

MASARYKOVA UNIVERZITA V BRNĚ
Pedagogická fakulta



Orientace české základní školy

Sborník z pracovního semináře

konaného dne 20. října 2005 na Pedagogické fakultě MU v Brně

Editoři: Josef Maňák a Tomáš Janík

Brno 2005

SBORNÍK PRACÍ PEDAGOGICKÉ FAKULTY
MASARYKOVY UNIVERZITY ČÍSLO 186
ŘADA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE Č. 23

*Publikace byla vydána s podporou Grantové agentury ČR v rámci projektu
GA ČR 406/05/0246 Obsahová dimenze kurikula základní školy*

Copyright © Masarykova univerzita v Brně, 2005
Centrum pedagogického výzkumu PdF MU

Editoři: prof. PhDr. Josef Maňák, CSc.
PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.

Recenzenti: doc. PhDr. Evžen Řehulka, CSc.
PhDr. Pavel Bastl

ISBN 80-210-3870-5

OBSAH

OBSAH	5
ÚVODEM	8
I. OBECNÉ PROBLÉMY ZÁKLADNÍ ŠKOLY	9
POJETÍ ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ ŠKOLE V PODMÍNKÁCH UČÍCÍ SE A GLOBALIZUJÍCÍ SE SPOLEČNOSTI (J. Skalková)	10
HLEDÁNÍ ORIENTACE MODERNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY (J. Maňák)	21
HISTORICKÉ KONSEKVENCE ZÁKLADNÍ ŠKOLY (V. Jůva)	29
PSYCHOLOGICKÝ POHLED NA ŽÁKA A VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PRÁCI NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE (R. Kohoutek)	41
JEDEN Z PROBLÉMŮ ETICKÉ ORIENTACE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE (R. Rybář)	54
KRÁSA A UMĚNÍ V KURIKULU ZÁKLADNÍ ŠKOLY (V. Spousta)	60
ENVIRONMENTÁLNÍ PŘÍSTUP KE VZDĚLÁVÁNÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE (H. Horká)	83
EDUKACE ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V ZÁKLADNÍ ŠKOLE V ČESKÉ REPUBLICE (M. Bartoňová, M. Vítková)	95
NADANÝ ŽÁK V SOUČASNÉ ŠKOLE (N. Mazáčová)	113

II. SROVNÁVACÍ POHLED NA ZÁKLADNÍ ŠKOLU	125
CHARAKTERISTIKY A VÝVOJOVÉ TRENDY ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ZEMÍCH EU A V ČR (K. Vlčková)	126
ČESKÁ PRIMÁRNÍ ŠKOLA: JAKÁ JE A JAKOU BYCHOM JI CHTĚLI MÍT? (H. Filová)	142
KONCEPČNÉ ZMENY ZÁKLADNEJ ŠKOLY V SR (M. Matulčíková)	150
FINSKÁ ZÁKLADNÍ ŠKOLA (J. Průcha)	159
INTEGRACE UČIVA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE: ZÁKLADNÍ PRVEK POLSKÉ PROGRAMOVÉ REFORMY (J. Prokop)	167
ORIENTACE SOUČASNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY V RAKOUSKU (R. Seebauerová)	180
POHLED UČITELSKÉ A NEUČITELSKÉ VEŘEJNOSTI NA ZŠ (J. Maňák)	190
KURIKULUM ZÁKLADNÍ ŠKOLY Z POHLEDU UČITELŮ A ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL A JEJICH RODIČŮ: ZAMYŠLENÍ NAD VÝSLEDKY VÝZKUMNÉ SONDY (V. Švec, S. Kašpárková, A. Kavanová)	194
SPOLUPRÁCE RODIČŮ SE ZÁKLADNÍ ŠKOLOU (E. Dobšíková)	205
III. KURIKULÁRNÍ DIMENZE ZŠ	217
ZAMYŠLENÍ NAD OBSAHEM ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ (T. Janík)	218
KONCEPCE MATEMATIKY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE A RVP (R. Blažková)	234

ČESKÝ JAZYK JAKO JAZYK MATEŘSKÝ A JAZYKOVÁ KULTURA NA ZŠ (E. Minářová)	241
JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE NA POČÁTKU 21. STOLETÍ A ZÁKLADNÍ ŠKOLA (V. Janíková)	250
POSLÁNÍ TĚLESNÉ VÝCHOVY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE (V. Mužík, M. Trávníček)	260
VLASTIVĚDA JAKO ZÁKLAD PRO POROZUMĚNÍ ČASOVĚ HISTORICKÝM, SOCIÁLNÍM, EKONOMICKÝM A PROSTOROVÝM POJMŮM A VZTAHŮM (M. Machalová, E. Vyskočilová)	274
PŘEDPOKLADY A DÍLČÍ ZKUŠENOSTI S INTEGROVANOU PŘÍRODOVĚDOU NA 2. STUPNI ZŠ (J. Budiš, I. Plucková, L. Košťálová)	283
K SOUČASNÉ ŠKOLSKÉ REFORMĚ Z HLEDISKA PŘÍRODOVĚDNÝCH PŘEDMĚTŮ (E. Hofmann, B. Rychnovský)	294
IV. DISKUSNÍ PŘÍSPĚVKY	299
ZÁKLADNÍ ŠKOLSTVÍ V PROMĚNÁCH SPOLEČNOSTI A JEHO SOUČASNÉ PROBLÉMY (M. Pelajová)	300
KDE VZDĚLÁVAT NADANÉ DĚTI? (E. Machů)	304
ZPRÁVA O PRŮBĚHU SEMINÁŘE	307
SEZNAM AUTORŮ	310

ÚVODEM

Monografický sborník *Orientace české základní školy* představuje dílčí výsledky prvního roku řešení grantového projektu GA ČR č. 406/05/0246 *Obsahová dimenze kurikula základní školy*, který je naplánován na tři roky. Cílem první etapy řešení projektu bylo seznámit se s problematikou kurikula ve světové literatuře, navázat na práci, která byla v této oblasti vykonána u nás, a připravit poznatkovou základnu pro výzkum v dalších letech. Nezbytným předpokladem proto bylo také ujasnit zaměření a cíle, které stojí před základní školou, a prozkoumat situaci, v níž se realizuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, aby bylo možno hlouběji proniknout do složitých otázek kurikula základní školy.

Řešitelský tým sestává z pedagogů, psychologů, oborových didaktiků i učitelů z praxe, kteří se z hlediska svých specializací snažili postihnout současný stav a perspektivní vývoj základní školy. Kromě řešitelů do sborníku přispěli někteří naši i zahraniční odborníci, kteří se těmito problémy zabývají, čímž se řešená problematika výrazně obohatila a prohloubila. Je ovšem pochopitelné, že nastíněné otázky nemohly být vyřešeny definitivně a že ani širě problematiky nemohla být pokryta v plném rozsahu.

Publikace se člení do tří oddílů, které mají umožnit diferencovaně přistoupit k danému tématu tak, aby plněji vystoupila složitost a mnohostrannost řešeného problému. První část pojednává o obecných otázkách edukace na základní škole, z nichž vyplývá její specifické zaměření jako východiska celoživotního vzdělávání. Cíle základní školy by měly reflektovat nejen další rozvoj naší civilizace, ekonomické potřeby moderní společnosti, ale též humanistické a etické principy lidstva. Druhá část přináší mezinárodní srovnání i pohledy naší společnosti na základní školu. Třetí skupina příspěvků detailněji zkoumá problémy základní školy z hlediska vybraných vyučovacích předmětů. V závěru jsou uvedeny některé diskusní příspěvky.

Je třeba poděkovat řešitelům, kteří se aktivně a úspěšně zapojili do řešení grantového úkolu, o čemž svědčí jejich příspěvky, i ostatní autorům, jejichž zájem a přínos znamená podporu další práce. Dík patří též recenzentům, kteří navrhli řadu zlepšení textu.

Josef Maňák

I. OBECNÉ PROBLÉMY ZÁKLADNÍ ŠKOLY

POJETÍ ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ ŠKOLE (V PODMÍNKÁCH UČÍCÍ SE A GLOBALIZUJÍCÍ SE SPOLEČNOSTI)

Jarmila Skalková

Anotace: Studie reflektuje široké kontexty globalizující se společnosti. Odkaz na tyto společenské procesy se chápe jako zdůvodnění mnohostranných požadavků, které jsou mimo jiné zaměřeny na základní vzdělání v české základní škole. Autorka diskutuje obecné pojetí vzdělávání, ale kromě toho analyzuje změny kurikulárních vzdělávacích obsahů a také problémy rozvoje osobnosti vzdělávajících se subjektů, kterým se dosud věnovalo relativně málo pozornosti. Na závěr jsou zdůrazněny některé metodologické otázky řešení této problematiky.

Klíčová slova: základní vzdělávání, učící se společnost, globalizace, nová orientace základního vzdělávání, funkce a cíle základního vzdělávání, kompetence, obsahové změny, význam osobnostních aspektů vzdělávané populace, obtížnost změn.

Úvod

Problematika vzdělávání je velmi komplexní a mnohodimenzionální. V současné době se u nás aktualizuje celou řadou významných dokumentů. Jsou to např. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha 2002), Zákon o předškolním základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ze dne 24. září 2004, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR 2005, předložený v tomto roce Poslanecké sněmovně a Senátu Parlamentu, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (3. verze 2004), Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání (2003).

Daná studie reaguje na tuto situaci. Jejím cílem je přispět z pozic pedagogiky k analýze teoretických problémů obsahu vzdělávání základní školy. Vychází z předpokladu, že hlubší zamyšlení nad otázkami vzdělání a širší diskuse v odborné pedagogické i laické veřejnosti jsou nezbytnou podmínkou očekávaných změn pojetí a obsahu vzdělávání, spjatých s etapou globalizující se a učící se společnosti.

1. Utváření koncepce základního vzdělávání v kontextu učící se a globalizující se společnosti

V obecné rovině materiály, z nichž vychází soudobá školská politika, respektují kontexty učící se a globalizující se společnosti. To znamená, jak je to vyjádřeno ve formulacích textu lisabonské strategie (z roku 2000), akcentovat přechod ke společnosti založené na znalostech, důležitost zvyšování úrovně vzdělání a přípravy pro život v informační společnosti, význam celoživotního vzdělávání, prioritu investic do lidských zdrojů.

Pro podmínky naší země byly vize lisabonské strategie rozvinuty a konkretizovány v dokumentu „*Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku*“. Tento dokument je výsledkem, jak se v něm uvádí, několikaleté práce Národního vzdělávacího fondu (NVF), na niž se podílelo Ministerstvo práce a sociálních věcí i celá řada dalších institucí a odborníků. Materiál byl zveřejněn v únoru roku 2003 (Strategie rozvoje... 2003). Směřuje naši republiku stejným směrem, jímž se ubírá většina západních zemí. Pro naše téma je významné, že vidí kategorii vzdělání i učení z hlediska celoživotního. V těchto souvislostech zavádí a objasňuje termíny vzdělávání formální, vzdělávání neformální a vzdělávání informální.

Dokument ve snaze přizpůsobit se lisabonské strategii formuluje i společnou základnu a předpoklad pro směry rozvoje lidských zdrojů k určitým odbornostem a dovednostem, které by měly být všem společné. Pro charakteristiku různých oblastí vzdělávání člověka v učící se společnosti přejímá ve světě užívaný pojem „gramotnost“. Zaměřuje se na gramotnost informační, občanskou, ekonomickou, jazykovou a gramotnost udržitelného rozvoje. Zároveň si uvědomuje, že důležité jsou i individuální a kolektivní hodnoty, jako je způsob nazírání na život, na společnost, zodpovědnost, zájem o učení a vzdělávání aj., které mají pro uplatňování lidských zdrojů velký význam.

Spolu s vymezením hlavních strategických směrů obsahuje uvedený dokument i některá doporučení jejich realizace, mezi jinými pro oblast vzdělávání. V těchto souvislostech přináší celou řadu významných podnětů pro vzdělávání dětí a mládeže, odborné vzdělávání a další vzdělávání, pro realizaci terciálního vzdělávání, pro uplatňování moderních technologií ve vzdělávání, pro rozvoj vědy, pro řízení vzdělávání a investic do vzdělávání aj.

O rok později v červnu 2004 publikoval autorský tým pracovníků a spolupracovníků CESS za vedení prof. PhDr. Martina Potůčka dokument nazvaný „*Zpráva o stavu země. Strategické volby, před nimiž stojí.*“ (Potůček a kol. 2004).

Zpráva se snaží charakterizovat soudobou situaci České republiky, pojmenovat její hlavní problémy a zároveň naznačit jejich řešení s náležitým perspektivním výhledem. Spolu s ostatními kapitolami, vyjadřujícími „*klíčové*

problémy země a možnosti strategických voleb“, věnuje pozornost problematice „*společnosti vědění*“.

V těchto souvislostech podrobuje kritice řadu momentů české vzdělávací soustavy. Poukazuje na nerovnosti v mezigenerační reprodukci vzdělání v České republice, na dvojitou selekci v české vzdělávací soustavě (již v 11 letech na osmiletá gymnázia a na vysoké školy po maturitní zkoušce). Uvádí, že tento vzdělávací systém přispívá k odtržení „akademického“ a „praktického“ pohledu na svět, poukazuje i na nedostatečné jazykové kompetence dospělé populace. Mimo jiné v oblasti terciálního vzdělávání konstatuje, že v podílu populace ve věku 25-64 let v tomto typu vzdělávání i v účasti této populace na celoživotním učení jsme značně pod průměrem EU.

Všechny uvedené materiály jsou dokladem toho, že se globalizují spolu s mnoha společenskými jevy také významné aspekty vzdělávacích a výchovných procesů. To přináší nejen řadu nových podnětů. Vyvolává to i potřebu dalších diskusí a rozborů. Citované dokumenty se totiž pohybují především v rovině sociálně ekonomické, sociálně politické, sociologické, případně v rovině vzdělávacích politik. V oblasti dimenzí pedagogických se ukazuje především potřeba hlubší analýzy v specifických kontextech pedagogické interpretace.

Uvažujeme-li o pojetí a obsahu základního vzdělávání, které v našich podmínkách poskytuje primární a nižší sekundární škola, nutno mít na zřeteli tyto širší kontexty. Jde o to, v dimenzích určitého perspektivního myšlení postihnout vývojové tendence a proměny vzdělávacích obsahů základního vzdělávání, důvody, které k nim vedou, a důsledky, které to přináší i pro vlastní pedagogickou činnost.

