů od teoretické (reflektující, meta-kognitivní, distancující) polohy k poloze získávání klinické zkušenosti (např. formou experienciálního učení) a zpět. Tomu ne vždy a ne každá „praxe“ vyhovuje. Tj. každá významnější klinická zkušenost musí být teoretizována (uchopena, kategorizována a umístěna do pojmového pole). Mnoho tzv. teorie předávané na akademické půdě totiž tvoří jen kamuflovaná empiristická klišé, orální preskripce nebo izolované vědomosti — bodové představy. Mnoho z tzv. praxe v sobě obsahuje pozoruhodné kategorizace, pojmové realizace a teoretizaci probíhající neuvědomovaně „in actu“. Ambicí cyklického modelu pak bude, že se budoucí učitel naučí rozumět instituci, procesům a dění v ní i sám sobě.

### Vybraná literatura k tématu:

- Castoriadis, C.: Psychoanalýza a politika. *Lettre internationale*, 1991, č. 2, s. 18–20.
- Cifali, M.: L'infini éducatif: mise en perspectives. In: Fain, M. et al. (Ed.): *Les trois métiers impossibles. Confluents psychanalytiques*. Paris, Les Belles Lettres 1986.
- Freud, S.: Konečná a nekonečná analýza. *Vybrané spisy III*. Praha, Avicenum 1971, s. 363–365.
- Kučera, M. — Viktorová, I.: Commitment studentů. In: Kol.: *Pedagogická fakulta očima studentů*. Praha, PdF UK, 1994, s. 88–92.
- Perrenoud, Ph.: *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, l'Harmattan 1994.
- Štech, S.: Spor profesí — čem a jak se mluví. In: kol. autorů: *Stát se učitelem. Výzkumná zpráva PdF UK v Praze*. 1994a, s. 5–36.
- Štech, S.: Co je to učitelství lze se mu naučit? *Pedagogika*, 1994b, č. 4, s. 310–320.
- Tochon, F. V.: *L'enseignant expert*. Paris, Editions Nathan, 1993.

## Mezi pedagogickou tvorbou a pedagogickou reflexí

Jan Slavík

### Vliv a zodpovědnost

Činnost učitele ve vyučování je spojena s *vlivem* — to znamená, že směřuje ke *změně* žáka. Vliv na žáka a změna jeho předpokladů je atributem učitelské profese — bez ní by učitel přestal být učitelem.

Učitelství je důkazem *moci*, kterou učitel má. Bez ohledu na to, že se mnohdy ve své roli cítí bezmocný, a kdybychom si libovali v paradoxech, mohli bychom uvažovat o „moci bezmocných učitelů“.

Každá moc je buď *zodpovědná*, nebo *slepá*. Častěji není slepá resp. zodpovědná absolutně, ale do nějaké míry a vzhledem k okolnostem, v nichž se uplatňuje.

*Slepá moc* se neptá po následcích, neboť je nevidí a necítí. Oproti tomu *zodpovědná moc* je mocí, která, slovy V. Bělohorského, dokáže „uslyšet něčí nářek“ a přizpůsobit své cíle limitům předmětu svého vlivu. *Zodpovědná moc* je mocí, která *sama sebe omezuje*. Je mocí *empatickou* a *reflektující*.

*Empatie* je schopnost cítit bolest nebo radost druhého. *Reflexe* je schopnost ohlédnout se, obrátit se nazpět a posoudit, jak tato radost nebo bolest vznikla.

Učitel má být empatický a schopný reflexe, aby dovedl posoudit následky své moci.

Moc učitelů není mocí v pravém slova smyslu zákonodárnou ani výkonnou, přestože i v učitelství je kus soudce a kus biřice (srov. Levi, V. 1985, s. 31n.). Zvláštnost pedagogické moci vyplývá ze specifické *autority* učitelovy profesní role.

Pojem autorita je odvozen z latinského *auctor*, které znamenalo mimo jiné: vraz, příklad, předchůdce, osobnost, rádce, návodce, původce i vynálezce (Pražák, Novotný, Sedláček 1948, s. 135–136).

Z překladu je patrné, že již původní latinský pojem skrývá ve svých významech několik *odlišných poloh autority*. Weber (in Kučera a kol., s. 115n.) ve svém pohledu na autoritu uvádí tři její typy: (1) *charismatickou*, (2) *tradiční*, (3) *byrokratickou*. Dále je použijeme jako inspirační zdroj k vlastním úvahám.

1. *Charismatická autorita* je autoritou přirozených vůdců a proroků. Je úplně závislá na osobnosti, neboť vyplývá z osobního charismatu, má povahu sugescie. Ona sama nemusí být slepá, ale kdo se dostane do sféry jejího vlivu, stává se slepým k její moci.

2. *Tradiční autorita* je autoritou patriarchů a králů. Není úplně závislá na osobnosti, neboť vyplývá z dědičného práva. Má povahu přirozeného „zákona rodu“.
3. *Byrokratická autorita* je autoritou úředníků. Prakticky není závislá na osobnosti, protože vyplývá ze společenské normy zákona. Je autoritou, ze které je možné mimo pracovní rámec vystoupit, protože závisí na „uniformě“, kterou si vytvořila.

Učitel je do nějaké míry nositelem všech Weberem popisovaných poloh autority — zejména autority charismatické a byrokratické. Měli bychom ale připustit ještě jednu formu jeho autority a přidat ji k Weberově klasifikaci: (4) autoritu profesní.

4. *Profesní autorita* dává vnější byrokratické autoritě vnitřní obsah a zvláštní druh legitimacy. Vyznačuje se schopností profesionála (A) *reflektovat své jednání*, (B) *vystavit je vnějšímu soudu* a (C) *ospravedlnit je*, popř. ve jménu profesního svědomí „sám sobě“ (prostřednictvím své profesní komunity) uložit trest, pokud se dopustil chyby.

Tím se z jiného směru dostáváme opět k zodpovědnosti učitele za jeho profesní jednání, k jeho zodpovědnosti za vliv, který má na své žáky.

## Tvorba a reflexe

Učitel může být vlivný pouze prostřednictvím své aktivity uprostřed žáků, prostřednictvím pedagogického jednání. Pedagogické jednání spojené s pedagogickými zásahy je učitelova profesní *tvorba*.

Pedagogická tvorba má dvě fáze: (1) *fázi přípravy* mimo výuku, (2) *fázi akce* přímo ve výuce.

Učitel může reflektovat a zpětně rozebírat i hodnotit obě fáze své tvorby. Na první pohled je však zřejmé, že předmět reflexe je v obou případech *rozdílně dostupný a uchopitelný*.

Ve fázi přípravy má učitel poměrně mnoho času a klidu na postupné návraty k reflektovanému obsahu. Ve fázi akce se může při rozhodování a při reflektování naopak spolehnout pouze na okamžitou intuici a na kapacitu svých zkušeností (Slavík — Novák 1991, s.50n.).

Budeme-li považovat profesní *reflexi* za *druh zpětnovazebního poznávání*, můžeme na ni uplatnit Giddensovu klasifikaci poznávacích úrovní. Poznávací úroveň je vyjádřením *míry vědomé kontroly reality anebo míry snahy po její vědomé kontrole* ze strany reflektujícího aktéra. Sama o sobě nevyovídá o potenciální nebo aktuální úspěšnosti této kontroly, ale vyjadřuje

úsilí dostat určité dění do operační sféry Ega, tj. do oblasti *vědomí, vůle a psycho-motorické manipulace* s realitou (srov. Hartmann, H. 1958).

A. Giddens (1986) rozlišuje tři poznávací úrovně:

1. *nevědomí*
2. *praktické vědomí*
3. *diskursivní vědomí*.

Úroveň *nevědomí* se vymyká kontrole aktéra. Aktér *neví o významech svého jednání*, přestože mnohdy jedná *relevantně*. I kdyby na své jednání v situaci zaměřil pozornost, *nevědomé významy nedokáže odkrýt a pojmenovat*. Typickým důsledkem *nevědomého jednání* je pocit „opakovaných potíží“, u nichž není známa jejich příčina.

Na úrovni *praktického vědomí* pociťujeme významovost svého jednání jako reálné „vědomí o světě“, z něhož se do ohniska pozornosti vynořují vždy ty prvky, s nimiž právě zacházíme anebo hodláme zacházet. V případě potřeby je *dovedeme pojmenovat*, proto bychom mohli v daném smyslu mluvit o *předvědomé* poznávací úrovni, která přechází do úrovně *vědomé*. Pokud určitou významovost na úrovni *praktického vědomí* vyjádříme, projevuje se v *prostém popisu* faktů a reálných zásahů, nad jejichž příčinami a souvislostmi se aktér nezamýšlí. Aktér jevy na této úrovni do určité míry kontroluje, ale nepostihuje a nezasahuje jejich hlubší funkční podstatu a vzájemné souvislosti.

*Diskursivní* poznávací úroveň se projevuje různě hlubokou situační analýzou včleněnou do širokého výkladového kontextu. Je zřetelným vyjádřením kontroly nebo snahy po kontrole, a proto je nemyslitelná bez *pojmenování, popisování a především vysvětlování* skutečnosti, zpravidla na základě předchozích prožitků směřujících k pochopení.

Za použití poznávacích úrovní dokážeme vyjádřit *cíl* reflexe. Smyslem reflexe je *přivést k řeči nevědomou a praktickou úroveň poznání* a učinit z *nevědomých obsahů* obsahy nejen *uvědomované*, ale především *diskutované v rámci profesní komunity*. To znamená obsahy *kontrolovatelné a kontrolované jak samotným aktérem jednání, tak jeho kolegy v profesní komunitě* a nejen jimi, ale i jeho žáky a popř. jejich rodiči.

## Reflexe jako příběh a jako tvorba

Východiskem reflexe je *návrat k tomu, co již bylo učiněno*. V případě, že uskutečněný zásah není zvláštním způsobem *fixován* (zápisem, videozáznamem), je jediným východiskem reflexe *uzpomínka*.

Často bývá citován výrok G. Batesona, že člověk myslí v příbězích. Do-  
dejme, že člověk si také své jednání v příbězích *pamatuje*. I sny si pamatu-  
jeme jako příběhy. V obecnějším pojetí to znamená, že vzpomínky a úvahy  
zpravidla procházejí naší myslí jako *obsahově celistvé a formálně kompono-  
vané útvary* sjednocené a dynamizované svými *motivy, významy a smyslem*.  
Vytvářejí tedy *dějové celky*, které v projekci do reálného světa pociťujeme  
jako situace. V opačném směru vnímáme každou reálnou situaci jako dějový  
celek, který nějak *prožíváme* a nějak si jej *pamatujeme*. Situace, jichž jsme  
se účastnili, si zpravidla pamatujeme jako *příběhy*, ale prožíváme je jako  
(*spolu*)*tvorbu*.

### **Tvorba — systém — předběžně strukturovaná reflexe**

Praktickými důsledky tvorby jsou samozřejmě ovlivňovány i vzpomínky na  
situaci. Pokud praktické zasahovací hledisko převládne, reflektujeme situace  
ne již jako příběhy v pravém slova smyslu, ale spíše jako *systémy* s jejich  
prvky a vztahy umožňujícími rozhodovat o přiměřeném zásahu. To zname-  
ná, že nám při reflektování tolik nejde o zážitkové znovuzpřítomnění situace,  
ale spíše chceme prostřednictvím reflexe situaci lépe *porozumět*, abychom  
ji v jednání *zvládli*. Proto ji rekonstruujeme jako složeninu prvků (systém)  
spjatých kauzálními vztahy, umožňujícími *změnit celek* na základě *omeze-  
ného počtu zásahů do jeho částí*.

Tomuto způsobu návratu k situacím můžeme říkat *předběžně strukturo-  
vaná reflexe*, neboť významy a kritéria pro reflexi bývají zpravidla stanove-  
ny předem. Předběžně strukturovaná reflexe se přimyká zejména k *rutinní*  
a *prakticky funkční* oblasti pedagogické práce. Dokáže znovuoobjevovat ze-  
jména ty stránky učitelova jednání, které jsou již v profesní komunitě dobře  
známé a zpravidla mají i vypracované strategie řešení. Jenomže práce učite-  
le je v mnohém ohledu velmi dynamická a tvůrčí. Proto samotná předběžná  
struktura mnohdy *nestačí vyjádřit* příběh tvořený učitelem a jeho žáky.

### **Příběh — následně strukturovaná reflexe**

Návratu k situacím vnímaným jako příběhy budeme říkat *následně strukturo-  
vaná reflexe*. Přimyká se zejména k *heuristické* a *hodnotové* oblasti peda-  
gogické profese.

Je samozřejmé, že schematické rozdělení situační reflexe na pól příběhů  
a pól systémů má jako každé schéma své nedostatky vyplývající z drastické  
informační redukce. Přesto vymezení uvedených polarit považují za důleži-  
té, neboť umožňuje pohlížet na reflexi pedagogické reality jako na *bohatou*

škálu přístupů s různou mírou předběžné a následné organizace, zacílenosti a struktura. Podle mého názoru je možné na každém místě této škály získat informace plně relevantní pro svět výchovy, *budou-li ovšem respektovány jejich vnitřní i vnější limity*. Je také plně přijatelné chápat pól následně strukturované reflexe jako heuristický předstupeň k reflexi předběžně strukturované. Tak se nikoliv náhodou dostáváme k návaznosti tzv. kvalitativního a kvantitativního výzkumu a z jiného hlediska i k souvislostem mezi „tradičními“ a „alternativními“ výchovnými přístupy.

Typickým případem užitečné polohy někde uprostřed mezi oběma reflektivními póly jsou odborné *kazuistiky* — příběhy, které pomáhají pochopit systém. Kazuistiky jsou použitelné nejenom při reflektování výchovy, ale i pro výchovu samotnou. V. Vondráček (1982, s. 35) svého času v tomto ohledu velmi případně označil Komenského *Orbis sensualium pictus* za „svět kazuistik věcí“. Domnívám se, že výchovná teorie až dosud nedostatečně využívá kazuistik a příběhů obecně ke své práci a připravuje se tak o jedinečný zdroj poznání.

## Reflektivní bilance

Na závěr sdělení upozorním na výzkumnou techniku, která umožňuje reflektovat a následně teoreticky strukturovat práci učitele při výuce. Reflexe probíhá poměrně pohodlným, pro (budoucí) učitele zajímavým a výzkumně efektivním způsobem, bez ztráty informační celistvosti „příběhu“. Proto je velmi vhodná pro práci se studenty — budoucími učiteli na seminářích didaktiky. Technika je podobná známým reflektivním pedagogickým deníkům, ale zdůrazňuje *jedinečnost a svébytnost určité vyučovací jednotky, i osobitost a emoční nasycenost* reflektivní výpovědi.

Předmětem zkoumání jsou tzv. *reflektivní učitelské bilance*, které považujeme za relevantní výraz individuálního pojetí výuky. Reflektivní bilance jsou učitelovy osobní autentické výpovědi o vlastní profesní činnosti v rozsahu jedné vyučovací jednotky. Jsou to „příběhy vyučovacích hodin“, tj. písemně zachycené čerstvé vzpomínky (staré ne více než 3 dny) učitele na tvar jeho pedagogického díla — vyučovací hodiny. Jde o volné *expresivní* vyjádření toho, co se v hodině událo, *bez předchozího záměru a výběru jevů*, na které má být zaměřena pozornost. Takto pojaté reflektivní bilance mají charakter *projektivní výpovědi*. Jsou blízké krátkým literárním formám počínaje reportáží nebo fejetonem a konče povídkou.

V reflektivních bilancích je implicitně zachycena představa dobrého tvaru vyučovací hodiny a učitelův způsob zacházení s ní. V podstatě jde o pro-

*jekci vnitřního systému profesních významů a hodnot do reflexe učitelovy vlastní pedagogické zkušenosti.*

Formou zpracování reflektivních bilancí je podrobná analýza jejich obsahu a formy, která směřuje k poznání učitelova modelu profesní strategie (pojetí výuky). Jeden z možných způsobů takové analýzy je uveden v práci Slavík — Čapková 1994.

Analýzu reflektivních bilancí s úspěchem používáme na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UK v přípravě studentů 4. a 5. ročníku všeobecně vzdělávacích předmětů již několik let. Je pravděpodobné, že může vyhovovat i učitelské přípravě v jiných předmětech. Je ovšem nutné respektovat její podstatu, tj. *expresivnost* výpovědi a její *předběžnou nestrukturovanost*. Strukturní kategorie lze do analýzy zavádět pouze v *dialogu ve skupině až následně* po napsání bilancí, nikoliv jako vodítko ještě před jejich tvorbou. Tento typ práce je pro vedoucího semináře poněkud náročnější, ale podle našich zkušeností také velmi účinný. Podporuje u studentů rozvíjení tzv. *sekundární profesní intuice* (srov. Husen, T., ed. 1985) — intuice, která je poučena předchozím diskursem, ale zachovává si všechny přednosti „pravé“ intuice: *rychlost* (intuice není zdržována formulací myšlenek, probíhá bleskově pod prahem vědomé kontroly), *operativnost* (intuice je výchozí fenomén myšlení, je k dispozici v každé situaci) a *rezultativnost* (intuice se projevuje jako závěr, výsledek, konečný soud, řešení) (Slavík — Novák 1991).

## Literatura

- Giddens, A.: Action, Subjectivity and the Constitution of Meaning. In: Social Research, 53, 1986, č.3, s. 521-534
- Hartmann, H: Ego Psychology and the Problem of Adaptation. New York, International Universities Press 1958
- Husen, T. (ed.): The International Encyclopedia of Education (Research and Studies). Vol.5 (I-L), Oxford - New York - Frankfurt - Sao Paulo - Sydney - Tokio - Toronto 1985
- Kučera, M. a kol.: Pedagogická fakulta očima studentů. [Výzkumná zpráva] Praha, Pedagogická fakulta 1993
- Levi, V.: Umění jednat s lidmi. Praha, Mladá fronta 1985
- Pražák, J. M. — Novotný, F. — Sedláček, J.: Latinsko-český slovník. Praha, Česká grafická unie 1948
- Rorty, R. (1991): Kontingencia liberálního spoločenstva. In: Za zrkadlom moderny (Filozofia posledného dvadsaťročia). Bratislava, Archa, s. 209-240
- Slavík, J. — Novák, J.: Informace, databáze a výtvarná výchova. Praha, Karolinum 1991

- Slavík, J. — Čapková, D.: Reflexe učitelské profese: Divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 4, s. 377–388
- Vondráček, V.: Význam kasuistik. In: *Úvahy psychologicko-psychiatrické*. Praha, Avicenum 1982, s. 35–39

## K výuce pedagogiky

Stanislav Navrátil

**Klíčová slova:** *příprava učitele, výuka pedagogiky, zvýšení kompetence učitele, negativa ve výuce pedagogiky, inovace výuky.*

**Anotace:** *Text směřuje k proměnám výuky pedagogiky na pedagogických fakultách. Pozornost je soustředěna na vymezení faktorů, které negativně ovlivňují proces i výsledky výuky pedagogických disciplín ve vztahu k současným požadavkům na profesní kompetenci učitele a na zpracování návrhů změn, které by nežádoucí stav eliminovaly.*

### **Soubor možných důvodů disonance mezi současným pojetím výuky pedagogiky a požadavkem na zvýšení profesní kompetence učitele**

1. Ve výuce pedagogických disciplín byla a je tendence klást důraz:
  - a) buď na výklad obecných teorií, které nejsou rozpracovány do aplikační úrovně a jsou obtížně využitelné v pedagogické praxi nebo na vymezení souborů obecných principů, jimž chybí konkrétní postupy (technologie) jejich prosazování, a tak mají pedagogické poznatky převážně podobu obecných systémů, nikoliv operačních prostředků řešení pedagogických situací —
  - b) nebo na převzetí praktických zkušeností jednotlivých vyučujících a osvojování praktických činností nápodobou učitelova vzoru, v obou případech bez vztahu k pedagogické teorii.

*Akademismus* či *practicismus* pedagogické přípravy, které jsou důsledkem uvedené tendence, nemohly a nemohou jako krajní případy vytvářet adekvátní podmínky kompetentní přípravy budoucích učitelů.

2. Prioritním kritériem výběru a uspořádání témat pedagogického vzdělání byla a je tradičně struktura obsahu pedagogiky jako vědní disciplíny.

Teoretická příprava respektující pouze vědní strukturu pedagogiky nediferencuje odpovídajícím způsobem



- přípravu odborníků v oblasti pedagogiky
- přípravu učitelů praktiků pro jednotlivé stupně škol, jejichž profesní kompetence je determinována pojetím role učitele.

Tento postup výběru obsahu pedagogických disciplín posiluje akademismus výuky.

3. V modelech vzdělávání učitelů není projektován a tedy ani zajištěn určitý stupeň integrace obsahu přípravy (například a) koordinace výuky jednotlivých předmětů, b) týmová výuka, při níž organizuje postup řešení určitého problému skupina učitelů různých odborných disciplín, c) vytvoření integrativních předmětů)
  - mezi disciplínami společného základu a předměty odborné přípravy odpovídající zvolené aprobační skupině
  - uvnitř obou uvedených skupin předmětů

Jednotlivé disciplíny jsou tedy koncipovány a vyučovány spíše jako uzavřené jednotky, což zvýrazňuje atomizaci přípravy budoucích učitelů a znesnadňuje studentům syntézu poznatků z různých vědních oborů.

Daný stav nevytváří odpovídající podmínky přípravy pro řešení komplexních pedagogických situací, které si vyžaduje jako prostředek řešení syntézu poznatků z různých vědních disciplín.

4. Převažující způsob zpracování obsahu vzdělávání a pojetí výuky pedagogických disciplín navozuje a organizuje učební činnost studentů především jako převzetí hotových informací od vyučujícího nebo z textu a jejich reprodukci spojenou s uváděním ilustrativních příkladů.

Tomu odpovídají jak formy výuky (přednášky, semináře), kritéria kontroly výsledků učení vztahující se ke kvalitě reprodukce, tak obsah dílčích i závěrečných zkoušek, který je reprezentován většinou soubory otázek reprodukčního charakteru.

Uvedený převažující postup poznávání teoretických informací a jejich využití disonuje s požadavkem zvyšovat pedagogickou kompetenci učitele, jejímž základem jsou dovednosti, vlastnosti a zvýrazňuje akademismus přípravy v oblasti pedagogických disciplín.

### **Přehled návrhů změn ve výuce pedagogických disciplín**

Popsané deficity současné převažující výuky pedagogiky by se měly stát východiskem pro zpracování návrhů proměn funkce, obsahu, procesu a kontroly výsledků výuky pedagogických disciplín.

## Návrhy změn ve výuce pedagogiky

### A. Změny ve funkci výuky pedagogiky

Pedagogická příprava musí:

1. plnit v odpovídající proporcionalitě informativní, instrumentální i formativní funkci —
2. respektovat vztahy mezi jednotlivými funkcemi i jejich důsledky v pojetí obsahu a procesu výuky a tak oslabit dosavadní prioritu především informativní funkce pedagogiky v přípravě učitelů.

### B. Změny v obsahu výuky pedagogiky

1. Respektovat při zpracování obsahu výuky odlišnosti mezi vzdělávacím obsahem pedagogiky jako disciplíny teoretické a praktické přípravy studentů učitelství pro školní praxi a obsahem pedagogiky jako vědní disciplíny.
2. Využívat při výběru a uspořádání témat i dílčích informací v jednotlivých pedagogických disciplínách jako základních kritérií:
  - a) jak strukturu vědní disciplíny —
  - b) tak soubor úkolů vyplývajících z pojetí profesní činnosti učitele, jejichž odpovídající řešení bude základem pedagogické profesní kompetence.

Vztah teoretických informací k alternativnímu řešení úkolů profesní činnosti učitele se tak stane jedním ze základních hledisek funkčnosti volby obsahu výuky pedagogických disciplín.

3. Zajistit v jednotlivých disciplínách proporcionalitu mezi:
  - a) obecnými informacemi typu data, údaje, pojmy, principy, zákonitosti —
  - b) informacemi o programech činností učitele, žáků, které umožňují aplikaci teoretických informací jako prostředků řešení konkrétních pedagogických problémů.
4. Permanentně obměňovat obsah pedagogických disciplín z hlediska:
  - a) měnících se požadavků na profesi učitele —
  - b) nových poznatků v oblasti pedagogiky a psychologie.
5. Posílit s přihlédnutím k současným možnostem integraci obsahu pedagogické a psychologické přípravy především prostřednictvím:

- a) koordinace výuky
    - uvnitř pedagogických disciplín —
    - mezi pedagogickou psychologií a didaktikami aprobačních předmětů —
  - b) týmové výuky především v seminářích obecné didaktiky, v níž by byl proces řešení předložených problémů organizován vyučujícími obecné didaktiky, pedagogické psychologie a didaktik aprobačních předmětů.
6. Zařadit do učebních plánů nové pedagogické disciplíny (například školské právo, školský management, multikulturní výchova, atd.).

### C. Změny v procesuální oblasti

1. Přistupovat k procesu poznávání a osvojování v oblasti pedagogiky jako k řízené konfrontaci studentů s výchovně vzdělávací realitou se záměrem vést budoucí učitele:
  - a) k postižení a formulační precizaci pedagogických problémů —
  - b) k samostatné konstrukci alternativ řešení pedagogických problémů s využitím odpovídajících teoretických poznatků.

Vyučující bude v takto organizované výuce plnit především role: konzultanta, organizátora, facilitátora, kontrolora a hodnotitele.

### D. Změny v oblasti kontroly výsledků výuky

1. Pojmout a organizovat dílčí zkoušky z pedagogiky jako řešení předložených dílčích úkolů.
  2. Koncipovat státní závěrečnou zkoušku z pedagogiky jako zkoušku učitelské způsobilosti, jejímž obsahem by bylo řešení komplexních problémů určité aprobační skupiny z hlediska
    - a) aprobačních předmětů,
    - b) pedagogiky, psychologie,
    - c) didaktik aprobačních předmětů,
- a tím posílit integritu celkové přípravy budoucích učitelů.

### Závěr

Předložený přístup k proměně výuky pedagogiky pokládáme za jednu z možných alternativ inovace pedagogické přípravy budoucích učitelů.

Smyslem textu je vyjádřit určitý pohled na řešení aktuálního problému vyplývajícího z potřeby transformovat vzdělávání učitelů, který by se mohl stát jedním z východisek pro hledání konsensu vedoucího v budoucnu k uskutečnění společného programu.

## Seznam literatury

- [1] Čapek, V.: K otázkám teorií vyučování učebních předmětů jako studijních disciplín na PF. In: Učitelské vzdělání, č. 11, 1968, s. 31.
- [2] Černotová, M.: Pedagogicko-psychologická kvalifikácia učiteľov vysokých škôl na rázcestí. In: Sborník „Pedagogický výzkum a transformace české školy“. ČAPV, Praha 1993.
- [3] Kratochvíl, M. — Solfronk, J.: Praktická cvičení a jejich zařazení do systému pedagogické praxe. In: Učitelské vzdělání, č. 11, 1968, s. 46.
- [4] Mareš, J. a kol.: Učitel, jeho osobnost a příprava. ÚÚVPP, (2092), 1990.
- [5] Navrátil, S.: Model teoretické a praktické přípravy budoucích učitelů v pedagogických a psychologických disciplínách. Habilitační práce, UJEP v Ústí n.L. 1990.
- [6] Navrátil, S. — Klimeš, K.: Model praktické přípravy budoucích učitelů v oblasti pedagogických a psychologických disciplín. In: Sborník „Za koncepčnost učitelského vzdělávání“, SPN Bratislava 1990, s. 73.
- [7] Navrátil, S. — Vomáčka, J.: Úvod do studia učitelství. UJEP v Ústí n. L., 1992.
- [8] Příhoda, V.: Vědecká příprava učitelka. Praha, 1937, s. 98
- [9] Rochex, J. Y.: Institucionální přeměny a logika profesionalizace učitelů, zatím nepublikovaný diskusní příspěvek z 2. konference ČAPV v Ústí n.L., 1994.
- [10] Šimoník, O.: Začínající učitel. Masarykova univerzita Brno, 1994.
- [11] Štech, S.: De-profesionalizace nebo re-profesionalizace učitelského povolání? Sborník II. konference ČAPV (v tisku).
- [12] Vomáčka, J.: Funkce regionálního ve vysokoškolské přípravě učitele. Edice „Časové úvahy“, roč. 1, č. 1, PF UJEP v Ústí n.L., 1991.

## K pojetí teorie výchovy ve studiu učitelství

Stanislav Střelec

Katedry pedagogiky prošly na učitelských fakultách v uplynulém pětiletí obdobím hledání prostoru pro svoje adekvátní uplatnění při přípravě budoucích učitelů. V tomto kontextu jsme se zabývali (a zabýváme) také na našem pracovišti na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně postavením a pojetím jednotlivých disciplín pedagogiky ve studiu učitelství 1. stupně základní školy a učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů. V zorném poli inventarizace perspektivních východisek studia se ocitla také Teorie výchovy, jako specifická disciplína školní pedagogiky. Proměna tohoto

předmětu spojená se zaujetím relevantního postavení ve studijních programech, se nám jeví jako permanentní proces. Na jeho počátku jsme si položili tři otázky:

1. Co opravňuje Teorii výchovy (v jejím změněném pojetí) k začlenění mezi předměty tak zvaného společného základu studia učitelství?
2. Co by mělo tvořit obsah této pedagogické disciplíny?
3. Jaký název by nejuvýstižněji reflektoval dominantní zřetel v její koncepci?

Východiskem k odpovědi na první otázku se pro nás stalo pojetí základních rolí učitele, ve kterých se učitel realizuje v rámci své profese i mimo ni, a to jako vzdělavatel, vychovatel a veřejný činitel. Všechny tyto úlohy prošly v historickém vývoji změnami a dospěly v současnosti, například ve vyspělých zemích Evropy, k určité univerzální podobě s dílčími lokálními a regionálními zvláštnostmi. Ponechali jsme v našem případě stranou učitele jako osobnost angažující se v kulturním, tělovýchovném, náboženském, humanitárním, politickém a dalším dění, tedy jeho roli veřejného činitele a otázku společenského zájmu na tom, aby tímto činitelem byl. Zaměřili jsme se především na jeho specifické, s činností školy související výchovatelské úkoly, i když všechny tři role spolu bezprostředně souvisejí a každé z nich je věnována určitá míra pozornosti také při profesní přípravě na výkon učitelského povolání. Z tohoto hlediska jsme i vymezili dvě základní stránky učitelova vychovatelství bez rozlišování, kterým předmětům vyučuje. Jeho způsobilost k výchovnému působení ve vyučování a k tomu, aby byl plnohodnotným třídním učitelem.