2. Nutnost pochopení přelomové doby pro novou orientaci české základní školy a základního vzdělávání

Skutečnost, že interpretace pojmu vzdělání je hluboce zakotvena ve společenském vývoji, byla v pedagogice již dávno přijata a mnohostranně osvětlena. Připomeňme tedy jen schematicky, co se zásadně změnilo.

Původní model vzdělání populace daného věku se utvářel od 19. století v podmínkách industriální společnosti. Plnil potřeby této průmyslové společnosti a v podstatě reprodukoval i základní rozdělení jejích pracovních sil. Zhruba řečeno, co nejširší populace získala elementární a vyšší elementární vzdělání v osmileté obecné, příp. měšťanské škole, v pojetí akcentujícím jeho praktický ráz. Jen malé procento populace navštěvovalo nějaký typ gymnázia, charakterizující se akademickým pojetím vzdělávání (např. v Čechách v r. 1928 jen asi 5-6 % žáků z celkové populace 11-14 letých, v roce 1948 to bylo 11 %).

Je pochopitelné, že je to model dnes již nepoužitelný. Naprosto se změnil hospodářsko-sociální a sociálně-kulturní kontext. Žijeme v informační a učící se společnosti, která předpokládá, že co největší počet mladých lidí dosáhne úplného středního a vysokoškolského vzdělání.

Tato vývojová cesta, která překonává minulá stadia, se musí odrážet i v pedagogickém myšlení. Je důležité znát minulý vývoj. Ale zásadní je hledět do budoucnosti, která je spjata s tím, jakou společnost utváříme. Nejde tedy o to, že v budoucnu budeme v oblasti vzdělávání dělat totéž, co jsme dělali až dosud, ale více, lépe, kvalitněji a efektivněji. Zlomová situace je právě v tom, že nutno nově uvažovat o pojetí a obsahu vzdělávání v souvislosti s tím, co od něho společnost očekává; jaké potřeby formuluje a předvídá.

3. Funkce základního vzdělávání a jeho cíle v systému celoživotního vzdělávání

Funkce základního vzdělávání se podstatně změnila v souvislosti s přijetím ideje celoživotního vzdělávání v podmínkách globalizující se společnosti. Podstatně vzrůstá jeho význam a nároky na kvalitu.

V souvislosti s novými společenskými nároky na přípravu člověka vznikají nové otázky a spolu s jejich řešením se zavádějí do pedagogiky i nové termíny. Jedním z nich je termín „kompetence“, „klíčové kompetence“. Tento pojem se začal široce používat v souvislosti s analýzami obsahu školního vzdělávání evropských školských systémů. Chce orientovat školskou politiku jednotlivých zemí k takovým kompetencím, které by uznávaly všechny země EU a které by si měli osvojit všichni jejich občané. I zde jde tedy o jistý globalizační prvek.

Pro hlubší pochopení termínu a pojmu „kompetence“ je důležité zohlednit širší společenský kontext. Tento termín a pojem se utvářel a byl přijat v rámci školsko-politických úvah s tím, že reflektuje vzdělávací situaci soudobé sociálně ekonomické a sociálně politické etapy společenského vývoje. Jde o období, kdy *„znalosti jsou tím nejcennějším zdrojem ekonomického růstu“*. Obecně se poukazuje na význam zvyšování kvalifikace pracovní síly a význam vzdělání pro řešení problematiky zaměstnanosti. V těchto souvislostech se orientuje pozornost na vztah mezi ekonomikou a základním vzděláváním. Klade se otázka, *„zda základní vzdělávání skutečně dokáže mladé lidi účinně připravit na úspěšnou integraci do hospodářského systému společnosti“* (Klíčové kompetence... 2003). Zároveň se sleduje význam vzdělání pro odstranění sociálního vylučování. Projevuje se úsilí sladit aspekt soutěživosti ve společnosti, který zdůrazňuje kvalitní výkony, tvořivost s aspektem spolupráce, sociální spravedlnosti, solidarity a tolerance.

V těchto souvislostech se vymezuje pojem kompetence. Rada Evropy pohlíží na kompetence jako na „*obecnou schopnost založenou na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích, již jedinec rozvinul během své činné účasti na vzdělávání*“ (Klíčové kompetence... 2003, s. 13).

Francouzský pedagog P. Perrenoud soudí, že vytváření kompetencí má umožnit jedincům „*aby mobilizovali, uplatňovali a zapojovali osvojené poznatky v složitých, rozmanitých a nepředvídatelných situacích*“. Definiuje proto kompetence jako schopnost „*účinně jednat v určitém typu situací, schopnost založenou na znalostech, která se však neomezuje jen na ně*“ (Klíčové kompetence... 2003, s. 12-13).

Odborná pracovní komise Evropské rady na základě diskusí dospěla k návrhu osmi klíčových kompetencí:

- komunikace v mateřském jazyce,
- komunikace v cizích jazycích,
- informační a komunikační technologie,
- matematická gramotnost a kompetence v oblasti matematiky, přírodních a technických věd,
- podnikavost,
- interpersonální a občanské kompetence,
- osvojení schopnosti učit se,
- všeobecný kulturní rozhled.

Termín kompetence v podstatě reprezentuje široký střešový pojem, který zahrnuje znalosti, dovednosti i postoje.

Nutno zároveň uvést, že pojem kompetence, klíčová kompetence není zatím zcela jednoznačně vymezen. V systému pedagogických pojmů se vyvíjí a postupně zpřesňuje. Původně byl spjat především s odborným vzděláváním a odbornou přípravou, se získáváním odborných dovedností a byl používán především v kontextech zaměstnanecké politiky.

V současné době se posunul do sféry všeobecně vzdělávací jako jedna z charakteristik všeobecného vzdělávání dětí, mládeže i dospělých. Protože není ustálený, používá se v různých zemích v různých spojeních a významech. Souvisí to i s konkrétním vývojem školských soustav jednotlivých zemí EU i s jejich vzdělávací tradicí. Některé země uvádějí, že pojem klíčové kompetence není u nich součástí pedagogické terminologie, což ovšem neznamená, že se dané problémy neřeší (Švédsko, Rakousko), případně se uvádějí termíny, používané synonymicky, především kategorie cíle.

Také náš nový školský zákon v § 4 „Cíle základního vzdělání“ uvádí charakteristiku, která akcentuje soudobé kontexty učící se společnosti: „*Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické a duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.*“

Z těchto rozborů vyplývá, že kategorie vzdělávacích cílů a kompetencí jsou si velmi blízké, nejsou v rozporu. Kategorie kompetencí spíše akcentuje ty aspekty pojetí cílů, které výrazně reagují na konkrétní sociálně ekonomický vývoj, zavádějí spíše pragmatické momenty sociálních standardů do specifického kontextu vzdělávání. Zdůrazňujeme-li tedy oprávněně význam tzv. klíčových kompetencí, neznamená to, že zužujeme spektrum cílů vzdělávání. Z tohoto hlediska se např. švédský rozbor dané problematiky snaží uvést pojmy kompetence, klíčová kompetence do širších souvislostí a vysvětluje, že pro koncepci vzdělávání ve švédském vzdělávacím systému jsou „*základní demokratické hodnoty obecnější než klíčové kompetence*“.

V dalším rozvíjení problematiky vzdělávacích cílů by mělo jít podle mého názoru o to, využít náležitě podnětů spjatých s pojmem kompetence, které vedou k činnostním pohledům na realizaci cílů vzdělávání. Při tom by bylo chybou opouštět podněty, které předpokládají promyšlení a tvořivou konkretizaci obecně formulovaných vizí pedagogického uvažování s kulturně filozofickým a etickým nábojem. Žák by měl být připraven na život a práci v soudobé informační a globalizující se společnosti. Ale zároveň by se neměly ztratit určité humanistické tradice evropské vzdělanostní kultury.

4. Změny v pojetí obsahu základního vzdělávání

Analýza obsahu a pojetí základního vzdělávání směřuje k odpovědi na otázku, jaké změny se budou prosazovat, aby se základní vzdělávání mohlo stát plnohodnotným základem pro perspektivní procesy celoživotního vzdělávání. V dalším výkladu se soustředím pouze na některé vybrané problémové okruhy.

4.1. Kontext sociálních nároků na jedince

Z pozic pedagogiky nelze přehlédnout, že pojem lidský kapitál v kontextu globalizačních tendencí posunuje výrazně do popředí utilitární racionalitu a je nezdědka spojován s velmi úzkou ekonomickou vizí. Ta je popularizována představou, že je potřebí připravit jednotlivce, aby fungoval na různých úrovních produkce jako norma „pružných specialistů“. Vychází se

vlastně z toho, jak uvádí Ratinoff (1995), že se člověk musí přetransformovat na lidský kapitál, aby se stal pozitivním faktorem produktivity a asimiloval potřebnou techniku.

Problém, který se tímto nastoluje z hlediska pedagogického, spočívá v tom, že vzdělání nelze chápat pouze jako osvojování vědy a techniky, případně profesionálních kompetencí. Proto s pozitivním akcentem na význam vzdělanosti je úkolem pedagogů znovu a širě promýšlet otázky koncepce této vzdělanosti.

I z hlediska základního vzdělávání se ukazuje, že je třeba mít na mysli jeho obsah s perspektivním výhledem obecné kultury, potřebné pro všechny. To je takové pojetí vzdělání, které je vidí v plné šíři lidské kultury, vzájemného porozumění lidí mezi sebou i porozumění světu, v němž žijí a pracují.

a) Dochází k obohacování vzdělávacích obsahů

V souvislosti s novými vědeckými a technickými oblastmi se obohacují učební plány o nový předmět „*informační a komunikační technologie*“, v souvislosti s růstem významu jazykové přípravy se v obsahu základního vzdělávání posiluje dotace hodin věnovaná vyučování cizím jazykům, včleňuje se prostřednictvím předmětu „*dramatická výchova*“ nová neobligatorní oblast.

Z hlediska obsahového nejde ovšem pouze o nové předměty. Rozvíjejí se snahy obohacovat obsah i prostřednictvím tradičních předmětů o nové dimenze, jako je potřeba učit žáky vnímat globální problémy lidstva. Jsou to např. rozporné důsledky vědy a techniky, výchova k ochraně a tvorbě životního prostředí, nevléčitelné choroby, důsledky rasové, etnické, náboženské nesnášlivosti, otázky bídy a hladu, pronásledující značnou část obyvatel planety. Tyto globální společenské problémy nemohou zůstat a nezůstávají před stěnami školy. Stávají se součástí životní situace dnešních žáků, jak o tom svědčí např. soudobé sociologické výzkumy (Sak, Saková 2004). Úkolem vzdělávání je pomáhat mladým lidem nalézat k nim vlastní stanoviska.

Spolu s tím novými součástmi obsahu jsou i praktická témata denního života: výchova ke zdravému způsobu života, prevence proti drogovým, herním a jiným závislostem, sexuální výchova aj. Jsou velmi významná z hlediska osobnostní a sociální výchovy (Valenta 1998, 2003). Ani to ovšem nikterak neznamena jít cestou zavádění nových a nových předmětů a tím i zvyšování poznatkové rozříštěnosti a encyklopedického charakteru učiva, jak jsme právě uvedli. Proti této tradiční cestě, aplikované v posledních dvou stoletích a poplatné dnes již zastaralým představám o vědě jako kumulaci hotových poznatků, je možno využít nových prostředků. Lze využívat průřezových témat, lze zavádět postupy, jako je úsilí o koordinaci učiva, integrované vyučování přírodním či společenským vědám, vytváření syntetických předmětů, transdisciplinárních programů. To významně posi-

luje syntézu poznání. Do popředí vystupuje i význam invenčnosti a tvořivé činnosti učitele, který dokáže využívat aktivity a individuálních zkušeností žáků, formuluje látku v podobě teoretických i praktických problémů, které žáci samostatně řeší, uplatňuje projektové vyučování aj.

Nejde pouze o dosahovaný stav vědomostí a dovedností, ale zároveň o podporu dynamických a procesuálních momentů, jako jsou aplikace vědění, schopnost využívat vlastních zkušeností, kreativita a dovednosti řešit problémy, ochota hledání nových řešení, individuální zájem a aktivita, potřeba poznávat nové. Je důležité, aby vzdělávající instituce otevíraly pro rozvíjení těchto procesů prostor, vytvářely podporující atmosféru, odstraňovaly překážky, které je dusí. Jde ovšem i o širší sociální podmínky, v nichž mladá generace žije. Je třeba se tázat, zda u nás je už skutečně takové prostředí, které by ji přesvědčovalo, že pro ni je nejlepší volbou vzdělávat se, investovat do vlastních schopností, do kultivace hodnotných zájmů.

Při širším rozvinutí všech těchto obsahových změn se nepochybně perspektivně nastolí významná koncepční otázka, jak řešit vztah tradice a současnosti v pojetí kultury a jak jej vyjádřit v obsahu školního vzdělání. Trvalým úkolem zůstane i řešit problém výběru učiva.

b) Překonávání jednostranné scientistní koncepce vzdělávání

K soudobým významným úkolům vzdělávání náleží překonávat jeho jednostranné scientistní koncepce. Na podceňování těchto stránek je ostatně dlouhodobě poukazováno z nejrůznějších míst. Podle názoru člena Římského klubu J. W. Botkina, který vyjádřil již v sedmdesátých letech minulého století, pracuje v jednostranném racionalistickém pojetí téměř 100 % škol západního typu (Botkin et al. 1979). Neberou dostatečný zřetel na emoce, intuici, hudbu, výtvarné umění aj. Tyto problémy nově aktualizují a prohlubují některé projevy globalizace (jako jednostranný ekonomismus, jednostranně konzumní životní styl aj.). Vzniká potřeba nově propracovávat vzájemné vztahy chápání a estetického prožívání v pojetí učiva, potřeba otevřít dimenze etické.

K realizaci těchto požadavků přispívá mimo jiné i posilování role umění v dosud obvyklém kánonu vzdělávání. Je to zvláště významné s ohledem na nejrůznější vlivy povrchní pseudokultury, která se médií šíří v globalizujícím se světě. Snadno se totiž vyrábí, je velmi adaptabilní, sleduje módu, ovlivňuje vkus, baví slovem i obrazem. Nevyhýbá se ani různým formám hrubosti.

Zároveň se ovšem v souvislostech globalizace vytvářejí nové problémy. Globalizace vede k jisté homogenizaci společnosti a civilizace. Rozšiřuje se model vývoje, který přináší určité způsoby produkce, zvyky konzumace, způsobu života, kulturních projevů. Zvládat projevy tohoto anonymního světového systému znamená uvědomovat si jeho různé dimenze i jeho rozpory,

včetně důsledků pro vzdělávání mladé generace. Je výzvou o nich diskutovat, kriticky je hodnotit, zaujímat vlastní aktivní stanoviska. Např. řešit rozpor mezi tendencemi homogenizace a pluralitou konkrétních kultur, podporovat jejich originalitu a svébytnost a uvažovat o tom, jak se tato problematika odrazí v koncepci vzdělávání. Realizovat ideu globalizace neznámá oslabovat vztahy k vlastní kultuře. Spíše jde o to, nově řešit napětí mezi globálním a lokálním, mezi integrací a svébytností.

B. Kontext vzdělávaných subjektů

Jak bylo uvedeno, skutečnost, že stále větší procento populace získává a bude získávat plné vzdělání na úrovni sekundární, představuje zlomovou situaci. To znamená, že již od základního vzdělávání nutno mít na zřeteli, že jde o populaci velmi různorodou z hlediska zájmů, schopností, potřeb, životního očekávání, sociálního zázemí aj. Klade se otázka po pedagogické koncepci, která umožní této široké populaci vnitřně přijímat předkládané vzdělávací obsahy, ochotu a potřebu se jimi zabývat s pocitem smysluplnosti, ochotu dalšího sebevzdělávání. Měla by zahrnovat i skutečnost, že představa celoživotního vzdělávání a učící se společnosti předpokládá mnohem větší míru aktivity učícího se subjektu.

Jde zde o tu sféru osobnosti člověka, která se týká schopnosti sám sebe motivovat, vyznat se sám v sobě i v ostatních, která se týká sociálního chování a sociální odpovědnosti, mezilidských vztahů, sociální adaptability, solidarity, zvládnání vlastních emocí, citů, ochoty odkládat momentální uspokojování, dovedností sebeovládání, ovládnání se ve vypjatějších situacích stresu apod. V současnosti se tyto aspekty někdy zařazují pod pojem emoční inteligence (Goleman 1995, 1999).

Nechci tvrdit, že se v této oblasti, orientované na antropologické stránky vzdělávání, až dosud nic neděje. Naopak, již jsme uvedli, že významné prvky obohacování obsahu v tomto směru se projevují např. v zařazování dramatické výchovy do vzdělávacích obsahů v rámcových vzdělávacích programech, v některých inovačních programech apod., ve snaze utvářet příznivé klima ve třídě aj. (Valenta 2003, Grecmanová 2003, Maňák 1997). Zatím se však spíše přiřazují k zavedeným obsahům nebo se spojují s vlastním procesem vyučování jako určité inovace než s jeho obsahovou koncepcí. Nekladou si obvykle za cíl ani nemají sílu ovlivňovat tradičně zakotvené obsahové paradigma. Lze v jistém zjednodušení říci, že intelektuálně emoční vývoj mladých lidí ponecháváme většinou náhodě, neboť do stávající koncepce školního vzdělávání, včetně tzv. všeobecného vzdělávání, se prostě tyto aspekty nevejdou. Při tom právě orientace na uvedené momenty osobnostního rozvoje u velké části mladé generace může uvolnit a aktivizovat vnitřní síly jednotlivce, a tím mu usnadnit dosahovat lepších výsledků v procesu vzdělávání i v celkovém rozvoji osobnosti.

C. Provádět změny není snadné

Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“, jejímž předsedou byl Jacques Delors, formuluje perspektivní cílovou představu: jednou z hlavních funkcí vzdělávání je uzpůsobit lidstvo tak, aby mohlo převzít kontrolu nad svým vlastním rozvojem. Ten musí umožnit všem lidem bez výjimky vzít svůj osud do vlastních rukou tak, aby mohli přispět k pokroku společnosti, ve které žijí. Zároveň by měl být založen na zodpovědné účasti všech jednotlivců a komunit (Učení je skryté bohatství... 1997).

Pokusili jsme se ukázat, že konfrontace reality s tímto cílem je plná napětí a vnitřně rozporných problémů. Ekonomicko-technický systém globalizace je ve svém chodu určován takovými charakteristikami, jako jsou rychlý vzestup, rentabilita, priorita výkonu, profit. Rozvíjet koncepci vzdělávání, znamená mimo jiné uvědomovat si sociální a kulturní důsledky těchto jednostranných hledisek, vnášet otázky smyslu z hlediska vývoje společnosti i člověka, vnášet kategorie etiky, dobra a zla, uplatňovat antropologické dimenze.

Jde tedy o novou interpretaci obsahu a pojetí vzdělávání z hlediska individuálního i společenského. Jde o to, připravovat člověka tak, aby nebyl jen manipulován fungujícím jednorozměrným systémem, do něhož je začleněn. Vzdělání je trvalým procesem rozvíjení člověka, který mu poskytuje vědění i dovednosti, představující potřebné kompetence v epoše globalizace. Vyba-vuje jej zároveň kritickým myšlením, vlastnostmi, a hodnotovou orientací, které jsou významné z hlediska demokracie, vzájemné lidské solidarity a humanismu.

Zároveň je potřeba otevřeně říci, že provádět hlubší změny v pojetí a obsahu vzdělávání není snadné. Je totiž třeba utvářet nový konsensus dnešní doby „učení a sítě“, který se týká jak cílů vzdělávání, tak jeho pojetí a obsahu. Sama pedagogika, příp. obecná didaktika mohou formulovat jen některé aspekty tohoto procesu. Jedním z principiálních kroků kupředu je komplexnost, která bude založena na mnohooborovém přístupu, jehož součástí je i těsná spolupráce s oborovými didaktikami a široká diskuse pedagogické i nepedagogické veřejnosti.

Literatura:

Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku. Praha : Národní vzdělávací fond, 2003.

POTŮČEK, M. a kol. *Zpráva o stavu země. Strategické volby, před nimiž stojí.* Praha : CESES, 2004.

Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání. Eurydice. Informační síť o vzdělávání v Evropě. Brussels, říjen 2002. Český překlad ÚIV, 2003.

- RATINOFF, L. Insécurité mondiale et éducation: La culture de la mondialisation. *Perspectives*, 1995, roč. XXV, č. 2, s. 159-191.
- SAK, P.; SAKOVÁ, K. *Mládež na křižovatce*. Praha : Svoboda, 2004.
- VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha : Agentura STROM, 1998.
- VALENTA, J. *Učit se být*. Praha : Agentura STROM + AISIS, 2003.
- BOTKIN, J. W.; ELMANDRJA, M.; MALITZA, M. *No Limits to Learning*. Oxford : Pergamon Press, 1979.
- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha : Columbus, 1995.
- GOLEMAN, D. *Práce s emoční inteligencí*. Praha : Columbus, 1999.
- GRECMANOVÁ, H. Vyučovací klima. *Pedagogická orientace*, 2003, č. 2 s. 2-21.
- MAŇÁK, J. a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno : Masarykova univerzita, 1997.
- Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO. „Vzdělání pro 21. století“*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav výzkumu a rozvoje školství, 1997.

Abstract: *This study reflects the wide context of the globalising society. These social processes are referred to as reasons for multilateral demands on basic education in Czech schools. The author discusses education in general; however, she analyses the changes in curricular educational content and also the area of learners' personal development, which has so far been given little attention. Towards the end, some methodological aspects of this area are examined.*

Key words: *basic education, learning society, globalisation, new direction in basic education, functions and aims of basic education, competences, changes in content, the importance of a learner's personality, the difficulty of changes*

HLEDÁNÍ ORIENTACE MODERNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Josef Maňák

***Anotace:** Základní škola má v rozvoji vzdělanosti nezastupitelnou úlohu, ovšem také sdílí osudy společnosti. V současnosti se naše civilizace nachází v krizi, neboť prožívá řadu nebezpečných hrozeb a zásadních změn, objevují se však též nové perspektivy, vzniká planetární civilizace. Paralelně se společenským pohybem škola prochází reformami, mění se styl edukační práce, vzniká nová kultura učení. Změny se týkají edukačních cílů, kurikula, metodického instrumentária apod., ale hlavně je třeba se zaměřit na kultivaci osobnosti žáka. Před pedagogikou a didaktikou vyvstávají náročné úkoly, které nelze řešit tradičními postupy. Je nezbytné hledat cesty k tvořivé škole.*

***Klíčová slova:** základní škola, stav současné civilizace, nová kultura učení, reformy školy, kultivace osobnosti, tvořivá škola*

Moto: Edukace vždy pomáhala udržovat existující společenský řád, ale vždy též připravovala budoucnost. Dnes se tato její prospektivní funkce zesiluje.

Základní škola má ve výchovně-vzdělávací soustavě významné postavení, protože zajišťuje povinnou školní docházku pro všechny děti a vytváří základy pro jejich vzdělávání a nezbytnou socializaci. Začátek i závěr základního vzdělávání má v ontogenezi mladého jedince zvláštní význam: první mezník znamená přechod z rodinné péče do zcela nového prostředí, druhý předěl jej uvádí do života dospělých, znamená postupné osamostatňování, vyzrávání a dospívání. Toto dlouhé období základní školy se obvykle člení na dvě části, z nichž každá má své specifické rysy a vyžaduje osobitý přístup ze strany vychovatelů. Škole se právem přiznává podstatná zásluha za rozvoj vzdělanosti ve společnosti, v poslední době v ČR manifestovaná dokumenty Výzva pro deset milionů (1999), Národní program rozvoje vzdělávání (2001), Rámcový vzdělávací program (2004), ovšem ne vždy se škole dostává konkrétní podpory a nezbytné prestiže (Walterová 2004, s. 11).

V rámci svého společenského poslání plní škola důležité funkce, které probíhají v několika rovinách – jde o pole biologické, mentální a sociální (Kraus 1999, s. 18), což svědčí o složité podmíněnosti výchovného procesu. Hlavní funkcí školy je kultivace osobnosti, která se odehrává ve velmi spletitě strukturovaném „*životním poli*“ (Havlík, Kořa 2002, s. 25). Jako dílčí funkce se uvádějí: funkce výchovná, vzdělávací, kvalifikační, integrační, selektivní, ale též ochranná a nápravná (Havlík, Kořa 2002, s. 98), které se ovšem uplatňují v různé míře podle převládající společenské situace.

Nároky na školu se stále stupňují, a to v mnoha oblastech a z mnoha důvodů, ovšem také podmínky pro úspěšnou edukační práci školy jsou komplikovanější. Ke škodě věci svou tradiční úlohu stabilizovaného základu přestává plnit rodina, přibývá žáků z neúplných nebo rozvrácených rodin. Je zřejmé, že i když je úloha školy v socializaci a kultivaci osobnosti velmi důležitá, nemůže sama bez spolupráce rodiny, dalších sociálních útvarů a podpory veřejnosti zásadním způsobem změnit současný stav a vychovat nějakého ideálního člověka. Škola je jen jedním z činitelů, kteří se na tomto procesu podílejí, ale její funkce se v tomto směru jeví jako koordinující a profesionálně nepřipravenější. Nezastupitelnost základní školy spočívá v tom, že, jak už vyplývá jejího názvu, buduje základy celé pozdější životní stavby individua, umožňuje mu připravit se na vstup do světa společnosti, v níž bude realizovat svůj život. Škola by měla anticipovat prudký rozvoj moderní společnosti a připravovat mládež pro budoucnost, která bude jiná, odlišná od současnosti. Položme si otázku, zda nynější výhledy, plány a reformy jsou dostatečné, zda skutečně odpovídají změnám a perspektivám, které se v naší civilizaci začínají neúprosně projevovat.

J. Krejčí (2002, s. 490) ve svém pronikavém nadhledu na lidské dějiny přesvědčivě ukázal globální uplatňování objevitelského a budovatelského lidského potenciálu, který však sobě zahrnuje také negativní protiklad: na jedné straně poskytuje naději na vyřešení problémů, které lidstvo sužují, na druhé straně nese s sebou nebezpečí, že nezvládne destruktivní síly, které jsou vždy spodním proudem dějin a s nimiž se též musí počítat. Na tento rozpor naší civilizace upozorňuje i M. Král (1998, s. 32), když konstatuje, že „*naše vědomé aktivity jsou více nebo méně ovlivněny nevědomými instrukcemi (pravidly) z naší apriorní, vrozené, genetické paměti*“ a že apriorní genetická paměť a paměť sociokulturní, vytvořená prostřednictvím lidské subjektivity, se navzájem prostupují.

Celá řada myslitelů poukazuje na stupňující se krizové jevy naší civilizace a hledá z nich východiska (Tofflerovi 1995, Leirman 1996, Machovec 1998, Huntington 2001, Lipovetsky 2001, Capra 2002, Virilio 2004 a další). P. F. Drucker (1993, s. 185) vnáší z tohoto pohledu požadavky na školu, která má zajišťovat přechod ke společnosti znalostí. Škola by měla poskytovat všeobecnou gramotnost vysokého řádu, motivovat žáky k nepřetržitému vzdělávání, měla by být otevřená všem, hlavně by však měla klást důraz na novou kvalitu poznávání. J. L. Abellán (1997) nazývá nové probíhající strukturální změny procesem planetarizace (globalizace) kultury, historickou mutací a upozorňuje, že velkým sociálním problémem se stává volný čas, odstranění vykořisťování přírody člověkem, rozvoj světa obrazů, budování etiky nové doby a další fenomény. Neodbytnou otázkou je, zda uskutečňované reformy školy jsou z perspektivního pohledu dostatečné, nebo jen obměňují dosavadní trendy, a tím je vlastně konzervují.

Závěry z analýz současného stavu a nejbližšího vývoje naší civilizace vedou k jednoznačnému požadavku změny způsobu života, myšlení i učení. Známa je teze A. Einsteina z padesátých let jako reakce na atomovou bombu: „*Je nezbytný nový způsob myšlení, má-li lidstvo dále žít*“. Podobně se vyslovil humanisticky orientovaný psycholog C. R. Rogers: „*Pokud se člověk novým a originálním způsobem nezadaptuje na prostředí tak rychle, jak jeho věda toto prostředí dokáže měnit, naše společnost zanikne*“.

Pedagog W. Klafki (1992) vidí nezvratitelný dějinný proces ve vzájemném působení a závislosti všech částí světa, v propojení kultur, států a společností a podává návrh zakotvit v učebních plánech všech států blok mezinárodně významných zájmových témat. J. Kotásek (2002) načrtává modely školy budoucnosti a řešení hledá v posilování funkcí školy, v modelu tzv. učící školy. Z. Helus (2001) zdůrazňuje úlohu vzdělání jako rozhodující faktor stability společnosti, škola má umožnit rozvoj celistvé osobnosti žáka.