Naše rozhodování ovlivňovaly také další skutečnosti. Srovnali jsme například, které předměty společného základu studia učitelství VVP se zaměřují na vytváření předpokladů pro jednu nebo druhou stránku učitelské kompetence (vzdělavatele nebo vychovatele žáka) a v jakém rozsahu. Výrazně větší (i když ještě ne optimální) prostor je při přípravě adeptů učitelství věnován jejich vzdělávacím kompetencím. Na obecně didaktickou průpravu například navazuje v několika semestrech probíhající výuka v oborových didaktikách. V horší situaci je tomto smyslu Teorie výchovy. Současná koncepce studia neposkytuje srovnatelné příležitosti pro přípravu studentů na řešení situací, ve kterých se učitel ocitá jako vychovatel svých žáků, člen pedagogického sboru školy, spolupracovník a poradce rodičů svých žáků. Uvedený handicap není vyvážen ani podporou ze strany psychologických a dalších společenskovědních disciplín. Potvrzují to mimo jiné i výsledky terénních pedagogických výzkumů.<sup>1</sup> Zjednodušeně může být konstatováno, že vychovatelská způsobilost učitele je často reflektována spíše jako doplněk

jeho profesní kompetence a ne jako její plnohodnotná součást. A tak zmíněné a samozřejmě také další okolnosti rozhodly o tom, že vybrané otázky Teorie výchovy mají své místo ve studijním programu učitelského studia a současně jsou zvažovány další, zejména interdisciplinární možnosti pro posílení této stránky studia učitelství.

Co tvoří v současnosti obsah Teorie výchovy v učitelském studiu na naší fakultě? (Výuka předmětu je zařazena v 5. semestru studia učitelství VVP a ve 4. semestru studia učitelství 1. stupně ZŠ; je dotována 1 hodinou pro přednášku a dvěma hodinami pro seminární a praktické činnosti týdně). Snaha o odklon od jednostranné deterministické orientace výuky Teorie výchovy je patrná z jejího koncepčního i procesuálního rámce. Základními východisky pro naše současné pojetí teorie výchovy jsou schopnost sebereflexe učitele a důvěra k žákovi. Výchova se přitom chápe jako systém pomoci dítěti v procesech personalizace, socializace a enkulturace, jako vytváření příležitostí jeho optimálního rozvoje, který směřuje k aktivní, samostatné, tvořivé, humánní a demokratické životní orientaci. Předmětem této disciplíny jsou témata zaměřená na utváření vlastností osobnosti (učitele i žáka), jejich charakteru, přesvědčení, postojů, motivů, citů, potřeb a zájmů a tomu odpovídajících forem chování a jednání.

V teoretické oblasti jsou studenti seznamováni především prostřednictvím přednášek a studijní literatury s vybranými poznatky z filozofie výchovy, pedagogické antropologie, teorie etické, estetické, ekologické, tělesné, pracovní, rodinné výchovy a sociální pedagogiky. Součástí jejich teoretické přípravy je pochopení podstaty symbolických hodnot (jakými jsou pravda, dobro, krása, láska, práce, demokracie, humanita a další) a promýšlení cest, jak je svým budoucím žákům a studentům zprostředkovat.

V praktické části směřujeme (především na seminářích a v profesním praktiku) k tomu, aby si budoucí učitelé osvojili základy dovedností nezbytných pro výchovu žáků prostřednictvím vyučování a vedle toho aby byly u nich rozvíjeny specifické schopnosti a dovednosti kvalifikovaně posuzovat výchovný proces ve třídě, hodnotit potřeby a vývoj jednotlivých žáků v konkrétních situacích i z hlediska jejich celkového rozvoje, zejména pomáhat dětem najít cestu k sobě, ke své osobitosti, ke svému svědomí, vkusu, fantazii, tvořivosti, probuzení bohatých zájmů, ke způsobilosti se učit, poznávat, orientovat se v prostoru možností a rozhodovat se pro hodnotné životní cíle. V tomto smyslu je věnována také pozornost přípravě studentů učitelství na optimální spolupráci s ostatními učiteli, vychovateli a rodiči. Dílčí cíle jsou blíže specifikovány prostřednictvím témat jednotlivých přednášek a seminářů.

Ke stěžejním otázkám Teorie výchovy například patří:

- Axiologická dimenze výchovy;
- Analýza procesu mravní výchovy;
- Etické aspekty v práci učitele;
- Kázeň a svoboda;
- Výchova k umění a uměním;
- Tělesná kultura a péče o zdraví;
- Pedagogická diagnostika v práci učitele a třídního učitele;
- Rodinná výchova a spolupráce školy s rodinou;
- Základy sociální pedagogiky;
- Výchovné podněty reformní pedagogiky a alternativního školství

a některá další témata.

Součástí praktické (dovednostní) průpravy budoucích učitelů jsou například tyto náměty:

- Rozbor výchovných situací (reálných nebo zprostředkovaných prostřednictvím videa);
- Pozice žáka ve třídě na základě sociometrického dotazníku;
- Vztah dítěte ke škole a k učiteli (průzkum a analýza jeho výsledků);
- Hodnotová orientace dětí (žáků) nebo jejich rodičů (průzkum a analýza výsledků);
- Režim dne žáka, jeho vytváření, resp. přetváření;
- Individuální práce s problémovými žáky;
- Vytváření podnětné a přátelské atmosféry ve třídě. Návuk vybraných verbálních i neverbálních komunikací;
- Řešení modelových výchovných situací;
- Příprava a přednesení témat pro pedagogicko-osvětovou práci s rodiči

a některé další náměty.

Orientační přehled teoreticko-praktických témat pro studium Teorie výchovy není samozřejmě vyčerpávající. Umožňuje však vytvářet programové modifikace s přihlédnutím k aprobačnímu zaměření studijních skupin. Některým námětům může být při výuce věnován větší prostor, s jinými tématy se studenti seznamují například jen prostřednictvím učebnic. Obecně limitujícím faktorem je nedostatek času, který je postrádán zejména při tzv. praktické (dovednostní) průpravě. Každý student si v tomto případě vybere podle vlastní volby dva úkoly, které realizuje buďto v pedagogickém terénu, nebo v profesním praktiku k Teorii výchovy. Jsme si přitom vědomi

některých úskalí tohoto pojetí výuky. Patří k nim například „tradiční“ obsahová difúznost výuky teorie výchovy, preferování (opomenutí) některé dílčí dimenze vychovatelské kompetence učitele a především malý ohled na přirozenou, globální a interdisciplinární podobu profesních aktivit učitele. Víme, že vzhledem k disproporcii mezi obsažným studijním programem disciplíny a omezenou časovou dotací pro její výuku, můžeme studenty učitelství k mnohému pouze inspirovat. Předpokládá se, že k určitému syntetickému pohledu a výchovu svých žáků může dospět student (učitel) postupně sám, a to nejen prostřednictvím studia na fakultě, ale zejména až po několikaleté praxi. Snažíme se tuto cestu k profesnímu smýšlení a jednání usnadnit také prostřednictvím nabídky studijní literatury. Pro výuku a studium Teorie výchovy publikovali učitelé katedry pedagogiky PedF MU v Brně od roku 1990 řadu titulů skript a monografií.<sup>2</sup>

Tato nabídka základní studijní literatury nám umožňuje spolu s dalšími tituly celostátní i zahraniční provenience stanovit podle potřeby diferencované nároky pro různé formy studia. Odlišné požadavky z hlediska poměru obecně teoretické k aplikovaněji zaměřené přípravě jsou například kladeny na studenty v doplňujícím pedagogickém studiu, v obou formách učitelského studia, v rozšiřujícím studiu pedagogiky a v doktorandském studiu.

S hledáním optimálního obsahu Teorie výchovy souvisí i hledání názvu, který by nejvýstižněji vyjádřil dominantní zřetele v její koncepci. Odhlédneme-li od skutečnosti, že termín teorie výchovy je (byl) užíván také v jiných souvislostech, zůstává pochybnost, že tento pojem nepostihuje praktickou (dovednostní) stránku v jejím pojetí. To je však jen jedno z hledisek, ze kterých může být na název disciplíny nahlíženo. Dokazuje to také následující nástin řešení této otázky v uplynulém pětiletém období na našem pracovišti.

Pod označením Teorie mravní a sociální výchovy byl předmět vyučován od r. 1990 do r. 1993. Naše interní pochybnost (týkající se adekvátnosti názvu) se vztahovala především k určité nesourodosti adjektiv v označení disciplín (mravní a sociální výchova). V souvislosti se změnou byl také zvažován název Výchova k hodnotám, který zcela přirozeně zahrnoval i metodické aspekty této výchovy. Neuspěl z důvodu relativně úzké specifikace obsahu disciplíny. Za optimální není považován ani současný název předmětu Teorie individuální a sociální výchovy, který se jeví z jednoho hlediska jako proporcionální, ale opět nezahrnuje praktickou stránku učitelova vychovatelství. A tak je zvažován termín Teorie a metodika výchovy, ve kterém je výstižněji reflektováno celkové koncepční zaměření předmětu.

Učitelství je profesí celostní povahy, charakteristická integrací několika dílčích stránek učitelovy profesní kompetence. Nevyváženost jejich vnitřních



proporcí, například mezi vzdělaností, dovedností a osobnostní stránkou učitelské způsobilosti, je v současnosti považována za jeden z hlavních nedostatků učitelského studia. Na tuto skutečnost upozorňuje řada aktuálních (i kontroverzních) článků a studií.<sup>3</sup> K tomu, jak dosáhnout příznivějšího stavu v přípravě učitelů, směřuje několik cest. Jednou z nich mohou být změny v pojetí některých předmětů studia, které jsou svým zaměřením předurčeny k vytváření a posilování integračních vazeb v případě jednotlivých stránek (a rolí) učitelovy profesní kompetence. Patří k nim zejména výuka v oborových didaktikách (včetně praxí), ale také v některých pedagogických, psychologických a aplikovaných filozofických a sociologických disciplínách studia učitelství. Vedle těchto specifických možností spočívajících v koncepci každého z těchto předmětů, existuje další prostor působnosti v jejich mezipředmětové kooperaci. Domníváme se, že k výraznějším pozitivním změnám ve studiu učitelství mohou vést obě tyto cesty. Za předpokladu, že přitom budou reflektovány a anticipovány (v teoretické i praktické rovině) skutečné potřeby žáků a školy.

## Odkazy na literaturu

1. Viz například monografii O. Šimoníka *Začínající učitel*. Brno, MU 1994; *Co se v mládí naučíš... Zpráva z terénního výzkumu pražské skupiny školní etnografie*. Praha, PedF KU 1992 a další.
2. Blížkovský, B.: *Systémová pedagogika*. Ostrava, Amosium 1992; Kučerová a kol.: *Texty ke studiu otázek výchovy*. Brno, MU 1993, 1994; *Kolektiv autorů: Texty ke studiu otázek výchovy II*. Brno, Paido 1994; Kučerová, S.: *Úvod do pedagogické antropologie a axiologie*. Brno, MU 1990, 1992, 1993; Kučerová, S.: *Obecné základy estetické výchovy*. Brno, MU 1990, 1992, 1993; Kučerová, S.: *Obecné základy mravní výchovy*. Brno, MU 1990, 1992, 1993; Maňák, J. a kol.: *Profesionální praktika z pedagogiky*. Brno, MU 1992; Spousta, V.: *Speciální pedagogická diagnostika etopedická*. Praha 1990; Spousta, V. et. al.: *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Brno, MU 1993; Spousta, V. et. al.: *Teoretické základy výchovy ve volném čase*. Brno, MU 1994; Střelec, S. a kol.: *Kapitoly z rodinné výchovy*. Praha, Fortuna 1992.
3. Viz například Blížkovský, B.: *Pedeutologie a gradace profesionality pedagogických pracovníků*. *Pedagogika*, 1990, č. 5., s. 503–519; Janás, J.: *Jaká příprava učitele?* In: *Učitel v demokratické škole*. Sborník příspěvků z celostátního semináře ve Šlapanicích u Brna 20.–21. října 1993, Brno, Paido 1994, s. 11–13; Maňák, J.: *Učitel dnes a zítra*. *Univerzitas*, 1991, č. 4., s. 15–18; Mareš, J.: *Stavění mostů mezi učiteli a výzkumníky*. *Výchova a vzdělání*, 1990–1991, č. 1, s. 7; *Pedagogická fakulta očima studentů*. Praha, PedF UK 1994; Spousta, V.: *K problematice socioprofesionální přípravy učitelů*. *Pedagogická orientace*, Brno 1994, č. 12–13, s. 19–26; Štech, S.: *Co je to učitelství a lze se mu naučit?* *Pedagogika*, XLIV–1994, č. 4, Praha, PedF UK, s. 310–320; Švec, V.: *Ke vztahu pedagogické teorie a praxe v přípravě a dalším vzdělávání učitelů*. *Pedagogická orientace*, Brno 1994, č. 12–13, s. 26–32.

## Komunikační příprava v učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Tomáš Svatoš

*Potřeba změn má v tomto oboru několik důvodů. Příprava na kontakt se „specifickou“ věkovou skupinou dětí mladšího školního věku již dříve dovozovala načrtnout komplementární vztah mezi „znalostní“ a „výchovnou“ složkou přípravy. Učitelství pro 1. stupeň ZŠ také tolik nehrozil scientismus jedno–dvouoborové přípravy a v neposlední řadě tato příprava již dříve znala a užívala méně obvyklé metody a postupy (připomeňme např. komunikační směry přípravy či výchovu dramatem). Konečně — v učitelstvu tohoto oboru již dříve probíhaly víceméně hlasité diskuse o jeho efektivitě a proměnách, často prováděné individuálním entuziasmem a pokusnictvím.*

Viditelný pohyb a směr změn v oboru umožňuje pojmenovat dlouhodobější trendy a schematicky je vyjádřit (je patrné z tab. 1).

Tab. 1: Posuny v (praktické) učitelské přípravě

klíčový pojem	posun od...	směrem k...
<i>pojetí studia učitelství</i>	finality oborové přípravy separace vzdělání a výchovy akademismu	průběhu učitelství oboru integritě pedagogic- kého působení autenticitě
<i>pojetí studenta</i>	„přihlížení přípravě“ trendů ve skupině nadosobního smyslu přípravy	zodpovědnosti a spoluúčasti trendům jednotlivce objevování „pro sebe“
<i>pojetí praktické přípravy</i>	izolované přípravy jednotlivých disciplín informativní přípravy globálních pohledů na vyučování	systematické přípravy kooperace disciplín postojově názorové pedagogickým situacím
<i>metody praktické přípravy</i>	normativního profilu observace vzoru hodnocení	dovednost. standardu vlastní činnosti kreativité reflexi a sebereflexi

V pojetí studia učitelství je zřetelný posun *od finality* (absolventský profil, učitelská způsobilost...) *k učitelské přípravě jako postupu* (s představou strukturovaného celku s dílčími etapami učitelské profesionalizace). Není to

úkaz zpochybňující finalitu jako takovou, spíše jde o poznání variantnosti cest k ní vedoucích.

Ukazuje se také, že tradičně vytýkaný „nevztah“ mezi teorií a praxí (resp.převaha teoretické přípravy nad praktickou) koneckonců vadil méně než *převládající akademismus*. Proto současné modely přípravy oboru mimo jiné charakterizuje snaha po autentické přípravě, resp. přípravě na autentické pedagogické působení v „živé“ škole.

*Významněji se mění také pojetí studenta.* Zatímco předchozí pozici výstižně charakterizoval pojem „posluchač“, současná učitelská příprava zdůrazňuje jeho osobní podíl a spoluúčast na jeho profesionalizaci. Nemůžeme také přehlédnout snahu po diferencované přípravě, vycházející z individuálních předpokladů jednotlivých studentů. Konečně k posunu dochází při ujasňování samotného „smyslu“ učitelské přípravy: tradičně se zmiňuje sociální význam učitelství, stále více se však zdůrazňuje duševní obohacování jedince jako „objevování sebe a pro sebe“.

Vzniká i příležitost převést ideové záměry „po svém“ jako systémové změny do stávajících učebních programů. Jako příklad rámcově popíšeme způsob *současné praktické přípravy budoucích učitelů* 1.stupně ZŠ se zvýrazněnou komunikační přípravou. Detailněji se budeme věnovat poznatkům z výuky předmětu „sociální a pedagogické komunikace“ začínajících studentů oboru. (*Jde o popis zkušeností z pracoviště autora příspěvku*).

## Praktická učitelská příprava

*se zvýrazněným komunikačním zřetelem*

Východiska a záměry

Nabývání praktické způsobilosti k učitelství je *postupný děj*. Není nelineární a má stavy komprese a naopak zvolnění. Důvodem nerovnoměrnosti jsou také interindividuální studentské rozdíly a osobní prožívání. (Protiklad k tradiční především frontální přípravě).

Má své *dílčí etapy*, se zřetelnými dílčími záměry, vstupními znaky a výstupními očekáváním (zpravidla jako dovednostně činnostní standard), má metody a postupy jak očekávanou dílčí kvalitu nabývat, rozvíjet, reflektovat).

*Rozvíjí jednotlivce*, za jeho spoluúčasti, podle jeho individuálních potřeb, dosavadních kvalit, míry osobního zájmu a budoucích možností. Od stavu, kdy začínající student chápe a akceptuje, co se s ním děje, až po zvnitřněnou potřebu sebevzdělávání a sebekultivace).

*Komunikační příprava je zprostředkujícím článkem v učitelské přípravě. Má interdisciplinární povahu, gradující průběh a poslání. Je cestou od studenta — podněcovaného komunikanta ke komunikátoru s autonomním komunikačním projevem.*

*Tab. 2: Etapy nabývání praktické učitelské způsobilosti*

motivační <b>sociálně komunikativní</b> orientace ve výchovně vzdělávací skutečnosti mikroyučování ( <i>týmová a asistentská praxe</i> ) soustředěného pedagogického působení ( <i>etapa regulační a seberegulační</i> ) integrovaného pedagogického působení
---

Komunikační příprava prolíná každou z uváděných etap učitelské přípravy, nicméně je intenzivní a zásadní v disciplíně „*sociální a pedagogická komunikace*“.

## Sociálně komunikativní příprava

*Sociální a pedagogická komunikace je prakticko teoretická disciplína zastihující studenta na počátku profesionalizace k učitelství. Studijní skupina často bývá (nejen komunikačně) velmi heterogenní, s psychicky vyzrálými jedinci i řadou těch, kteří svou duševní stabilitu teprve hledají. Zpravidla mají snahu „nevystupovat ze společného stínu“, osobní selhání či úspěch prožívají „skupinově“.*

Záměrem prvních kontaktů v disciplíně proto bývá poznávání momentálních sociálně komunikativních projevů a názorů jednotlivých studentů a první „mapování“ interindividuálních rozdílů a skupinových trendů. Podstatné je také „natáčení“ ke spoluúčasti na budoucích zásazích

**V prvním období přípravy** studenti hledají odpověď na otázky: *kdo a jaký jsem, jak mě druzí přijímají a hodnotí a jak já poznávám a hodnotím druhé...* Od počátku tak disciplína myslí na dílčí záměr — nastartovat seberegulující a korekční mechanismy, vycházející z hodnocení a sebehodnocení. Zkušenosti naznačují, že se daří vést studenty k návyku „být připraven“ k hodnocení své práce druhými i sebou samým a chápat je jako prvek obecné lidské kultivace a profesionální znak kvality.

Exaktnější podporou jsou použité **metody a postupy**. Např. dotazník TSK-C měří úroveň sociálně komunikativních postojů jedinců, jeho statistické zpracování vede ke srovnání — skupinový trend versus jedinec. Nestan-

dardizovaný dotazník SK-PRE vede k sebehledům na „vstupní kvality“ studenta a artikulaci subjektivních potřeb rozvoje.

**Pro druhé období přípravy** je typický dovednostní nácvik v modelových situacích, kdy „všichni procházejí vším“. Základní metodou praktické přípravy je *mikrovýstup*. Chápeme ho jako kontrolovanou a navozenou situaci, která záměrně vytváří stimulující napětí (plynoucí z novosti, nezkušenosti...), vedoucí ke komunikačnímu aktu studenta, který je reflektován okolím a sebehodnocen.

Komunikační řešení společných nebo obdobných mikrovýstupů jednotlivými studenty má za následek zviditelňování jednotlivců a vede k poměrování osobní pozice ve skupině.

Mikrovýstupy jsou zaměřeny na rozvoj *výrazu osobního projevu s televizní zpětnou vazbou*. Videozáznamy dávají studentům příležitost pohledět na svou minulou činnost i v rozpětí několika let. Podstatné je posunout význam videozáznamu od atraktivity k prostředku sebezpoznání. Potěší převládající studentský názor, když říkají: „... stát před kamerou není nic příjemného, ale potřebuji se vidět, slyšet a poznat názor ostatních.“

**Třetí období přípravy** přivádí studenty do situací, v nichž mají sdělovat méně obvyklými prostředky. Hovoříme o některých skupinách neverbálních dovedností, o dovednostech apologie, empatie, improvizace, exteriorizace a interiorizace. Zřetelný je posun k variantnosti řešení mikrovýstupů, k vyjadřování postojů a názorů s tím, že se začíná programově uplatňovat *dílčí diferenciací přípravy*.

**Poslední období komunikační přípravy v disciplíně má přívlastek „individualizovaná“**. Dosavadní procedury, postoje studenta k sobě samému, hodnocení ostatních a vyučujícího vyústí v *osobní program rozvoje* komunikačního kódu studenta. V praxi jde o vytypování specifické sady mikrovýstupů, jež rozvíjejí a upevňují požadované dovednosti (činnosti).

Dotazníkové šetření SK-POST a závěrečný mikrovýstup (zpravidla rozhovor s dítětem mladšího školního věku) jsou posledními společnými postupy, jež mají navíc napovědět o účinnosti dosavadní komunikační přípravy.

SPK je prakticko teoretická disciplína, ve které má *teorie* podobu zkomprimovaných poznatků a jako témata jsou obsažena v doprovodném učebním textu. Záměrem bylo, aby na teoretická témata důsledně navazovaly *praktické mikrovýstupy*, cílené na rozvoj vnitřně tříděných dovedností. Základní sada komunikačních výstupů a etud je rovněž obsažena ve skriptech. Úplná kartotéka mikrovýstupů má podobu počítačové databáze s asi 350 náměty, k níž mají všichni studenti přístup. Svou vnitřní strukturou tvoří vnitřně spjatý celek. Nad rámec dohodnutých mikrovýstupů v tzv. „komunikačních rozcvíčkách“ jsou diskutována aktuální témata, jež si volí sami studenti. Je

významné, že každý jednotlivý student má možnost texty získat a s nimi pracovat.

Komunikační příprava vedle své novosti a prospěšnosti vyvolává řadu otázek a dohadů, vesměs o *podmínkách úspěšnosti, možnostech a mezích*. Mezi klíčové podmínky patří včasné „otevírání studentů“ k dialogu a objasňování potřeby o sobě uvažovat. Otazníky také visí nad zatím převládajícím subjektivním poměřováním efektivity popsaného postupu.

Pojetí komunikační přípravy klade zvýšené nároky na **interakci učitele se studenty**. Upozornujeme na požadavek obecné citlivosti k studentským projevům, schopnosti podchytit krátkodobé i dlouhodobé tendence a vytvořit kolegiální psychosociální klima, ve kterém nechybí upřímnost a vzájemná důvěra. V neposlední řadě je účinnost dána překonáním *partikulačního významu disciplíny* a navazujícím rozvojem studenta v dalším studiu.

Záměrem sdělení bylo pojednat o *individualizované komunikační přípravě* budoucích učitelů v bližších i obecnějších souvislostech. **Důsledná až systematická příprava je záměrnou obranou proti zneklidňující volnosti přípravy.**

## Literatura

- Mareš, J., Křivohlavý, J.: Sociální a pedagogická komunikace ve škole. SPN, Praha 1990.
- Nezvalová, D.: Reflexe v pregraduální přípravě učitele. PEDAGOGIKA XLIV, 3/1994, s.241.
- Slavík, J.: Pojem situace ve školní reflexi. IN: kolektiv: Učitel — vyučování — situace. PAIDO, Brno 1995, s.46.
- Slavík, J., Spilková, V.: Od výrazu k dialogu — příznak nového paradigmatu výchovy ? PEDAGOGIKA XLIV, 1/1994, s.3.
- Svatoš, T.: Pedagogická cvičení ze sociální a pedagogické komunikace I,II. (Rukopis skript), GAUDEAMUS, VŠP, H.Králové 1994.
- Švec, V.: Možnosti rozvíjení pedagogické kompetence vysokoškolských učitelů. IN: kolektiv: Učitel v demokratické škole. PAIDO, Brno 1994, s.163.
- Vacek, P.: Příprava učitele k autentické komunikaci se žákem. IN: Svatoš, T., Mareš, J.: Pedagogická interakce a komunikace. GAUDEAMUS, VŠP, H.Králové 1993, s.44.

## Teorie a praxe v ekologické výchově učitelů 1. stupně základní školy

Hana Horká

Na pedagogické fakultě MU v Brně se stala ekologická výchova organickou součástí profesionální přípravy budoucích učitelů ve studijním roce 1990–91, kdy byl do učebního plánu zařazen předmět Ekologie pro učitele základní školy (s dotací 1/1). Jeho smyslem je osvojení základního minima, potřebného pro další mezioborovou syntézu poznatků o životním prostředí a pro kvalitní realizaci ekologické výchovy v praxi. Vychází se z toho, že bohatá škála studijních disciplín oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy rovněž přispívá k pochopení vztahů mezi přírodou, kulturou a člověkem a tím se podílí na utváření ekologické kultury osobnosti budoucích učitelů v rovně kognitivní, hodnotově-orientační (s akcentem na oblast citovou, mravní, estetickou) a volní (činnostní).

Obor garantuje katedra biologie, na výuce se podílí i katedra pedagogiky. Na poznatky z obecné ekologie, ekologie krajiny a antropoekologie navazuje část přípravy sledující převážně pedagogické, ale i psychologické, sociologické a filosofické aspekty dané problematiky. Na přednášku navazuje **seminář**. Jeho **cílem** je operacionalizovat obsah ekologické výchovy do vhodných forem činnosti se žáky, cvičit se v používání metod a dodržování určitých zásad ekologické výchovy, vést studenta k sebepoznání (ke kultivaci svého „vnitřního světa“ pro kultivaci „světa vnějšího“, tedy životního prostředí).

V roce 1993 se pedagogická fakulta spolu s Domem ekologické výchovy (DEV) Lipka zapojily do projektu MŠMT ČR v rámci programu EXTRA s názvem „Alternativní formy ekologické výchovy studentů připravujících se v oboru učitelství a vychovatelství“. V DEV se uskutečnily kurzy praktické ekologické výchovy pro studenty 2. ročníku studia učitelství pro 1. stupeň základní školy (v rozsahu 4 hodin). Informačně bohaté ekopedagogické prostředky, používané v tomto zařízení, mají především hodnotu metodickou. Studenti poznávají, že utváření postojů k životnímu prostředí nelze redukovat na předávání poznatků, na mechanické odříkávání systémů či definic bez poukazování na vztahy, souvislosti, podmíněnost všech oblastí životního prostředí. Integrovaný interdisciplinární přístup (s důrazem na celek, na pochopení vztahů a souvislostí) je zvláště důležitý nejen z hlediska ekovýchovného, ale i vzhledem ke globalizační tendenci ve vnímání a myšlení dětí v mladším školním věku.

Studenti se seznamují s různými výukovými prostředky — programy, pomůckami, pracovními listy. Pracují metodami, které odpovídají novému,

modernímu pojetí výuky a jsou v modifikované podobě využitelné ve škole (např. výchova prožitkem, simulační hry, výchova uměním, metody smyslového vnímání přírody, rozvíjení dovedností neverbální komunikace, kooperace apod.). Uvedeme několik příkladů prováděných aktivit:

Výuka začíná aktivitami k rozvoji smyslového vnímání, např. poslechem esoterické hudby „Hlasy Země“ s následným sdělením prožitků, určováním přírodnin a různých předmětů hmatem, čichem ap. Při vnímání plakátů či jiných obrazových materiálů verbalizují studenti své pocity, tj. hodnotí situaci, ujasňují si vlastní hodnoty a názory.

Potom hledají optimální způsob, jak objasnit prvňáčkovi, co je to „potravní řetězec“. Z lesního domina pak takový řetězec sestavují a zdůvodňují vliv nepřiměřených zásahů člověka do něj. Dostávají se tak k důležité otázce na 1. stupni základní školy, kdy je třeba dětem vysvětlit, že nejen „pěkná zvířata“ patří do přírody, ale i moucha, pavouk, mšice a další mají v ní své místo a význam pro fungování přírodního systému.

K rozvoji dovedností neverbální komunikace slouží např. pantomima, již vyjadřují vybrané ekologické pojmy (např. potravní řetězec, ozónová díra). K zamyšlení nad úrovní vlastní ekologické kultury přispívají jednoduché „testy ekologické uvědomělosti“, příklady z Desatera domácí ekologie v podobě ukázek některých možností proekologicky orientovaného jednání (např. podílů na recyklaci, způsobů hospodaření s vodou, energií, materiálem ap.).

Cíleně jsou navedeni k uvědomění, co podstatného vlastně člověk potřebuje k životu. Uvádějí např. 10 nepostradatelných věcí pro roční osamělý pobyt na Šumavě. Seznam věcí je pak ve dvojicích redukován na 8 a v celé skupině na 6 věcí. V návaznosti na tuto činnost dostávají do rukou reklamní letáky, které velmi často téměř vnucují to, co nepotřebujeme (věci, které člověk potřebuje, si kupuje bez reklamy). Od kritiky přílišného konzumu, touhy člověka po materiálním bohatství, po věcech mnohdy nepotřebných, dospívají k velmi vážnému problému odpadů. Na konkrétních příkladech různých obalů (např.: Fruka, Fanty ve 3 variantách) poznávají obtížnost a nemožnost mnohé recyklovat (např. obal od Fruka s hliníkovou, polyetylenovou a voskovanou papírovou vrstvou). Navrhují způsoby třídění, sdělují své zkušenosti (často negativní a demotivující). Zjišťují a dokazují, že důsledná separace odpadu by skutečně vedla k minimu zbytků v popelnicích. V těchto souvislostech si uvědomují, že je třeba nacházet a volit alternativy, které přírodě neškodí. Je evidentní, že řada informací je pro ně nová a v daném kontextu motivující k úsilí chovat se a jednat šetrně, skromně (viz názory studentů).

Znalosti o ozónové díře prokazují nejen definováním pojmu, ale uplatňují je i při sestavení letáčku, varujícím mladé maminky před tímto konkrétním



nebezpečím pro jejich dítě. Diskuse o devastaci krajiny, biodiverzity i mezilidských vztahů prolíná jako červená nit celou výukou a vyúsťuje účelně a přiměřeně v zamyšlení všech účastníků nad možnostmi rehabilitace těchto vztahů v podobě skromnějšího způsobu života, uznání a respektování větší lidské odpovědnosti. Studenti chápou význam sebereflexe, potřebu sebevýchovy a při analýze Desatera domácí ekologie, jež akcentuje bohatství duchovní a skromnost materiální, nacházejí náměty ke každodenním činnostem, jež jsou šetrné a z hlediska životního prostředí prospěšné.

Znalosti o způsobech řešení ekologických problémů prokazují v různých simulovaných situacích, např. při rozhodování, jak by co neúčelněji naložili s 10 milióny korun ke zvelebování životního prostředí.

Studenti se učí spolupracovat při řešení problémových okruhů, respektovat se navzájem, vyjadřovat a obhájit svůj názor. Stávají se skutečnými aktéry procesu, aktivně a tvořivě se zapojují do plnění zadaných úkolů, spolupodílejí se na vzniklých situacích. Slovy H. Kantorkové si činnosti „zažívají jako tvořivý čin, kterému se sami umějí otevřít, k němuž umějí přistoupit a hlavně, kterého se nebojí.“ Studenti zvolené způsoby práce, založené na činnostním přístupu a vedoucím k určitým konkrétním výsledkům velmi oceňují. Vyhovuje jim i princip dobrovolné aktivity (pokud někomu činnost nevyhovuje, má možnost se stát pozorujícím účastníkem). Na závěr výuky je zařazena výpověď prof. Koháka z televizního publicistického pořadu Causa Kohoutek luční. Studenti sdělují, která věta z videozáznamu je nejvíce zaujala. Nejčastěji jsou citovány věty: „Jakým právem člověk propojuje svobodu s nezodpovědností“... „Jednat pro dobro života“.