Stále častěji se však začínají také ozývat hlasy volající po změně existenciálních cílů a otázek smyslu života (Frankl 1994), po duševní pohodě člověka, přátelství, lásce a radosti (Křivohlavý 2004, Csikszentmihalyi 1996), po výchově ke štěstí (Pelikán 2004). D. Kováč (1999) konstatuje, že ve 20. století došlo k výraznému oslabení záměrného působení na utváření osobnosti všech tradičních subjektů: rodičů, učitelů, včetně institucí – rodiny a školy a k rozrušení tradičních mravních hodnot; proto navrhuje věnovat pozornost rozvoji „*mravní inteligence*“, v níž by se uplatnila moudrost, prosociálnost, střídmost, pokora apod. V uvedených analýzách a v navrhovaných opatřeních se konstatuje rozpor, který se začíná objevovat mezi pokrokem vědy a techniky, růstem bohatství a konzumního životního stylu naší civilizace a mezi obecností demokratické společnosti, zneužíváním občanské svobody a převládající liberalistickou výchovou, odmítáním výchovných cílů, zneužíváním občanské svobody a převládající laxností k veřejným záležitostem. Nelze si nepoložit otázku, zda škola vůbec vnímá tyto nastupující změny, zda na ně dostatečně pohotově reaguje a zda je připravena je řešit.

Na některé projevy „anomie“ společnosti (anomie = stav rozkladu sociálního řádu, morálních a kulturních norem) upozorňoval již E. Durkheim (1858-1917). M. Strouhal (2004) v komentáři k Durkheimově teorii morální výchovy vyzvedává jeho důraz na morálku vyrůstající z vnitřní nezávislosti individua, projevující se v humanismu, v úctě k člověku. V současné době se tyto hodnoty někdy dokonce zpochybňují (P. Sloterdijk), vzrůstá lhostejnost k autoritě morálky, nemluvě o autoritě ke společnosti. Ve škole ustupují tyto aspekty do pozadí, oslabuje se výchova orientovaná na nějaký ideál. Avšak právě na základní škole by se měly cílevědomě budovat základy morálky, vytvářet v mladých lidech vědomí příslušnosti k humanistickým hodnotám (Skalková 1993, Š. Švec 1993, Zelina 1998 aj.). Jak konstatuje J. Krupička (2005, s. 42), „*v liberální demokracii se škola jako instituce vzdala úkolu vy-*

chovávat a stala se pouze místem výuky“. Proto je zřejmě zbytečná otázka, zda si současná škola uvědomuje závažnost svého poslání v tomto směru.

Z naznačených problémů a položených otázek vyplývají závažné důsledky, které se úzce týkají probíhajícího reformního úsilí. Uvedené krizové jevy nevyřeší další ani radikální, ale jen vnější, organizační reforma školy, nýbrž hlavně reforma vnitřní, která zasáhne celkový habitus školy, její klima, pracovní styl, zapojení do společenského dění. Jde o hledání orientace základní školy, takové školy, která zajistí rozvoj osobnosti v souladu s perspektivním vývojem naší civilizace a bude připravovat mladou generaci pro šťastný život v moderní společnosti. Objektivní faktory, které podmiňují a ovlivňují proud dějinného pohybu, nelze měnit nebo subjektivně usměrňovat, ale je v silách člověka tyto determinanty poznávat a připravovat se na koexistenci s nimi. Přesto člověku zůstává velký prostor pro správná, z objektivních premis vycházející rozhodnutí a na tvořivé zvládnání peripetií života.

M. Zelina (1998, s. 14) podal v rámci projektu humanizace výchovy návrh systémových změn, týkajících se filozofie školství, kurikulární transformace a přípravy pedagogů, které jsou s to změnit školu reproduktivní, transmisivní, vzdálenou od života ve školu otevřenou, schopnou realizovat humanisticko-tvořivou koncepci výchovy a vzdělávání. Začít by se mělo vytyčením cílů, zejména základní škola by měla opustit ideál encyklopedismu a scientisticky zaměřeného absolventa a stanovit cíle bližší reálnému životu, situaci člověka ve společnosti znalostí, který je schopen tvořivě zvládat život i profesi. Je třeba si uvědomit, že tento cíl se již deklaruje několik desetiletí, avšak přesto je pokrok nevýrazný. Je proto nutno pro něj získat dominantní podporu celé společnosti, měl by se stát prvořadou záležitostí každého občana, neboť v poměrně blízké perspektivě jde o osud nás všech. Nelze zapomínat, že konzervatismus školy je houževnatý a obtížně překonatelný, Rámcový vzdělávací program vykročil k řešení správným směrem, ale problémy s jeho zaváděním do škol potvrzují, že jde o dlouhodobý proces změny myšlení nejen pedagogů, ale i politiků a vlivných činitelů.

Sebevznešenější cíle, mají-li plnit svou funkci, je nezbytné konkretizovat. Ve školních podmínkách se to děje zejména prostřednictvím kurikula, různých norem a opatření. Otázky kurikula jsou ve světě předmětem zvýšeného zájmu již delší dobu, u nás je zatím speciálních publikací poskrovnu, uvedme aspoň studie J. Průchy (1992) a E. Walterové (1994), které zasvěceně uvádějí do této aktuální problematiky. Termín kurikulum není dosud chápán jednoznačně, neboť rozsah pojmu je značně široký, i když jeho podstatou je obsah vzdělání. Hlavním problémem je výběr optimálního učiva, protože tlak rostoucích poznatků přeplňuje učební plán a osnovy. Řešení se hledá v základním učivu (nebo též v učivu kmenovém, jádrovém, exemplárním apod.), které má vycházet ze systému poznatků dané oblasti a současně respektovat psychiku žáků. V souvislosti s kurikulem však vyvstávají další otázky, na něž

se hledá odpověď: Které vyučovací předměty mají být zastoupeny v učební plánu a v jakém pojetí? Kdo je kompetentní vytvářet učební osnovy? Jaké místo zaujmají v kurikulu požadované kompetence? Atd.

Pro realizaci cílů základní školy má prvořadý význam také komunikace učitele a žáků (Mareš, Křivohlavý 1995). Ovšem charakter pedagogické komunikace by měl odrážet nový typ interakce mezi partnery výchovně-vzdělávacího procesu, převažovat by měly různé formy dialogu a diskuse nad řešením úkolů, problémů a projektů. Početná šetření průběhu výuky na školách stále zjišťují, že instrumentarium používaných výukových metod je poměrně chudé, že stále neúměrně převládá frontální výuka, ačkoliv jsou k dispozici příručky, které učitelům nabízejí pomoc při rozšiřování metodického repertoáru (např. Maňák, Švec 2003). Větší pozornosti by si zasloužila výuka, při níž se žáci aktivně a samostatně zapojují do řešení přiměřených problémových situací, které postupně v podobě zajímavých projektů překonávají izolovanost školního světa od života společnosti. Není třeba ani zdůrazňovat, že mnoho příležitostí k zajímavým činnostem přináší moderní didaktická technika, zejména počítače, nesmí však jít o replikaci postupů, vedoucích žáky k pasivnímu pamětnímu učení. Větší důraz než dosud je nezbytné klást na rozpracování koncepce nové kultury učení a zavádět ji do praxe škol.

Oprávněně se vynořuje otázka, jakou úlohu plní v procesu transformace školy didaktická a v obecnější rovině pedagogická teorie. Pohled na příslušnou odbornou literaturu ve světě nikoho nenechává na pochybách, že edukační problematika se intenzivně propracovává, že vychází až nepřehledné množství publikací, avšak ne všechny aktuální otázky se zkoumají stejně důkladně. Totéž, ovšem přiměřeně k našim podmínkám, platí o naší odborné pedagogické produkci. Také v naší odborné literatuře se některá témata preferují, jiná jsou opomíjena. Např. problém perspektivní orientace školy nepatří k oblíbeným tématům odborného zájmu, a proto se ho ujímají politikové různých úrovní. Nestačí také jen objektivisticky zjišťovat daný stav, nýbrž je nezbytné na základě analýz faktů a v souladu s civilizačním vývojem hledat optimální řešení.

V teoretické rovině bychom snad mohli být s dosaženými výsledky v podstatě spokojeni, ale hlavní problém spočívá v jejich převádění do praxe, poněvadž k tomu se již vyžaduje podpora společnosti a politické rozhodnutí. Především však je nutné, aby cestu k nové škole podporovali učitelé, aby nezbytnost nové koncepce pochopili a příslušné reformy aktivně uskutečňovali. Průzkumy odhalily nepříznivou skutečnost, totiž že mnozí učitelé jsou při zavádění reformních změn bezradní, nerozumějí jim, a to z důvodu, že se o odborné otázky své profese málo zajímají, že téměř nečtou odbornou literaturu a že se často spokojují rutinní prací. Je příznačné, že zavádění Rámcového vzdělávacího programu je mnohdy převážně reformou shora, v opačném směru je iniciativa malá.

V návaznosti na reformní hnutí mezi válkami se přece jen začínají ve větší míře objevovat pokusy o nové pojetí školy, jde zejména o tzv. alternativní školy (Svobodová, Jůva 1996), které by však měly své úsilí vzájemně propojit a – i s oficiální reformou – najít společný jazyk. Doposud k tomu nedošlo, každý proud jde svou vlastní cestou a spíše se uzavírá a izoluje, než hledá možnosti spolupráce. I neúplný výčet těchto cenných inovačních počínů: škola daltonská, freinetovská, montessoriovská, jenská, waldorfská, zdravá komunikativní, integrovaná, otevřená, škola hrou a další – je přesvědčivým výrazem reformního úsilí. Při navazování na inovační a reformní snahy našich předchůdců bychom neměli zapomínat na J. A. Komenského, který i dnešek může inspirovat ideou školy líbezné, školy jako dílny lidskosti.

Při hledání cest k moderní základní škole je na co navazovat. V žádném případě však nelze ani osvědčené edukační soustavy a koncepce kopírovat, protože škola dnes stojí před jinými úkoly než dříve. Poukázali jsme na výzvy, které pramení z důsledků civilizačních, technických a kulturních změn, z globalizace, z multikulturního prolínání, připočteme k tomu přelidnění planety, vyčerpání zdrojů, znečištění atd. Má-li se lidstvo dále rozvíjet a zajistit udržitelnou úroveň života pro všechny, je nevyhnutelné naučit se novým způsobem myslet i jednat. Na tento existenčně nejvyšší cíl všech lidí se musí zaměřit také výchova a musí podporovat taková opatření, která pomohou změnit bezstarostný konzumní způsob života. Doposud se tyto jevy nebraly příliš vážně, protože se zdály být hodně vzdálené. Dnes si však všichni zodpovědní lidé začínají uvědomovat jejich neobyčejnou aktuálnost. Škola už nemůže zůstat institucí uzavřenou do sebe, ale musí se podílet i na mravní výchově mládeže, musí být otevřená pro všechny edukační aktivity v průběhu celého lidského života a stát se centrem kulturního života ve své komunitě. Pro tuto funkci se hodí označení škola tvořivá, protože jejím posláním bude podporovat všechno pozitivní v člověku, co míří dopředu, k řešení nových otázek, které jsme dříve v jejich naléhavosti příliš nevnímali.

Literatura:

- ABELLÁN, J. L. *Myšlienky pre XXI. Storočie*. Bratislava : Archa, 1997.
- CAPRA, F. *Bod obratu*. Praha : DharmaGaia a Maťa, 2002.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života*. Praha : Lidové noviny, 1996.
- DRUCKER, P. F. *Postkapitalistická společnost*. Praha : Management press, 1993.
- HAVLÍK, R.; KOŤA J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002.
- HELUS, Z. Čtyři teze k tématu „změna školy“. *Pedagogika*, 2001, č. 1, s. 25-41.
- HUNTINGTON, S. P. *Střet civilizací*. Praha : Rybka Publishers, 2001.

- KLAFKI, W. Perspektivy vzdělání – základní rysy internacionální výchovy. *Pedagogika*, 1992, č. 3, s. 307-316.
- KOVÁČ, D. Čím a kým sa deti stávajú osobnosťami. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1999, č. 2, s. 99-106.
- KRÁL, M. *Kam směřuje civilizace?* Praha : Filosofia, 1998.
- KREJČÍ, J. *Postižitelné proudy dějin*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2002.
- KOTÁSEK, J. Modely školy budoucnosti. *Učitel'ské listy*, 2002, č. 6, s. 13-17.
- KRAUS, B. *Sociální aspekty výchovy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 1999.
- KRUPÍČKA, J. *Kosmický mozek*. Praha-Litomyšl : Paseka, 2005.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Pozitivní psychologie*. Praha : Portál, 2004.
- LEIRMAN, W. *Čtyři kultury ve vzdělávání*. Praha : Karolinum, 1996.
- LIPOVETSKY, G. *Éra prázdnoty*. Praha : Prostor, 2001.
- MACHOVEC, M. *Filosofie tváří tvář zániku*. Brno : Zvláštní vydání, Čestmír Kocar, 1998.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003.
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : MU, 1995.
- PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. Praha : ISV, 2004.
- PRŮCHA, J. (red.) *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Praha: Karolinum, 1992.
- SKALKOVÁ, J. *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*. Ústí nad Labem : UJEP, 1993
- STROUHAL, M. Několik poznámek k teorii morální výchovy Emila Durkheima. In VALIŠOVÁ, A. (ed.) *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha : Karolinum, 2004 s. 88-103.
- SVOBODOVÁ, J.; JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno : Paido, 1996.
- ŠVEC, Š. Konceptia humanisticky orientovanej výučby. *Pedagogická revue*, 1993, č. 1-2, s. 2-15.
- TOFFLER, A.; TOFFLEROVÁ, H. *Vytváranie novej civilizácie*. Bratislava : Open windows, 1996.
- VIRILIO, P. *Informatická bomba*. Červený Kostelec : nakladatelství Pavel Mervart, 2004.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum*. Brno : CDVU, 1994.
- WALTEROVÁ, E. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1. díl*. Brno : Paido, 2004.

ZELINA, M. Humanistické koncepcie výchovy, XX. In KOMÁRIK, E.; ZELINA, M. (ed.). *Humanizácia výchovy I*. Bratislava : Ped. fakulta UK, 1998, s. 7-16.

***Abstract:** In the development of the civilisation, the basic school has an irreplaceable function; however, it also shares the destiny of the society. At present days our civilization finds itself in a crisis, because it is being threatened by a number of things and is undergoing fundamental changes. At the same time, new perspectives emerge, new planetary civilization arises. In a parallel with the social progression, the school goes through many reforms, the style of the educational work changes, a new culture of learning comes to existence. The changes are related to the aims of education, curriculum, the methodical instrumentarium etc. Yet it is an urgent necessity to focus on the cultivation of the student's personality. Pedagogy and didactics are faced with new demanding problems that cannot be solved with traditional means. It is inevitable to look for ways to the creative school.*

***Key words:** basic school, the present state of the civilisation, new culture of learning, reform of the school, cultivation of the personality, the creative school*

HISTORICKÉ KONSEKVENCE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Vladimír Jůva

Anotace: *Príspevek stručně přibližuje podstatné mezníky ve vývoji české primární a nižší sekundární školy. Věnuje se dlouhému časovému období od vzniku prvních církevních škol na našem území až po konstituování a současnou transformaci základní školy. Zvláštní pozornost věnuje genezi jednotné základní školy.*

Klíčová slova: *základní škola, základní vzdělávání, česká škola, historie školy, jednotná škola*

Sousloví „základní škola“ představuje pro české nejen pedagogické lexikum typický, avšak současně ne vždy jednoznačný termín. V současnosti se vymezuje jako všeobecně vzdělávací škola, v níž mládež ve věku šesti let zahajuje povinnou školní docházku, a má devět ročníků, které jsou rozděleny na první a druhý stupeň (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 307). Nejčastěji se její další vymezení spojuje s termínem základní vzdělávání (basic education). Používání termínu základní škola je různorodé jak z hlediska mezinárodní komparace (podrobněji se primárním a základním vzděláváním zabývá např. Průcha 1999, s. 67 an.), tak z historického pohledu, jenž nám může pomoci v přiblížení sledovaného sousloví nejen ve vztahu k české, ale i k zahraničním vzdělávacím soustavám.

Chceme-li se na vymezení termínu základní škola podívat podrobněji, je podnětné stručně přiblížit vývoj primární a nižší sekundární školy, tzn. historické koncepce vzdělávání pro – v rámci české vzdělávací soustavy – nejčastěji šesti až patnáctiletou populaci. Takto ohraničená část dějin českého školství je zpracována v řadě publikací. Dodnes zde tvoří východisko rozsáhlý čtyřdílný spis Vývoj a dnešní soustava školství (z let 1929-1933) Otakara Kádnera, který vycházel z analýzy mimořádně rozsáhlého faktografického materiálu. Dále můžeme připomenout podrobnější analýzu historie české školy v letech 1867-1928 v publikacích Jaroslava Kopáče (1968, 1971), monografii Vývoj české školy a učitelského vzdělání Zdenky Veselé (1992) a 4. díl spisu Výchova a vzdělání v českých dějinách Růženy Váňové, Karla Rýdla a Josefa Valenty (1992).

Samostatné pohledy na vývoj české školy, nejčastěji v podobě stručného přehledu základních mezníků rozvoje námi sledované primární a nižší sekundární školy, jsou dále obsaženy prakticky ve všech dějinách pedagogiky. V 80. letech minulého století vyšlo několik vysokoškolských učebnic k dějinám školství a pedagogiky (např. Srogoň, Cach, Mátej, Schubert 1981, Štverák 1983, Somr a kol. 1987). Přes dobovou rétoriku a jednostranný histo-

ricko-materialistický přístup přinášejí uvedené příručky z hlediska základních historických faktů i dnes cenné informace.

Další snahy o analýzu vývoje české primární a nižší sekundární školy, včetně prvního kritického zhodnocení socialistické etapy, přinesly hned na začátku 90. let minulého století mnohé souhrnné i dílčí návrhy na transformaci českého školství publikované především v Učitelských novinách (např. „Svoboda ve vzdělávání a česká škola“ Nezávislé mezioborové skupiny nebo „Rozvaha o školství a vzdělanosti a jejich dalším vývoji v českých zemích“ vypracovaná týmem pod vedením Jiřího Kotáska).

Z řady nejnovějších studií k dějinám české primární a nižší sekundární školy připomeňme ještě historické příspěvky v rozsáhlých kolektivních publikacích Úloha školy v rozvoji vzdělanosti (Walterová 2004) a Současné proměny vzdělávání učitelů (Spilková 2004).

Počátky „základní“ školy na našem území, analogicky jako v celém středověkém křesťanském světě, souvisejí se vznikem prvních církevních **klášterních škol** (od konce 10. století např. v Praze, v Rajhradě, v Třebíči nebo ve Vyšším Brodě). Vzdělání zde bylo primárně zaměřeno na náboženství a chlapci od sedmi let se dále latinsky učili čtení a psaní, z paměti latinským textům, písním a modlitbám. Dogmatismus a ahumánnost vztahu učitele k žákům i pasivitu vyučovacích metod připomíná stále používané sousloví středověká škola ve významu vzdělávací instituce, jež nevychází z potřeb dítěte a optimálně nerozvíjí jeho osobnost. Po vzoru klášterních škol vznikaly **školy katedrální**, jež zakládali biskupové při katedrálách (v Praze roku 973). Oba nejstarší typy církevních škol směřovaly ke zvládnutí sedmera svobodných umění (septem artes liberales), které tvořilo základ středověké vzdělanosti.

Širší význam pro počátky českého elementárního vzdělání měly především **farní školy**, jejichž vzorem byly také školy klášterní. Připomíná se, že v době vlády Karla IV. na našem území působilo okolo dvou tisíc far a u většiny z nich fungovaly školy. V tomto období tak u nás vznikla, na tehdejší dobu relativně hustá síť elementárního školství (především v Praze, ale také v dalších městech, např. v Kutné Hoře, v Plzni, Hradci Králové, v Rakovníku, v Olomouci, v Brně, v Jihlavě, ve Velkém Meziříčí ad.).

K další demokratizaci základního vzdělávání významně přispělo zakládání **městských škol**, jež souviselo s rozvojem středověkých měst (první písemná zpráva je z roku 1265 – městská škola u sv. Havla v Praze). Ke konci 12. a ve 13. století se s uvedeným typem škol, stále dostupným pouze pro chlapce, setkáváme téměř ve všech našich městech. Městské školy měly již praktičtější zaměření a poprvé v nich ustupuje univerzální latinský jazyk jazyku mateřskému.

Kvalitu městských škol významně pozitivně ovlivnil vznik Karlovy univerzity. V souvislosti se založením první vysoké školy na našem území se u městských škol začíná používat označení **školy partikulární** (částečné), na rozdíl od studia univerzitního, nazývaného generale (úplné). Partikulární školy se dělily na vyšší a nižší. Na nižších, dvou až trojtřídních, se vyučovalo triviu, náboženství a latinské mluvnici, na vyšších, které bývaly pětitřídní, se vyučovalo v podstatě základům quadrivia. Na partikulárních školách působili většinou vzdělaní bakaláři, kteří podléhali pražské univerzitě. Studenti pražské univerzity, kteří dosáhli bakalářského stupně, vyučovali po dva roky na školách, nežli mohli pokračovat v dalším studiu. „Tak každoročně sta mladých bakalářů se rozešlo po vlasti, aby vyučovali na školách farních, městských a partikulárních. Tím český národ dosáhl již v 15. a 16. století takového stupně vzdělanosti, že předčil sousední národy a vyrovnal se nejvyspělejším národům světa“ (Blatný 1996, s. 21). Karlova univerzita dále přispívala ke snahám o přesnější vymezení obsahu „základního“ vzdělání na partikulárních školách vydáváním školních řádů (např. v roce 1586 řád Petra Kodice z Tulechova, roku 1598 Zvláštní pořádek škol) a současně usilovala o dozor nad městskými školami.

Demokratizační tendence započaté farními a městskými školami se dále na našem území rozvíjely ve **vzdělávacím úsilí české reformace**. Navazují na svého ideového zakladatele Jana Husa, jenž byl sám významnou osobností Univerzity Karlovy a svou iniciativou přispěl k prohloubení jejího národního charakteru. Husitský ideál gramotnosti širokých vrstev lidu, včetně snah o poskytnutí základního vzdělání dívkám, dále rozvíjela jednota bratrská, která především zásluhou Jana Blahoslava prohloubila pozitivní vztah ke vzdělání a zabezpečila je širokou sítí **bratrských škol**, jež spojovaly bratrské hodnoty s reformačním humanismem. Jako předchůdce dnešní základní školy připomeňme ze tří typů bratrských vzdělávacích institucí školy elementární a nižší bratrské školy. Třetí typ, vyšší bratrské školy neboli „gymnasia illustria“ zaměřující se na přípravu pro univerzitní studia, již můžeme považovat za předchůdce dnešního vyššího sekundárního školství. **Elementární bratrské školy** se zaměřovaly především na výuku náboženství, čtení, psaní a zpěvu, **nižší bratrské školy** se vedle elementárního vzdělávání věnovaly také výuce latiny. České vyspělé protestantské školství zaniká tragickou porážkou českých a moravských pánů roku 1620.

Demokratizační a humanizační úsilí české reformace a bratrského školství vrcholí v díle J. A. Komenského, jehož pojetí školy jako „dílny lidskosti“ představuje dodnes na celém světě jedno z podstatných pedagogických východisek. Je ironií osudu, že se s naplněním Komenského návrhu na členění primární a sekundární školy do šestiletých cyklů setkáváme v řadě zemí na různých kontinentech, ne však u nás.

I v následujících letech rozvoj školství na našem území podstatně ovlivnily církevní organizace. Výrazný úpadek elementárního školství po bělo-

horské porážce představoval určitý protiklad k sekundárnímu školství, jež na našem území rozvíjel mj. nový církevní řád **tovaryšstvo Ježíšovo (Societas Jesu)**. Jeho představitelé považovali vedle kázání a zpovědi právě vzdělávání za rozhodujícího činitele protireformačního úsilí. Jezuité postupně vybudovali po celé katolické Evropě včetně českých zemí síť škol nového typu – kolejí, jež měly systematickou internátní výchovou za pečlivě zvoleného a promyšleného obsahu i forem a metod působení na žáky připravovat oddané stoupence protireformačních snah.

Jezuitská kolej byla internátní škola, poskytující sekundární vzdělání. Charakteristickým rysem celého pojetí jezuitské koleje byla snaha, aby učitelé co nejvíce ovlivnili své žáky a odstranili pokud možno všechny rušivé vlivy. Obsah vyučování stanovil školní řád z roku 1599, který byl na svou dobu vyspělý a platil až do konce 19. století. Předpokládal šestitřídní latinskou školu, jejíž těžiště bylo ve studiu latiny, teologie a sedmerna svobodných umění. Z hlediska námi sledované problematiky nás zajímají její první tři ročníky, jež spadají do dnešní oblasti nižšího sekundárního školství. Pouze v nich se používalo i mateřského jazyka při věcném vyučování. Nejvíce času zabíralo náboženství, latina a rétorika, reálie se pěstovaly jen příležitostně. Velkou pozornost věnovala jezuitská škola tělesné výchově (jízda na koni, šermu, plavání, hrám). Oblíbeným prostředkem byly didaktické divadelní hry. Učivo bylo podrobně rozplánováno na měsíce, týdny i jednotlivé dny, každá hodina byla metodicky propracována, látka se pravidelně procvičovala a opakovala, při vyučování se využívalo názorných pomůcek.

Vedle jezuitského řádu, jenž se zaměřoval na sekundární i terciární vzdělávání (připomeňme předání pražské univerzity do jejich rukou roku 1622 a s tím související završení rozpadu tehdejšího kvalitního českého systému vzdělávání), působily na našem území v oblasti „základního“ školství od 17. století i některé další školní řády. K nim především patřil **Řád zbožných škol (Ordo scholarum piarum) – piaristé**. Tvořili církevní mužský řád řeholních kleriků, kteří působili na školách všech stupňů a zvláštní péči věnovali dětem z chudých poměrů. Na Moravě vzniká jejich první kolej v Mikulově již v roce 1631, v Čechách v Litomyšli v roce 1640, v Praze pak až v roce 1752. Na rozdíl od jezuitů byli piaristé nábožensky tolerantnější (používali např. i některých příruček Komenského) a usilovali o dobré vztahy se svými žáky.

Počátky novodobého českého základního vzdělávání se spojují s tereziánskými reformami, jež byly součástí komplexních změn habsburské říše ve druhé polovině 18. století. **Primární škola** byla reorganizována na základě **školního řádu z roku 1774**, který zpracoval Johann Ignat Felbiger (1724-1788). Školní řád zavedl povinné vzdělávání dětí ve věku od 6 do 12 let, a tím byla v podstatě zavedena v českých zemích povinná školní docházka. Uskutečňovala se především ve vzniklé státní škole, která fungovala ve třech typech (triviální v obcích, hlavní v krajích a normální v zemských

městech). Vyučovacím jazykem byla němčina, a to na hlavních školách částečně a na normálních výlučně. Rozvoj sítě elementárních škol v českých zemích dále podpořil patent z roku 1781, jenž stanovil požadavek zřízení školy pro každých 90 až 100 dětí školního věku. Různá kvalita tří typů vzniklých elementárních škol dále podporovala sociální selekci dětí, protože na výběrovou střední školu s náročnými přijímacími zkouškami se mohli dostat pouze žáci, kteří absolvovali hlavní nebo normální školu.

Podstatnou roli v přístupu k sekundárnímu vzdělání sehrávala jazyková orientace elementárních škol. Výrazné posilování německého jazyka ve školství, jehož zvládnutí bylo současně podstatné pro přijetí na střední školy, se negativně odrazilo v počtu dětí z českých rodin studujících na gymnáziích – jak uvádí E. Walterová (2004, s. 51), v roce 1776 to bylo pouze 1 %. S češtinou se naopak děti setkávaly v triviálních školách, jejichž činnost významně podporovalo národní obrození. V této souvislosti se připomínají **vlastenečtí učitelé**, kteří široce překračovali své základní povinnosti, stávali se významnými kulturními i politickými osobnostmi a často přinášeli nové didaktické přístupy. Symbolem naznačených snah se stal především učitel v triviální škole v Rožmitále a hudební skladatel Jakub Jan Ryba (1765-1815).