**Ve 4. ročníku studia** navštěvují studenti Lipku v rámci výuky metodiky prvouky — disciplíny, která má stěžejní roli při utváření vztahů dětí k životnímu prostředí. Při této hospitaci (zatím 2 hodinové) studenti prokazují úroveň ekologického poznání v tom nejširším smyslu, své postoje i vůli řešit problémy životního prostředí jako občané i jako budoucí učitelé.

Diskuse v kruhu následuje po výběru předem daných okruhů ekologických problémů. Každý student (popř. skupina) si zvolí jeden problém, který považuje za „nejzávažnější“ (např. poškozování ozonoféry, zhoršování zdravotního stavu, úbytek deštných pralesů, vyčerpávání přírodních zdrojů, populační exploze, úbytek orné půdy, AIDS, kyselý déšť, jaderné zbraně, skleníkový efekt). Své rozhodnutí pak zdůvodňují (pochopitelně nejdřív daný problém vysvětlují, popř. definují). Vše reflektují s ohledem na svou osobu i na budoucí učitelskou profesi (např. posuzují vliv zátěže ve škole na zdraví, význam zdravé výživy a možnosti učitele při jejím ovlivňování, vlastní podíl na vzniku ozonové díry, skleníkového efektu apod.). Vyčerpávání zdrojů spojují s potřebou šetřit, kriticky posuzují obalovou techniku

apod. Výukou prolíná stálé upozorňování na rizika omezeně antropocentrického, ryze utilitárního přístupu k přírodě. Na tomto základě si studenti zřetelněji uvědomují a rovněž daleko precizněji dokáží vymezit úkoly ekologické výchovy. Jsou to zejména vytváření citlivého vztahu k sobě, lidem i světu (umět naslouchat, respektovat druhého), posilování vztahu k přírodě a Zemi, osvojování znalostí, pochopení souvislostí, rozvíjení ekologického myšlení, výchova k hodnotám.

Právě ekologická výchova dává možnost učit problémově, aktivně, tvořivě využívat mezipředmětových vztahů, neopomíjet znalosti a zkušenosti dětí, vést k roli spolutvůrců životního prostředí. Jde vlastně o komunikativní, participační, konstruktivistické, kooperativní neboli humanistické pojetí vyučování.

Výměna názorů v diskusi i jiných aktivitách probíhá v sociálně povzbuzující atmosféře a využívá dynamiku skupiny. (V průběhu zaujaté a spontánní diskuse studentů 4. ročníku došlo k tomu, že účastníci vytvořili z proužků papíru, na kterých měli napsaný svůj „primární ekologický problém“, postupně na stole kruh, který symbolizoval nejen propojenost globálních problémů, ale i potřebu spojit se, „držet se za ruce“ při řešení problémů životního prostředí.) Studenti zcela jasně formulovali překážky řešení vážných ekologických problémů a řadili mezi ně pokles morálky, sobectví, tvrdý individualismus, hlostejnost, aroganci, honbu za penězi a majetkem, diletantství v rozhodovací sféře a další. I v oblasti hodnotové orientace a postoju lze sledovat veskrze pozitivní posun v myšlení mladých lidí, který by měl být posilován, nikoliv snižován a bagatelizován. Studenti tak spontánně sami vyvozují a dokládají, že ekologická výchova vnáší novou dimenzi do ostatních oblastí výchovy, jež vede k zajištění trvale udržitelného žití jedince, společnosti i Země. Jedná se o dimenzi, v níž převažuje odpovědnost, ohleduplnost, porozumění a spolupráce, moudrost, dobro, láska, skromnost, soucit a pokora.

Uvedený způsob práce se osvědčuje i z toho důvodu, že vede studenty k pohotovému vybavování informací (např. o obecných ekologických principech), k jejich hodnocení i aplikaci poznatků v praxi. Velmi cenný je určitý „nadhled“ studenta, schopnost vidět širší souvislosti, na jejich základě provést mezioborovou syntézu apod.

Značný význam má i interiér a exteriér DEV, vybudovaný a zařízený s ohledem na požadavky ochrany a tvorby životního prostředí. To již samo o sobě představuje důležitou podmínku i prostředek ekologické výchovy. Jedná se např. o praktické uplatňování ekologických zřetelů v provozu, výběr neškodlivého materiálu pro vybavení i činnost, podíl na recyklaci, způsob třídění odpadu aj.

## Hodnocení studenty

V rámci dotazníkového šetření byly zjišťovány názory studentů, které jsou součástí expertní studie (srv. J. Dědečková, 1994). Studenti v nich ocenili především celkovou zajímavost aktivit, užitečnost pro svou budoucí učitelskou praxi a motivující účinek. V otevřených odpovědích doporučovali více takových kurzů během studia, zavést podobné formy vzdělávání i k jiné problematice. Z pedagogického hlediska nejvíce oceňovali profesionální a lidské kvality lektora — ing. A. Máchala, ředitele DEV Lipka, i jeho přístup ke studentům jako k osobnostem. Činnostní přístup plně akceptovali a vyžadují jeho aplikování v rámci běžného vysokoškolského studia.

### Názory na průběh semináře:

Poskytované informace byly hodnoceny jako „velmi zajímavé, užitečné, důležité, nové, prakticky využitelné, motivující“. 8% respondentů poukázalo na přílišnou „hutnost“ semináře. Většina požadovala více časového prostoru pro takové akce.

Výuka na Lipce byla hodnocena adjektivy — „parádní, perfektní, motivující, bezvadný, poutavý, jedinečný“ i citoslovci „paráda!, špica!“ Studentům vyhovoval způsob předávání informací, který byl přiměřený možnostem vnímání, přitom náročný, velmi pestrý a názorný (bylo využito pomůcek, které účelně ilustrovaly danou problematiku — např. přírodniny, obrazový materiál, schémata na fóliích, videozáznamy).

Z výpovědí studentů vybíráme následující:

*„Nemůžu vyplňovat dotazník a hodnotit poskytované informace, způsob předávání a působení lektora... — bylo to vynikající, vše se prolíná, je však málo času. Nelze vyjádřit to, co cítím, co jsem viděla, slyšela. Nechci psát dál, ruší mi to pocity, dojmy!“* (Pozn. — studenti vyplňovali po ukončení semináře).

*„Velmi mne překvapilo, jak byl seminář poutavý, příjemný a veselý. Zůstala bych tu klidně o pár hodin déle.“*

*„Odnáším si několik inspirací a nápadů, které mohu využít při práci s dětmi. Nad něčím jsem se nikdy nezamyslela, jsem ráda, že jsem to udělala dnes.“*

*„Takto podaná ekologie mi dala mnohem víc než těch 300 stran ve skriptech. Upřímně děkuji za toto dopoledne, protože mi dalo myšlenku, kterou bych chtěla dát dál.“*

*„Seminář byl opravdu zajímavý a rozvíjel schopnosti, vědomosti a dovednosti, které by jistě vedly k rozvoji návyků.“*

„Bylo velice příjemné, že seminář vedl nám věkově blízký člověk. I návštěva paní učitelky Burešové (pozn.: ze Střediska ekologické výchovy Chaloupky u Třebíče) na mě zapůsobila velice kladně. Setkala jsem se tu s lidmi, kteří konečně berou ekologii opravdu vážně.“

*„Na naší fakultě bychom obecně měli získávat více „zásobníků nápadů“ než strohé encyklopedické znalosti.“*

*„Z Lipky mám elán vše realizovat“*

*„Od návštěvy na Lipce žádám Fruka, trvanlivá mléka...“*

*„O to, že vím víc, se zasloužila Lipka — doslova některé věci mne šokovaly — např. Fruko — už nikdy ho nekoupím, ani freoňáky.“*

*„Můj vztah k ekologii byl spíš pasivní, ale vlivem několika událostí se radikálně změnil — a to návštěvou Lipky a po přečtení knihy „Ako zachráníš Zem“...“*

*„Po návštěvě Lipky si mnohem více uvědomuji, jak málo dělám pro ekologii, i když o tuto oblast se hodně zajímám. Teď se snažím o tom nejen vědět, ale taky se podle toho chovat a vést k tomu i své blízké, protože je to potřeba čím dál víc.“*

„Semináře byly velmi zajímavé, ale je škoda, že takových akcí je tak málo. Získala jsem podněty i pro zhotovení dáreků k vánocům (např. hliníkožrout — už ho mám zhotovený, jen namalovat a vylepšit).“

Po absolvování této výuky se zájemci z řad studentů zapojují do práce v klubu Kapka, kde spolupracují jak při tvorbě výukových programů, tak při vedení zájmových kroužků. Vykonalí zde již mnoho užitečného nejen pro svůj ekopedagogický růst, ale i pro přírodu.

Projekt ekologické přípravy budoucích učitelů byl koncipován se záměrem umožnit studentům poznat a pochopit širší pojetí ekologické výchovy, jež přesahuje tradičně chápaný rámec „nauky o přírodě a její ochraně.“ S ohledem na výraznou axiologickou dimenzi sledované problematiky je věnována pozornost i procesu interiorizace a exteriorizace hodnot jako určujícího momentu při utváření vztahu člověka k životnímu prostředí.

Dobrá koordinace a vzájemná spolupráce všech vyučujících na fakultě i externích pracovníků je předpokladem kvalitní ekologické přípravy budoucích učitelů.

Poznámka: Na řešení projektu MŠMT se podílely také PdF v Praze, Ústí nad Labem, České Budějovice, SPgŠ Ústí nad Labem a Znojmo. Vyhodnocení dotazníkové akce všech zúčastněných center ekologické výchovy v ČR provedla pro Národní středisko ekologické výchovy nezávislá expertka, PhDr. Jiřina Dědečková.

**Literatura:**

- Dědečková, J.: Projekt alternativní formy ekologické výchovy studentů připravujících se v oboru učitelství a vychovatelství. Hodnotící zpráva část A: Hodnocení studenty. Praha, Nadace ekologické výchovy EVA, 1994.
- Kantorková, H.: SOS učitelské přípravě. Učitelské noviny, roč. 98, 10.1. 1995, č.2, s. 16–17.

**Příloha: Obsah výuky zabezpečované katedrou pedagogiky:****Témata přednášek:**

1. Pedagogický a formativní potenciál životního prostředí. Systémové pojetí výchovy, člověka a lidského světa. Kontakt člověka s životním prostředím. Základy ekologie člověka.
2. Vývoj pojetí ekologické výchovy. Cíle, obsah a úkoly ekologické výchovy. Ekologická kultura osobnosti a proces jejího utváření.
3. Podmínky a principy ekologické výchovy. Zvláštnosti EV na 1. stupni základní školy.
4. Ekologická výchova jako katalyzátor obnovy výchovného procesu. Ekologická výchova a výchova k hodnotám. Zdroje hodnotové orientace vzhledem k přírodě.
5. Ekologický profil učitele 1. stupně základní školy. Vliv rodiny a mimoškolní ekologické výchovy na utváření ekologického profilu žáka.

**Témata seminářů:**

1. Harmonizace osobnosti jako předpoklad rozvoje ekologické kultury osobnosti.
2. Obsah ekologické výchovy se zvláštním zřetelem k metodice. Přehled zásad a jejich konkretizace v praxi.
3. Životní prostředí a dětský svět. Ekovýchovné působení v mladším školním věku.
4. Metodika ekologické výchovy — přehled prostředků (metod a forem — výchova prožitkem, smyslové vnímání přírody),
5. Metodika ekologické výchovy — výchova uměním, simulační hry, výukové programy.
6. Alternativní přístupy k ekologické výchově — globální výchova (cíle, pojetí, obsah a prostředky).

**Z analýzy studijních plánů pedagogických fakult (výťah)****Jan Průcha**

Sdělení popisuje a srovnává názvy pedagogicko psychologických disciplín studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ v 9 studijních plánech pedagogických fakult ČR ve šk. r. 94/95:

- PH — Pedagogická fakulta UK, Praha  
 HK — Pedagogická fakulta VŠP, Hradec Králové  
 ÚL — Pedagogická fakulta UJEP, Ústí nad Labem  
 PL — Pedagogická fakulta ZČU, Plzeň  
 ČB — Pedagogická fakulta JČU, České Budějovice  
 LI — Pedagogická fakulta VŠST, Liberec  
 BR — Pedagogická fakulta MU, Brno  
 OL — Pedagogická fakulta UP, Olomouc  
 OS — Pedagogická fakulta OS, Ostrava

Hlavní zjištění: (1) Celkový repertoár pedagogických, didaktických a psychologických disciplín ve studijních plánech všech fakult činí 45 disciplín. (2) Společné jádro (disciplíny, které jsou začleněny na většině fakult) je nejširší u didaktických disciplín (62,5 %), užší u psychologických disciplín (33,3 %) a nejužší u pedagogických disciplín (pouze 6,2 %). (3) Mezi jednotlivými fakultami existují diference co do začlenění daných disciplín: Nejširší repertoár má celkově fakulta v Olomouci, nejužší repertoár má fakulta v Praze.

*Jádro povinného vzdělávání učitelů pro 1. stupeň ZŠ tvoří tyto disciplíny:*

- |                      |   |
|----------------------|---|
| <i>z pedagogiky</i>  | speciální pedagogika<br>pravděpodobně i kurs nazývaný „pedagogika“, „základy pedagogiky“ či „úvod do pedagogiky“, dějiny pedagogiky a pedagogická komunikace  |
| <i>z didaktiky</i>   | didaktika prvopočátečního čtení a psaní<br>didaktika českého (mateřského) jazyka<br>didaktika literární výchovy (literatury a čtení)<br>didaktika matematiky (aritmetiky aj.)<br>didaktika hudební výchovy<br>didaktika výtvarné výchovy<br>didaktika tělesné výchovy (sportu)<br>didaktika vlastivědy<br>didaktika pracovního vyučování<br>didaktická technika (technologie) |
| <i>z psychologie</i> | pedagogická psychologie<br>vývojová psychologie<br>sociální psychologie<br>pravděpodobně i kurs nazývaný „úvod do psychologie“, „psychologie“, „základy psychologie“  |

Chybějí údaje o profilu potřeb budoucích učitelů. Východiskem kurikulárního plánování musí být *analýza a vyhodnocení potřeb* (needs assessment), které mají poskytnout obraz toho, co je pro přípravu učitelé profese

Tab. 1: Pedagogické disciplíny ve studijních plánech fakult

pedagogické disciplíny (N=17)	fakulty									počet fakult s danou disciplínou
	PH	HK	ÚL	PL	ČB	BR	OL	OS	LI	
úvod do pedagogiky	X		X	X						3
pedagogika (základy pedagogiky, obecná pedagogika)					X	X	X	X	X	5
dějiny pedagogiky (dějiny výchovy)	X		X	X			X	X		5
speciální pedagogika	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
osobnostní a sociální výchova (rozvoj)	X			X	X					3
školní pedagogika (pedagogika pro učitele)			X	X				X		3
pedagogika aktuál- ních problémů			X							1
teorie výchovy		X			X	X		X		4
filozofie výchovy		X		X					X	3
pedagogická logika				X						1
právní aspekty práce učitele (právní výchova, školní předpisy)				X			X		X	3
organizace a řízení školství	X									1
řízení výchovy a vzdělávání					X					1
pedagogická diagnostika					X		X			2
pedagogická komuni- kace (komunikační dovednosti)		X	X		X		X		X	5
ped. cvičení (profes. praktikum: pedagogika)		X				X	X	X		4
dipl. práce (metod. ped. výzkumu)							X			1
počet disciplín na jednotlivé fakultě	5	6	5	8	7	4	8	6	5	

Tab. 2: Didaktické disciplíny ve studijních plánech fakult

didaktické disciplíny (N=16)	fakulty									počet fakult s danou disciplínou
	PH	HK	ÚL	PL	ČB	BR	OL	LI		
obecná didaktika		X	X			X				3
didaktika 1. stupně ZŠ	X				X		X	X		4
didaktika prvouky			X	X		X	X	X		5
didaktika prvopo- čátečního čtení a psaní	X	X	X	X	X	X	X	X		8
didaktika českého (mateřského) jaz. didaktika literární	X	X	X	X	X	X	X	X		8
výchovy (čtení)	X	X	X	X	X	X	X	X		8
didaktika matematiky	X	X	X	X	X	X	X	X		8
didaktika přiro- dovědy	X		X			X	X	X		5
didaktika pěstitelských prací				X	X		X	X		4
didaktika pracovního vyučování	X	X	X	X	X		X	X		7
didaktika hudební výchovy	X	X	X	X	X	X	X	X		8
didaktika výtvarné výchovy	X	X	X	X	X	X	X	X		8
didaktika tělesné výchovy	X	X	X	X	X	X	X	X		8
didaktika vlastivědy		X	X	X	X	X	X	X		7
didaktická technologie (did. technika)	X	X	X	X	X		X	X		7
profesní praktikum: inform. technologie (výpočetní technika)							X	X		2
počet disciplín na jednotlivé fakultě	11	11	13	12	12	12	15	14		



Tab. 3: Psychologické disciplíny ve studijních plánech fakult

didaktické disciplíny (N=12)	fakulty								počet fakult s danou disciplínou
	PH	HK	ÚL	PL	ČB	BR	OL	LI	
úvod do psychologie	X		X		X	X	X		5
obecná psychol. (psychologie, základy psychologie)	X	X	X					X	4
vývojová psychologie		X	X	X	X	X	X		7
sociální psychologie		X	X	X	X	X	X	X	7
pedagogická psychologie		X	X	X	X	X	X	X	7
školní psychologie		X							1
patopsychologie (psychopatologie)	X		X	X			X		4
poruchy chování u dětí					X				1
psychologie handicap. dítěte	X								1
psychologická diagnostika			X						1
psychomotorika						X			1
profesní praktika: psychologie						X			1
počet disciplín na jednotlivé fakultě	4	5	7	4	5	6	5	4	

Tab. 4: Souhrnné zastoupení disciplín ve studijních plánech fakult

		počet disciplín na fakultách								
		PH	HK	ÚL	PL	ČB	BR	OL	OS	LI
pedagogické disciplíny	17	5	6	5	8	7	4	8	6	5
didaktické disciplíny	16	11	11	13	12	12	12	15	*	14
psychologické disciplíny	12	4	5	7	4	5	6	5	*	4
$\Sigma$	45	20	22	25	24	24	22	28	—	23

\* z dostupných materiálů nelze zjistit

nezbytné. Takové výzkumy se již ve vyspělých zemích provádějí a existuje o nich rozsáhlá literatura, u nás však nevyužívaná. Např. Blake (1993) podává přehled způsobů, jimiž se zavádějí inovace do učitelského studia v Anglii a Walesu. Lowyck a Pieters (1992) informují o výzkumných projektech v Nizozemsku zaměřených na zdokonalování obsahu učitelského studia na základě analýz profesních funkcí učitelů. Americká odbornice Z. X. Su (1992) popisuje obdobné výzkumné procedury aplikované v USA.

Zdokonalování studia učitelství na pedagogických fakultách v ČR musí být zakládáno na exaktních procedurách (výzkum a tvorba kurikula, analýza profesních potřeb učitelů aj.).

Jedním z východisek tohoto zdokonalování musí být zjištění stavu, v jakém studijní plány pedagogických fakult jsou v ČR, a srovnání tohoto stavu s trendy v zahraničí.

## Literatura

- Blake, D.: Progress in the Reform of Initial Teacher Education in England and Wales. *Journal of Further and Higher Education*, 17, 1993, č. 3, s. 11–24.
- Celostátní seminář fakult vychovávajících učitele základních a středních škol (závěry z jednání). *Alfa revue*, IV, 1994, č. 1, s. 67–68.
- Houška, T.: *Pedagogická akademie. učitelské listy*, 2, 1995, č. 2, s. 5.
- Lowyck, J. — Pieters, J. M.: *The Quality of Teaching*. Den Haag, SVO, 1993.
- Navrátil, S. — Fleischmann, O. — Heřmanová, V. — Klimeš, K.: Srovnání modelů vzdělávání učitelů ve vybraných zemích západní Evropy. In: *Pedagogický výzkum a transformace české školy*. Praha, ČAPV a ÚPPV PedF UK, 1993, s. 94–105.
- Nezvalová, D.: Reflexe v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 3, s. 241–245.
- *Pedagogický výzkum v České republice 1990–1993*. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994.
- Průcha, J.: *Zahraníční výzkumy zaměřené na učitele*. Sb. II. konference APV. Ústí n.L., Pedagogická fakulta UJEP, 1994 (v tisku).
- Průcha, J.: *Výzkum zaměřený na profesi učitele v ČR: analytický přehled*. *Alfa revue*, 1995 (v tisku).
- Solfronk, J. — Mojžíšová, J. — Marinková, H.: *Projekt klinického semestru*. *Pedagogika*, 43, 1993, č. 3, s. 321–332.
- Su, Z. X. J.: What Schools are for: An Analysis of Findings from a US National Study. *International Review of Education*, 38, 1992, č. 2, s. 133–153.
- Šimoník, O.: *Začínající učitel*. Brno, Masarykova univerzita, 1994.
- Šturma, J.: *Didaktika pedagogiky*. Hradec Králové, Gaudeamus, 1993.
- Tým pedagogické fakulty UK: *Rozvaha o školství a vzdělanosti a jejich dalším vývoji v českých zemích*. *Pedagogika* 42, 1992, č. 1, s. 5–18.
- Walterová, E.: *Kurikulum — Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno, Centrum pro další vzdělávání učitelů MU, 1994.

# K otázkám sociální pedagogiky

## K aktuálním problémům sociální pedagogiky

Blahoslav Kraus

Pojem sociální pedagogika začal být v polistopadovém období u nás více frekventován, ovšem ve velmi diferencované podobě, v různých pojetích. Nepatří k pojmům, které by v naší pedagogice měly výraznou tradici (na rozdíl např. od Polska), i když v určitých souvislostech a ve spojitosti s některými pedagogy (Baláz O., Přadka M.) se objevuje.

Ve své studii z roku 1978 vymezuje O. Baláz sociální pedagogiku jako součást pedagogiky, jako pedagogickou disciplínu zkoumající sociální aspekty výchovy. Dále pak uvádí tématické kruhy problémů: vztah společnosti a výchovně vzdělávací soustavy, výchovy ve volném čase, aspekty výchovy v dětských a mládežnických organizacích, problematika žákovské samosprávy, sociální aspekty přípravy a činnosti učitelů, rodinné výchovy, výchovy v mimoškolních zařízeních, problematika vrstevnických skupin, výchovy mládeže s poruchami sociálního chování (Baláz O., 1978, 572). V tomto pojetí má sociální pedagogika nepochybně vymezení velmi široké a jak autor zdůrazňuje, sociální pedagogika, zkoumající interakci mezi sociálním prostředím a výchovou, má funkci integrující.

Chceme-li se dobrat k tomu, jak nazírat na pojem sociální pedagogika v současnosti, nebude na škodu, podíváme-li se alespoň letmo, jak tomu je v posledních letech u našich sousedů. Pojetí sociální pedagogiky z přelomu let sedmdesátých a osmdesátých přibližuje publikace H. Lukase. Pojem sociální pedagogika dává do těsné souvislosti s pojmem sociální práce a říká, že sociální pedagogika na území Německa se odlišuje od sociální práce v míře, v jaké se výchova odděluje od ostatních sociálních procesů a v jaké postupně společnost přebírá odpovědnost za sociální jistoty obyvatel. Vzájemný vztah vidí v jakési nepřímé úměrnosti. S tím, jak v různých činnostech a vlivech slabne aspekt sociální pomoci, sílí naopak aspekt sociálně výchovný (Lukas H., 1979, 17n).

V kontextu sociální péče o lidi potřebující pomoc společnosti (problémové, nezaměstnané, přistěhovalé, sociálně postižené) chápe sociální pedagogiku v rovině teoretické a praktické také H. Marburgerová (Marburgerová H., 1981, 25).

Značnou tradici v užívání pojmu sociální pedagogika má Polsko. Nej-

nověji řeší problematiku sociální pedagogiky v Polsku publikace autorského kolektivu pod redakcí T. Pilcha a I. Lepalczyka (13). Vedle teoreticko metodologických východisek obírají se autoři především charakteristikou základních prostředí výchovy, tj. rodiny, lokálního prostředí, vrstevnických skupin, společenských organizací v obci a prostředím pracovišť. Další část je věnována metodám a prostředkům sociálně výchovné práce (individuálně případová, skupinová, organizace prostředí, společensko kulturní animace, poradenská činnost, kulturně osvětová). Další podstatná část publikace je věnována problematice člověka v situaci ohrožení. Je zde řeč o lidech nesvéprávných, o bídě jako sociálním jevu, o problémech agrese a netolerance ve společnosti.

V období po listopadu 1989 lze registrovat u nás jakousi snahu obnovit, oživit pojem sociální pedagogika. Objevují se různé pohledy a tendence od snahy dát tomuto pojmu ucelený specifický rámec až po velice široké vidění, zahrnující dokonce témata tradičně chápána jako součást teorie výchovy. V tomto duchu vidí sociální pedagogiku např. J. Haškovec a říká, že návrat k otevřenému pojetí výchovy pomůže rehabilitovat sociální pedagogiku, která je povolána k tomu, aby popisovala a analyzovala výchovné vlivy plynoucí ze společenské skutečnosti, učila vychovatele poznávat prostředí, ve kterém vyrůstají jejich chovanci atd. (Haškovec J., 1993, 94).

K vývoji vědeckého oboru sociální pedagogika se vyslovil na stránkách časopisu *Éthum* také Z. Moucha. Rekapituluje vcelku známé poznatky, doplňuje však jeden moment, a tím je vznik etopedie, obor, který podle jeho mínění, ať vědomě či nevědomě, přebíral prvky Bláhovy sociologické pedagogiky a stal se částí speciální pedagogiky. Toto spojení označuje za násilné, oklešťující celou problematiku, kdy otázky ústavní, náhradní výchovy, sociální prevence, poradenství apod. nemají onen potřebný sociální rozměr nebo se vytrácejí vůbec (Moucha Z., 1993, 9).

Za pozoruhodnou z hlediska snahy o skutečnou koncepci sociální pedagogiky pokládám stať L. Pechy (Pecha L., 1993 90–93). Pokouší se dát úvahám o pojetí sociální pedagogiky zřetelnou strukturu a systém. Dospívá k závěru, že pojem sociální pedagogika se objevuje ve třech polohách. První je metodologická, představující sociálně pedagogický přístup k nejrůznějším výchovným situacím. V té spojitosti zmiňuje snahu o rozvoj školní etnografie u nás.

Druhou polohu označuje za takticko-verbální a má tím na mysli to, že pojem sociální pedagogika se objevuje jako název vyučovacího předmětu, majícího v zásadě obsah tradičně označovaný teorií výchovy, a má zde tedy úlohu zástupnou. Za základní pokládá polohu, ve které jde o sociální pedagogiku jako pedagogickou disciplínu. Předmět zájmu této disciplíny

vymezuje oblastmi, v nichž je vliv prostředí (rozumí se hlavně sociálního) vlivem dominantním.

Z předcházejícího je zřejmé, že vyjasnění pojmu sociální pedagogika není jednoduchou záležitostí. Jeví se jako nezbytné oddělit pojem sociální pedagogika ve smyslu sociálně pedagogického přístupu k výchovným činnostem, to, co L. Pecha označuje jako polohu metodologickou. Jde o zdůraznění sociálních aspektů u všech elementů výchovného procesu (tedy objektu, subjektu, cílů výchovy atd.). S žádoucími tendencemi demokratizace a humanizace na konci 20. století by tento přístup měl prolínat veškeré úvahy na poli pedagogiky (v rovině teoretické) i veškeré výchovné snahy (v rovině praktické).

Východiskem pro formulování předmětu sociální pedagogiky jako disciplíny musí být to, že jde o pedagogiku (tedy předmětem zkoumání musí být výchovný proces) a současně by tímto předmětem neměly být oblasti, které jsou sledovány jinými pedagogickými disciplínami (např. pedagogika volného času).

Zdá se, že takové okruhy problémů, stojící víceméně mimo pozornost tradičních pedagogických disciplín, jsou dva. Jeden ve směru sociálně pedagogické prevence, druhý sociálně pedagogické terapie. Prvý okruh představuje teoretickou analýzu oblasti výchovy, kde prostředí je dominujícím faktorem v působení na rozvoj osobnosti. Jde tedy o výchovné aspekty v prostředí rodiny, lokality, klima vrstevnických skupin, působení společenských organizací. Dále otázky možnosti pedagogizace tohoto prostředí a s tím spojené specifické metody a prostředky. Týká se i vyhledávání potenciálně sociálně patologicky jednajících lidí a s tím spojená činnost příslušných institucí (střediska prevence pro děti a mládež, protidrogová centra, linky důvěry apod.). Problémy profylaxe, cesty stimulace žádoucích a inhibice nežádoucích podnětů v uvedených prostředích, problémy koordinace těchto vlivů spolu s dalšími výchovnými institucemi včetně školy.

S tím se pojí otázky výrazně výchovného rázu ve specifických situacích (spíše převýchovného rázu, terapie). Jde o specifické postupy a přístupy u lidí, kteří již jsou z hlediska fungování společnosti vážným problémem (trestaní, nepřizpůsobiví, přistěhovalci, nezaměstnaní apod.). K tomu se opět váže problematika činnosti příslušných institucí (nápravná zařízení, výchovné ústavy, léčebny apod.).

Vzhledem k současné situaci v naší společnosti jeví se jako potřebné a užitečné těmto otázkám věnovat pozornost, byť jsou v mnohém pro nás nové. Tím píš.

## Literatura

- Baláž, O.: Sociálna pedagogika v systéme vied. *Pedagogika* 1978, č. 5.
- Haškovec, J.: Predmet pedagogiky a pojetí sociální pedagogiky. *Pedagogická orientace*, č. 7., 1993.
- Lukas H.: *Socialpädagogik — Sozialarbeitwissenschaft*. Berlin 1979.
- Marburger, E.: *Entwicklung und Konzepte der Sozialpädagogik*. München 1981.
- Moucha, Z.: Historické aspekty vývoje vědeckého oboru sociální pedagogika. *Éthum*, 1993, č. 4.
- Pecha, L.: K vymezení pojmu sociální pedagogika. *Pedagogická orientace*, č. 8–9, 1993.
- Pilch, T. — Lepalczyk, I.: *Pedagogika społeczna*. Warszawa 1993.

## Niektoré možnosti rozvoja sociálnej pedagogiky

Zlatica Bakošová

Sociálna pedagogika nie je novou pedagogickou disciplínou. Vznikla na prelome 19. a 20. storočia ako reakcia na starú tradičnú školu a prevládajúce psychologické koncepcie, ktoré považovali človeka za biologickú a psychologickú bytosť, pre vývoj ktorej spoločenské prostredie nemá zásadný význam. Trvalé miesto však v sústave pedagogických vied nedostala. V starších pedagogických prácach, slovníkoch, encyklopédiách sa spomína iba okrajovo.