Ve stejné době, kdy došlo k podstatnému kvantitativnímu i kvalitativnímu rozvoji primárního vzdělávání v českých zemích, se setkáváme i s podstatnou proměnou sekundární školy, jež byla reorganizována podle návrhu Gratiana Marxe jako pětiletá a později **šestiletá gymnázium** s vyučovacím jazykem německým a od třetí třídy latinským. Společenský, hospodářský a vědecký (především přírodovědecký) rozvoj vyústil v polovině 19. století v zásadní změnu výběrové střední školy. Nová koncepce středních škol byla uvedena do života reformou Exner-Bonitzovou v letech 1848-49. Výběrová střední škola byla bifurkována na humanisticky zaměřená **gymnázia s osmi ročníky** (orientovaná mj. na latinu a řečtinu) a na **sedmileté** matematicko-přírodovědné **reálky**.

Reforma gymnázií navazovala na klasické pojetí novohumanistického vzdělání, současně však vhodně reagovala zařazením některých přírodovědných předmětů a živých jazyků na společenské potřeby své doby. Tím se již v polovině 19. století především v důsledku rozvoje přírodních věd model klasického gymnázia obsahově přiblížil všeobecně vzdělávací sekundární škole, jež se jednak dále diferencovala na gymnázia a reálky, současně však reforma střední školy zahájila proces jejich vzájemného sblížení. Postupně vznikala reálná gymnázia a reformní reálná gymnázia jako střední školy, jež usilovaly o přiblížení klasického a reálného vzdělání.

Z hlediska analýzy nižšího sekundárního školství je významné, že osmileté gymnázium netvořilo zcela jednolitý útvar a již v reformě Exnera a Bonitze bylo pojato dvoustupňovitě. „*Tvořilo sice celek, ovšem sestávající ze dvou částí – nižšího a vyššího gymnázia. V nižším cyklu se látka probírala*

spíše propedeuticky, ve vyšším vědecky. Soudilo se, že tato dvojstupňovitost je ve shodě s psychickým vývojem žáků“ (Skalková 2004, s. 110). Diferenciace nižších a vyšších ročníků se týkala také didaktické koncepce i skutečnosti, že všichni žáci nedokončovali celý osmiletý cyklus. Postupně se zvyšoval počet žáků, kteří odcházeli z výběrové střední školy po ukončeném čtvrtém ročníku ne pouze kvůli prospěchu, ale také z důvodů změny zájmů a odlišné vzdělávací orientace. Tito žáci většinou přecházeli do odborných škol, kde se později setkávali i s absolventy školy měšťanské.

Na tehdejší evropské poměry bylo velmi pozitivní **zavedení osmileté povinné školní docházky v roce 1869**. Školský zákon tohoto roku zřizuje osmiletou **obecnou školu** (na vesnici) a tříletou **školu měšťanskou** (jako pokračování po pěti letech školní docházky ve městech). Uvedená reforma však během dalších let doznala několika omezení a úlev, především novelou školského zákona z roku 1883, která povolovala dětem na vesnici řadu výjimek spojených se zemědělskými pracemi. Po roce 1869 tak na našem území základní vzdělávání zabezpečovala organizační struktura školství, jejíž některé prvky se vrátily do českého vzdělávacího systému po roce 1989, a jejíž víceméně kontinuální rozvoj můžeme sledovat v tzv. klasických školských systémech, např. v Rakousku nebo v Německu. Vznikla jednak v podstatě forma společné primární a nižší sekundární školy – tzn. „školy základní“ – reprezentovaná především na vesnici osmiletou školou obecnou, jednak relativně samostatná primární škola tvořená pětiletou školou obecnou a na ni navazující školou měšťanskou a nižšími ročníky víceletých elitních středních škol.

Vznik obecné školy současně rozšířil obsah základního vzdělávání o nové předměty. Vedle tradičního náboženství a trivia se posílily reálie, tzn. přírodopis, dějepis, zeměpis, a výchovy (tělocvik, zpěv a ruční práce pro dívky). Ve stejné době dochází dále ke zrušení církevní kontroly nad školami a současně k posílení státního a „veřejného“ školství vznikem práva státu a obcí na zřizování škol.

Vznik nové vzdělávací soustavy po roce 1869 dále prohloubil dualismus nižšího sekundárního školství v podobě vyšších ročníků školy obecné, školy měšťanské a nižších ročníků víceletých výběrových středních škol (především osmiletých gymnázií a sedmiletých reálek). Jde o minimálně dvě vzdělávací koncepce – jednu zaměřenou na elementární a dále odborné vzdělání a druhou usilující o přípravu intelektuální elity a otevírající možnosti vstupu na univerzitu. Školství po roce 1869 navíc diferencovalo i obsah vzdělávání na obecných a měšťanských školách, kde si např. mohli žáci vybrat němčinu i další cizí jazyk (nejčastěji francouzštinu) jako volitelný předmět. Školská koncepce po roce 1869 tak vytvořila model základního vzdělávání, v němž je společná pouze primární škola a navazující nižší sekundární škola již žáky vnějším způsobem diferencuje. Výstižný je v této souvislosti také zvláště dříve používaný termín dvoukolejnost školství, jenž metaforicky charakterizuje vzdělávací

ni jako dvě cesty, z nichž jedna (nižší ročníky obecné školy a absolutorium výběrové náročné střední školy) vede k nejvyššímu univerzitnímu vzdělání, zatímco cesta druhá (osmiletá obecná škola i nižší sekundární škola ve formě měšťanky) ústí maximálně ve vyšší odborné sekundární vzdělání.

Z hlediska realizace posledních ročníků základního vzdělávání tato školská struktura vytváří stálý a podstatný problém, jenž, jak vhodně připomíná J. Skalková (2004, s. 107), se permanentně řeší nejen v rovině teoretické (především pedagogické, sociologické a psychologické), ale mnohdy i v rovině emocionální, a který se často odráží i v politické rétorice. Stále i u nás v této souvislosti plně platí rčení německých sociálních demokratů ze 70. let 20. století, že jde o zásadní „horký brambor“ školské politiky.

Nižší sekundární školství představuje i v následujících letech bázové pole diskusí nejen odborných pedagogů. Základní tendence můžeme spatřovat ve snahách o sblížení koncepcí střední školy, a to především jejich nižších ročníků, tzn. nižšího sekundárního vzdělávání. Diskuse o charakteru českého sekundárního školství vrcholily v období první republiky. Klíčové zde byly jednak snahy o vytvoření společného modelu nižšího klasického reálného gymnázia a dále diskuse o vztahu školy měšťanské a nižších ročníků výběrových středních škol, tzn. hledání optimálního a pokud možno celé populaci přiměřeného modelu pro naplnění celé tehdejší osmileté povinné školní docházky. Právě ve snahách o sblížení školy měšťanské a nižšího gymnázia a ve zvyšování prostupnosti nižšího sekundárního školství viděli mnozí pedagogové první republiky podstatný krok k demokratizaci tehdejší československé školské soustavy. V této souvislosti se v české pedagogice první republiky stále častěji objevuje požadavek **jednotné školy**, kdy však její jednotnost neměla znamenat uniformitu a poskytování zcela stejného vzdělání pro všechny žáky v období jejich povinné školní docházky, ale měla představovat – dnes především ve speciální integrativní pedagogice používané klíčové označení – „školu pro všechny“. Jde o – plně v intencích J. A. Komenského – vzdělávací instituci otevřenou prakticky pro všechnu populaci určitého věku. Podstatný rys pro převládající pojetí jednotné školy první republiky tvořil její požadavek vnitřní diferenciaci, tj. stálé hledání optimálních vzdělávacích cest pro různě nadané žáky, kteří se však sejdou „pod jednou střechou“. Z hlediska námi sledovaného pojetí základní školy a základního vzdělávání tak právě podnětná diskuse českých pedagogů mezi světovými válkami o charakteru školy měšťanské a nižších ročníků střední škol (např. B. Bydžovský, O. Chlup, O. Kádner, V. Příhoda) přináší stále řadu podnětných myšlenek. Současně přibližuje podstatu termínu jednotná škola, který bohužel reálný socialismus ideologicky zprofanoval.

Vznik samostatného československého státu v roce 1918 vyvolal živou diskusi k otázkám koncepce školské soustavy. Významné místo v těchto debatách zaujal **První sjezd československého učitelstva a přátel školství**

v osvobozené vlasti, který se konal v létě roku 1920 pod záštitou prezidenta T. G. Masaryka. Sjezd měl pracovní charakter a usiloval především o stanovení kulturního a školského programu. Z oficiálních projevů bylo nejvýznamnější vystoupení T. G. Masaryka, který hovořil o demokratizaci školy a vzdělání, o uvědomělé lásce k vlasti a především o potřebě klidné drobné práce, kterou bude uskutečňována revoluce. Ve vystoupení zástupce tehdejší sociální demokracie zazněl požadavek na jednotnou školu diferencovanou podle psychických a tělesných zvláštností dětí (Kováříček 2001, s. 29).

Legislativní úpravu přinesl tzv. **Malý školský zákon v roce 1922**, který provedl změny školství v národním a demokratickém duchu. Po formální stránce byla bez podstatných změn přejata struktura školství z posledních desetiletí Rakouska-Uherska. Československá republika hned v počátku své existence vyřešila dlouhodobé národnostní problémy školství, hlubší koncepční změny však zůstaly jen v rovině teoretických diskusí. Malý školský zákon současně vymezil obsah základního vzdělávání. Předměty na obecné škole tvořilo náboženství, občanská nauka, čtení a psaní, mateřský jazyk, aritmetika a základy geometrie, přírodopis, fyzika, chemie, dějepis, zeměpis, kreslení, zpěv, ruční práce a tělocvik. Žáci měšťanských škol měli dále český jazyk a literaturu, geometrii, rýsování a vedle aritmetiky i účetnictví. Současně si mohli vybírat z nabídky nepovinných předmětů (cizí jazyk, těsnopis, hudba a psaní na stroji). E. Walterová (2004, s. 57) v hodnocení této historické etapy české základní školy stručně shrnuje, že „...*sociální aspekty nebyly vzaty v úvahu, nedemokratická sociálně diferencovaná struktura povinné školy se nezměnila. Přijetím Malého školského zákona se završuje kodifikace výsledků úsilí předchozího období v oblasti národních zájmů, nevyřešeny zůstaly sociální aspekty školního vzdělávání, což mělo podstatný vliv na další vývoj české školy.*“

Paralelně s oficiálním školstvím se u nás ve dvacátých letech minulého století začaly rozvíjet tzv. **pokusné školy**. Celkem fungovalo přes 50 školských zařízení koncipovaných jako reformní škola s důrazem na svobodu dítěte, jeho samostatnost a tvořivost. Pokusné školy současně plnily – plně v intencích reformně pedagogického hnutí – funkci podnětných pedagogických laboratoří. Mezi ně patřil např. „Dům dětství“ v Horním Krnsku, jednotřídní škola Antonína Kavky v Jedlině u Klášterce nad Orlicí (výroba „jedlinských hraček“), „Domov radosti a lásky“ Josefa Bartoně v Brně, sociálně orientovaná pracovní škola Karla Žitného a Jaroslava Sedláka v Praze Holešovicích, hudebně zaměřená škola pro postižené děti Františka Bakule v Praze nebo Dětská farma Eduarda Štorcha na Libeňském ostrově. Právě na smutném osudu Dětské farmy, která po osmi letech výborných výsledků a prospěchu nejen dětem jedné školy, ale prakticky celé Prahy (mj. sloužila i jako vzdělávací zařízení pro nevidomé děti), byla zrušena a prohlášena „...*za podnik pro mládež nevhodný a zdravotně závadný*“ (Svobodová 1998, s. 20),

můžeme ilustrovat nepochopení a nezáměr řídicích orgánů o inovativní řešení typické především pro následující období reálného socialismu.

Koncepce našeho školství, tvrdě okleštěného a zasaženého v letech 1939-45 fašistickou ideologií, byla v letech 1945-48 v centru pozornosti všech politických stran. Národní socialisté i sociální demokracie měli ve svém programu vnitřně diferencovanou jednotnou školu, lidová strana vystoupila s požadavkem církevního školství, komunisté s programem důsledně jednotné školy. Změny v československém školství ihned po ukončení války předznamenal Košický vládní program z 5. dubna 1945. Zdůraznil potřebu obnovení československého školství, jeho očištění od kolaborantů a především nutnost umožnit studium mladé populaci, jež v období okupace měla uzavřen vstup na střední a vysoké školy. Školská soustava svým pojetím navázala na situaci z konce první republiky a zvláště usilovala o doplnění sítě škol v těch oblastech, které se nově osídlovaly. Řada českých pedagogů (např. B. Bydžovský, F. Kahuda, V. Příhoda) navázala po roce 1945 na ideu jednotné vnitřně diferencované školy, jež by byla otevřena pro veškerou populaci, oddělila by nižší a vyšší sekundární školství a současně by odstranila dvoukolejnost vzdělávací cesty.

Po roce 1948 přebírá odpovědnost za rozvoj školství Komunistická strana Československa a vláda, která je však této straně plně podřízena. Je zavedena **důsledná koncepce jednotného školství** formulovaná řadou školských zákonů a reforem (1948, 1953, 1960, 1976, 1984), které však prakticky nikdy nebyly plně realizovány a nepřinesly očekávané výsledky. „*Jednotná škola v následujícím období není kontinuálním pokračováním vývoje pedagogické ideje jednotné školy, ani výsledkem demokratizačních procesů ve společnosti, nýbrž důsledkem politické indoktrinace a ideologické unifikace, v níž prostor pro odborný diskurz a pedagogické experimentování byl značně zúžen*“ (Walterová 2004, s. 62). Současně s nástupem komunistů k moci získávají absolutní monopol školy státní a zanikají tak po válce obnovené školy soukromé a církevní i školy reformní, které v českém školství plnily významnou inovativní funkci. Dogmaticky pojatá mónistická výchova v duchu marxismu-leninismu nemohla vytvořit podmínky pro skutečný dialog, který je podstatou demokraticky a humanisticky orientovaného vzdělávání. Vedla k pasivitě a průměrnosti i k nižší odborné úrovni našeho školství.