Po novembri 1989 upozornila spoločenská prax pedagogickú teóriu na potrebu riešiť sociálne problémy. Vznikol začarovaný kruh otázok pre teóriu sociálnej pedagogiky:

- ako vymedziť miesto a predmet skúmania,
- ujasniť vzťah k psychológii, sociológii, liečebnej pedagogike,
- rozhodovanie medzi normatívnosťou a cestou pomoci v životnej dráhe,
- vymedzenie obsahu vzhľadom k existujúcim tradíciám teórie výchovy, sociológie výchovy, psychologického poradenstva.

Pri hľadaní možností ako rozvíjať túto vednú disciplínu, vychádzame z presvedčenia, že je možné rozvíjať ju z dvoch aspektov:

1. nadviazať a čerpať z historických skúseností, z humanistických koncepcií,
2. učiť sa zo zahraničných skúseností.

Nasledující tabulka nám umožní přehled některých přístupů sociální pedagogiky:

Sociální pedagogika ako:

- I. pedagogika prostredia, ktorá objasňuje vzťah výchovy a prostredia (R. Wroczyński, O. Baláž, M. Přadka),
- II. pedagogika skúmajúca výchovu človeka (J. Lukas, L.J. Mees, I. Jaccobi-Schmitz, E. G. Skiba).
- III. pedagogika, ktorá chápe výchovu ako pomoc všetkým vekovým kategóriám (J. Schilling) — orientovaná antropologicky,
- IV. pedagogika, ktorá sa zaoberá odchýlkami sociálneho správania (H. Huppertz, E. Schnitzler, P. Gabura).

I. R. Wroczyński v súvislosti so sociálnou pedagogikou hovorí o pedagogike prostredia a pedagogike starostlivosti. Zameriava sa na skúmanie prirodzeného prostredia výchovy, za ktoré považuje rodinu, lokálne prostredie, rovesnícke skupiny. Osobitnú pozornosť venuje výchove mimo školy, najmä výchove vo voľnom čase, a tiež systému ďalšieho vzdelávania. Výchovu považuje za zložitý komplex zámerných, plánovitých činiteľov a pôsobenie prostredia. Názory Wroczyńského nesú pečať doby. Možno ich však považovať za prínos v oblasti metodológie sociálnej pedagogiky.

O. Baláž tvrdí, že „sociálnu pedagogiku nemožno považovať len za praktickú, resp. normatívnu disciplínu alebo jej vyhraniť len obmedzené funkcie pri vymedzovaní cieľov výchovy.“ Ďalšiu orientáciu sociálnej pedagogiky vidí do výchove a vzdelávaní pracovníkov pre nový trh práce.

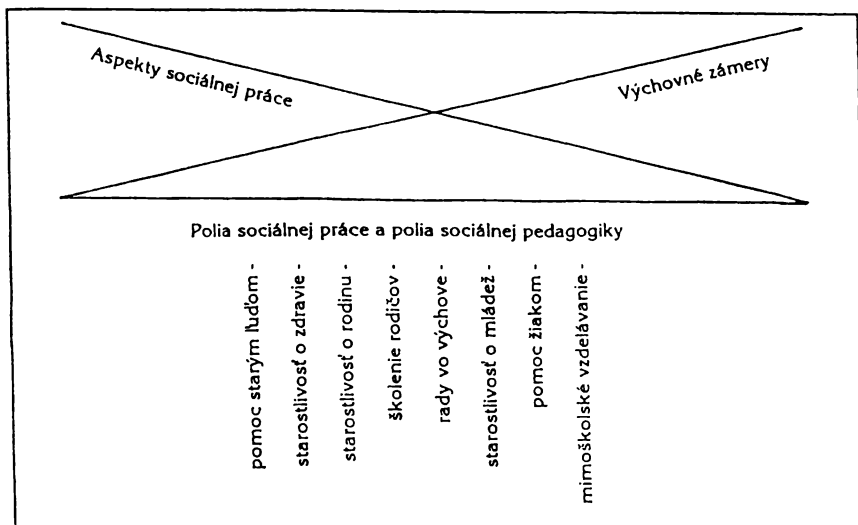
II. Nemecká sociálna pedagogika uplatňuje rôzne prístupy. Skupina autorov J. Lukas, I. Jaccobi-Schmitz, E. G. Skiba (1977) tvrdia, že len plánovaná výchova je pre budúcnosť nevyhnutná. Kde nie je žiadna zodpovednosť za budúcnosť detí, je výchova nepotrebná, stačí len socializácia prostredníctvom navykania si na pravidlá určitej spoločnosti. Odpovedajú tak na stále diskutovaný problém, či vo výchovu „viest“ alebo „nechať rásť“. Rastlinu možno nechať rásť, človeka však treba aj cieľavedomo vychovávať.

III. Podľa J. Schillinga (1922) je sociálna pedagogika chápaná ako smer, ktorý poskytuje pomoc všetkým vekovým kategóriám. Popri výchove a vzdelávaní priberá i učenie sa ako celoživotný proces. Po rodine a škole je treťou inštitúciou. Chápe ju ako „pozitívnu pedagogiku“, v ktorej ide o vývoj, prehĺbenie, zlepšenie toho, čo je známe, a pritom korigovanie ostatného. Má sa orientovať antropologicky, teda zaoberať sa poznaním človeka. Ide o spoznanie jeho zmyslovej, biologicko-vitálnej, emocionálno-afektívnej, kognitívno-rationálnej, etnickej, sociálno-komunikatívnej, psychomotorickej

stránky. V sociálnej pedagogike by malo ísť o jednotu šiestich dimenzií. Ciele sociálnej pedagogiky sa majú zamerať na pole zážitkov a konania.

IV. Podľa nemeckých sociálnych pedagógov Huppertza a Schnitzera (1988) vznikla sociálna pedagogika v SRN ako reakcia na stratu funkcie rodiny, ktorú kompenzovala škola. Spočiatku sa chápala ako výchova k spoločenskosti. Jej výchovné pôsobenie bolo určené mimo rodinu a školu a odporúčalo sa rozšíriť ju na sociálne plánovanie, profesionálnu prípravu, psychiatriu, políciu, justíciu, psychológiu. Funkcie sociálnej pedagogiky podľa spomínaných autorov sledujú odchýlky sociálneho správania sa, ale sledujú i normatívnu konformitu a sociálne integračnú pomoc. Jej úlohy sú profylakticko-kompenzačné, opatrovnícke, ochranné, zamerané na prácu s mládežou, ale i na predškolskú výchovu. Má byť obhajcom skupín stojacich na okraji spoločnosti, ktorým musí pomáhať pri získavaní výhod.

Od roku 1970, kedy došlo k odlišnostiam v štúdiu na vysokej škole, sa traduje rozdiel medzi sociálnym pedagógom a sociálnym pracovníkom. Čo je spoločné, znázorňuje nasledovná tabuľka:



Spoločné aspekty výchovnej a sociálnej práce

Ako hlavné metódy sociálnej pedagogiky uvádzajú tieto:

- pomoc jednotlivcom,
- skupinová práca,
- pracovné spoločenstvo.



Všetky tři mají mnoho společných znaků. Demokratické hodnotové představy:

- sloboda, dôstojnosť ľudí,
- priateľstvo, akceptovanie sa, neodsúdenie nikoho,
- diskretnosť, povinnosť mlčať,
- metodické postupy a fázy procesu sociálnej práce (zbierka nálezov, diagnostické zhrnutie, plán zaobchádzania a prognóza, zmeny vyhodnotenia).

Prostredníctvom týchto metód sa sleduje integrácia osobnosti a stabilizácia osobnosti.

Výpočet uvedených prístupov k sociálnej pedagogike iste nie je vyčerpávajúci. Odzrkadľuje však určitý stav poznania. Vzhľadom k tomu, že sociálnych problémov v spoločnosti pribúda, rodina stráca svoju funkčnosť, prístupy tretieho a štvrtého prúdu budú iste dominovať.

Aké je naše stanovisko k sociálnej pedagogike?

Sociálnu pedagogiku považujeme za hraničnú vednú disciplínu medzi pedagogikou a sociológiou, ktorá patrí do sústavy pedagogických vied. Skúma vzťah medzi sociálnym prostredím a výchovou, formy sociálnej pomoci a starostlivosti o deti, mládež a dospelých, teda človeka v sociálnom prostredí.

### Zoznam použitej literatúry

- [1] Baláž, O.: Sociálne aspekty výchovy. Bratislava 1981.
- [2] Bakošová, Z.: Sociálna pedagogika. Vybrané problémy. Bratislava UK 1994.
- [3] Wroczyński, R.: Sociálna pedagogika. Bratislava 1968.
- [4] Lukas, M. — Mees, J. — Jaccobi-Schmitz, I. — Skiba, G. G.: Sozialpädagogik. Sozialarbeit. Eine Einführung. Berlin, Verlag Volker Spiess, 1977.
- [5] Schilling, J.: Was ist Sozialpädagogik? Versuch einer inhaltlichen Klärung. Pädagogik und Schulalltag 1992, č. 4, s. 352–363.
- [6] Huppertz, H. — Schnitzler, E.: Grundfragen der Pädagogik. Eine Einführung für Sozialpädagogik. Berluff. München, 1988.

## Sociální pedagogika jako teorie životní pomoci ohrožené mládeži

Světla Klapilová

Rozličné nazírání na předmět zkoumání sociální pedagogiky se traduje již od A. Diesterwega a P. Natorpa. Často je sociální pedagogice upíráno prá-

vo na existenci. O. Kádner např. v r. 1925 v Základech obecné pedagogiky zdůvodněně konstatuje, že je jen jedna pedagogika, jež je zároveň individuální i sociální. Kádner pokládá sociální úkoly pedagogiky za samozřejmé a snahy o ustavení zvláštní disciplíny za zbytečné, ba škodlivé<sup>1</sup>. O. Chlup se v r. 1936 zmiňuje o sociální pedagogice takto: Chápu ji jako normativní vědu, která stanoví cíle výchovy a jejich sociální dimenzi<sup>2</sup>.

Když se v 60. letech u nás objevila snaha o rehabilitaci sociální pedagogiky, byl její předmět zkoumán díky inspiraci polskou sociálně pedagogickou školou vymezen dosti přesně jako zaměřenost na zkoumání podmínek výchovy neboli prostředí, v němž k výchovným dějům dochází, a jejich vliv na utváření osobnosti, včetně intervenčních zásahů do těchto prostředí, jež by je modifikovaly do souladu s intencionálními výchovnými aktivitami.

Nazírání na předmět sociální pedagogiky není dosud jednotné ani v polské sociální pedagogice, jak je patrné z kolektivního díla polských sociálních pedagogů s názvem Sociální pedagogika na sklonku 20. století, které vyšlo v r. 1992<sup>3</sup>. Opět se zde prezentuje spor o to, zda sociální pedagogika může být jednou z dílčích pedagogických disciplín, nebo zda je celá pedagogika svou podstatou sociální.

Největší rozptyl pojetí existuje v soudobé německé pedagogice. Např.:

K. Haase (1962) — sociální pedagogika je nauka o výchově k mravně sociálnímu chování;  
E. Knirch (1963) — sociální pedagogika je práce na lidovém vzdělávání v nejšířším slova smyslu;

K. Mollenhauer (1964) — sociální pedagogika je systém společenské vývojové pomoci, které má být použito v konfliktních místech společnosti;

T. Wilhelm (1966) — navrhuje používat pojem sociální pedagogika pouze jako historický pojem k označení veřejné péče o mládež v období mezi dvěma světovými válkami;

H. Pfaffenberger (1969) — sociální pedagogika je psychosociální životní pomoc v přípůsobování, vývoji, zrání a vzdělávání;

K. J. Tillmann (1972) — definuje sociální pedagogiku jako teorii a terapii socializačních konfliktů;

S. Keil (1975) — sociální pedagogiku lze chápat jako teorii speciální sociální pomoci — je to věda, zabývající se možnostmi sociální výchovy a sociální práce.

Často se objevuje chápání sociální pedagogiky jako speciální životní pomoci určené především dětem a mládeži včetně úpravy ohrožujícího prostředí. Měly by být zkoumány faktory, vyvolávající ohrožení tělesného či mravního vývoje dětí a mládeže. Patří mezi ně fyzikální podmínky života, jako je kvalita ovzduší, vody, potravin, kvalita materiálních podmínek k životu jako je bydlení, vybavení vzdělávacích institucí apod., kvalita sociálních vztahů a sociálního klimatu v rodinách i na veřejnosti, kvalita péče a výchovy, zejména výchovy mravní, kvalita hodnotových orientací. Za životní pomoc lze pak chápat nejen sociální práci s určitým klientem, v jejímž průběhu se řeší jeho jedinečný osud, ale všechny intervence do prostředí, které zlepšují

jeho kvalitu. Teoretickou bází by měla následovat institucionalizace životní pomoci, k níž lze počítat nejen poradenství (poradenství od volby povolání až po drogové závislosti), ale i všechny preventivně působící instituce, umožňující především kvalitní náplň volného času.

Velká četnost nejrůznějších typů sociálních deviací u dětí a mládeže v současnosti nás musí vést k zaměření na prevenci, jež by měla být podle některých autorů hlavní sférou sociální pedagogiky. Terapií sociálních deviací se u nás zabývá sociální práce, jež se necítí být součástí sociální pedagogiky, ale také etopedie v rámci mnohodimenzionální speciální pedagogiky. Pražský autor Petr Klíma v bulletinu pro sociální pedagogiku nazvaném Ethum vyslovuje názor, že etopedie je jako obor plodem násilné konstrukce speciální pedagogiky ze 60. let a nemá u nás nyní oprávnění, neboť předmět jejího zkoumání je totožný jak se sociální prací, tak se sociální pedagogikou<sup>5</sup>.

Vztahy mezi těmito disciplínami jsou nejasné a hranice mezi nimi vágní, což by nemuselo být na škodu, neboť při různém přístupu ke stejným problémům lze lépe pochopit komplexnost a mnohovrstevnost jevů. Zatím však podle mého soudu dochází k paralelnímu a nekontaktnímu rozvoji různých disciplín, zabývajících se stejnou problematikou. Je nutno také řešit otázku existence teorie výchovy a metodiky výchovné práce, neboť se objevuje i ztotožnění teorie výchovy a sociální pedagogiky. Jako důkaz cituji J. Haškovce: Sociální pedagogika je teorií výchovy v její konkrétní časové a místní podobě, ať už máme na mysli tzv. výchovu mravní, společenskou, výchovu k hodnotám, citovou, ekologickou, občanskou apod. Musí analyzovat výchovné prostředí školy, rodiny a jejich výchovné působení a předkládat návrhy opatření směřujících k nápravě.

Návrhy směřující k nápravě se však nemohou týkat jen konkrétních, jedinečných jevů, ale životního způsobu jedinců a sociálních skupin, což by mělo být centrálním tématem sociální pedagogiky.

### Odkazy na literaturu:

- [1] Kádner, O.: Základy obecné pedagogiky. I. díl. Praha, Česká grafická unie 1925.
- [2] Chlup, O.: Pedagogika. II. doplněné vydání. Brno, Nové školy 1936.
- [3] Pedagogika społeczna u schyłku XX. wieku. Red. A. Radziejewicz-Winnicki. Katowice, Press 1992.
- [4] Marburger, H.: Entwicklung und Konzepte die Sozialpädagogik. München, Nuventa Verlag 1981.
- Mollenhauer, K.: Einführung in die Sozialpädagogik. Weinheim/Berlin 1974.
- [5] Klíma, P.: K historickým a epistemologickým základům sociální pedagogiky. Ethum 3/94. (Bulletin pro sociální pedagogiku).

## Problémy sociální pedagogiky

Dana Knotová

Pojetí sociální pedagogiky není jednotné. Někteří pedagogové se orientují již řadu let zejména na problematiku vztahu výchovy a prostředí (např. M. Přádka), jiní se inspiřují německým, rakouským či polským modelem, který charakterizuje velmi úzké propojení se sociální prací, další vidí sociální pedagogiku jako všeobjímající pedagogickou disciplínu řešící témata tradičních pedagogických disciplín, jako je obecná pedagogika a teorie výchovy (J. Haškovec).

V Brně na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity zahrnujeme sociální pedagogiku do soustavy pedagogických disciplín. Domníváme se, že má velmi úzké vazby k sociologii a sociální práci. Do jejího obsahu řadíme zkoumání vlivu prostředí na výchovu i různé formy sociální pomoci u všech věkových kategorií. Snažíme se analyzovat výchovné problémy v sociálním prostředí.

## Sociologie a pedagogické vědy

Jiří Prokop

Proč jsou zrovna školy tak často v popředí zájmu sociologů?

1. Školy jsou důležitou částí procesu socializace, poznávání různých kultur a subkultur, rozvíjení postojů a ideologií.
2. Škola je výjimečným typem instituce s dočasnou povinnou prezentací.
3. Další důvody vyplývají ze základních funkcí školy, které např. připravují populaci k profesím, a proto značně ovlivňují život jedince i společnosti.
4. Pro sociology je zajímavý i vztah školy a dalších institucí se sociální strukturou (např. rodina a obec, podnik, národ, politická a náboženská hnutí apod.).

### Vztah sociologie k učitelům a ostatním pedagogickým pracovníkům

Nejpřímější vztah sociologie k výchově a vyučování je v podstatě založen na tom, že učitelé a všichni pedagogičtí pracovníci jsou v jistém smyslu sociology v praxi. Při své pedagogické práci aplikují některé poznatky psychologie, ekonomie a sociologie stejně tak, jako filosofie a historie.

Učitelé používají sociologii v situacích kdy je potřeba změnit chování žáků, a využívají k tomu model společnosti. Pracují také se sítí společenských vztahů, které školu jako sociální instituci ovlivňují. Učitelé se tak vědomě či nevědomě mohou stát sociology. Znalosti ze sociologie výchovy kvalitu nijak nezaručují. Přesto mohou přispět ke zlepšení výchovného procesu.

Nebezpečí neadekvátního studia se ovšem nesmí opomíjet. Hargreaves upozorňuje na vytváření sociologických mýtů. Psychologický pohled na dítě bývá nahrazován osudovou přeurčeností dítěte sociálním prostředím. Např. dítě ze špatných sociálních poměrů má těmito poměry omluveny své problémy ve škole. Další mýtus – kulturní zanedbanost, vznikl ze špatně zpracovaných sociologických studií, kde kulturní rozdíly byly špatně interpretovány jako úplná absence kultury (Hargreaves, 1972).

Jedním z úkolů učitelů jako sociologů při vyučování, ale i mimo ně, je úsilí vyzdvihnout „učení se“ jako „sociální přirozenost“.

Pedagogové by neobstáli jako sociologové, kdyby nepřijali konflikt jako přirozený jev v každé výchovné instituci. Ve škole první příčinou sporů je rozdílnost postavení učitele a žáka. Druhá příčina sporu vyplývá z povinnosti školní docházky. Třetí příčinou konfliktů je fakt, že učitelům nejsou žáci vybráni, ale určeni. Právníci a lékaři si svou klientelu vybírají, a proto ji mohou lépe uspokojit. Žáci si nemohou tak lehce změnit učitele, jako to mohou dělat u lékařů či právníků. Školní konflikty většinou vylučují jedno řešení — vzájemné vyhýbání se.

Studium sociologie či sociologie výchovy je pro školy s pedagogickým zaměřením tedy nezbytné.

## Literatura

- Hargreaves, D. H.: *Interpersonal Relations and Education*. London, 1972

## Sociální a sociologická orientace v soustavě pedagogického vědění

Stanislava Kučerová

### *Členění pedagogiky*

naráží na značné těžkosti, dané předmětem, kterým je *člověk v situaci výchovy*. Člověk se mění, vyvíjí, jeho ontogeneze i fylogeneze je mnohostranně

podmíněna (faktory biologickými, psychologickými, společenskými a kulturními). Rovněž *situace výchovy* je polymorfní ve vertikálním pohledu historickém i v horizontálním pohledu na společenskou stratifikaci, společenskou dělbu práce a funkcí. Jiné třídění vyžadují potřeby společenské praxe, jiná hlediska se uplatní při sebereflexi vědy samé.

Základní obory, které činí pedagogiku pedagogikou jako zobecnění, zahršení a zároveň východisko všech dosavadních i budoucích pedagogicky relevantních pokusů a snah, jsou *obecná pedagogika* a *dějiny pedagogiky*.

Konkrétní obory komplexní pedagogické teorie a praxe se zřetelem na věkové či jiné zvláštnosti edukantů jsou *pedagogika rodinná, předškolní, školní, dospělých, zvláštní, sociální* (ve smyslu pomoci ohroženým jedincům či skupinám) aj.

Konkrétní obory specifického pedagogického působení se zřetelem na dílčí, přesně vymezené cíle představují *oborové didaktiky, pedagogika volného času, ekologická, sexuální, dopravní, museální, podniková, mediální, interkulturní* (ve smyslu porozumění různých etnických skupin) aj.

K teoretickým zřetelům při třídění pedagogických směrů patří zřetel k *metodě*, která se k získávání pedagogických poznatků používá. Velkou skupinu metod představují *metody filosoficko-historické*, podle kterých je pak ta či ona pedagogika označována jako *pedagogika*

- *historická*
- *komparativní*
- *hermeneutická* (snaží se uchopit pedagogicky významné obsahy, které nabyly „výrazu“ prostřednictvím „prožitku“ a „porozumění“)
- *fenomenologická* (usiluje o „zření podstaty“ při deskripci a analýze pojmů a jejich struktur)
- *dialektická* (zřetel na dynamickou souvztažnost jevů)
- *systémová* aj.

Druhou velkou skupinu metod představují *metody empirické*, různé formy pozorování, sebezpozorování, volné pozorování, kazuistika, popis, test, statistika, pokus, experiment. *Experimentální pedagogika* je zvláštní případ *pedagogiky empirické*.

Všechny uvedené metody jsou použitelné a legitimní, žádnou z nich však není radno absolutizovat. Metoda netvoří celou pedagogiku, různými metodami nevznikají různé druhy vědecké pedagogiky. Přecenění kterékoli metody je nebezpečné, jeden princip zkoumání nemůže být práv všem pedagogickým problémům.

Další teoretické dělidlo je *vztah pedagogiky k příbuzným vědám*. Tento vztah zakládá nejen přiliv žádoucích poznatků o člověku z hlediska biologie,

fyzilogie, psychologie, sociologie apod., ale i vznik hraničních (mezních) disciplín, které výtěžky bádání speciálních věd spojují s potřebami výchovy člověka (*pedagogická biologie a zdravotěda, pedagogická psychologie, pedagogická sociologie*).

Jiné hledisko, které se stalo určujícím pro některé hlavní směry pedagogického myšlení, je otázka, který je hlavní referenční bod, nejvyšší cíl pedagogického usilování. Může to být *společnost, kultura* nebo *osobnost*. Je-li vztah jedince a společnosti chápán jako nejdůležitější, vznikají systémy *pedagogiky sociologické*, zvané též *sociální*. Je-li sociálnost člověka absolutizována, stává se výchova jako funkce společnosti sociologickou kategorií a specificky pedagogické se ztrácí.

Orientací výchovy na sféru hodnot, kultury, kterou společnost disponuje a které se vychovávaný stává dědicem, kterou v sobě nově oživuje, prožívá a rozšiřuje, se vyznačují *systémy pedagogiky hodnot*.

Interpretace pedagogického vztahu jako vztahu osobnosti k osobnosti, sebepochopení i pochopení druhého, odpovědnosti ve vzájemných mezilidských vztazích, případně i k transcendentní Osobě, která garantuje lidské určení a řád, charakterizuje *systémy pedagogiky personalistické* (různé světonázorové i náboženské orientace).

V dějinách pedagogiky se rozvíjely směry *sociální, kulturní* (nebo *hodnotové*) a *personalistické pedagogiky* po sobě a proti sobě. (Pole vzájemných konfrontací se ještě rozšířilo nástupem pedocentrické orientace, reformní pedagogiky a jejich rozmanitých směrů a škol (Montessori, Freinet, Waldorf, psychoanalytická, antiautoritativní, anarchistická, antipedagogika...)). Současná vědecká pedagogika usiluje o smír a vzájemné sjednocení koncepcí, chápajíc je jako stránky většího celku, poukazujíc na jejich vzájemnou vnitřní souvislost.

O tom, jak se člověk stává člověkem, nelze vypovídat bez účasti biologické, psychologické a sociologické antropologie. Člověka tvoří bios, psyché, societas, *pedagogický akt má vždy stránku biologickou, psychologickou a sociologickou*. Integrační vztah pedagogické antropologie k antropologiím ostatním je přímý, nikoli zprostředkovaný.

Nikoli:

↑	pedagogický aspekt
	sociologický aspekt
	psychologický aspekt
	biologický aspekt

Nýbrž:

↑	pedagogický aspekt		
	biolo-	psycholo-	sociolo-
	gický	gický	gický
	aspekt	aspekt	aspekt

# Za novou podobu školy a školství

## Otevřený dopis předsedy Českomoravského odborového svazu pracovníků školství členům Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR

Vážené paní poslankyně, vážení páni poslanci!

Problematika školství se konečně dostává do popředí zájmu sdělovacích prostředků a veřejnosti. Hovoří se kromě jiného také o změnách legislativy, zejména v souvislosti s vládními návrhy novel zákonů 29/1984 Sb. a 564/1990 S., které jsou v této době projednávány Parlamentem ČR. V této souvislosti si Vás dovoluji upozornit na některé tendence, které mají na stav českého školství zásadní vliv.

V první řadě je třeba zdůraznit, že novely „školských“ zákonů jsou nesmírně potřebné, neboť se *objevují stále silnější signály, které ukazují na destruktivní a degenerativní změny ve školství*. Z řady z nich vyjímám:

– *vnější podmínky (finanční a legislativní) významně zvyšhodňují školy soukromé vůči veřejným školám, které se tak dostávají do neřešitelných situací*. Pokud zůstane zachován status quo, dojde postupně k destrukci veřejného školství, jehož kvalita již teď zákonitě klesá. Tento stav pak nebude výsledkem soutěže za rovných podmínek, ale důsledkem zvýhodnění škol soukromých; přitom přinese řadu negativních důsledků, zejména sociálních, které lze pouze odhadovat, neboť taková situace *nemá ve vyspělých zemích analogii*.

Z konkrétních jevů, které svědčí o těchto procesech, vyjímám:

1. *stále roste počet soukromých škol tempem, které nemá ve světě (ani v dějinách) obdoby,*
2. *veřejné školy se potýkají s neřešitelnými personálními problémy, absolventi nenastupují do škol, roste podíl nekvalifikovaných osob a důchodců — v řadě oblastí hrozí s odchodem důchodců personální kolaps,*
3. *kvalifikovaní učitelé odcházejí za vyššími výdělky do soukromých škol nebo zcela mimo resort,*
4. *financování vede k ne hospodárnosti a zdržuje žáky ve vzdělávacím systé-*



mu nad možnosti rozpočtu, čímž se blokují byt' omezené možnosti řešit zejména mzdové problémy.

Neméně důležitá je také otázka, do jaké míry navržené novely řeší výše uvedené a další problémy, které v resortu jsou. Na jedné straně jsme názoru, že některé technické detaily by bylo možné řešit důsledněji — odkazují zde na dopis poslancům českého Parlamentu ze dne 6. 2. 1995, ve kterém jsme podle našeho názoru nejdůležitější věci vyjádřili. Na druhé straně cítíme povinnost vyjádřit přesvědčení, které je podloženo množstvím stanovisek a názorů z řad školské veřejnosti, že provést zásadní koncepční změny v návrhu novel nyní, na poslední chvíli, bez široké diskuse odborné a laické veřejnosti, by bylo krokem s tak hlubokými důsledky pro českou společnost, krokem s tak vysokou mírou odpovědnosti, že jej považujeme za v podstatě neuskutečnitelný. Říkáme otevřeně, že *snahy o totální liberalizaci školského systému, který vede v konečném důsledku k privatizace zejména středního školství, odmítáme a považujeme je nejen za nebezpečné a nesprávné, ale i za krajně nezodpovědné* vůči budoucím generacím z řady důvodů. Ten nejjednodušší zde uvádím — ve světě podobný systém prostě neexistuje a ptáme se, má-li tato země experimentovat s modely, které se neprosadily ani v zemích s nesrovnatelně většími finančními a lidskými možnostmi, jako jsou například USA.

Nerozlišujeme, zda se obracíme na poslance koaliční (pomineme-li skutečnost, že jde o vládní návrh) a nebo opoziční, neboť otázky vzdělání považujeme za tak důležité, že jejich dobré řešení vyžaduje v zásadních věcech alespoň částečnou shodu obou parlamentních seskupení. Jde totiž o mnoho, o budoucnost této země.

Vážené paní poslankyně, vážení páni poslanci,

věřím, že tento dopis přijmete jako výraz odpovědnosti — pedagogů a ostatních pracovníků školství sdružených v Českomoravském odborovém svazu pracovníků školství — za nastupující generaci.

V Praze 1. března 1995

Ing. Jaroslav Rössler,  
předseda ČMOS PŠ  
(Práce)

## Z otevřeného dopisu zlínských učitelů

*náměstku ministra školství panu Ing. Janu Kouckému s žádostí o zvýšení platů pedagogů.*

Vážený pane náměstků,

dlouho již trpělivě čekáme na zvýšení platů učitelů státních ZŠ. Bohužel, tyto platy zvyšují jen novináři, kteří opakovaně vytváření v očích veřejnosti iluze, že učitelé nemají důvod k nespokojenosti. O výši prémie a příplatků z hospodářských odvětví se zpravidla nepíše, ale o 13. platu učitelů tisk, jako např. MF Dnes z 24. 1. 1995, informuje s předstihem.

Český statistický úřad uvádí za první pololetí roku 1994 průměrný plat ve školství na fyzickou osobu 5838,- Kč, ale občan si samozřejmě tvoří úsudek podle údajů z tisku, kde jsou částky jiné, nadsazené.

Tato základní skutečnost — nízká úroveň platů ve školství — zvláště ve školách státních — je příčinou varovných důsledků:

- ze státních ZŠ odcházejí odborníci, učitelé v produktivním věku, hlavně muži, a hledají si lukrativnější zaměstnání, případně vedlejší činnost,
- na těchto školách roste podíl důchodců, absolventi nemají zájem nastupovat,
- do škol jsou přijímáni nekvalifikovaní lidé, bez dostatečné odbornosti; výsledky se projeví až s určitým časovým odstupem,
- viz tabulka — alarmující údaje.

*Přehled některých údajů o personálním obsazení  
škol na Moravě a ve Slezsku v r. 1994 (stav k 15. 9. 1994)*

Počet přijatých absolventů učit. fakult — VŠ	412
Počet uč., kteří odešli mimo rezort školství (v akt. věku)	473
Počet učitelů - důchodců (bez přesluhujících)	897
Počet neobsazených učitelských míst	183
Počet nekvalifikovaných učitelů	689

*Pozn.:* Přehled je zpracován za 22 z 24 okresů Moravy a Slezska. Uvádí souhrn za základní a střední školy.