Koncepce **jednotné základní školy**, tzn. spojení primární a nižšího sekundárního stupně vzdělávání, se spojuje především s návrhem Zákona o základní úpravě jednotného školství předloženém tehdejšími ministrem školství Z. Nejedlým v dubnu 1948 a schváleným v roce 1949. Vznik devítileté základní školy, jež sjednotila ve svých vyšších ročnících školu měšťanskou a nižší ročníky víceletých středních škol, současně zabezpečovala prostupnost školské soustavy. S největší kritikou pojetí základní školy se setkáváme po roce 1953, kdy byl přijat nový Zákon o školské soustavě a vzdělávání učitelů plně v duchu vrcholícího kultu osobnosti a socialistického formalismu. K řadě

redukci, jež uvedený zákon přinesl, patřilo zkrácení povinné školní docházka z devíti na osm let. Představitelé té doby voluntaristicky předpokládali masové absolvování jedenáctileté střední školy, ve skutečnosti se však základní vzdělání zúžilo na tzv. všeobecné vzdělání poskytované osmiletou střední školou. Zkrácení základní školy z devíti na osm let současně nebylo spojeno s potřebnými kurikulárními změnami, což vedlo k přetěžování žáků.

Kritika situace ve školství po roce 1953 i určité uvolnění na prahu let 60. vyústilo v roce 1960 přijetím nového školského zákona O soustavě výchovy a vzdělávání. Základní školy, stejně jako povinná školní docházka, se zpět prodloužily na devět let, současně se zvýšením počtu vyučovacích hodin se poněkud rozšířil obsah základního vzdělání. V koncepci základní školy po roce 1960 se setkáváme s některými náznaky uvolnění důsledné unifikace v podobě zařazení nepovinných předmětů či ve vzniku škol s rozšířenou výukou cizích jazyků (od 3. ročníku) a diferencovaných tříd, tzn. studijních a praktických, v 9. ročníku. Jistá společenská liberalizace konce 60. let minulého století se odráží v diskusích pedagogů o potřebě vnitřní diferenciací základní školy i v návratu gymnázií do vzdělávací soustavy.

Pokusy o společenské uvolnění končí tzv. normalizací, která uzavřela nanačtené diskuse pedagogů i pokusy o dílčí inovativní změny ve školství. V roce 1973 se objevuje požadavek zavedení povinného, všeobecného a polytechnického středního desetiletého vzdělání, jež bylo zveřejněno roku 1976 v zásadním dokumentu Další rozvoj československé výchovně-vzdělávací soustavy a uzákoněno v roce 1978. Realizace uvedeného dokumentu měla vyústit v zavedení středního a úplného středního vzdělávání pro všechnu mládež. V soustavě školství se na konci 70. let minulého století poprvé oficiálně objevuje termín **základní škola**, jež má poskytovat základy všeobecného polytechnického vzdělání a připravovat žáky pro studium na dalších vyšších sekundárních školách, ve kterých mají žáci dokončit povinnou desetiletou školní docházku. Redukce základní školy z devíti na osm ročníků vznikla zkrácením jejího prvního stupně z pěti na čtyři roky.

Rozvoj české základní školy po roce 1989 byl součástí širokého transformačního procesu. Jak připomíná V. Spilková (2004, s. 16), „*na rozdíl od ekonomické reformy s jasně formulovanou vizí, postrádala vzdělávací reforma jednoznačné východisko v podobě ucelené vzdělávací politiky. Přesto byly realizovány mnohé radikální změny strukturální, administrativní, kurikulární, změny v oblasti financování apod.*“. Odborníci z různých vědních oblastí zpracovali ihned na začátku 90. let minulého století řadu projektů školské reformy (některé jsme připomenuli na začátku této stati) a vznikly i další expertní materiály. Decizní sféra však dostatečně nevyužila jejich argumentačního potenciálu a k podstatné reformě české vzdělávací soustavy tak došlo až po roce 2000. Naopak se na začátku 90. let minulého století obnovil dualismus nižšího sekundárního školství vznikem obnovených osmiletých gymná-

zí, respektive i dalších víceletých středních škol. Nepodařilo se tak vytvořit moderní jednotnou vnitřně diferencovanou základní školu, jež by představovala logické vyústění českých pedagogických tradic.

Od poloviny 90. let minulého století se i v souvislosti s připravovaným vstupem České republiky do Evropské unie zpracovala celá řada dalších evaluačních a koncepčních materiálů k transformaci českého školství. Podstatný posun v pojetí základní školy a základního vzdělávání přináší schválení Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice – Bílé knihy (2001) a na ní navazující a v praxi ověřovaný Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – dokument, jenž prakticky ve všech oblastech souběžného širokého pojetí kurikula řeší pojetí moderní humanistické základní školy. Teprve následující období však ukáže, zda se podaří zpracovanou koncepci základního vzdělávání přetavit do funkčních školních vzdělávacích programů a především do optimální vlastní školní edukační praxe. Již ověřování Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání totiž přineslo, jak připomíná mj. J. Skalková (2004, s. 148 an.) řadu administrativních a pedagogických problémů. Permanentní nedostatek finančních prostředků, zvyšování počtu žáků ve třídách, přílišná feminizace i neproporční věková skladba učitelských sborů stejně jako řada dalších problémů českého školství nevytváří optimální východisko pro její naplňování.

Literatura:

BLATNÝ, L.; JÚVA, V. *Kapitoly z dějin pedagogiky*. Brno : MU, 1996.

CACH, J. *Výchova a vzdělání v českých dějinách. I. Feudální společnost do roku 1620*. Praha : SPN, 1988.

CACH, J.; VALENTA, J. *Výchova a vzdělání v českých dějinách. III. 1. č. 1848-1914*. Praha : SPN, 1990.

Felbiger a Kindermann : Reformátoři lidového školství. Praha : SPN, 1986.

KÁDNER, O. *Vývoj a dnešní soustava školství*. První díl. Praha : Sfinx, Bohumil Janda, 1929.

KÁDNER, O. *Vývoj a dnešní soustava školství*. Druhý díl. Praha : Sfinx, Bohumil Janda, 1931.

KÁDNER, O. *Vývoj a dnešní soustava školství*. Třetí díl. Praha : Českosl. obec učitelská, 1933.

KÁDNER, O. *Vývoj a dnešní soustava školství*. Díl 4., závěrečný. Praha : Česká akademie věd a umění, 1938.

KOPÁČ, J. *Dějiny české školy a pedagogiky v letech 1867-1914*. Brno : Univerzita J. E. Purkyně, 1968.

KOPÁČ, J. *Dějiny školství a pedagogiky v Československu. Díl 1. České a slovenské školství a pedagogika v letech 1918-1928*. Brno : Univerzita J. E. Purkyně, 1971.

KOVÁŘÍČEK, V. Sjezd českých učitelů po 80 letech. In *Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí : Protokol ze Sjezdu učitelů v Brně 30. - 31. srpna 2000*. Brno : Konvoj, 2001, s. 28-30.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bílá kniha. Praha : ÚIV, 2001.

PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě : Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha : Portál, 1999.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : VÚP, 2004.

SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno : Paido, 2004.

SOMR, M. a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha : SPN, 1987.

SPIPKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2004.

SROGOŇ, T.; CACH, J.; MÁTEJ, J.; SCHUBERT, J. *Dějiny školstva a pedagogiky*. Bratislava : SPN, 1981.

SVOBODOVÁ, J. *Zdravá škola včera a dnes*. Brno : Paido, 1998.

ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha : SPN, 1983.

Učitel'ské noviny, r. 1991.

VÁŇOVÁ, R. *Vývoj počátečního školství v českých zemích*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

VÁŇOVÁ, R.; RÝDL, K.; VALENTA, J. *Výchova a vzdělání v českých dějinách. IV. díl, 1. svazek*. Praha : Univerzita Karlova, Karolinum, 1992.

VESELÁ, Z. *Vývoj české školy a učitel'ského vzdělání*. Brno : Masarykova univerzita, 1992.

WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 1. díl. Brno : Paido, 2004.

Abstract: *The paper briefly examines important milestones in the development of Czech primary and secondary school. It looks at the long period from the founding of the first church schools to the present process of schooling transformation and reformation. Attention is paid to the development of unified basic school.*

Key words: *basic school, basic education, Czech school, the history of schooling, unified school*

PSYCHOLOGICKÝ POHLED NA ŽÁKA A VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PRÁCI NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Rudolf Kohoutek

Anotace: *Psychologická charakteristika osobnosti žáka současné základní školy může pomoci pedagogice při vytyčování kurikulárních cílů, a to obecných, konkrétních i specifických, a při formulování metodik dosahování těchto cílů. Poradenská psychologie již tradičně pomáhá formulovat dětem a mládeži i jejich rodičům individuální profesní a osobnostní cíle na základě kasuistického šetření jejich osobnosti.*

Klíčová slova: *charakteristika žáka, osobnost žáka, kurikulum současné školy, cíle kurikula: obecné, konkrétní, specifické, přínos psychologie pedagogice, psychosociální dimenze výuky.*

Patnáct let porevolučního vývoje České republiky a české základní školy v éře prudkého nárůstu vědění, postmoderní informatiky, komputeralizace, globalizace a planetarizace ovlivnilo výchovně-vzdělávací práci na současné základní škole a vývoj psychiky a osobnosti českých dětí v mnoha dimenzích.

Už nástup dítěte do dnešní základní školy usilující o demokratizaci a humanizaci, činnostní a osobnostní přístup k žákům, znamená pro dítě důležitou změnu, vážný předěl v jeho životě. Současná společnost klade důraz na přízpůsobení výuky a školního života potřebám dětské osobnostní individuality, jejího fyzického i psychického zdraví a na výchovu k občanství v demokratické společnosti (viz Kotásek 2000). Současné pojetí vzdělávání lze označit za humanistické či antropogenetické, kultivující vnitřní i vnější svět člověka, preferující etické momenty, zejména solidaritu a život v souladu se zákony přírody.

Slibný pro charakteristiku žáka současné základní školy je kvalitativní longitudinální výzkum Žák v měnících se podmínkách současné základní školy na který získala grant (grantový projekt GAČR 406/94/1417) *Pražská skupina školní etnografie (PSŠE)*, která působí na katedře pedagogické a školní psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Výzkumná skupina intenzivně zkoumala základní soubor od roku 1997 ve čtyřech třídách pražských škol (počet zkoumaných žáků byl 110). Monitorovány byly děti od jejich vstupu do školy až do devátého ročníku. Další dvě třídy (pražská a jedna venkovská) tvořily doplňkový soubor (35 dětí). Výzkumný tým tvořilo sedm odborných pracovníků na plný úvazek pracujících ve školách a další tři pracovníci participující na analýzách dat.

Výzkumnou prací se zabývali např. psychologové Miroslav Rendl, Miloš Kučera, Miroslav Klusák, Vladimír Chrz, antropologové David Doubek, Markéta Levínská (roz. Rybová), etnografka Dana Bittnerová aj. Nešlo o intervenční studii, ale o monitorování, tj. o popis současného stavu bez intervence.

Jelikož však jde o kvalitativní výzkum, jsou dosažené poznatky obtížně zobecnitelné. Sdělení o výzkumu mají zhusta esejistický ráz.

Překvapivé jsou např. výsledky výzkumu v oblasti starosti současných dětí základní školy o zevnějšek. Markéta Levínská, jedna z výzkumných pracovníků zjistila, že děti odlišují tzv. *sociální oblečení*, které není podle poslední módy. Poplatnost sociálnímu oblečení vede k označování některých spolužáků za sociály. Sociálové zase označují moderně a draze oblečené děti za hloupé zbohatlíky apod. Jinak se podle zevnějšku, oblečení a stylu chování označují děti např. jako frajeři a frajerky („dámy“), intelektuály („vědce“) a intelektuálky, sportovce a sportovkyně. Zdá se, že vzhledem k výstřelkům dětské módy by se skutečně mělo uvažovat i o školních uniformách.

Důležitými podklady pro zobecnění poznatků o osobnosti žáka základní školy jsou výsledky Evropské longitudinální studie těhotenství a dětství (European Longitudinal Study of Pregnancy and Childhood). Na této studii se podílí i Česká republika. Podnět pro vznik a realizaci tohoto projektu vyšel ze setkání odborníků pozvaných Světovou zdravotnickou organizací (WHO) v Moskvě v roce 1985. Koordinačním centrem projektu, na kterém participuje šest zemí (Spojené království Velké Británie a Severního Irska, ostrov Man, Česká republika, Slovensko, Ukrajina a Ruská federace), byl určen Institut dětského zdraví v Bristolu. V České republice je psychologický výzkum na této studii realizován Centrem výzkumu vývoje osobnosti a etnicity na FSS MU v Brně vedený prof. V. Smékalem. Jde primárně o tzv. epidemiologický výzkum, jehož cílem je identifikace rizik pro zdravý a optimální vývoj dítěte a navržení způsobu prevence. Závěry pro osobnost jedenáctiletých dětí jsou čerpány z individuálního psychologického vyšetření (trvajících pro každé dítě dvě a půl hodiny) realizovaného u 852 jedenáctiletých dětí (chlapců bylo 435 a dívek 417). Na psychologických vyšetřeních se podílelo celkem 21 studentů a absolventů psychologie.

Ve srovnání se žáky bývalé základní a kdysi obecné školy, je osobnost současného žáka a jeho vnější chování problematizováno větší rozvodovostí a krizovými situacemi české rodiny, konzumním životním stylem rodin, negativním vlivem televize i nevhodných počítačových her, častějším setkáním a experimentováním s drogami a zavadovými referenčními skupinami, které jsou zatím typičtější pro velká města a velkoměsta než pro venkov.

Dnešní škola je liberální a demokratická a usiluje o humanizaci, což s sebou nese větší sebedůvěru, asertivnost, sebeprosazování žáků. Výzkum S. Štecha (2005) na vzorku velkoměstských (pražských) dětí ukázal např. na zvýšený individualismus, zvýšenou kritičnost (zejména vůči škole a učitelům) a slabší smysl pro dodržování norem a pravidel optimální sociální komunikace. Potřebovali bychom ještě seriózní výzkum prožívání a chování současných venkovských dětí. U městských dětí někdy pozorujeme také větší dávku především verbální agresivity a neomalenosti, než to bylo ve škole minulosti.

Žáci současné základní školy se jeví i jako *vulgárnější* než žáci základní školy v minulosti. Také tolerance učitelů a ostatních dospělých osob vůči vulgarizaci je zřejmě větší než dříve.

Většina našich šestiletých dětí (asi 80%) je každoročně na požadavky první třídy základní školy dostatečně připravená a vyspělá. L. Kohlberg (1976) označil tuto fázi jako stadium „hodného dítěte“, které chce vyhovět sociálnímu očekávání (sociální deziderabilitě), aby bylo pozitivně hodnoceno.