Tímto otevřeným dopisem reagujeme, pane náměstků, na Vaše vystoupení ve Zlíně dne 15. 2. 1995 v Kongresovém sále hotelu Moskva a dále na Otevřený dopis předsedy ČMOS pana ing. Jaroslava Rösslera — viz UN č. 11 ze 14. 3. 1995 a na skutečnou situaci, především finanční, na naší škole (patříme mezi státní ZŠÚ. Ta dostala v roce 1994 celkový mzdový limit 4.020.000,- Kč na vyplacení všech nárokových i nenárokových složek pro 48 zaměstnanců této školy. Na rok 1995 máme přiděleno 4.050.000,- Kč, které jsou rovněž určeny na vyplacení nárokových i nenárokových složek platu

(odměn, os. ohodnocení), ale i tzv. 13. plátu pro všechny zaměstnance školy. V praxi to znamená, že každý učitel naší školy dostane v roce 1995 stejnou částku jako v roce 1994, kdy nebyl zákonem přiznán 13. plat.

Proč tedy tolik nepravd o zlepšování platů učitelů, když 13. plat je vlastně jen jiným označením stejných mzdových prostředků? Také žádná jiná slibovaná finanční částka, která by vyrovnala plat na celostátní platový průměr, nebyla zatím vyplacena.

Pro srovnání: průměrný plat ve státě činí 7000,- Kč. Z 32 pedagogických pracovníků naší školy má jen 6 učitelů při plném úvazku a s praxí delší než 25 let pevný základní plat nad 7000,- Kč.

Na základě všech těchto skutečností jsme se rozhodli finanční stránku učitelů státních ZŠ zveřejnit a usilovat o její zlepšení ještě v roce 1995. Chápeme, že oprávněný požadavek ČMOS upravit základní tarify v rozmezí 1,5 až dvojnásobku současného stavu je v tomto roce nereálný. Reálné však vidíme naše níže uvedené požadavky a věříme, že mohou být vyřešeny do 15. června 1995. V opačném případě v uvedený den vstoupíme do jednodenní stávky.

### Požadavky:

1. Dorovnání mezd učitelů státních ZŠ na celostátní platový průměr (viz slibovaný 6% nárůst z UN č. 5/95).
2. Navýšení mzdových prostředků na vyplacení 13. platů v roce 1995.
3. Zařazení všech vysokoškolsky vzdělaných učitelů do 10. platové třídy.

Věříme, že MŠMT ČR chce usilovat o zvyšování, a nikoli o snižování společenského postavení učitele a hodnotit jeho práci způsobem srovnatelným s odborníky z jiných rezortů s odpovídajícím vzděláním.

Naš otevřený dopis zveřejňujeme s plnou vážností a spoléháme, pane náměstků, že jej předložíte k projednání co nejdříve a přesvědčíte odpovědné pracovníky MŠMT ČR o naléhavosti uvedených skutečností. Věříme, že Vaši odpověď do června obdržíme.

Děkujeme za pochopení i podporu našich požadavků.

S pozdravem

učitelé 18. ZŠ Zlín  
Česká 4787

„Je záležitostí odborů, jestli s naší akcí souhlasí nebo ne“, uvedla Vlasta Šupáková, členka pětičlenné rady učitelů 18. ZŠ ve Zlíně, která koordinuje postup protestní akce pedagogů. „Když se na Zlínsku konalo dohadovací řízení o rozpočtu školy, odboráři k němu nebyli přizváni. Nevěděli tedy ani o tom, jaký rozpočet byl naší škole přiznán. Vzali jsme tedy jako svoji profesní záležitost informovat náměstka Kouckého o tom, že zveřejněné přísliby třináctých platů učitelům není z čeho vyplatit. Sdělovací prostředky z našeho upozornění, že své nároky chceme podpořit v krajním případě i jednodenní stávkou, udělaly zbytečnou bublinu. Nejedná se nám o stávku, ale o splnění příslibů ministerstva.“

Vlasta Šupová dále uvedla, že není pravda, že by průměrný plat všech pracovníků 18. ZŠ ve Zlíně, a to i nepedagogických, činil 7361 korun, jak uvedla včerejší MF Dnes. Podle ní je průměr včetně všech příplatků 6690 korun. *U učitelů průměrná hrubá mzda ve škole včetně příplatků a přesčasů činí 7370.* U pedagogů na druhém stupni v žádném případě nedosahuje částky 8216 korun, jak podle statistiky ministerstva zveřejnila MF Dnes.

Požadavky učitelů 18. ZŠ ve Zlíně podle Vlasty Šupové dosud podpořilo dalších 80 až 90 škol z jižní Moravy i z Čech. Na Břeclavsku základní školy sepsaly petici s obdobnými požadavky, jaké má 18. ZŠ ve Zlíně. Pod petici se podepsali učitelé z 50 škol na Břeclavsku.

*Rovnost 7. 4. 1995*

## **Pedagogové ze zlínských škol věří v diskusi s ministrem školství**

Ředitelé dvaadvaceti zlínských škol považují dopis pedagogů 18. základní školy ve Zlíně, zaslaný před časem ministerstvu školství s upozorněním na špatnou finanční situaci ve školství, za prvotní impuls k diskusi. Své názory sepsali do prohlášení, které v těchto dnech zaslali ministerstvu školství. Prohlášení dvaadvaceti ředitelů základních škol ze Zlína a blízkého okolí podporují i ostatní základní školy v okrese.

„Odchody učitelů ze základních škol kvůli nelepšící se mzdové situaci nabyly v poslední době hrozivých rozměrů. *Platy pedagogů zaostávají za inflací, zhoršuje se společenské postavení učitelů. Naopak stoupá náročnost jejich práce,*“ stojí v prohlášení ředitelů zlínských škol.

Za voláním po zvýšení mezd učitelů je podle prohlášení ředitelů zlínských škol nutné vidět *snahu udržet ve školách kvalitní učitele a získat nové absolventy pedagogických fakult.* V současné době mají ředitelé obavy z výhledu personálního obsazení škol v příštích letech. A to jak z hlediska odbornosti, tak i skladby aprobací. *Upozorňují, že problematika je nadřizenými orgány bagatelizována. V resortu schází průzkum a výhled na příštích pět až*

deset let. „Stávka je stejně krajním řešením, jako by byl krajní reakcí minimum školství a české vlády nezáměr o řešení situace ve školství,“ tvrdí ředitelé zlínských škol. „Znepokojuje nás, že se z našich vzájemných vztahů vytrácí duch pedagogické kolegiality a sílí pocit státně úřední nadřazenosti a podřízenosti. Práce ve školství, práce s lidmi na jakékoliv úrovni nemůže být nikdy pouhým disciplinovaným plněním pokynů shora. Vždy bude dialogem inteligentních lidí o tvořivé práci s dítětem.“ Ředitelé zlínských škol věří, že dojde k diskusi, která naváže na prohlášení ministra školství Ivana Pilipa o dvacetiprocentním zvýšení mezd pracovníků ve školství ještě v letošním roce. Tímto zvýšením se podle nich ale řeší jen momentální situace. Postupně by se podle nich měly platy učitelů ustálit na úrovni vysokoškolských pracovníků v České republice a vyspělých evropských států.

*Rovnost 18. 4. 1995*

## Výlučnost nebo demokratičnost vysokoškolského vzdělávání?

Bohumír Blížkovský

Školství, jako celý náš život, trpělo za totality potlačováním demokracie a ideologickým omezováním odbornosti. Pokles samosprávy a odbornosti postihl i vysoké školy. Náprava postupuje zvolna, poněvadž ji brzdí řada objektivních i subjektivních faktorů. Šestý rok po Listopadu však nejvíce vadí i překvapují překážky legislativní. Polistopadové novely a „novelky“ zákona o VŠ poskytly — přes varování expertů — takové pravomoci senátům, složeným převážně z nezkušených asistentů i studentů, že to moudrost samosprávy vysokých škol více oslabilo než posílilo. Bohužel i subjektivismus centrální školské správy více stoupá než klesá. *Skupinové zájmy mají opět přednost před odborností.* Obrana ohroženého statu quo i jeho nedomyšlené převrácení mnohé ústavy i fakulty od jejich opravdového společenského poslání více vzdaluje než přibližuje. Mnozí staronoví byrokraté i senátoři fungují jako zesilovač neinteligence dosud.

Dobré projekty se prosazují těžce, narážejí na neochotu i nedovzdělanost, často je doprovázejí změny extenzivní i nežádoucí. Řada disfunkčních opatření potlačuje integritu, racionální kooperaci i funkční transformaci, brzdí to nejpotřebnější: celkovou vnitřní reformu VŠ. Konformní nekompetentní většiny rozhodují o odborných otázkách i o osudech kompetentních menšin, ke škodě všech.

Jednostranné prosazování partikulárních zájmů např. způsobuje, že celková realizace jednoho z nejvýznamnějších i nejpočetnějších studijních oborů na VŠ ČR — vysokoškolské přípravy učitelů základních a středních škol — probíhá hlavně scientisticky, „vědátorsky“, a tudíž disfunkčně. Na některých učitelských fakultách neabsolvuje budoucí učitel za pět let ani takový odborný profesionální výcvik, který by odpovídal týdennímu úvazku učitele v běžné praxi, a přesto získává „učitelskou způsobilost“. Místo podstatného zkvalitnění učitelského vzdělávání, ke kterému experti České pedagogické společnosti při AV ČR neustále vybízejí, hrozí dokonce jeho degradace. MŠMT ČR nedávno navrhlo — pro učitele poskytující základy vzdělání všech — pouze studium bakalářské! Přitom právě v tomto roce je tomu 50 let, co prezident Dr. E. Beneš podepsal dekret o vysokoškolském vzdělávání všech učitelů. Tehdy jsme byli v Evropě mezi prvými. Proto navrhuje, aby podobné závažné odborné problémy řešily celostátní oborové samosprávy, složené z příslušných předních specialistů VŠ ČR, nikoliv úředníci. Ani Akreditační kolegium k permanentní optimalizaci vnitřně mimořádně diferencovaného vysokoškolského vzdělávání nevyhovuje a nestačí.

Nový zákon o vysokých školách, který právě projednává Parlament ČR, je v lecčems nesporným pokrokem (posiluje např. odbornost, roli i odpovědnost vědeckých rad), celkově se však naděje do něj vkládané náležitě nenaplní. *Výraznější odbornost samosprávy VŠ oslabuje omezení jejich autonomie a demokratizaci vysokoškolského vzdělávání protiřečí jeho nepřiměřená komercializace i privatizace.* Ani v jedné zemi našich sousedních států se např. neukládá studentům povinnost platit školné, jako u nás. V Rakousku i v Německu získávají naopak vysokoškoláci výrazné podpory. Celkový počet vysokoškoláků je přitom u nás oproti vyspělým zemím poloviční!

Obecné zavedení tak vysokého školného, které může v jednom roce několikanásobně překročit průměrný měsíční příjem našich občanů, je v našich podmínkách neobvyklé, nepřiměřené i nerozumné. Jde o nedomyšlené, nedemokratické, selektivní a asociální opatření, poněvadž ruší právo rovného přístupu k nejvyššímu vzdělání pro všechny, kteří k němu mají předpoklady. Oficiální tvrzení, že školné zvýší studijní motivaci a odpovědnost, naše ani světové zkušenosti nepotvrzují. K tomu účelu by musela být stipendia (a další preference) i výše povinných plateb (např. zápisného) studenta funkčně vázána na studijní výsledky tak, jako tomu u nás bylo v letech prvé ČSR. *Prodávání vzdělání není rozhodně tou pravou cestou ke zvýšení jeho hodnoty a významu ve veškerém našem životě,* může vést spíše k jeho znevažování. Krátkozrakým stoupencům vysokého školného nutno připomenat doporučení expertů Světové banky (IBRD, 1992): *V celosvětové soutěži obstojí zřejmě jen ty státy, které zvládnou rozvoj lidských tvůrčích zdrojů.*

Škoda, že tak nebývalé podceňování vzdělání i jeho omezování na privilegovanou „elitu“ se děje v zemi Komenského!

## Je rozpočet pro školství jen chudý, nebo i chybný?

Bohumír Blížkovský

Je smutné, že v čase letošního Dne učitelů, šestý rok po Listopadu, se učitelé Čech i Moravy domáhají základního sociálního zabezpečení. Nespokojenost učitelů s jejich nedomyšleným platovým zařazováním i s pracovním a společenským postavením je oprávněná. Stav odměňování učitelů ČR neodpovídá jejich vysokoškolskému vzdělání, ani společenskému významu a mimořádné náročnosti jejich tvůrčí práce v soudobých, často i antiosvětových podmínkách. Relativní pokles platů učitelů vůči srovnatelným profesím právním, lékařským, ekonomickým, technickým (dnes i theologickým a úřednickým) počatý v 50. letech, se bohužel i po Listopadu více prohlubuje než vyrovnává. Stoupající životní náklady se učitelům vyrovnávají po stovkách, zatímco příjmy státních policistů a byrokratů rostou po tisících. Svědčí to o nebývalém podceňování učitelstva, školství i vzdělávání v situaci nejvyšší kritické. Oficiální odkazy na omezené zdroje státního rozpočtu jsou jen částečným výkladem. Zpochybňuje je i masivní výprodej národního hospodářství za enormně snížené mimotržní ceny, milionové velkorestituce bez jakékoliv náhrady i nepostihované miliardové daňové úniky — jen za alkohol.

I z toho mála, co na školství zbývá by ovšem učitelé mohli i měli dostávat mnohem více. Podívejme se na odměňování učitelů i z druhé strany, očima těch, kteří s omezeným rozpočtem pro školství hospodaří. V minulém čísle Pedagogické orientace jsme položili otázku: „*Nevyplývá nedostatek financí ve školství i z hrubých koncepčních a strategických chyb jejího rozhodovacího sféry?*“ K věcné diskusi uvádíme pět příkladů:

1. Naši odborníci i evropské zkušenosti předně potvrzují, že *2/3 rozpočtu pro školství by měly být investovány do dobrých učitelů*, na prvořadě personální výdaje odborníků zabezpečujících výchovu a vzdělávání dětí, mládeže i dospělých v „první linii“. U nás je to dosud — přes včasná varování expertů — podstatně méně. To je první hrubá strategická chyba! (Viz expertizu „K racionálnímu a demokratickému řízení výchovy a vzdělávání“ z června 1990. UN čes. 1990, č. 32 a 38. Pedagogická orientace č. 1, s. 149–159). Samotný MŠMT ve zprávě pro vládu ČR ze dne 10. 4. 1991 konstatuje: „Máme jeden z nejnižších podílů rozpočtu na platy pracovníků ve školství, který činí 47,8 % proti 60,9 % zemí OECD“ (str. 5). Táž zpráva dále přiznává, že

nepříznivý vývoj mezd ve školství „nejen že přetrvává, ale dokonce se ještě zhoršuje“ (str. 13). Dodejme, že školská správa ČR je nedostatečně odborná a výkonná, zato je neúměrně početná, centralizovaná a drahá. Samo ministerstvo má dnes zřejmě nejvíce pracovníků v celé své — i československé — historii: téměř 500, a dvacetitisícové platy tu nejsou výjimkou. V Praze je navíc soustředěna prakticky celá školská infrastruktura. Koncem roku 1993 bylo v Praze 745 pracovníků přímo řízených organizací MŠMT ČR (VÚP a VÚOŠ tvoří v tomto součtu jen zlomek 128 pracovníků). Školské úřady ČR zaměstnávaly r. 1993 2601 a ČŠI 400 pracovníků (podle Zprávy MŠMT ČR Kvantitativní, strukturální a ekonomická analýza vývoje českého školství v letech 1989–93. Praha 1994). Dnes jsou uvedené stavy v celku zřejmě ještě vyšší.

2. *Druhá, mimořádně drahá strategická chyba trvá pátý rok od novelizací školského zákona č. 29/84 Sb. v roce 1990. Odehrála se v profesionální přípravě učňů SOU, dnes však ochromuje již celé školství ČR!* I dnešní fundamentální deatizátoři tehdy odhlasovali světově absurdní rozhodnutí. Na bedra přetíženo státního rozpočtu převedli i nemalé náklady na odborný profesionální výcvik učňů, které do té doby logicky a v souladu s existující běžnou zahraniční praxí hradily podniky a další uživatelé práce učňů. Celkový státní rozpočet ČR je od té doby (1990–91) do současnosti zcela zbytečně ochuzen a ochuzován již o desítky miliard Kč jen proto, že dezinční orgány ignorovaly prvou polistopadovou expertizu našich odborníků „*K nové kvalitě všeobecného a odborného vzdělání*“ z 29. 1. 1990 (UN čes. 1990, č. 10. Pedagogická orientace č. 1, s. 137–148). Doporučovala organická začlenění SOU do odborného školství postupnou transformací SOU na odborné i střední odborné školy s tím, že náklady za odborný výcvik ponесou nadále jeho uživatelé. Tato druhá hrubá chyba, vydávaná jen za dočasně nezbytné nouzové opatření, trvá v podobě tzv. státních učňů dosud a stojí daňové poplatníky několik miliard Kč ročně. Ty tam jsou i původní sliby, že zvýšené financování SOU nebude na úkor rozpočtu pro ostatní školy. Potvrzuje to opět samo MŠMT ČR v citované ekonomické analýze z října 1994: „Prostředky uvolněné ministerstvem financí na výuku státních žáků ve výši 1767 miliónů Kč postačovaly pouze na 8 měsíců. Chybějících 830 mil. Kč vyčlenilo MŠMT na úkor ostatních druhů škol a školských zařízení. Vzhledem k tomu, že ani tyto prostředky nestačily pokrýt deficit. . . dostaly školské úřady pokyn, aby deficit učilištím uhradily koncem r. 1993, (pokud budou schopny ušetřit prostředky na úkor ostatních druhů škol), popřípadě z nového rozpočtu na rok 1994“. Školské úřady takto vydaly dalších zhruba 250 mil. Kč.

3. *Disfunkční i diskriminační zařazování stejně kvalifikovaných učitelů do*



*různých platových tříd podle typu a stupně školy*, na kterých působí, jsme již kritizovali v glose „*Nespravedlivé platové třídy*“ (Pedagogická orientace 1992, č. 4, s. 84–86). Mezitím způsobilo toto zhoubné „jablko sváru“ obnovou anachronického mechanického kastování učitelů celému učitelskému stavu i školství více škod než užitku. Není divu, že se proti němu učitelé bouří. Zpočátku podporovali toto disfunkční opatření bohužel i někteří odboráři, např. na poradě představitelů školské správy a ČMOS PŠ ČR v Čelákovcích 22. 2. 1992. Dětský lékař není však též méně oceňován za to, že léčí „jen“ děti. Jisté rozdíly v náročnosti učiva na 1., 2. a 3. stupni, které vyplývají z přirozené gradace výchovně vzdělávacího procesu, lze zohlednit interní resortní normou (např. rozdílnou mírou týdenní vyučovací povinnosti) v rámci téže platové třídy.

Škoda, že pravý smysl kvalifikačních tříd, navržených již r. 1980 ke stimulaci permanentní gradace profesionality všech pedagogických pracovníků, čeká na své uplatnění dosud (viz Blížkovský, B.: *Systémová pedagogika*, Ostrava 1992, s. 272–289).

4. *Vládní návrh „Zákona o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol (školský zákon)“ ze 7. 12. 1994*, který právě projednává Parlament ČR, je dalším svědectvím nedostatečné odbornosti i demokratičnosti naší oficiální vzdělávací politiky. Absence perspektivní koncepce a systémových řešení naší vzdělávací situace, odpovídajících našim tradicím, potřebám a možnostem i stavu vzdělávání ve vyspělých zemích světa, trvá v podstatě dosud. Úroveň naší vzdělanosti proto nestoupá, ale stagnuje i klesá, třebaže náklady na školní vzdělávání hrazené státem, rodiči i studenty neúměrně rostou. Šestý rok chybí dokonce i závazné normy pro evaluaci výchovně vzdělávacích výsledků. Místo toho, aby se toto *plýtvání financemi, časem i lidskými zdroji* omezovalo, nový legislativní návrh MŠMT a vlády ČR je *dále prohlubuje obecným a extenzivním prodloužením cesty k maturitě ze 12 na 13 roků!*

V nejnávštěvnějších zemích světa (USA, Japonsko, Kanada, Austrálie, Švédsko, Francie...) získává již naprostá většina (2/3–9/10) dospívající populace úplné střední vzdělání odpovídající naší maturitě na diferencovaných primárních a sekundárních školách s převládající délkou 12 roků (6+6). Všechny tyto země se nyní soustřeďují hlavně na vnitřní reformu škol, na zkvalitnění dosahovaného vzdělávání. U nás se naopak transformační úsilí vyčerpává ve vnějších, extenzivních i podružných změnách (právní subjektivita, komercializace, privatizace a jiné organizační i administrativní úpravy). Předlistopadové podceňování primárních výchovně vzdělávacích funkcí a přeceňování sekundárních předpokladových funkcí správy škol nejenže po Listopadu nepřestalo, ale v obměněných formách převládlo. Opravdovou

transformaci vzdělávací soustavy nahrazuje například zavádění liberálních pravidel nedostatečného financování škol. Svoji jednostranností vedou zatím spolehlivě jen ke vzdělávání stále dražšímu, nikoliv kvalitnějšímu. Nová pravidla např. nezabránila nadměrnému, zbytečnému i nákladnému tříštění veškerého školství, včetně škol vysokých. Počet středních škol vzrostl enormně, ale celkový počet jejich maturantů již šestý rok stagnuje. Nová pravidla též podnítila neúměrnou konjunkturální vlnu tzv. privátních škol, které zatěžují rozpočty rodinné i státní takovou měrou, že mají ve světě jen málo obdob.

V situaci, kdy u nás získává maturitu sotva polovina dospívající populace a kdy státní i rodinné rozpočty nemají nazbyt, *navržený zákon obligatorně prodlužuje cestu k maturitě o rok, na 13 roků (5+8, 9+4)*. Jde o řešení vložené extenzivní, zbytečně nákladné, nereálné, velikašské, tvrdě uniformní, zřejmě i elitářské. Vzestup nákladů s tím spojených činí podle skromného odhadu MŠMT ČR téměř jednu miliardu Kč jen ze státního rozpočtu!

Zda jde „jen“ o hrubou neobdobnost, o zcela chybné hodnocení i řešení naší soudobé vzdělávací situace, nebo též o nedemokratičnost, o partikulární úzce elitářské zájmy privilegovaných skupin, které proponují vyšší vzdělání v podstatě jen pro sebe a vyvolanou menšinu populace na úkor všech, za každou cenu, ať to stojí, co to stojí — ukáže čas.

I v tomto případě jde o evidentní rozchod s polistopadovými expertízami našich i zahraničních odborníků. Připomeneme úryvek prvého doporučení z 29. 1. 1990: „V souladu s převládající světovou praxí ... pro nejbližší roky doporučujeme zachovat minimální délku školní docházky k maturitě na soudobé úrovni 12 roků. Zvýšené úsilí a investice věnovat raději na podstatné zkvalitnění předpokladů, procesů i výsledků úplného středního vzdělání, na radikální reformu jeho celkové koncepce a obsahu, na zlepšení pracovních a životních podmínek učitelů a dalších pedagogických pracovníků, na zavedení pestré nabídky nástavbových pomaturitních kursů apod. V odůvodněných případech a přesně vymezených oborech nevylučujeme ani třináctiletou dráhu k maturitě... Obecné prodloužení školní přípravy k maturitě na 13 roků pokládáme však v nadcházejících podmínkách za příliš ambiciózní program, jehož realizace by odčerpala značnou část investic, sváděla by k extenzitě, odváděla by pozornost od existujících vnitřních rezerv.“ (Pedagogická orientace č. 1, s. 142).

5. Absence závazných minimálních výchovně vzdělávacích cílů a výsledků základních a středních škol trvá již šestý rok, třebaže vymezení tzv. pedagogických standardů doporučila již první expertíza z ledna 1990 (viz Pedagogickou orientaci č. 1, str. 142). Vzdělávací i další ztráty, které jen tato hrubá chyba denně způsobuje, jsou nevyčísitelné.

Pět uvedených příkladů snad dostatečně potvrzuje značné rezervy i neúnosné mrhání státními rozpočtovými prostředky na školství zaviněné setrvalým subjektivismem oficiálních decizních orgánů. Nemálo miliard pro zlepšení postavení dobrých učitelů i pro koncepční vzdělávací politiku v duchu humanitní demokracie, národních tradic i evropských a světových perspektiv by se rozhodně i ve skrovných rozpočtech našlo! *Najde se i politická vůle a schopnost zabezpečit řádný chod škol?* Další demotivace více než 150 000 učitelů a dalších pedagogických pracovníků na všech stupních i typech škol i v dalších výchovných zařízeních, rovněž jako nadměrné prodávání vzdělání vzdělanosti českého národa rozhodně neprospívá.

## Čtyřletá nebo osmiletá gymnázia?

Jarmila Wagnerová

K tomuto problému se vyjádřil náš velký pedagog 20. století, prof. Václav Příhoda. Škoda, že se jeho myšlenky neaktualizují, aby se mohl vyřešit problém současnosti.

Prof. Příhoda již v *Ideji školy druhého stupně* (Brno 1945) jasně zdůvodnil potřebu vytvořit školu takovou, která by odpovídala potřebám demokratické soustavy u nás, poskytovala naší mládeži odpovídající vzdělání, posilovala sociální a psychologický styk mezi žáky a dobře připravila na školu třetího stupně, k níž zařadil i čtyřleté gymnázium.

Škola 1. stupně má být podle Příhody pětiletá, a to již proto, že zahrnuje vývojový úsek našich dětí, který by měl být ucelený, ale také proto, že obsah vzdělání tohoto stupně pětiletou dobu nutně vyžaduje. Škola 1. stupně podle Příhody musí být tak dlouhá, jak je velký úkol v triviu na ni vložený. Při snadnosti jazyka může být u Němců jen čtyřletá, u nás při větší mluvnické a pravopisné složitosti by měla být alespoň pětiletá. Příhoda dále upozorňuje, že globální metoda ukázala naprostou falešnost tradiční školy, která izolovala čtení a psaní od obsahu. Všechno, co žák čte a píše, nebo s čím počítá, zdůrazňuje Příhoda, musí mít věcný a poutavý obsah.

Škola druhého stupně by měla být čtyřletá, zahrnuje období od jedenácti do patnácti let. Je to doba pubescentů, která se odlišuje od školy předcházející, to je od prepubescentů, ale i od školy, která následuje, to je od postpubescentů. Tato škola by měla být jednak fyziologicky, psychologicky, sociálně a pedagogicky jednotná, jednak místně, psychologicky a zájmově rozrůzněná. Taková škola v životě národa by měla sehrát významnou úlohu. Taková škola dosud nebyla plně utvořena, umožňuje však spravedlivý výběr

žactva k vyšším kulturním a společenským úlohám, poskytuje všem žákům příležitost k vzdělávacím zdrojům. Období zrání si vyžaduje velké pečlivosti po stránce pedagogické. Tato škola není totalitou, obsahuje v sobě diferenciaci. Žáci nejsou uniformní, nýbrž jsou individuálně odlišní. Taková škola není abstraktní, nýbrž konkrétní právě tím, že je obecnost uvedena v soulad s individuální schopností a potřebou žactva. Čím se lišíme od jiných lidí, je jen nepatrným zlomkem toho, čím jsme s nimi shodni. Tato nepatrnost odlišnosti má však nesmírný význam pro naše uplatnění v celku. Národu přispíváme tím, co tvoří naši zvláštní vlohu. Tento společenský zákon by měl být obsažen v pedagogickém ústroji školy druhého stupně. Taková škola se u nás již tvořila. Je však úkolem naší demokracie, aby ji plně uskutečnila.

K problému školy druhého stupně se V. Příhoda vrací ve studii, kterou nazval *Organizace obsahu vyučování na gymnáziu* (viz Učitelské noviny, roč. XVIII, 1968, č. 51–52, s. 6). Příhoda píše, že rok 1953 zprimitivoval naši vyspělou školskou soustavu a vrhl ji o celé století zpět. Jednotná škola byla deformována v jedinou, v nediferencovanou jedenáctiletku. Ten systém pokládá za protivědecký, neboť nedbal zákonů národního vývoje, zákonů psychologické ontogeneze ani zákonů vyspělé kultury. Příhoda znovu připomíná, že v perspektivní školské organizaci musí být specifická škola prvního stupně, Komenského škola obecná. Druhý stupeň vychovává mládež v nechoulostivější ontogenetické fázi dospívání. Nechodí do ní již děti, nýbrž rostoucí osobnosti, které mají svou psychologickou problematiku, své nesnáze a smysl pro kulturní diferenciaci. Zde vyučují učitelé odborně připravení. Pedagogická organizace pečuje již o rozvoj talentu a osobního zájmu. Je třeba, aby rozsah i obsah volitelných předmětů byl náležitě rozšířen, tedy i v latině a deskriptivní geometrii a jiných předmětech. Příhoda znovu upozorňuje na potřebu osamostatnění tohoto školského stupně, což umožní zvýšení úrovně vzdělání. Reforma gymnázia musí mít předpoklady v obou předchozích školách.

Příhoda kritizuje *Návrh cíle a obsahu studia na čtyřletém gymnáziu*, který vyšel v Učitelských novinách 21. listopadu 1968. Upozorňuje, že izolovanost a encyklopedičnost návrhu působí, že je nečasový. Odmítá zjednodušenou diferenciaci, která se promítá ve dvou větvích. Rozmanitosti nadání a zájmu žáků lze vyhovět volitelnými předměty. Odmítá nepovinné předměty, jsou zastaralé a zcela zbytečné. Za další chybu pokládá tu skutečnost, že žák má současně studovat dvanáct rozdílných předmětů, jímž je věnováno většinou dvě hodiny týdně. Návrh opomíjí myšlenkovou koncentraci, zahloubání do předmětu a tím upevnění a prohloubení znalostí. Upozorňuje na pětkovou soustavu rozvrhového systému, který se mu jeví jako velmi výhodný. Jde o zjednodušení administrativy a o výhody pro vyučující.

Prof. Příhoda pro čtyřletá gymnázia navrhl základní předměty a volitelné předměty s výrazným humanistickým zaměřením, s výrazným zaměřením přírodovědným a rozvrh hodin pro žáka uměleckého typu.

Pro ilustraci uvedeme jednotlivé učební plány:

Tabulka I.: Základní předměty čtyřletého gymnázia

Předmět	Počet týdenních hodin			
	I.	II.	III.	IV.
Filozofie	–	–	–	5
Literatura	5	5	5	–
První cizí jazyk	5	5	5	–
Světové dějiny	5	5	–	–
Matematika	5	5	–	–
Fyzika	–	–	–	5
Antropologie	–	–	5	–
Tělesná výchova	2	2	2	2
Celkem	22	22	17	12

Tabulka II.: Volitelné předměty s výrazným humanistickým zaměřením

Předmět	Počet týdenních hodin			
	I.	II.	III.	IV.
Latina	5	5	5	5
Druhý cizí jazyk	5	5	5	5
Dějepis	–	–	5	–
Výtvarná výchova	–	–	–	5
Třetí cizí jazyk	–	–	–	5
Celkem	10	10	15	20

Tabulka III.: Volitelné předměty s výrazným zaměřením přírodovědným

Předmět	Počet týdenních hodin			
	I.	II.	III.	IV.
Latina	5	5	–	–
Matematika	–	–	5	5
Fyzika	5	5	5	–
Chemie	–	–	5	5
Deskriptivní geometrie	–	–	–	5
Biologie	–	–	–	5
Celkem	10	10	15	20

Tabulka IV.: Rozvrh hodin žáka uměleckého typu

Předmět	Počet týdenních hodin			
	I.	II.	III.	IV.
Hudební výchova	5	5	5	10
Výtvarná výchova	5	5	5	5
Dějiny umění	–	–	5	–
Estetika	–	–	–	5
Celkem	10	10	15	20

Tento učební plán se bohužel v plném rozsahu neuskutečnil. Příhoda, nejdynamičtější osobnost české reformní pedagogiky 20. a 30. let, našel po válce útočiště ve vývojové psychologii. V roce 1979 zemřel. V roce 1991 bylo ustaveno v Plzni Experimentální soukromé gymnázium, kde se ověřoval učební plán Václava Příhody v jedné třídě, a to humanitní. Tato třída v květnu 1995 maturuje. O výsledcích se zmíníme v některém dalším čísle Pedagogické orientace.

## Alternativní pedagogické koncepte a jejich význam pro teorii a praxi současné školy

Alena Hrdličková

*Demokratizační úsilí v naší společnosti s sebou přináší na poli výchovy a vzdělávání i užitečnost a porozumění nejrůznějším pedagogickým koncepcím a směrům, s nimiž jsme v minulém období měli možnost setkat se jen velmi vzácně a sporadicky. A i když má česká škola bohatou historii a svá specifika, nelze zůstat jen u nich; je třeba se dívat i jinde, srovnávat, analyzovat, a tak v procesu rozvoje poznání směřovat k novým, kvalitativně vyšším rovinám v pohledu na člověka v situaci výchovy.*

*Lze předpokládat, že některé alternativní pedagogické koncepte mohou být svým charakterem podnětné a inspirativní v procesu kvalitativní přeměny české školy nejen v oblasti vznikajícího alternativního školství, ale všeobecně. Musí však jít o snahu přejít od pouhého popisu jevových stránek, který zatím více či méně v této oblasti v české literatuře převažuje, k hlubšímu a analytičtějšímu poznání, jež respektuje základní nutné souvislosti včetně širšího společenského kontextu na poli výchovy dnešního člověka. Jde o to ukázat na možnosti, ale i hranice a meze netradičních pedagogických přístupů, které nelze přeceňovat, ale ani podceňovat.*

Charakteristickým jevem v současné pedagogice je její *široký názorový pluralismus*. Současná moderní pedagogika nepředstavuje jedno jediné všeobecně přijaté pedagogické východisko, jedno určité pojetí člověka, všeobecný a pro každého přijatelný systém daných efektivních metod a forem pedagogické práce. *Pedagogika dnešní doby — to je celá řada existujících, rozvíjejících se i nově vznikajících pedagogických koncepcí, dílčích teorií i praktických snah, od sebe se v mnohém lišících, které ale povětšinou spojuje cíl změnit současnou školu a zejména humanizovat proces vzdělání a výchovy.*

V tomto smyslu čerpá dnešní pedagogika z nejrůznějších zdrojů a pramenů teoretického i praktického poznání. Pohledem dnešních potřeb člověka a celé společnosti je vyhledává, hodnotí, využívá, nechává se jimi v pedagogické práci inspirovat ap., a to s cílem vytváření takové pedagogické kultury, jež bude zárukou plurality a rozmanitosti na poli výchovy a humanizace člověka. Náleží mezi ně vedle dalších např. dosud *nevyužité myšlenky klasiků pedagogiky, některé prvky a přístupy nejrůznějších pedagogických koncepcí vzniklých v průběhu 20. století* (vycházejících jak z vědeckého pojetí vývoje člověka, tak koncepce např. náboženské nebo vycházející z tzv. trojčlennosti v pojetí člověka či dalších), *poznatky z dalších věd a oborů* (zejména hraničních) zabývajících se člověkem a v neposlední řadě i *alternativní pedagogické koncepce* mající povětšinou svůj základ v reformní pedagogice počátku tohoto století a přinášející výraznou změnu tradičního paradigmatu školy a procesu výchovy.

*Alternativní pedagogické koncepce* představují kvalitativně odlišný přístup ke koncepci školy, školní práci, k dítěti vůbec, než jaký je typický pro výchovné postupy tradičního, běžného a převažujícího typu. Specificky osobitým způsobem (viz jednotlivé alternativní pedagogické koncepce) chápou cíle a obsah vzdělání, přístupy, metody a formy pedagogické práce, včetně otázek organizace a řízení vyučování, zejména atmosféru vztahů mezi učitelem a žákem, žáky navzájem, vztahů školy a nejbližšího sociálního, zejména rodinného prostředí.

*Alternativní škola* — je pak školou, která mění konkrétní tradiční paradigma výchovy, a to zejména svým pohledem na dítě, přičemž její působení je většinou i součástí širších společenských změn, z nichž vychází a k nimž ale i často svým pojetím dává impulsy (např. různá ekologická hnutí, propagace zdravého způsobu života apod.). Je alternativou, jinou možností, vedle oficiální masové školy, z jejíž kritiky většinou vychází. Tou je chápána koncepce výchovy s autoritativním postavením učitele, založená na třídně hodinovém systému vyučování, s relativně stálou organizací vyučovacích hodin, pevnými učebními plány a osnovami, škola paměťově reproduktivní s absolutizací rozumového vývoje dítěte a omezeným prostorem pro sociální

rozvoj dítěte, tzv. škola nekomunikativního, direktivního, manipulativního charakteru. Tuto školu nazývá např. Tonucci transmisivní, nikoli tradiční, neboť je tak lépe vyjádřena podstata jejího fungování, aniž bychom vyslovili hodnotící soud. Je založena na třech základních předpokladech: 1. dítě neví (neumí) a do školy přichází, aby se vše naučilo; 2. učitel ví (umí) a do školy přichází, aby vše naučil toho, kdo nic neví; 3. inteligence je prázdná nádoba, která se postupně naplňuje kladením poznatků na sebe.<sup>2</sup> V tomto kontextu lze uvést např. i Štechovo pojetí „klasické“ či „tradiční“ pedagogiky, která představuje kulturu založenou na kontrole a potlačení individuálních, odchýlných cest k poznání a k utváření sebe sama. Kontroluje a uniformizuje přání a touhy dětí. Je kodifikací, která neumožňuje poznat limity.

Pojem alternativní škola se v praxi užívá často mnohovýznamově k označení škol netradičních, nezávislých, volných, ale i škol soukromých, nestátních. Dochází k slučování či překrývání hledisek právních, pedagogických, ideologických či světonázorových. „Vzhledem k velké rozmanitosti škol je nemožné uspokojivě a s konečnou platností odpovědět na otázku terminologického vyjasnění pojmu alternativní škola. Jisté však je, že *ušude na světě se za hlavní kritéria alternativních škol pokládají odlišnosti a rozmanitosti v pedagogické oblasti*. Ostatní kritéria jsou celkem vedlejší. Odpovídá to i smyslu vzniku a existence alternativních škol ve světě, totiž ukázat možnost jiných způsobů výchovy a vzdělání podle různých kvalit jednotlivých osobností mladých lidí.“<sup>3</sup>

V tomto smyslu *není alternativní školou* ta, která si např. volí jeden z možných alternativních učebních plánů tradiční školy. Není jí ani škola církevní či soukromá, pokud nenaplnuje ostatní systémové znaky alternativy vzhledem ke škole tradiční. Alternativní škola představuje ve své podstatě více než řadu dílčích opatření, nebo jeden podstatný systémový znak, např. organizaci hodiny, zřizovatele školy či její název apod.

Všeobecně zvýšený zájem o alternativní pedagogické koncepce, o jednotlivé typy alternativních škol, ve světě zhruba v posledním desetiletí, v ČR pak po listopadu 1989, souvisí bezprostředně s širšími společenskými problémy a změnami, kdy je dáván do přímé souvislosti vztah mezi kvalitou školy, procesy výchovy — jejich modernizací, zejména pak humanizací a dalším pozitivním vývojem lidské společnosti. Ve většině vyspělých zemí zřetelně stoupá zájem o alternativní pedagogické koncepce, a to nejen ze strany rodičů a dětí, ale v současné době, kdy se hovoří všeobecně o vnitřní krizi školy, se stále více obrací zájem i celé široké pedagogické fronty k tomuto proudu pedagogiky jako *jednomu ze zdrojů inspirace, inovace či modernizace* při řešení aktuálních problémů školy, dítěte, učitele.

Tato tendence je charakteristická pro řadu rozvinutých zemí, které dnes



hledají cesty ke zdokonalení svého výchovného systému, řeší řadu vnitřních problémů školy a její koncepce, jako např. SRN, USA, Velká Británie, Francie a další. Zde, chceme-li charakterizovat dnešní školství vyspělých států některými jeho *výraznými rysy*, je třeba zdůraznit zejména čtyři z nich, v kterých se zřetelně odráží dnešní význam a postavení alternativních výchovných koncepcí. Je to:

- pluralismus,
- demokratičnost,
- humanistická orientace,
- hledání nových koncepcí a sil, vytváření nových horizontů ve výchově.

Z pohledu situace v České republice mají pro nás alternativní pedagogické koncepce svými teoretickými východisky i vlastní realizační rovinou v podstatě dvojitý význam. Lze hovořit o dvou základních rovinách, ve kterých k nám alternativní ideje pronikají a budou pronikat. Tyto dvě roviny nelze slučovat nebo zaměňovat, jak se tomu často děje, a to především jak v řadách zastánců, tak zejména odpůrců tohoto pohledu na pedagogickou práci v našich podmínkách.

*Za prvé* — v duchu výchozích úvah jednotlivých alternativních koncepcí budou vznikat další školy tohoto vyhraněného charakteru pozvolna i u nás jako odraz snah o vytvoření pluralitního a demokratického školského systému tak, jak je tomu v zemích s rozvinutou ekonomikou. Půjde o vytvoření širší nabídky občanům, o možnost výběru podle nejrůznějších požadavků; o zdůraznění nutnosti svobodného rozvoje jak z pohledu školy samotné, tak z pohledu rodičů a jejich svobodné volby konkrétní školy pro své dítě.

*Za druhé* — představují alternativní školy všeobecně i v našich podmínkách a s ohledem na naši výchovnou tradici velice cenný zdroj inspirace, jež může za určitých podmínek oslovit v situaci našeho dnešního školství v podstatě každého učitele. Měnit atmosféru školy, směřovat k tzv. komunikativnímu pojetí pedagogické práce v ní, k tvořivosti, s tím může každý učitel, je-li to jeho zájmem, začít v podstatě okamžitě, bez čekání na zásadní změny nebo pokyny. A poučit se jak na to, nechat se inspirovat, a to zcela konkrétně, se může v mnoha směrech právě v oblasti alternativních pedagogických koncepcí.

Na druhé straně by ale v tomto procesu nemělo dojít k situaci, aby se toto obrácení k různým alternativám pomalu stávalo jakýmsi fetišem a odráželo tak spíše snahu být rychle moderní, aktuální za každou cenu, snahu pak nutně vycházející jen z povrchního poznání, bez vědomí hlubšího smyslu a souvislostí. V našich podmínkách je třeba v alternativních pedagogických koncepcích vidět jeden z dalších zdrojů a pramenů rozšiřujících poznání

učitele, kdy jde o zvětšení nabídky pedagogické teorie i praxe v jejím netradičním a originálním pojetí, o seznámení se s jinými možnostmi a cestami pedagogické práce, jež mají vedle řady nesporných pozitiv i svá omezení a bariéry.

Alternativní pedagogické koncepte, jak byly již zhruba charakterizovány, nabízejí řadu možností využití v procesu výchovy a pojetí školy v období konce 20. století. A to nejen svými základními východisky, ale i v rovině obsahových, metodických či organizačních prvků, jež jsou pro alternativní pedagogické koncepte charakteristické. Alternativní pedagogické koncepte však mají z dnešního pohledu i svá omezení i hranice, což vyplývá už z jejich samotné podstaty, zejména pak ze skutečnosti, že většina z nich nechtěla nikdy, tj. jak v době svého vzniku, tak nyní, své absolutní všeobecné rozšíření a dominanci, i když jejich společným rysem je kritika stávající školy, nevyhovujícího pojetí výchovy apod. V tomto smyslu byly do jednotlivých koncepcí vkládány nejrůznější naděje, měly však i své odpůrce a kritiky, což platí v plném rozsahu nejen z hlediska historického, ale i pro dobu současnou.

Faktem je, že v souladu s rozšiřujícím se poznáním společnosti a to i v oblasti výchovy, zejména výchovy intencionální, a souběžně s rozvojem věd o člověku, jež přinášejí jeho další a hlubší poznání (tradiční vědy i disciplíny novější, např. humánní etologie), lze konstatovat, že alternativní pedagogické koncepte jsou v různých oblastech a aktuálních souvislostech pro teorii a praxi dnešní školy inspirativní, že byly v některých svých východiscích, filozofických i obecně pedagogických v době svého historického konstituování svým způsobem nadčasové.

Logicky však v sobě tyto koncepte zahrnují i skutečnosti a přístupy až příliš specifické, všeobecně nepřijatelné, v mnohém i překonané, i řadu skutečností diskutabilních či nedořešených.

Přesto jsou však alternativní pedagogické koncepte již řadu desítek let pevnou součástí pedagogické kultury. A dnes, v souvislosti s krizovými společenskými jevy a nadějemi, jež se do procesu výchovy všeobecně vkládají, mají v humanizující se a pluralitní společnosti své pevné místo a v řadě souvislostí stále větší význam.

V současné době můžeme hovořit o velké pestrosti různých alternativních pedagogických koncepcí a konkrétních alternativních škol. Ve své větší části představují pokračování a další rozvíjení myšlenek a nadčasových prvků *reformní pedagogiky* první poloviny 20. století, znamenají ale současně i naplnění zásad tzv. *antiautoritativní výchovy a diskusí z let 60. a 70.*, kam spadají diskuse o funkci výchovy, jejím smyslu pro člověka, o její opodstatněnosti apod.

Ze současného stavu rozvoje alternativních škol vyplývá, že nejde o žádný okrajový jev nebo krátkodobou módní vlnu, ale o široce rozvinuté úsilí a vůli pracovat jiným způsobem, s odlišnou hodnotovou orientací, organizací života školy a přístupy v ní, v určitém slova smyslu i s jinými výsledky než tradiční škola, jak byla již dříve definována.

Mezi alternativními školami dnešní doby jsou rozšířeny především ty, jež vycházejí z myšlenek předválečné reformní pedagogiky a jejich představitelů jako *M. Montessoriové, waldorfské školy R. Steinerja, P. Petersona, H. Lietze, P. Geheeba, C. Freineta, H. Parkhurstové* i dalších, přičemž jsou postaveny na často odlišných právních základech, a to od řádných škol státních, přes státem uznané školy reformní, pokusné soukromé školy, až ke zcela volným typům škol. K alternativním školám jsou dnes přiřazovány svou specifickou výchovnou koncepcí i *školy církevní, z novodobějších pak např. školy holistické prosazující tzv. koncepci globální výchovy.*

Další typy alternativních škol, více či méně zajímavé a podnětné, jsou rozšířeny již mnohem méně. Obvykle je pro ně typická ne příliš dlouhá doba trvání, mají často charakter nejrůznějších experimentů, nemají např. svého zakladatele v některé z významných osobností, či zřetelně formulovaná filosofická a obecně pedagogická východiska. Bývají označovány také jako *moderní alternativní školy.*

K bližší charakteristice a poznání alternativních pedagogických koncepcí je třeba vyjít z *filozofických a obecně pedagogických východisek* jednotlivých pedagogických alternativ, jež jsou určující pro následné poznání *obsahových, organizačních a zejména metodických specifik a zvláštností* alternativních škol v jejich pojetí, jak bylo uvedeno.<sup>4</sup>

Dalším prohloubením v poznání této oblasti pedagogické teorie a praxe je uvědomění si a respektování určitých obecných charakteristických rysů společných v různé míře většině z uvedených alternativ. Jde o tyto základní roviny:<sup>5</sup>

**historická** (poznání svým způsobem stejných historických zdrojů pedagogických alternativ) — kontext evropský — J. J. Rousseau, J. J. Pestalozzi, F. Fröbel, L. N. Tolstoj, evropská reformní pedagogika, Deweyho pedagogika; — český reformismus 20. a 30. let tohoto století — jeho vztahy k evropským reformním proudům;

**filozofická** — antropologická, axiologická (sepětí výchovy a její realizace s výkladem světa, zejména s postavením a místem člověka v něm — smyslem a úlohou jeho individuálního a společenského žití). Jde o humanistickou orientaci, nové pojetí lidské bytosti, o vnitřní osvobození člověka, harmonii vývoje apod.;

**psychologická** (zdůraznění existence a nutnosti psychologicko-pedagogického přístupu v řešení všech otázek intencionální výchovy člověka, a to v rovině teoretické i praktické). Jde o nedirektivní výchovu vycházející z psychologických přístupů a pojetí, jež je dnes označováno jako humanistická psychologie;

**obecně pedagogická a didaktická** (nové paradigma procesu školní výchovy vycházející ze základů historických, filozofických a psychologických). V obecně pedagogické rovině jde o následující charakteristiky: komplexnost a všestrannost výchovného působení, těsné spojení života školy se širším sociálním okolím, dokonalá znalost vývojových zákonitostí dítěte a individuální přístup k němu, nový poměr učitele a žáka.

K didaktickým charakteristikám náleží: aktivní pozice žáka a rozvíjení jeho tvořivosti, důsledné zohledňování zkušeností dětí, jejich aktuálních potřeb a zájmů, odlišná struktura obsahu učiva, odklon od třídně hodinového systému vyučování, rovnocennost duševní a manuální činnosti ve škole, orientace na činnost a praktické konání, využívání aktivizujících metod, forem a prostředků pedagogické práce, sdružování dětí do věkově smíšených skupin, odstranění hodnocení dětí formou klasifikace, důraz na humánní vyučování a pozitivní motivaci, estetické přístupy ve vyučování, výchovné zaměření vyučování.

*V kontextu výše uvedených skutečností představují alternativní pedagogické koncepte, a to zejména svou základní orientací na člověka (jež je základním východiskem i cílem) řadu inspirací, námětů i konkrétních podnětů pro pedagogickou teorii i praxi a to všeobecně.<sup>6</sup> Korespondují zejména s aktuální potřebou změnit současný model školy a směřovat v koncepci výchovy k pedagogice komunikativní a osobnostně zaměřené, kde základem bude důvěra k dítěti, ke všem potencialitám jeho osobnost. Nikoli však pouhá nápodoba či dogmatické přejímání, ale směřování k nové syntéze na základě kritického zhodnocení přístupů dosavadní pedagogické teorie a praxe v našich podmínkách, poznání oblastí, jež nemohly být v minulém období středem našeho zájmu včetně respektování úrovně vědeckého poznání, se může stát základem pro pozitivní změny české školy.*

## Literatura

- [1] Tonucci, F.: Vyučovat nebo naučit? Praha, SVI UK 1991, s. 12–18.
- [2] Štech, S.: Škola stále nová. Praha, UK 1992, s. 245.
- [3] Rýdl, K.: K diskusi o úsilí kvalifikácie alternativnych škôl. In: Pedagogická revue, 15, 1993, č. 7–8, s. 375.

- [4] Hrdličková, A.: Vybrané současné alternativní pedagogické koncepce a jejich význam pro teorii a praxi české školy. Habilitační práce. České Budějovice, PF JU 1994, s. 26–146.
- [5] tamtéž, s. 147–172.
- [6] tamtéž, s. 173–181.

## K. Rýdl: Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti (1994)

Autor recenzované knihy je vysokoškolským učitelem na katedře pedagogiky pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Každoročně se aktivně zúčastňuje akcí, které mají co říci k problematice alternativního školství v ČR (např. olomouckých mezinárodních konferencí o alternativním školství, jež pořádá katedra pedagogiky PdF UP v Olomouci).

Knihka sama je rozdělena do 7 kapitol.

1. kapitola pojednává o významu *reformní praxe* v současných podmínkách školy. Autor zde poukazuje na sepětí politické situace s jednotlivými pedagogickými proudy. Za nejdůležitější je nutno považovat pasáže o nutnosti provádět neustále pedagogický výzkum a budovat alternativní pedagogiku právě s ohledem na výsledky tohoto výzkumu.

2. kapitola je nazvána „Význam reformní pedagogiky a alternativního hnutí“. K. Rýdl tu naznačuje, jak je obtížné zabývat se alternativní výukou, neboť všude převládají školy klasického typu. V každém z nás, a o úřednicích státní správy to asi platí dvojnásobně, je zakořeněno pochybování o všem novém. A každá alternativní metoda, každá škola, kde se realizuje alternativní výuka, něčím novým je. Proto jsou tyto školy a jejich metody podrobovány té největší možné kritice, proto se o nich velmi diskutuje a hledají se na nich chyby. (Sám se domnívám, že pokud se chyby nehledají s cílem školu či metodu za každou cenu zničit, pak je to ta nejlepší reklama pro alternativní školství, když v diskusi obstojí).

Obě kapitoly pojal K. Rýdl jako úvod a vytyčil v nich 4 teze alternativní pedagogiky:

- a) Svoboda pro spojování teorie a praxe, učení a práce, školy a všedního dne.
- b) Sebeorganizace a samospráva zúčastněných.
- c) Sebeurčení a sociální zodpovědnost.
- d) Rovnoprávnost ve výchově chlapců a dívek.

Další kapitoly jsou vlastně popisem toho, jak tyto teze uplatnili ve svých alternativních školách jejich zakladatelé, popř. propagátoři myšlenek alternativního školství.

3. kapitola je věnována *C. Freinetovi* (nar. 15. X. 1896). Tento bezesporu velký pedagog opřel své alternativní pedagogické působení o myšlenky sociální rovnosti. Byl také nadšeným propagátorem myšlenky, která by si podle mého soudu zasloužila nebýt alternativní, ale už přímo „zakonzervovanou“ v každé škole. Volně tlumočena: „Neměj přehnanou úctu k napsanému textu, o všem stále pochybuji!“

Domnívám se, že dril neměl a nemá na žádné škole stálé místo při osvojování znalostí (sám ho uznávám při osvojování textu básní, cizích slov aj., kde sotva můžeme text či výslovnost změnit podle svého). *C. Freinet* vyučoval pochybnostem o tištěném textu tak, že si žáci sami texty tiskli, debatovali o nich a na základě debaty pak texty opravovali a tiskli znovu.

4. kapitola je věnována osobnosti lékařky *Marie Montessori* (nar. 31. VIII. 1870). Její doménou se stalo začleňování různě postižených dětí do kolektivu dětí nepostižených. Autor se v kapitole zabývá jednak životopisem *M. Montessori*, jednak uvádí 3 školy, které na bázi jejích myšlenek vybudovaly systém své výuky.

Jsou to Biskupská integrovaná škola v Krefeldu se svým proslulým Forem (= komunikační středisko, vlastně odpočinková hala uprostřed všech budov školy), škola *A. Schmidtové* ve Frankfurtu nad Mohanem (ta je pouze pro dívky) a škola v Dětském středisku v Mnichově, kde je celkem 37 tříd, z toho je 23 tříd, ve kterých se vedle sebe učí děti postižené i nepostižené.

5. kapitola je ze všech nejobsáhlejší a zabývá se teorií a praxí waldorfských škol a pedagogickou koncepcí *Rudolfa Steinera* (nar. 27. II. 1861 v Kraljenci — území bývalé Jugoslávie). Při studiích na vídeňské polytechnice si *R. Steiner* zapisuje také přednášky z německé literatury, dějin a filozofie, později se věnuje zpracování Goethova odkazu. Na počátku XX. stol. se stává stoupencem okultních věd a rozpracovává teorii tří těl (fyzické tělo, éterické tělo a astrální tělo). Tato teorie nachází odraz i v jeho pedagogickém myšlení — vymezuje tři období dětského života — do 7, 10 a 14 let, trojí zrození a vybavení z trojí „schrány“.

Dnes se však vyzdvihuje jiná Steinerova myšlenka — jak s pomocí vlastních sil přispívat k rozšiřování volných škol a svobodné výchovy, jež slouží k osvobození duševního života (str. 132). Na závěr Steinerova obsáhlého životopisu uvádí *K. Rýdl* učební cíle pro jednotlivé stupně škol, zaměřuje se na přípravu učitele pro waldorfskou školu, působení učitele na žáky a formy spolupráce s rodiči.

Velmi zajímavě píše i o zařízeních, jež jsou waldorfským školám podob-

ná, např. hiberniánská škola (pro učňovský dorost) aj. Ukazuje na značnou volnost v plánech i vyučovacích metodách, na samosprávné prvky v organizaci těchto škol. Nezatrácuje je, nevzvedává je však jako něco, co bychom měli bez výhrad akceptovat a přijmout pro naše školství.

6. kapitola se jmenuje „Landerziehungsheim — typ školy pro XX. století“. Jsou to celodenní zařízení založená na myšlenkách *Hermannna Lietze* (nar. 1868). V těchto zařízeních žijí pohromadě po celý den učitelé se svými žáky ve skupinách (rodinách, ceších — což jsou další termíny pro tyto skupiny). Všechny tyto školy (např. v Odenwaldu, Spiekeroogu, Salenu) jsou ale finančně velmi náročné, pro mnoho rodin tedy nedostupné. Důraz se klade na výchovu k morální dokonalosti, toleranci, sblížení se člověka s přírodou.

7. kapitola se věnuje teorii a praxi jenských škol. Zakladatel *Peter Petersen* (nar. 1884). Působil jako vedoucí katedry pedagogiky jenské univerzity a zároveň jako ředitel pedagogického semináře a cvičné školy, kde prováděl své pedagogické experimenty. Sestavil a v praxi ověřil „Malý jenský plán“. Důraz kladl na zvládnutí „pedagogické situace“, v níž jsou určující 2 roviny — vedení vyučování a vedení ve vyučování. Za jednu z důležitých metod považoval „metodu slavnosti“. Zásadně vyžadoval týdenní plány, které vycházejí z potřeb těch, pro něž jsou plánovány.

Celá kniha je pojata spíše jako popis. Uvádí dokumenty ze spisů pedagogů jednotlivých alternativních směrů. Ilustruje výsledky jejich odkazu. Autor své dílo také nazývá prvním diskusním příspěvkem a jak v úvodu napsal, očekává, že se dostaví reakce v podobě připomínek.

Já bych knihu doporučil (s výhradami k pravopisu) jako studijní materiál velice dobré úrovně všem posluchačům učitelských fakult, kteří studují pedagogiku. A nejen jim. Domnívám se, že i jejich učitelé najdou v knize ještě něco, co dosud neznali — např. nové poznatky životopisné. Ale nejvíce mohou těžit z bohaté bibliografie, kterou autor shromáždil ke každé osobnosti alternativní pedagogiky a uvádí ji vždy za příslušnou kapitolou.

Václav Klapal

## Má naše teorie přispívat k rozvoji alternativního školství?

Stanislava Kučerová

Slovo *alternativní* patří mezi ona označení, která se nedefinují sama sebou, ale jen ve vztahu k něčemu obdobnému, svým způsobem odlišnému. Pla-

tí to o označeních jako post-moderní, post-industriální, post-sociální atp., kterým nemůžeme rozumět, pokud nedefinujeme výchozí pojem — moderní, industriální, sociální. Pak teprve můžeme uvést zvláštnosti, které charakterizují definovaný jev, octnuvši se jako by v další vývojové fázi, za jakousi hranicí, je „pozdější“, je „poté“, je něčím, co přichází *po* tom, co bylo moderní, industriální, sociální.

Podobně slovo *alternativní* (z lat. *alterno*, *are*, *avi*, *atum* = jedno po druhém konati, střídati, měniti) znamená v našich současných kulturních podmínkách volitelný způsob ze dvou nebo několika možných, který, byť byl odlišný od dosud uznávaných a praktikovaných způsobů, umožňuje rovněž dosáhnout žádoucího cíle (např. alternativní výživa, alternativní farmacie, alternativní medicína. . .). Ani slovu *alternativní* nerozumíme, neuvedeme-li, k čemu je označován jev volitelný, v čem se liší a proč.

Z alternativních škol se dostalo největší publicity škole Freinetově, Montessoriové, waldorfské, hiberniánské, jenské a některým dalším koncepcím a konceptům (autorka se tématem zabývala v *Pedagogické orientaci* 1992, č. 1). Uvedené školy a směry se navzájem liší, ale svou „alternativnost“ z této vzájemné odlišnosti neodvozují. Konstituovaly se jako „jiné“ na základě kritiky herbartovské koncepce školy, která dominovala v euroamerické kulturní oblasti v druhé polovině 19. stol. a jejíž vliv přetrvál i do století dvacátého. Jejich „alternativnost“ byla vyvolána v život kritikou jednostranného intelektualismu a cepování žáků, kteří byli odsouzeni k pasivní recepci a reprodukci učiva, odmítáním chladu a odměřenosti učitele k dětem ve vztahu, který byl určen nedotknutelnou autoritou na straně jedné a bezvýhradnou poslušností a kázní na straně druhé. Přes všechny různosti koncepční i metodické spojuje alternativní školy pedocentrismus, orientace na dítě, dětské zájmy, činnost a samočinnost dítěte, na volný rozvoj dítěte s právem na radost a štěstí, na partnerský vztah učitele a žáka, na mimokognitivní prvky psychické struktury dítěte, individualizované a diferencované vyučování apod.

Pozornost, které se alternativním školám dostalo na stránkách našeho polistopadového pedagogického tisku, na speciálních konferencích a besedách, v teoretických studiích i praktických pokusech na školách svědčí o snaze *překonat mnohaletou izolaci od pedagogického dění ve světě*. Po letech uniformního ideologického dirigismu a přehnané reglementace školy, podrobené jednostranné scientistní koncepci, probudily se i v pedagogické veřejnosti touhy po svobodě, volnosti, rozmanitosti, pestrosti, po něčem jiném, než bylo dosud. A tu se našim učitelům nabídly zahraniční „alternativní školy“ jako vzory hodné napodobení a následování. I ve vyspělých západních zemích přece existují vedle škol tradičních, klasických, běžných. . .



Bylo zajisté správné o alternativních školách informovat, hodnotit je, inspirovat se jimi. Ale ke skutečně tvořivému přístupu k transformaci naší školy (nikoli bezduchému napodobování) je zapotřebí překonat též *izolace od vlastní minulosti*.

Alternativní školy nejsou nejnovější pedagogické objevy. Mají kus historie za sebou. Jsou to výhonky reformní pedagogiky, která se — dříve než ony — kriticky konfrontovala s herbartovskou pedagogickou soustavou. Čerpajíc z filosofie pozitivismu, pragmatismu, evolucionismu, aktualizovaného rousseauismu, psychoanalýzy a experimentální či sociální psychologie, modifikovala se v množství pozoruhodných směrů, jako byla svobodná výchova, hnutí za uměleckou výchovu, škola činu, činná škola, škola života, tvůrčí škola, pracovní škola, produkční škola, daltonský plán, projektová metoda aj.

Naši učitelé sledovali světové reformní hnutí od konce 19. stol., ve 20. a 30. letech se sami stali „reformisty“. Četní učitelé pokusníci, nikoli jen těch několik nejznámějších, jejichž jména se tu a tam vzácně připomenou, (jako V. Příhoda, S. Vrána, J. Úlehla, S. Velinský, F. Bakule, B. Hrejsová. . . ) projevovali tvořivé snahy o zdokonalení školní práce, rozmanité metodické novinky objevovali a uplatňovali i prostí řadoví učitelé. V jejich díle ožívaly myšlenky Komenského, Rousseaua, Pestalozziho, Spencera, Tolstého. Pedagogický tisk přinášel zprávy o pedagogickém experimentování ve světě, nové podněty byly spojovány s domácí tradicí. Reformní hnutí, to byly naše „alternativní školy“ v demokratickém pojetí. Reformní hnutí patří k pozitivní kulturní tradici naší první republiky. Trvalo déle než např. v sousedním Německu, kde po nástupu Hitlerovy strany (1933) bylo zakázáno a vystřídáno nadekretovanou fašistickou pedagogikou. Je politováníhodné, že československá reformní pedagogika z období mezi dvěma válkami stále ještě čeká na svou rehabilitaci a na aktuální využití. Již naši předchůdci např. vyzkoušeli mnohé ze zdánlivě nových vzorů, bez jejich zkušeností se zbavujeme cenných kritérií pro smysluplné hodnocení předkládaných alternativ z hlediska našich kulturně historických podmínek.

Charakter tehdejší školy dokládají např. *OSNOVY normální učebné pro obecné (řadové) školy v ČSR*, které určují obsah, rozsah a rozvržení učiva pro jednotlivé ročníky obecných škol, požadavky, jimž lze vyhovět za *normálních* poměrů.

Učitel má právo vypustit některé méně důležité partie za nepříznivých poměrů. Osnovy doporučují, aby žactvo bylo při stanovení požadavků *účelně diferencováno*. Bude třeba stanovit vedle normálních požadavků též minimum a maximum učiva.

*Osnovy jsou rámcové*, ale značně *konkrétní*, nepřipouštějí různý výklad. *Nejsou podrobné*, jejich podrobné vypracování náleží učitelstvu buď v jednotlivých školách nebo pro celé školní okresy. Podrobné učební osnovy schvaluje okresní školní úřad.

*Učitelé mají svobodu vyučovací metody* „v mezích zákonů, které určují přirozený vývoj mládeže“.

Výchovným úkolem obecných škol je *vývoj mravní osobnosti žákovy* podle mravních zásad obecně uznaných a podle ideje demokracie. Má to být výchova národní, státní, humanitní, zušlechťování citů i výchova vůle *při stálém zřeteli k tělesnému a duševnímu zdraví*.

NUO směřují k vytvoření *činné (pracovní) školy*. Odporuje se *individualizace, skupinové vyučování a korelace učebních předmětů*. Sjednocující funkci má na nižším stupni prvouka, na středním vlastivěda s občanskou naukou a výchovou, na vyšším realie s občanskou nukou a výchovou.

*Rozvrh hodin se uvolňuje*, připouští se polo odborné vyučování, mají se konat účelně *připravené vycházky*, zdůrazňuje se *nepřímé vyučování, samoučení žáků, skupinové vyučování a vzájemná kontrola a oprava prací zactvem*.

Citováno z Definitivních učebních osnov pro obecné (ludové) školy, MŠANO, 10. 7. 1933. In:

O. Chlup — J. Kubálek — J. Uher: Pedagogická encyklopedie I–III, Praha 1938–1940. II, s. 284.

O waldorfské škole se u nás psalo již ve 20. letech. J. Tvrdý (Moderní proudy ve filosofii, Brno 1926) a J. Hendrich (Filosofické proudy v současné pedagogice, Praha 1926). J. Hendrich uvedl, že „ve vyučovací a vychovatelské praxi waldorfských škol se najdou mnohé rysy, které si zaslouží pozornosti nebo chvály, ale nic, co by nebylo možné i bez základů okultních“ (Cit. dílo, str. 90). Přitom však právě okultismus je nejobecnější východisko koncepce waldorfských škol. Jejich zakladatel, *Rudolf Steiner* (1861–1925), byl zpočátku členem Theosofické mezinárodní společnosti pro mystické studie, která pro své spekulace o bohu, světě a člověku hodně čerpala z myšlenek indických mystických a okultních sekt. R. Steiner se svými stoupenci odmítl přijmout nové vtělení přicházejícího Pána a Spasitele světa v podobě indického dítěte (Krišnamurtiho), odštěpil se od Theosofické společnosti a založil antroposofické hnutí (1913). Antroposofie a theosofie jsou si blízké, kladou důraz na duchovní zření, vyšší druh intuice, který umožňuje pronikat do oblastí světových i záhrobních tajemství a duchovním zrakem spatřovat záhady nepoznatelná.

Neinformovaní si zpravidla mylně vykládají deklarovanou „svobodnou výchovu“ waldorfských „volných škol“. Osvobodit se tu znamená zbavit se obvyklého nazírání, přehlušit v sobě hlas rozumu a zkušenosti a dát se vést po cestě vnitřního života po stupních přípravy, osvícení a zasvěcení. Výsledkem krajně subjektivní a iracionální intuice je naukový systém dogmaticky vyznáváný, avšak zcela neverifikovatelný. Měla jsem příležitost setkat se v Bochumi s krajanou, která kdysi emigrovala ze země „reálného socialismu“ a jako graduovaná germanistka, nemajíc jazykových potíží, uchytila se jako učitelka ve škole, shodou okolností waldorfské. Opustila ji při nejbližší příležitosti se slovy: „Neutekla jsem před nesvobodou stalinské školy,

abych upadla do nesvobody školy waldorfské“ (B.H., UNI Bochum, 1990). Waldorfská škola si sice říká svobodná, ale zavazuje své učitele, aby působili ve shodě se Steinerovou „duchovnědou“, která ovšem s vědou, tj. kdykoli ověřitelným soustavným poznáním, nemá nic společného.

Zakladatelům (dnes již historických) alternativních škol se podařilo institucionalizovat své koncepce, rozšířit je v prostoru i čase, získat příznivce, stoupence, vykladače. Ale institucionalizace tu znamená i určitou fixaci koncepce v dané podobě a tvaru. Život šel dál, „takovost“ škol na celém světě se změnila, i „jinakost“ by se dnes musela definovat vzhledem k dnešnímu dobovému kontextu, k dnešním globálním problémům a myšlenkovým směrům.

Ale je třeba hledat novou „jinakost“ tam, kde se hledá jiná „takovost“? Není to společná úloha pro všechny pedagogy?

V diskusi o alternativních školách jsme se setkali i s levně demagogickým argumentem, spočívajícím ve srovnání vzorné školy alternativní s pokleslou a zanedbanou školou tradiční. Je třeba vědět, že různost kvality všech zúčastněných činitelů (učitel, ředitel, vyšší články řízení, osnovy, učebnice, materiální podmínky, sociální obsvětí atp.) podmiňuje (limituje) úroveň kvality realizace každé — i sebedokonalejší koncepce. Přirozená koroze systému rovněž volá po stále obnově, inovaci, reformě.

Kompetentní vykladači zdůraznili, že (alternativní) humanizace školy nespočívá v laskavějším zacházení s dítětem, ale v takové úpravě, že dítěti umožníme realizovat vlastní regulaci a uspokojení základních potřeb: potřeby citové podpory, bezpečí, jistoty, pocitu důvěry v sebe i okolní svět, ocenění, aktivního střetnutí, nových zkušeností, znalostí, schopností a dovedností, autorství či vlastní identity, vlastní odpovědnosti a spoluzodpovědnosti, estetických prožitků, spontánního vyjádření vnitřních pocitů.

Nedovedu si představit, že by kterýkoli „tradiční“ pedagog připustil, aby se tyto charakteristiky definovaly jako „jinakost“, která charakterizuje alternativní školy, a kterou „takovost“ tradiční školy postrádá. Všichni pedagogičtí reformátoři, Komenským počínaje, ale i autory studijních textů v současnosti konče, zdůrazňují povinnost učitele a vychovatele pečovat o plný, svobodný a radostný vývoj dítěte při souběžném plnění vzdělávacích úkolů.

„Takovost“ naší tradiční školy se odvozuje z jejích dějin. Čtème si v historii od zakladatelského činu Marie Terezie, sledujme působení vlasteneckých učitelů různých dob a mnoha generací, studujme myšlenkový odkaz Komenského a Masaryka, zhodnoťme spravedlivě reformismus meziválečného období a provedme konečně kritickou analýzu školy, školství a pedagogiky za uplynulých 40 let. Pochopíme, že škola je součástí národní kultury, národ-

ního kulturního dědictví, že musí vyrůstat z půdy domova, že ji nemůžeme přesadit ani z Daltonu ani z Waldorfu, jako jsme ji nemohli přesadit ani z Moskvy. V tom je „takovost“ naší školy, a proti ní nemůžeme preferovat žádnou „jinakost“. Naším úkolem je rozvíjet a kultivovat školu „tradiční, běžnou, klasickou“, ať již ji bude spravovat stát nebo obec. Bude to škola demokratická, nadstranická a nadkonfesijní, orientovaná na hodnoty všeobecně lidské i národní, na racionální poznání i citový prožitek, na plný rozvoj osobnosti ve vztahu k přírodě i kultuře, ve vztahu k lidem i věcem i k sobě samému. Alternativa, „jinakost“ k této škole, škola soukromá nebo církevní, může spočívat jen v takové odlišnosti typu pedagogického působení, která se volí podle zřizovatele a jeho speciálních zájmů společenských nebo světonázorových.

Alternativní školy vznikly v minulosti jako reakce na nezvládnutá protirečení běžné školské praxe. Alternativní program zůstává reakcí i provokací dodnes. Ale dnešní situace je jiná. Celý svět hledá nové paradigma vzdělávání, a toto paradigma se bude opírat o pedagogiku pluralitní a otevřenou. Žádnou pedagogickou koncepci nebude možno uzavírat do fixované „takovosti“ nebo „jinakosti“ určité historicky vzniklé podoby. Vždyť minulost chybovala jednostrannostmi v řešení protikladů, které, jak dnes vidíme, nemůžeme eliminovat. Práce (učení) a hra, povinnost a zájem, svoboda a kázeň, autorita a iniciativa, autonomie a odpovědnost, jedinec a skupina se navzájem nevylučují, ale naopak, doplňují. Globální problematika výchovy a vzdělávání člověka v mnohostranně ohroženém světě vyžaduje pluralitní nadhled a hledání pozitivní syntézy. Ani alternativním školám dneška by neslušelo vyhrocovat kritiku „takovosti“ a hledat stůj co stůj jiný životní smysl a styl než má celá společnost a její veřejné školy, jen aby si zachovaly svou „jinakost“.

## Literatura

- Hendrich, J.: Filosofické proudy v současné pedagogice. Praha 1926.
- Kratochvíl, L.: Antroposofie. In: Pedagogická encyklopedie, Praha 1938, I, s. 33-35.
- Singule, F.: Pedagogické směry 20. stol. Praha 1966.  
Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti. Praha 1992.
- Vrána, S.: Nová škola. Praha 1946.
- Tvrdý, J.: Moderní proudy ve filosofii. Brno 1926.
- Zlámal, K.: Theosofie. In: Pedagogická encyklopedie, Praha 1940, III, s. 108-109.

## Koncepce vzdělávání učitelů estetické výchovy v Polsku

Maria Jabłońska

Estetická výchova se v současné době stala předmětem živého zájmu, a to jak v teoretické rovině, tak v rovině nových návrhů a praktických experimentů. Realizace výchovy tohoto druhu se projevuje v obsahu i charakteru různých vyučovacích předmětů, zvláště tzv. estetickovýchovných předmětů, zároveň však i v mimotřídních a mimoškolních aktivitách, protože všechny kontakty s estetickou stránkou životní reality se uskutečňují jak ve škole, tak mimo školu. V souvislosti s tím potřebuje škola vysoce kvalifikované kádry učitelů – specialistů připravených realizovat různé formy estetické výchovy.

V polském vzdělávacím systému je možno získat „uměleckou“ průpravu již v základní (primární) škole (hudební, baletní), pokračovat dále na střední škole (hudební, výtvarné nebo baletní) a dovršit vzdělání — v souladu s kvalifikačními požadavky na místo učitele — na úrovni vyšší školy (hudební nebo výtvarné). Pedagogická příprava se uskutečňuje především na vyšších školách, ale také na středních školách pomaturitních, v tzv. pedagogických studiích.

Učební cyklus v uměleckých školách závisí od profesionální specializace. Na středních uměleckých školách trvá nejčastěji 4 roky, na školách vyšších se pohybuje v rozmezí 4 až 5 let. V závěru této stati je přiloženo schéma, které podává podrobnou charakteristiku vzdělávacího systému učitelů estetické výchovy v Polsku.

Analýza učebních programů středních a vyšších škol, které jsou předmětem našeho zájmu, dovoluje konstatovat, že v Polsku existují dvě koncepce vzdělávání učitelů: umělecká a pedagogická. V dalším oddělení pojednám o každé z nich a poukážu na jejich silné i slabé stránky.

### Umělecká koncepce

Tímto vzdělávacím cyklem procházejí učitelé estetické výchovy — žáci uměleckých škol, kteří získali uměleckou přípravu postupně a ukončili ji na vyšších uměleckých školách. Učební programy ve školách tohoto typu jsou vypracovány Ministerstvem kultury a umění, a to s ohledem na jejich specializace. Základním posláním těchto škol je příprava na uměleckou činnost prostřednictvím poznání základních principů teorie umění, seznámení s jeho historií zároveň se získáním vysokých technických a řemeslných dovedností. Absolventi těchto škol se nejčastěji ujímají práce v kulturních institucích, v uměleckých školách nebo se věnují svobodné umělecké tvorbě. Jen nemnozí z nich se uplatní na místě učitele estetické výchovy. Obvykle jeví zájem

o zaměstnání v mimoškolních zařízeních, kde mají možnost realizovat vlastní koncepci práce se žákem bez vnucovaných forem, pravidel a programů.

Učitel, který získal kvalifikaci v oblasti umělecké výchovy, uvádí žáky do světa umění a koncentruje svoji pozornost především na:

- odhalování a rozvíjení uměleckých schopností svých žáků,
- zdokonalování techniky výrazu,
- rozvíjení estetického vnímání a cítění,
- zvýšení úrovně v konkrétní oblasti umění a hodnocení podle obvyklých uměleckých kritérií.

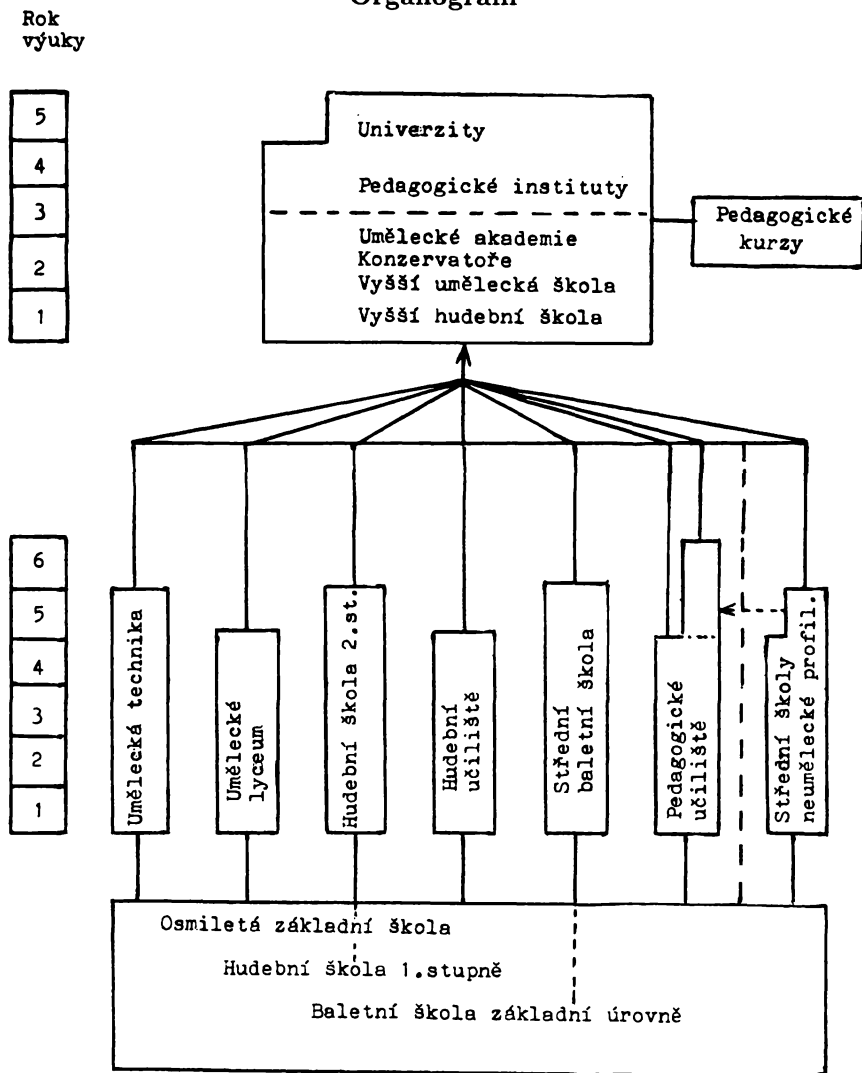
Je třeba říci – a empirická bádání to potvrzují, že jednostranná příprava učitele – specialisty – umělce může být provázena různými nebezpečími. Nedostatek pedagogických a psychologických znalostí týkajících se rozvoje dítěte, jeho manuálních a percepčních možností, absence vědomostí o procesu organizace tvorby, o metodické algoritmizaci — to vše může být příčinou různých mezních pocitů žáka: od uspokojení — k nechuti a odporu. Čistě umělecká činnost se může stát příčinou ambivalentních situací žáků a může je přivést ke konfliktům a k nezdravé konkurenci. Snaha po dosažení umělecké dokonalosti, řemeslné preciznosti může být příčinou didaktickových neúspěchů učitele estetické výchovy připraveného podle umělecké koncepce. Pravda, organizují se různé kurzy, kde je možno získat znalosti z oblasti obecné pedagogiky, metodiky, psychologie, avšak tato část učitelů využívá této možnosti dalšího vzdělávání jen sporadicky.

### **Pedagogická koncepce**

V polském vzdělávacím systému existuje i druhá možnost, jak získat kvalifikaci učitele estetické výchovy. Po ukončení střední všeobecně vzdělávací školy nebo střední umělecké školy je možno prodloužit studium na pedagogických učilištích nebo na univerzitách a specializovat se na některý umělecký obor (nejčastěji to bývá hudba nebo výtvarné umění). Stěžejním cílem tohoto cyklu vzdělávání učitelů estetické výchovy je vybavit studenty znalostmi z oblasti pedagogiky, psychologie a metodiky, a to v náležitém souladu se znalostmi a dovednostmi z vybraného uměleckého oboru. Vymezení obsahu výuky je v kompetenci Ministerstva národní výchovy. Absolventi pedagogických škol nebo univerzit získávají titul magistra hudební nebo výtvarné výchovy nebo též magistra pedagogiky – specialisty v jednom z výše jmenovaných uměleckých oborů. Nejčastěji působí ve školství jako učitelé uměleckých předmětů.

## Systém vzdělávání učitelů estetické výchovy v Polsku

## Organogram



Tato koncepce vzdělávání budoucích učitelů, spojující obecně pedagogickou a uměleckou přípravu (zde nazývaná pedagogická koncepce), je zaměřena hlavně na:

- prohloubení zájmů a dovedností žáka a zdokonalení výrazové techniky za současného respektování schopností a možností žáků;
- zacházení s uměním jako „nástrojem“, díky jemuž je možno všestranně rozvíjet osobnost dítěte, utvářet jeho estetickou kulturu a taktéž mu pomáhat správně vnímat sebe ve vztahu ke světu a jiným lidem;
- vnímání vlastní práce v kategoriích partnerství, nenásilného vedení, radosti a společné zábavy.

Pedagogická koncepce vzdělávání učitelů estetické výchovy je však také provázána jistými omezeními a má svá úskalí. Práce učitele estetické výchovy s dobrou pedagogickou přípravou, ale nedostatečnou průpravou uměleckou může mít diletantský charakter. Hlavní příčinou tohoto stavu je možno spatřovat v příliš krátké době uměleckého vzdělávání, která zužuje možnost získat náležitě specifické dovednosti v příslušné umělecké oblasti. Stejně tak reálnou příčinou může být nedostatek studentova nadání pro daný druh umění či specializaci. Toto vše může vést k tomu, že se učitel bude ve vyučování vyhýbat praktickým činnostem se žáky a místo toho se spokojí pouze s teoretizováním. Takový přístup ovšem neodpovídá základnímu principu aktivity, který je příznačný jak pro „uměleckou práci“ ve škole, tak mimo školu. Může to rovněž vést k ambivalentnímu, láskyplnému i nenávislnému postoji žáků k uměleckým předmětům (a umělecké činnosti), kterým vyučovali učitelé připravovaní v pedagogické koncepci. Je třeba zdůraznit, že tato skupina učitelů estetické výchovy častěji akceptuje účast v různých kurzech a jiných formách završování profesionální kvalifikace, především v těch, které zvyšují jejich umělecké kompetence.

Prezentace těchto dvou koncepcí vzdělávání učitelů estetické výchovy — umělecké a pedagogické — se nikterak neliší od obecných tendencí charakteristických pro vzdělávací systémy jiných zemí.



## Brainstorming — metoda pro tvořivé učení i řízení

Jan Šťáva

Brainstorming je metoda amerického původu. Název brainstorming ve volném překladu znamená burza nápadů. Tato metoda vznikla v USA v době před 2. světovou válkou v oblasti reklamy, kde šlo o vymýšlení co nejoriginálnějších reklamních sloganů — o volnou asociaci nápadů.

Po 2. světové válce, kdy v USA dochází k bouřlivému rozvoji všech odvětví, potřebují firmy a různé instituce značné množství nových, chytrých a tvořivých inženýrů, manažerů, vědeckých pracovníků.

Všechny uvedené aspekty byly ohromným impulsem pro aplikovanou psychologii. Začalo mnoho nových výzkumů věnovaných řešení problémů, kreativitě (tvořivosti) a myšlení. Velmi intenzivně se hledaly odpovědi na tyto čtyři okruhy otázek:

- Jaké vlastnosti má tvořivý jedinec? Je možné odlišit tvořivého jedince od netvořivých? Je možno tvořivost člověka měřit nebo testovat?
- Co to vlastně je tvůrčí proces, v čem je jeho podstata? Liší se nějak zásadně od běžných řešení problémů?
- Co potřebuje tvořivý člověk ke své práci? Jaké podmínky pro tvůrčí práci jsou optimální? Jak zajistit co největší produktivitu tvůrčí práce?
- Je možné tvořivost naučit? Jak rozvíjet a zkvalitňovat kreativitu? Je možné z průměrných studentů vychovat vynikající vědce, manažery?

Při hledání odpovědí na tyto a další podobné otázky se kromě jiných metod velmi často používal i brainstorming, který lze využít nejen k výzkumu kreativity, ale především také i pro její rozvoj a učení.

### Podstata metody

V první etapě jde o hravé vymýšlení jakýchkoliv nápadů souvisejících s řešením úkolu nebo problému. Provádí se v menších skupinách. Prvořadým cílem je vyprodukování co největšího množství originálních a nosných nápadů. Důležitým záměrem této metody je oddělit samotné vymýšlení nápadů od jejich kritického posuzování a následného zpracování. Právě velké množství nápadů možnosti řešení bez posuzování, jestli je možné je realizovat nebo ne má význam pro posílení tvořivosti.

Druhá etapa (detailní zpracování nápadů) se pak vyznačuje potřebou logického uvažování při třídění navržených nápadů. Tato etapa je relativně velmi náročná na čas, trpělivost a energii, ale především také na motivaci

a samotnou tvořivost. Mnohdy se velmi úmorně hledá a zdůvodňuje z navržených možností to neoptimálnější řešení zadaného problému. Doporučuje se nápady třídit a dále s nimi pracovat, ale jednoznačný návod pro tuto etapu není dán.

## Pravidla

Pravidla jsou velmi jednoduchá. V zásadě platí jedno hlavní (zákaz kritiky a posuzování námětů řešení) a několik pomocných:

- Brainstorming děláme pro vzájemnou inspiraci, popustíme uzdu naší fantazii.
- Čím více nápadů, tím lépe, zvětšuje se tak pravděpodobnost nalezení optimálního řešení.
- Zapisujeme každý nápad, i když je sebensaivnější, protože může inspirovat ostatní. Různost pohledů je cílem.
- Každý nápad napíšeme na zvláštní lístek, čitelně a hůlkovým písmem, protože s nimi budeme dále pracovat.
- Brainstorming není debata, ale chrlení nápadů.
- Humor je vítán, agrese ne.

## Průběh metody

Především je nutno zformulovat jasné cíle našeho snažení, a také samozřejmě přesné zadání a cíle samotného brainstormingu. Není to totéž a často se obojí zaměňuje a dělají se zde chyby. Rozvaha musí být důkladná, nedá se nic vynechat ani uspěchat. Pokud ji neuděláme, s velkou pravděpodobností budeme bloudit a naše úsilí se mine účinkem. Jestliže nemáme určený konečný cíl, ani cíle dílčí, nemůžeme ani rozpoznat, že jsme jich dosáhli.

Někdy se v průběhu brainstormingu ukáže, že je nutno zadání přeformulovat, upřesnit. Pak je možné dělat brainstorming znovu.

Chceme-li použít metodu brainstormingu, potom sestavíme skupinu, která brainstorming provede, přičemž se za optimální počet považuje 3–12 lidí. Nemusí to být nutně ti, kteří potom provedou konečné zpracování jednotlivých nápadů. Dále je potřeba zvolit nebo jmenovat vedoucího, jehož úkolem je střežit dodržování pravidel; zodpovídá za produktivitu skupiny. Současně je třeba členům skupiny oznámit, kolik času mají na řešení problému (zvyšuje to vnitřní nasazení účastníků).

Po jasném sdělení zadání si připravíme kartičky A6 a tužky. Pak si členové skupiny sesednou kolem stolu a nahlas říkají jakékoliv, i sebebláznivější

nápady. Všechny se zapisují, co nápad, to jeden lístek. Píše se čitelně hůlkovým písmem. Psát může jeden nebo i více členů skupiny, což je výhodnější.

Takto získané lístky se dále zpracovávají. Jakým způsobem, to už záleží na každém z nás. V podstatě se v praxi osvědčily tyto tři postupy:

- Kartičky s náměty roztřídíme, například podle realizovatelnosti nebo přínosu. Nebo je možné rozdělit do tří skupin na méně, středně a velmi zajímavé. Pak už je velmi snadné uvnitř každé skupiny stanovit pořadí námětů. Potom dále pracujeme s jednotlivými nápady, na ty nejlepší mohou navázat dílčí nebo následné brainstormingy.
- Jednotlivé nápady můžeme také považovat za klíčová slova nějakého návrhu na text a uspořádáme je na stole nebo tabuli podle svých záměrů. Tímto způsobem lze velmi rychle vytvořit například obsah či kostru určitého vystoupení, navrhnout obsah reklamního letáčku, článku, učebnice a podobně.
- Lístky můžeme uspořádat podle nějaké logiky, záměru na větším stole nebo i na zemi a slouží jako podklad pro tvorbu myšlenkové mapy. Všechny postupy vyžadují možnost řadit nápady, sestavovat je podle různých kritérií. Proto je důležité nápady zaznamenávat na jednotlivé volné kartičky a ne na seznamy.

Pokud nechceme být stále začátečníky, je vhodné si udělat zpětný rozbor svého postupu. Zjistíme tak většinou, co jsme udělali dobře a co špatně. Příště si dáme pozor, abychom se špatných kroků vyvarovali.

Brainstorming má také uplatnění při tvorbě tzv. myšlenkových map (mind maps), jejichž autorem je anglo-kanadský psycholog T. Buzan. Při jejich tvorbě vycházel z výzkumů učení a paměti i z vlastních zkušeností. Myšlenkové mapy daleko více respektují individuální zvláštnosti jednotlivých lidí a výrazně zvyšují jejich aktivitu a motivaci. Zkvalitňují tím jak proces učení, tak hlavně produktivitu duševní práce. Je ověřeno, že používáním brainstormingu a navazujících myšlenkových map stoupá produktivita některých řešitelských týmů několikanásobně.

## Literatura

- Kobylka, J.: Myšlenkové mapy a brainstorming. Profit 17/94.
- Plamínek, J.: Řešení konfliktů a umění rozhodovat. Praha, Agro 1994.

## Sociální dimenze volného času

Jarmila Faltýsková

V mnoha civilizovaných demokratických zemích je zdůrazňována důležitost aktivit ve volném čase a neformálních mimoškolních vzdělávacích programů. Jsou chápány jako významný společenský fenomén a jako součást širokého spektra formativních vlivů v oblasti vzdělávání, výchovy, vedení a prevence sociálně negativních jevů širokého okruhu dětí, mládeže a dospělých.

Volný čas v sobě skrývá pro vývoj jedince i společnosti jak pozitivní, tak i negativní možnosti. Ne všechny děti a mládež žijí šťastný, spokojený a zdravý život. Tato skutečnost je markantní a citlivá ve všech městech a zejména těch větších. Mnozí mladí se cítí handicapovaní, unudění, osamělí, prázdní, nepochopení atd. Četné problémy, které děti a mládež zřejmě prožívají, mohou být způsobeny nebo ovlivněny tím, jak se mění jejich sociální situace, v níž se ocitají bez ohledu na to, jací jsou, co si přejí a co dělají. Řada jedinců není citově ani sociálně tak zralá, aby se dokázala se všemi problémy vyrovnat. Někteří hledají náhražky pro to, aby se alespoň občas cítili lépe či dobře. Mnozí váhají a hledají pomoc. Ne vždy ji naleznou. Jiní bloudí kolem nás i sami v sobě, aniž si uvědomují prázdnotu svého života. A často stačí jen málo. Podat pomocnou ruku.

Sociální situace v naší společnosti se mění. Začínají se odlišovat podmínky různých sociálních skupin pro využívání volného času. Pokud jde o práci s dětmi, mládeží, dost lidí se zajímá především o finanční odměnu. A ne každá rodina může do vznikajících zařízení a institucí svoje děti posílat, protože na to prostě nemá. Dosavadní systém veřejných mimoškolních výchovně vzdělávacích zařízení náležících pod resort MŠMT ČR se zredukoval též z finančních důvodů.

Existující zařízení pro volný čas dětí a mládeže většinou ani nepočítají s příležitostmi pro všechny zájemce. Otevírají se těm, kteří jsou alespoň částečně talentovanými a aktivními jedinci. Pokud není dítě dostatečně aktivní ani talentované, pokud je navíc nekonformní v názorech a chování — pak většinou ztrácí šanci. Jaké má potom před sebou možnosti a vyhlídky? Najít si sobě rovné. Najít si nové autority, když ty předcházející zklamaly. A tak dostáváme děti a mládež do ulic. Můžeme předpokládat, že se zvýší procento těch, kteří budou absolutně bez vedení a kontroly. Budou se buď toulat po městě a páchat trestnou činnost, nebo se budou scházet po bytech a páchat ji tam, anebo se sami stanou obětí trestné činnosti spáchané na nich. Domníváme se, že pokud nevzniknou vhodná zařízení financovaná obecním úřadem či magistrátem apod., tak se to vždy odrazí na sociálně slabších vrstvách.

Veškerá mnohotvárná činnost jedinců ve volném čase má v podstatě dvě základní funkce: formativně výchovnou a kompenzačně rekreační. Formativní vlivy tvoří neobyčejně pestrou škálu různých podnětů, např. vlivy vrstevníků, kamarádů, chování dospělých, požadavky prostředí apod. Základem je interakce se společenským prostředím. Z celého komplexu je třeba vyčlenit výchovu jako nejspecifičtější oblast formování. Při její realizaci se setkáváme s různou úrovní propracovanosti postupů až po vysoce profesionální úroveň. Vnější svět dítěte je v nemalé míře odpovědný za to, jaký bude jeho vnitřní svět a jak se bude utvářet jeho osobnost.

Volný čas se svými aktivitami, realizovanými především ve skupinách, přispívá k uspokojování lidských potřeb, jako jsou: potřeba sociálního kontaktu, potřeba podpory a skupinové atmosféry, pocitu jistoty a bezpečí, uznání, společného prožívání, sounáležitosti a dalších. Zapojení do zájmové činnosti poskytuje možnosti pro vlastní iniciativu a sebepojetí, účast a podíl na společném dění, úsilí o společné cíle a jejich realizaci, spolurozhodování, spoluzodpovědnost, připravenost ke kooperaci a solidaritě, utváření okolního prostředí sociálními akcemi. Poskytuje přirozený rámec socializačního procesu.

Vytvářet podmínky pro smysluplné využívání volného času je též jedna z možností, jak odvádět některé jedince od protispolečenské činnosti. Co dělat pro sociálně neadaptovanou mládež? Ta si do těchto zařízení sama cestu nehledá. Proto musíme dokázat jít za mladými a pokusit se je tak získat např. příležitostnou zájmovou činností a akcemi netradičních forem práce pro pozitivnější činnosti, pomáhat jim nacházet životní orientaci. To je důležitá stránka dimenze volného času.

## Pedagogická integrace dítěte s handicapem

Daniela Janečková

V současné době probíhá i v naší společnosti změna od vylučování (segregace) dětí a lidí s defektem k jejich zařazení (integraci) mezi ostatní.

V roce 1994 byl konán společně se studenty PF ZČU v Plzni průzkum související s pedagogickou integrací. Cílem bylo zmapovat dosavadní výsledky integrace žáků s postižením smyslovým (zraku a sluchu), somatickým a s LMD v některých plzeňských základních školách. Sociometrickým testem („Sociometrická metoda a její použití ve školní třídě.“ V. Hradecký, KPPP Plzeň 1989) jsme měřili výběrové vztahy ve skupinách, založené na vzájemném přijímání a odmítání.

Testování se zúčastnili všichni žáci ve třídě — běžné populace i s handicapem. Žáci s handicapem byli integrováni do všech ročníků základní školy.

Z celkového počtu 972 žáků bylo ve 43 třídách integrováno 13 žáků se zrakovým postižením, 6 se sluchovým postižením, 14 se somatickým defektem a 18 s LMD.

Sociometrickým testem a rozhovory bylo zjištěno, že ani jeden žák se smyslovým postižením (zrakovým a sluchovým) neměl v třídním kolektivu postavení ignorovaného žáka. Všichni tito žáci s handicapem obdrželi alespoň jeden výběr v oblibě nebo odmítání. Třídní kolektiv přijímal žáka se smyslovým handicapem stejně jako jeho spolužáky. Na jeho postavení ve třídě neměl vliv handicap, ale jeho osobní vlastnosti a chování k ostatním spolužákům.

Podle výsledků sociometrického šetření byli všichni žáci s tělesným handicapem zapojeni do kolektivu třídy. Trvalé přátelství alespoň s jedním blízkým přítelem, který dokáže pochopit nebo porozumět, z nich navázalo 50 %. Natolik bylo přijímáno 35,71 % žáků, že se jim nedostalo ani jednoho negativního výběru. 21,43 % žáků se podařilo navázat přátelský vztah i s více žáky.

Ve sledované skupině byli zjištěni dva žáci (dívka 10 let, chlapec 7 let), kteří nebyli ani jedním spolužákem přijímání. Patřili mezi vysoce ignorované členy ve skupině, i když rozsah jejich handicapu nebyl takový, aby jim jejich zapojení znemožňoval (porucha motoriky a rovnováhy; skolióza páteře). Sociometrické šetření bylo doplněno řízenými rozhovory s třídními učiteli těchto negativně přijímaných žáků.

U dívky třídní učitel hodnotil její postavení ve třídě jako špatné. Důvod viděl v tom, že sama dívka si s dětmi nerozumí, nevyhledává je, orientuje se spíše k dospělým.

O chlapi třídní učitel uvedl, že jeho sociální postavení ve třídě je normální. Výsledky sociometrického šetření však potvrdily opak. Diskrepance v postoji učitele a výsledku šetření jsou závažné. Důsledky ignorování svými spolužáky již v 1. třídě, zvláště když žák zůstává bez pomoci učitele, bývají negativně projektovány do dalšího života.

Dále byla sledována integrace žáků s LMD v základních školách v Plzni. Bylo zjištěno, že každý žák s LMD měl dle sociometrického testu alespoň jeden negativní výběr. Pouze 1 negativní výběr získal 1 žák s LMD, 6 žáků (33,33 %) získalo 2–5 negativních výběrů a 6 a více výběrů získalo 22 žáků (61,11 %). Údaje sociometrického testu byly zpřesněny velikostí indexu sociometrického statusu. Hodnota indexu emočního uspokojení 0 se projevila u 9 žáků (50 %).

Z řízených rozhovorů s učiteli bylo ověřeno, že třídní učitelka skupiny

č. 13 nevěděla o LMD u dívky M (uvedla, že přijala třídu před 4 měsíci a nestačila se ještě seznámit s materiály o žácích). Potvrdilo se i selhávání spolupráce s rodiči: 6 rodin nespolupracuje, u 4 to není považováno pedagogem za nutné, spolupracuje 8 rodin. K 6 případům chybějící spolupráce učitelé uvedli, že měli snahu, ale rodiče nejevili o dítě přílišný zájem a na kontakt, který by byl ku prospěchu dítěte, nepřistoupili.

Významný byl i časový údaj o věku, kdy byly děti s LMD diagnostikovány. Nikdo nebyl diagnostikován v MŠ, v 1. ročníku pouze 5 žáků (27,77 %), ve 2. r. 6 žáků (33,33 %), ve 3. ročníku 5 žáků (27,77 %), ve 4. ročníku 2 žáci (10,4 %).

Z provedených šetření v základní škole a z vyhodnocení získaných výsledků lze konstatovat, že u žáků s LMD, kteří byli běžně vyučováni s ostatními i v minulých letech, se projevilo jejich negativní přijímání spolužáky. Naopak u žáků se smyslovým a somatickým handicapem byly projevy převážně pozitivní. V integračním procesu má nezaměnitelně významné postavení učitel a interakce učitel, rodič, žák.

# Na pomoc studujícím

## Profesionalizace a činnostní pojetí učitelského vzdělávání

Bohumír Blížkovský

*Nedostatečný odborný výcvik budoucích učitelů v tvůrčím řešení nejčastějších výchovně vzdělávacích situací i v dalších nezbytných profesionálních činnostech je největší slabinou našeho dosavadního učitelského vzdělávání i jednou z hlavních příčin zklamání, neúspěchů i šoků učitelů nastupujících do praxe. Vzrůstající význam činnostního pojetí i akutní naléhavost celkové profesionalizace učitelského vzdělávání má proto pádné důvody: vyplývá nejen z historicko-logického vývoje jeho koncepcí, ale i z aktuální krize učitelského vzdělávání a ze soudobé pedagogické situace. U nás i jinde jde již o dilema existenční: převládne moudrá kultivace člověka a lidského světa nebo jejich chaotická degradace a destrukce?*

Vzdělanost a prvořadý význam výkonné tvořivosti učitelů podporují dnes především země nejvyspělejší. To dokazuje, že *optimalizace funkcí subjektu výchovy je klíčem k řešení všech pedagogických i lidských problémů*. Kultivaci učitelů se přičítá rozhodující význam z hlediska školských inovací, z hlediska zkvalitnění úrovně každé školy i z hlediska gradace profesionality každé osobnosti pedagogicky činné. Vzdělání a tvořivost učitelů je zkrátka nezbytným předpokladem a nejspolehlivější i nejrychlejší cestou radikálnějších i průběžných školských reforem.

Naděje vkládané do vysokoškolského vzdělávání učitelů, zavedeného u nás již před půlstoletím, 27. 10. 1945, dekretem prezidenta dr. E. Beneše, nemohly být v období nesvobody splněny. Nezbyvá než formulovat jeho základní východiska, funkce i další problémy znovu a nově. Prvým předpokladem perspektivnějšího pohledu na učitelské vzdělávání je jeho reflexe v podobě koncepčních úvah.

Historicky nejstarší jsou zřejmě *koncepce akcentující osobnostní kvality a předpoklady pro výchovu a vzdělávání druhých lidí*. Podle tohoto pojetí je mimořádná schopnost vychovávat a vzdělávat určitým druhem umění, které není dáno každému, které je vázáno na některé vynikající osobnosti, na určité osobnostní kvality. Avšak schopnost člověka učit se, vychovávat, zdokonalovat sebe i druhé je zároveň nejcharakterističtější obecně lidskou



vlastností. A nikdo jiný by neměl mít takový zájem na plném rozvíjení této schopnosti jako učitelé učitelů.

Prastarý původ mají i *koncepce zdůrazňující předávání a osvojování dobrých pedagogických zkušeností*. Se vzrůstající potřebou učitelů v dřívějších školách sílila i mechanická představa, že činnosti učitelů jsou převážně praktické, že se jim lze naučit pouhým napodobováním a výcvikem.

Vrcholem tohoto převážně řemeslného pojetí byla praxe bývalých učitelských ústavů. Příprava učitelů se na nich orientovala na relativně intenzivní profesionální výcvik založený na osvědčené metodice, dobrém vzoru a jeho napodobování. V tomto směru mají zkušenosti předních učitelských ústavů trvalou a dosud nevyužitou hodnotu, kterou nelze podceňovat. Jedním ze cvičných učitelů AMÚU v Praze byl např. prof. J. Kubálek, tvůrce unikátní světové sbírky slabikářů, který spolu s O. Chlupem a J. Uhrem redigoval i třísvazkovou Pedagogickou encyklopedii. Sotva kde se dnes můžeme vykákat podobnou osobností v řadách našich fakultních učitelů — ba i na mnohem vyšších postech. Praxe učitelských ústavů nebyla ovšem ani bez vážných nedostatků. Nižší úroveň všeobecného i odborného pedagogického vzdělání vedla někdy k přeceňování individuální zkušenosti a k podceňování vědy, k praktikismu, k samoúčelnému metodikaření, k přípravě učitele rutinára.

Třetí proud, který se rozvíjí na našich univerzitách po r. 1849, jsou *koncepce zdůrazňující odborně věcnou, tzv. předmětovou složku učitelského vzdělávání*. V protikladu ke zkušenostnímu pojetí vychází tradiční akademická příprava středoškolských profesorů z předpokladu, že zvládnutí vědního oboru, které je základem učiva pro žáky, je hlavní, v podstatě dostatečnou přípravou k výkonu učitelského povolání. Již před 2. světovou válkou reagoval na tuto jednostrannost prof. V. Příhoda tezí, že učitel je především pedagogickým odborníkem, a požadoval solidní vědeckou přípravu učitelstva i v pedagogických oborech. Pokud by se ovšem tento oprávněný požadavek prosazoval na úkor odborně fundované věcné složky, dospěli bychom ke koncepci přeceňující pedagogicko-metodickou složku učitelského vzdělávání.

Dosud uvedený náčrt koncepcí učitelského vzdělávání lze uspořádat logicky a rozlišit *tři základní směry*:

- a) *Koncepce vědní* — které soustřeďují pozornost k otázce, co má učitel teoreticky znát. Některé z těchto koncepcí zdůrazňují přitom odborně věcné, jiné odborně pedagogické teoretické vzdělání.
- b) *Koncepce činnostní* (praxeologické) — které se orientují na profesionální výcvik a vymezují, co má učitel prakticky umět.

- c) *Koncepce osobnostní* (axiologické) — které akcentují hodnotové soustavy vychovatelské osobnosti a další osobnostní předpoklady pro výchovu.

*V soudobé pedeutologii převládají ovšem koncepce usilující o vyváženou funkční syntézu, systémotvornou integraci a celkovou profesionalizaci učitelského vzdělávání.* Tyto koncepce hledají souvztažné odpovědi na všechny typy předchozích otázek a vymezují, co má určitý pedagogický odborník na určitém stupni profesionálního vývoje minimálně znát, prakticky umět a jaký má být, jaké má mít osobnostní schopnosti a vlastnosti. Z této poslední koncepce vychází náš *projekt reformy učitelského vzdělávání na MU z r. 1991* (viz literatura).

Příčiny nedostatků soudobého vysokoškolského vzdělávání učitelů v ČR jsou mnohem širší i hlubší, než se běžně přiznává. Na některé z nejzávažnějších poukázala expertíza Rady pedagogických věd ČR „*Nepodceňuje vzdělávání a tvořivost učitelů*“ (Pedagogická orientace, 1992, č. 5, s. 86–93). Konstatovala — a odborné celostátní konference v Ústí nad Labem i v Hradci Králové roku 1994 to znovu potvrdily — že k podstatné nápravě našeho učitelského vzdělávání dosud nedošlo. Péče o dobré učitele postrádá u nás stále fundovanou koncepci i účinnou podporu. Leckde převládly dokonce trendy i změny nežádoucí.

Budoucí učitelé se učí hlavně o učivu, mnohem méně se učí o učení, o vzdělávání, o výchově, o žácích, o učitelství, o škole a zcela nedostatečně se učí učit, vzdělávat a vychovávat, pedagogicky jednat a řešit reálné výchovně vzdělávací situace. Nelze se tomu ani divit, když budoucí učitele učí až příliš často odborníci, kteří nikdy na školách neučili, neznají proto z vlastní praxe obtížnou problematiku učitelské profese. Absolventi takových „učitelů učitelů“ se pak přirozeně praxe bojí a často z ní i odcházejí. Odpovědní funkcionáři neprosadili do připravovaného zákona o vysokoškolském vzdělávání zatím ani takovou nezbytnost, jakou jsou fakultní cvičné školy, v předloze je jen analogické ustanovení o fakultních respektive univerzitních nemocnicích. Odborný profesionální výcvik byl na většině učitelských fakult tak minimalizován, že stovky nových absolventů učitelského studia na VŠ nastupují do škol více méně jen s papírovou formální kompetencí, bez nezbytné učitelské způsobilosti. Jejich faktický, dostatečně úspěšný cvičný učitelský výkon za celých pět let profesionální přípravy není často ekvivalentní ani týdennímu vyučovacímu úvazku učitele v běžné praxi.

Rozpor mezi tím, co se od absolventů učitelského vzdělávání očekává, a tím, co mnohé učitelské fakulty skutečně poskytují, se tak evidentně více zvětšuje než zmenšuje.

„*Éru jednostranné ideologizace vystřídal leckde neméně jednostranný a samoúčelný scientismus, redukující učitelské vzdělávání i v podstatě jen na*

*vědní základy učiva.* Alarmující je skutečnost, že na některých učitelských fakultách dosahuje pedagogická, psychologická a metodická příprava sotva 10 % studijní látky, ačkoliv je jasné, že učitele nemůžeme stlačit do role pouhého informátora a distributora poznatků. Naše distance od vyspělých zemí (i od našich nejlepších tradic a projektů) se tím ovšem nezmenšuje, ale naopak neúnosně zvětšuje. Zatímco na mnohých našich učitelských fakultách absolvuje budoucí učitel za celé pětileté studium celkem jen 15–30 hodin výuky oborové didaktiky zvoleného předmětu, v sousedním Rakousku je státní standard 6× rigoróznější. Vzdělávání středoškolských profesorů na rakouských univerzitách zahrnuje dnes 36 semestrálních hodin z pedagogických oborů (obecné ped. disciplíny — 10 hodin, oborové didaktiky jsou dotovány 6–12 hodinami pro každý předmět, školní praktikum — 8 hodin). Přes toto posílení profesionálního výcviku a celkového pedagogického vzdělávání adeptů středoškolského učitelství na přírodovědeckých a filozofických fakultách nastupují absolventi do škol bez učitelské způsobilosti, pouze jako „praktikanti“, minimálně po dobu jednoho školního roku jsou „uváděni do praxe“, mají poloviční plat a nemají status samostatného učitele (nemohou např. sami klasifikovat žáky). Získávání plné učitelské způsobilosti formou dvouletého „referendariátu“ v Německu je ještě náročnější.

*Tendence soudobé humánní pedagogiky nesměřují k neopozitivistickému scientismu, ani k technologickým manipulacím, ale k plnému rozvíjení osobnosti, její tvořivosti, ke kultivaci mnohostranných vztahů člověka a lidského světa. Tuto humanitní strategii by mělo v předstihu přijmout i naše učitelské vzdělávání, jinak nebude plnit funkci inovační, ale retardační.“*

*Finálním cílem přípravného učitelského vzdělávání je osvojení učitelské způsobilosti v kvalitě a míře nezbytné pro úspěšný profesionální start. Uvedený cíl je ovšem mimořádně náročný, pedagogická činnost náleží k nejsložitějším lidským činnostem, zahrnuje dimenzi teoretickou, činnostní i osobnostně sociální. Náležitý odborný výcvik během pětileté přípravy předpokládá minimálně úspěšné absolvování promyšlené soustavy profesionálních praktik a praxí ekvivalentních aspoň měsíčnímu profesionálnímu výkonu učitele v běžné praxi.*

Vydeme-li z celistvého a otevřeného pojetí výchovy, můžeme rozlišit čtyři základní druhy profesionálních činností učitele:

1. Subjektově objektovým vztahům výchovy odpovídají *činnosti orientační, komunikativní a kultivační*. Pedagogický dialog není uzavřený do sebe, není bezobsažný a samoúčelný, ale otevřený, cílevědomě směřující k životu ve světě, k lepší životní orientaci. Má-li učitel plnit svou roli, musí se nejprve v tomto světě dobře vyznat, musí mu především ve sféře

jeho specializace dobře rozumět. Dobře vést druhé může jen zkušenější. Kde není dostatečný, pedagogicky významný rozdíl mezi dosaženou úrovní vychovávajících a vychovávaných v oblasti, která je předmětem učení, mizí i výchovně vzdělávací výsledky. Učitel, který se neorientuje, který se přestává učit, přestává být proto učitelem.

Sebedokonalejší vzdělání učitele je ovšem mrtvou investicí do té doby, dokud pro ně nedokáže někoho získat, dokud je nedokáže sdílet, dokud nedokáže využít jeho výchovně vzdělávacích hodnot ke kultivaci člověka a světa. Těžiště pedagogického umění je proto v dialogu, v činnostech komunikativních a kultivačních. Cílem aktivity učitelů je vlastně optimální rozvoj tvořivosti žáků. V centru pozornosti učitelů má být rozvíjení lidských zdrojů prostřednictvím určitého učiva.

2. Na analýzu výchovně vzdělávacích výsledků a podmínek jsou zaměřeny pedagogické *činnosti diagnostické a evaluační*.
3. K budoucí dimenzi výchovy, především k jejím cílům, jsou orientovány pedagogické *činnosti projektivní* (přípravy na vyučování, programy a plány výchovy, pedagogické předvídaní...).
4. Tvorba a optimalizace pedagogického procesu; tvůrčí dialektická integrace a syntéza všech jeho systémotvorných prvků, vztahů i vývojových sil představuje ucelený komplex pedagogických *činností realizačních*.

Na této úrovni jde již v našem případě o výcvik řešení konkrétních výchovně vzdělávacích situací formou problémových úloh, mikrovýstupů apod. Konkrétnějším členěním soustavy profesionálních činností učitelů bychom dospěli např. k žádoucímu vymezení základních pedagogických dovedností učitele určité specializace.

*Profesionalizací učitelského vzdělávání rozumíme tedy takové teoretické, praktické, přípravné i další vzdělávání učitelů, které odpovídá jejich humanitnímu poslání a profesionálním úkolům, které je zárukou kvalitních výchovně vzdělávacích výsledků, které by promyšlenou tvorbou výchovy vedlo i k osobní spokojenosti a tvůrčí seberealizaci každé vychovatelské osobnosti, k žádoucímu rozvoji všech aktérů výchovy.*

Zkušenosti i vědecké analýzy praktické výchovně vzdělávací činnosti prokazují mimořádný význam její duševní složky, pedagogická činnost má vlastně teoreticko-praktickou povahu. Pedagogické jednání není jen bezděčným reagováním na vnější podněty, je zpravidla tím kvalitnější i účinnější, čím více je výsledkem adekvátního pedagogického myšlení a rozhodování, čím více je výrazem náročné lásky k vychovávaným. Tvůrčí pedagogické jednání charakterizuje cit pro jedinečnost řešené výchovně vzdělávací situace, pozorné vnímání, obrazotvornost, empatie, invence i spontánní improvizace;

převažuje v něm však činnost uvědomělá, odpovědná, podřízená pedagogickým cílům a možnostem, podložená praktickými zkušenostmi i vědeckými poznatky. Ne nadarmo bývá vysoký stupeň pedagogického mistrovství označován i termínem pedagogické umění. Tato *integrace duševní a praktické, umělecko-tvůrčí i řemeslně dovednostní a technicko-organizační složky profesionálních činností pedagogických pracovníků není dosud v jejich vzdělávání náležitě respektována. Teorii odtrženou od praxe střídá často praxe odtržená od teorie. Spojení tvůrčích pracovníků pedagogické praxe a teorie je zatím nedostatečné, nedosahuje dosud úrovně běžné např. ve zdravotnictví, kde i nejvyšší kapacity neztrácejí bezprostřední kontakt s klinickou praxí a kde i praktičtí lékaři přispívají k rozvoji lékařských věd. Činnostní pojetí učitelského vzdělávání podporuje proto vztahy vedoucí od praxe k teorii a od teorie k praxi, je namířeno proti samoučelnému teoretizování i proti jednostrannému praktikismu.*

Má-li výchovně vzdělávací činnost mnohostrannou teoretickou i praktickou, racionální i emocionální, inter- i intrapersonální tvůrčí povahu, musí mít analogický ráz i učitelské vzdělávání. *Činnostní pojetí učitelského vzdělávání není tedy namířeno proti jeho teorii či jiné složce učitelského vzdělávání, pokud je funkční, míří jen vůči všemu balastu, který je vůči výchovně vzdělávací činnosti disfunkční. Předpokládá tvůrčí osvojení i využívání celistvých a otevřených mentálních obrazů výchovně vzdělávací činnosti. Zvýšený zřetel k potřebám soudobé tvůrčí praxe neznamená nižší, ale vyšší teoretickou, kreativní i etickou náročnost.*

## Literatura

- Blížkovský, B.: On the Results and Trends in Pedeutological Research. In: 10th Congress WAER. Praha/Brusel 1990, s. 404–407.
- —: Pedagogická zkušenost a tvořivost. Jednotná škola, 1990, č. 3.
- —: Profesionalizácia učitelského vzdelávania. SPN, Bratislava 1984.
- —: Perspektivy profesionálního rozvíjení vedoucích pedagogických pracovníků. SPN, Bratislava 1987.
- —: Pedeutologie a gradace profesionality pedagogických pracovníků. Pedagogika, 1990, č. 5, s. 503–319.
- —: Perspektivy gradace profesionality pedagogických pracovníků. Pedagogická revue, 1990, č. 4, s. 316–329.
- —: Problémy a perspektivy učitelského vzdělávání. Projekt reformy učitelského vzdělávání na MÚ v Brně. Universitas 1991, č. 3, s. 35–41.
- —: Systémová pedagogika. Amosium, Ostrava 1992, 303 s.
- —: Pedeutologické základy učitelského vzdělávání. In: Učitel v demokratické škole. Sborník IX. pedeutologického 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.
- Blížkovský, B. — Kučerová, S. a kol.: Systémové poňatie výchovy a vzdelávania učiteľov. Sborník V. pedeutologického seminára. SPN, Bratislava 1987.
- —: Profesionální rozvíjení a seberozvíjení pedagogických pracovníků. Sborník VII. pedeutologického seminára. KPÚ, Ostrava 1990.
- —: Za koncepcnosť učiteľského vzdelávania. Sborník VIII. pedeutologického seminára. Bratislava 1990.
- —: Nepodceňujme vzdělávání a tvořivost učitelů. Doporučení rady pedagogických věd ČR. Pedagogická orientace, 1992, č. 5, s. 86–93.
- Gillerno, I. — Hermochová, S. — Šubrt, R.: Sociální dovednosti učitele. Cvičení z metod aplikované psychologie. SPN, Praha 1990.
- Grell, J.: Techniken des Lehrer Verhaltens. Beltz, Weinheim/Basel 1990. 338 s., 13. Aufl.
- Hlavsa, J. aj.: Psychologické metody výchovy tvořivosti. SPN, Praha 1986.
- Charta učitelů. Dokument OSN–UNESCO. UN, 1991, č. 36.
- Kotarbiňski, T.: Praxeologie. Academia, Praha 1972.
- Kučerová, S.: Profesionální činnosti a vzdělávání vedoucích pracovníků. SPN, Bratislava 1987.
- Maciaszek, M.: Vytváření didaktických dovedností učitele. SPN, Praha 1969.
- Mareš, J. — Křivohlavý, J.: Sociální a pedagogická komunikace ve škole. SPN, Praha 1991.
- Miller, G. A.: Lehrer lernen. 600 Aufgaben. Beltz, Weinheim/Basel 1989.
- Příhoda, V.: Vědecká příprava učitelstva. Dědictví Komenského, Praha 1937.
- Vyskočilová, E.: Cvičení z pedagogické praxe. SPN, Praha 1978.

## Autoři čísla

PhDr. Zlatica Bakošová, CSc., FF UK Bratislava  
Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., Brno  
PhDr. Jarmila Faltýsková, PdF MU v Brně  
PaedDr. Hana Horká, CSc., PdF MU v Brně  
PhDr. Alena Hrdličková, CSc., PdF České Budějovice  
Dr. Maria Jabłońska, Inst. Pedagogiki Uniwers. Wrocław  
PhDr. Daniela Janečková, PdF v Plzni  
PaedDr. Václav Klapal, PdF UP v Olomouci  
PhDr. Světlá Klapilová, CSc., PdF UP v Olomouci  
PhDr. Dana Knotová, PdF MU v Brně  
Doc. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc., VŠP Hradec Králové  
Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc., Brno  
Doc. dr. Stanislav Navrátil, CSc., PdF. UJEP v Ústí n. L.  
PhDr. Jiří Prokop, PdF UK Praha  
Prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc., PdF UK Praha  
Ing. Jaroslav Rössler, předs. ČMOS PŠ, Praha  
PhDr. Jan Slavík, CSc., PdF UK v Praze  
Doc. PhDr. Stanislav Střelec, CSc., PdF MU v Brně  
PhDr. Tomáš Svatoš, CSc., VŠP Hradec Králové  
Doc. PhDr. Stanislav Štech, CSc., PdF UK Praha  
Doc. PhDr. Vlastimil Švec, CSc., PdF MU v Brně  
PaedDr. Jan Štáva, CSc., PdF MU v Brně  
PhDr. Jarmila Wagnerová, CSc., PdF ZČU v Plzni

## Obsah

Bohumír Blížkovský: Česká a evropská dimenze vzdělávání . . . . .	2
<b>Vztah teorie a praxe ve vzdělávání učitelů</b>	<b>12</b>
Vlastimil Švec: Význam sebereflexe v učitelské přípravě	12
Stanislav Štech: Artikulace teorie a praxe v učitelství . . . . .	23
Jan Slavík: Mezi pedagogickou tvorbou a pedagogickou reflexí . . .	25
Stanislav Navrátil: K výuce pedagogiky . . . . .	31
Stanislav Střelec: K pojetí teorie výchovy ve studiu učitelství . . .	35
Tomáš Svatoš: Komunikační příprava v učitelství pro 1. stupeň ZŠ	41
Hana Horká: Teorie a praxe v ekologické výchově učitelů 1. stupně základní školy . . . . .	46
Jan Průcha: Z analýzy studijních plánů pedagogických fakult . . .	52
<b>K otázkám sociální pedagogiky</b>	<b>58</b>
Blahoslav Kraus: K aktuálním problémům sociální pedagogiky . . .	58
Zlatica Bakošová: Niektoré možnosti rozvoja sociálnej pedagogiky .	61
Světla Klapilová: Sociální pedagogika jako teorie životní pomoci ohrožené mládeži . . . . .	64
Dana Knotová: Problémy sociální pedagogiky . . . . .	67
Jiří Prokop: Sociologie a pedagogické vědy . . . . .	67
Stanislava Kučerová: Sociální a sociologická orientace v soustavě pedagogického vědění . . . . .	68
<b>Za novou podobu školy a školství</b>	<b>71</b>
Otevřený dopis předsedy ČMOS PŠ . . . . .	71
Z otevřeného dopisu zlínských učitelů . . . . .	72
Bohumír Blížkovský: Výlučnost nebo demokratičnost vysokoškolského vzdělávání? . . . . .	76
Bohumír Blížkovský: Je rozpočet pro školství jen chudý, nebo i chybňý? . . . . .	78
Jarmila Wagnerová: Čtyřletá nebo osmiletá gymnázia? . . . . .	82
Alena Hrdličková: Alternativní pedagogické koncepce a jejich význam pro teorii a praxi současné školy . . . . .	85
K. Rýdl: Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti (1994). Rec. V. Klapal . . . . .	92
Stanislava Kučerová: Má naše teorie přispívat k rozvoji alternativního školství? . . . . .	94
Maria Jabłońska: Koncepce vzdělávání učitelů estetické výchovy v Polsku . . . . .	100



---

<b>Jan Štáva:</b> Brainstorming — metoda pro tvořivé učení i řízení . . .	104
<b>Jarmila Faltýsková:</b> Sociální dimenze volného času . . . . .	107
<b>Daniela Janečková:</b> Pedagogická integrace dítěte s handicapem . . .	108
<b>Na pomoc studujícím</b>	<b>111</b>
<b>Bohumír Blížkovský:</b> Profesionalizace a činnostní pojetí učitelského vzdělávání . . . . .	111
Autoři čísla . . . . .	118

## 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](mailto: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), může být i T602, CHI-WRITER, WORD PERFECT pracující pod MS-DOS; použijete-li WORD, AMIPRO a jiné pracující pod OS WINDOWS, 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
- Národní znaky — nejlépe norma Kamenických, případně i PC Latin-2
- Poznámky sazečům můžete umístit kdekoliv v textu, nejlépe však na začátku

## Objednávka

Přihlašuji (přihlašujeme) se k odběru Pedagogické orientace a žádám(e) o její zaslání v počtu exemplářů ..... na adresu

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

Datum: .....

Podpis: .....

Cena jednotlivého výtisku je 20 Kč. Odběratelé aspoň 10 exemplářů mají výraznou slevu, platí jen 15 Kč. Členové ČPdS platí pouze 10 Kč za 1 exemplář v rámci členského příspěvku.

## Pedagogická orientace, Brno 1995, č. 15

Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS při AV ČR

*Vydala* Česká pedagogická společnost při AV ČR

*Odpovědná redaktorka:* Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc.

*Užší redakce:* Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc., Doc. PhDr. Vlastimil Švec, CSc., Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc.

Širší redakční kruh tvoří pověřeni redaktori poboček i odborných sekcí ČPdS a další spolupracovníci

*Adresa redakce:* Prof. dr. S. Kučerová, Milénova 12, 638 00 Brno

*Administrace:* Dr. R. Buchta, Botanická 59, 602 00 Brno

Tel.: (05) 412 121 76 (sportovní škola)

fax: (05) 412 111 30 (SPU)

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