Za **mladší školní věk** se označuje vývojové období od 6-7 let do 8-9 let. Je to tzv. druhé dětství. J. Piaget (1966) nazval způsob myšlení typický pro mladší školní věk jako fázi konkrétních operací. Myšlení dětí v této fázi vývoje je úzce vázáno na skutečnost. Děti jsou schopny operovat s představami či symboly, které mají konkrétní obsah. Langmeier nazývá období mladšího školního věku jako období střízlivého realismu. Podle J. Piageta prochází žák základní školy od sedmi do dvanácti let stadiem konkrétních operací, kterému předcházelo stadium předoperační (od 18-24 měsíců do sedmi let).

Důležitou podmínkou úspěšného zvládnutí výuky je dobrá komunikativní znalost vyučovacího jazyka. Rodiny však často nechávají komunikativnost svých dětí do značné míry příliš ovlivňovat televizními a počítačovými programy a mobily. To se negativně projevuje na některých složkách verbálního myšlení a verbální řeči. Děti méně čtou, méně rozumí různým úslovím, metaforám, příslovím a méně frekventovaným slovům.

V mezinárodním výzkumu PISA (Program for International Student Assessment) v letech 2000 – 2003, který zjišťoval v 32 zemích, jak děti v 15 letech umějí porozumět tomu, co čtou (nejen krátké povídky, ale i instrukcím, rozpisu služeb, reklamě, novinovému článku atd.), skončilo Česko jako 19. ze 32 zemí, tedy kus pod průměrem.

Čtenářská gramotnost dětí ve věku základní školy však zůstává stále ještě přijatelná. Děti ve věku 10 až 14 let v sociologickém průzkumu či výzkumu čtenářské gramotnosti nezávislou Agenturou Ivan Gabal Analysis and Nocsulting v roce 2002 byly ve velké většině schopny porozumět psanému a tištěnému textu, přemýšlet o něm a využívat takto získaných informací pro svůj

rozvoj. Z 1092 dotazovaných dětí jich polovina četla pravidelně a čtení je bavilo. Čtvrtina dětí četla alespoň dvakrát týdně, naproti tomu zbývající čtvrtina nečetla téměř vůbec. Tři a více knih měsíčně údajně dočetlo 18% dívek a 9% chlapců. Oblíbenými žánry ke čtení byly dobrodružná literatura, kterou četlo 56% chlapců a 32% dívek. Příběhy o lásce se bavilo 37% dívek a 2% chlapců. Nejoblíbenější byl Harry Potter (zvolilo jej 27% dotázaných dětí). Následovaly díly trilogie Pán prstenů a Babička Boženy Němcové.

Rodiče často povolují dětem pořídit si různé tretky, které mohou odvádět jejich pozornost jak při výuce ve škole, tak při vypracovávání školních úkolů doma. Jsou to např. různé ozdoby na propisky, které při psaní chrastí atp.

Někteří rodiče pořizují svým dětem různé, např. pepřové spreje, které však některé děti ve škole používají nepřiměřeně. Podobné zjištění platí i o různých nožích. Pobyt mimo rodinu však většina dětí vnímá nelibě, zejména když jde o pobyt v nemocnici.

Hlavním druhem činnosti se stává učení.

Rodina na většinu dětí mladšího školního věku působí jako hlavní zdroj citové jistoty, zázemí, nositel sociální opory. Děti vyjadřují potřebu většího podílu společně tráveného času se svými rodiči, dřívějšího příchodu rodičů domů ze zaměstnání či návrat rodiče po rozvodu a opětovného soužití rodiny jako celku. Dívky (častěji než chlapci) vyjadřovaly přání mít vlastní domácí zvířátko. Chlapci častěji zmiňovali přání mít vlastní počítač, mobilní telefon, kolo apod.

Období středního školního věku (od 8-9 do 11-12 let) je považováno Z. Matějčkem za období vyrovnané konsolidace, S. Freud hovoří o fázi latence, tedy době klidu a relativní pohody. Děti jsou v tomto období zaměřeny realisticky. Úroveň vlastního školního výkonu, vedoucí k prožitku úspěchu či neúspěchu se stává základem sebehodnocení a posléze součástí osobnostní integrity. Dítě si podle Vágnerové (2000) osvojuje svůj osobní styl zvládání překážek a neúspěchů, strategie jak se vyrovnávat s problémy.

Pro pedagogy a psychology jsou přínosné např. chronopsychologické výzkumy, které přinášejí pozoruhodné poznatky o rytmicitě v lidském chování a prožívání. Chronopsychologie se zabývá např. geneticky i sociálně podmíněnými rozdíly v chování a prožívání dětí s ranní diurnální preferencí (tj. tzv. skřivánky) a dětmi s večerní diurnální preferencí (tzv. sovami). Výzkumně se touto problematikou zabývají K. D. Skočovský a B. Šimečková (2004).

Zdá se, že večerní preference je spojena s nepřizpůsobivějším, rizikovějším a problémovějším chováním, než je ranní preference.

Na začátku dospívání se však bohužel posouvá diurnální preference směrem k „večernosti“. Ranní typy se přitom jeví jako adaptivnější, klidnější až introvertovanější. Večerní typy mívají vyšší míru neuroticismu.

Během školní docházky nás nejenom ze zdravotních a biologických důvodů, ale i z důvodů psychologických a pedagogických důvodů musí zajímat růst a růstová diagnóza dětí. Předpokládáme, že v dohledné době se pedagogové a psychologové budou ve větší míře než doposud zajímat o problémy auxologie, což je novodobý obor, který se komplexně zabývá růstem a vývojem člověka (auxó znamená řecky rostu). Nejenom pediatr, ale i pedagog a psycholog by měli alespoň orientačně ovládat diagnostiku somatické normality a abnormality podle výšky postavy a podle hmotnostně – výškového poměru, protože tyto údaje mají nejenom biologické a zdravotní, ale i psychologické a pedagogické dopady a důsledky.

Období **staršího školního věku** trvá asi od 11-12 do 15 let a končí pohlavní dospělostí. Pro počátek puberty je charakteristické tzv. *pubertální zrychlení (akcelerace) růstu*.

Podle J. Piageta jde o stadium formálních operací. Děti již dokáží vyjádřit vlastní názor a bývají často zvýšeně kritické. Počínají se také krystalizovat samostatná a kritická přesvědčení o různých problémech. Pubescent sní o ideálních poměrech světa. Vrstevníci se stávají mládeži v pubertě primárními neformálními autoritami.

Konkrétně a reálně si mají žáci v tomto stadiu vývoje na základní škole vytvořit pevnou soustavu klíčových poznatků významných pro poznávací a praktické činnosti, užitečných pro budoucí život, potřebných pro dorozumívání s lidmi a pro orientaci v kulturních a civilizačních výtvořech a hodnotách. Pokud jde o intelektovou úroveň žáků, ti by měli již na základní škole chápat význam získaných vědomostí ve vzájemných souvislostech a postupně si vytvářet ucelený obraz přírodní a společenské skutečnosti.

K tomu je zapotřebí jednak přiměřených intelektových schopností, jednak patřičná motivace, kladný vztah k učení a ke škole. Na vztah dětí ke škole má zásadní vliv pozitivní hodnocení ze strany učitelů a výborný prospěch. Děti s výborným prospěchem chodí raději do školy než jejich méně úspěšní spolužáci. To prokazují shodně pedagogicko-psychologické průzkumy a výzkumy (např. M. Tomiczewová 2005). Dobrá známka, resp. dobré slovní hodnocení potvrzuje dětem jejich osobní hodnotu v mentální oblasti jejich já.

Pro vyučování je důležité stimulovat zájem dětí o klíčové poznatky. Avšak je třeba vzít v úvahu, že právě tento zájem často v dospívání v důsledku *pubertální hypobulie* ochabuje, což se projevuje na výkonech žáků, zejména chlapců, i když jsou třeba nadprůměrně nadaní. Tento pokles výkonnosti

souvisí s ponořením do vlastního nitra, se sněním, s problematikou eroticko-sexuální a s pubertální rozháraností (nevyrovnaností).

Dívky přitom bývají školsky úspěšnější než chlapci. Jsou také svými pedagogy více chváleny než chlapci. Dívky splňují lépe než chlapci představy pedagogů o tom, jak se má správný žák chovat a učit. Zato jsou i více pozitivně stimulovány.

Dívky ve věku od 10 do 14 let, podle sociologického výzkumu nezávislé agentury Ivan Gabal Analysis and Consulting z prosince roku 2002, více času než chlapci věnují školní přípravě. Vladimír Smetáček z Pedagogické fakulty UK v Praze usuzuje, že dívky jsou také lepšími čtenářkami v tomto údobí než chlapci, a to proto, že se lépe soustředí, jsou vyrovnanější a celkově se v tomto věku rozvíjejí rychleji než chlapci. Rozdíl mezi chlapci a děvčaty ve čtení se vyrovnává kolem 15 let, kdy obliba čtení u dívek klesá na úroveň chlapců.

Na školní prospěch působí jednak činitele vnější, jednak činitele vnitřní. Z vnějších činitelů jsou to učební úkoly a jejich přiměřenost věku a zejména vliv osobnosti učitele (ten může mít i didaktogenický ráz) a klimatu školy. Z vnitřních činitelů působících na školní prospěch a neprospěch jsou důležité zejména: žákovy schopnosti a jeho motivace a autoregulace, žákovy vědomosti, dovednosti a návyky a didaktické deficity, žákovy psychické a osobnostní vlastnosti, zejména jeho pracovitost a úroveň volního úsilí ve vztahu ke školní práci, metoda učení žáka či technika jeho duševní práce, žákův současný zdravotní a psychický stav.

Zájmy dospívajících žáků se často obracejí různými směry. Umělecké a jazykové kroužky podporují u dětí i čtení. Sportovní aktivity se však se čtením pravděpodobně téměř vylučují. Záleží i na učiteli, zda tuto rozdyčenost po vědění u žáka udusí či rozvine. Je žádoucí zaměřit žáky na zájem o budoucí povolání.

Žáci by měli umět aplikovat získané vědomosti při řešení poznávacích a praktických úloh a umět se jasně a srozumitelně vyjadřovat, číst s porozuměním, memorovat, reprodukovat. Vnímání dospívajícího se postupně vyrovnává vnímání dospělého (a obdobně je to i s představami).

V pubertálním období však není příliš optimální stav pozornosti, obtíže jsou zejména v koncentraci pozornosti. Optimální není ani stav paměti dětí a tím učenlivosti dětí vůbec, s čímž zatím škola příliš nepočítá. Tato labilita, nestálost pozornosti (zejména v počátečním období puberty), souvisí s *denním fantazijním sněním*.

Cílem je osvojit si v základní škole další poznávací dovednosti (soustavné pozorování, srovnávání, rozbor a vyhodnocování, rozlišování podstat-

ného a vedlejšího, celku a částí, užití údajů a poznatků v nových souvislostech).

Pro obě pohlaví je však příznačné ukvapené generalizování a preciznost formulací stále pokulhává za myšlením. Také cit pro rozlišování jemných výrazových odstínů se teprve vyvíjí.

Pokud jde o *emotivní vývoj osobnosti*, zmíníme nejdříve estetické city. Zjišťujeme, že dospívající intenzivně vnímají umělecká díla, obrazy i hudební skladby. Cílem školy je pomoci žákovi osvojit si poznatky a dovednosti spojené s estetickým vnímáním světa, jeho ztvárňováním a prožíváním, umět vnímat krásu a estetiku prostředí, člověka, jeho výtvorů, jednání, činností, pohybu apod.

Úspěch ve škole předpokládá emocionální stabilitu, značnou odolnost k frustracím a dovednost přijímat i případné dílčí neúspěchy. Přílišná citlivost, senzitivnost a hypersenzitivnost snadno vyvede dítě z míry. Strach, obavy, napětí a tréma svazují jeho výkonnost.

Pokud jde o city zaměřené na druhé, je dítě v první řadě již schopno navázat hluboké přátelství a intenzivně prožít vědomí sounáležitosti k určité skupině. Přitom musíme bedlivě, ale nenápadně a taktně kontrolovat společnost, ve které se dítě pohybuje.

Z literatury je oblíbená fantastika, u chlapců sci-fi literatura a literatura faktu. Dospívající uspokojují vyšší potřeby a transformují, sublimují, platonizují potřeby nižší. Děti často nadšeně horují pro některého spisovatele, pro některý literární žánr, pro slavného herce, státníka, sportovce atd.

Chlapci obdivují zejména všechny projevy mužnosti a nezkrotnou sílu fyzickou i mravní. Intenzivní city prožívá mládež při sledování televize a videa. Mládež často touží po nekonvenčním, osobitém, líbivém, módním, ale přitom nekonvenčně sentimentálním.

Považuje za hrdinství, za uvolněnost, za odvalu a boj proti strnulosti také výstřední oblékání a chování. Má zvýšený zájem o vše, co souvisí s vývojem k dokonalému, dospělému vystupování, jednání a životu vůbec, čte knihy o síle vůle, o sugesci, o společenském chování, o mravnosti, má potřebu líbivosti, obdivuje vše moderní, vysoko hodnotí zjev a oblečení.

Pokud jde o hodnotové cíle, postoje a motivy jednání žáků, mají žáci základní školy: získat orientaci v základních mravních hodnotách (úcta k životu a k člověku, k pravdě, spravedlnosti), rozpoznávat je v každodenním životě, ztotožňovat se s nimi, odmítat takové negativní jevy, jako je nespravedlnost, brutalita, násilí, lež a přetvářka,

V této oblasti je t.č. ještě hodně nedostatků: úcta k člověku má často trhliny, a to i úcta žáků k učitelům.

Děti se postupně emancipují od rodiny a kolem jedenácti roků největší díl svého volného času tráví dítě mezi kamarády. Vzrůstající vliv vrstevnické skupiny je u jedenáctiletých evidentní (srov. Lacinová, Michalčáková 2004). Spolužáci a vrstevníci mají často pro jedince větší subjektivní význam než jeho rodiče a učitelé.

Nesmíme se však domnívat, že v pubertě děti neuznávají vůbec žádnou autoritu a řád. Ve skutečnosti dítě má potřebu autority, touží po vzoru, po přimknutí k silné osobnosti. Klade však na autoritu vysoké nároky, má-li se jí podříditi a citově se k ní přimknout. Pubescent se rád podřizuje pouze tomu, koho plně obdivuje (koho považuje za mocného, velkého, úctyhodného či krásného). Černobílá sociální percepce v této etapě vývoje ještě převládá.

Ve škole imponují učitelé s dobrou společenskou pověstí, lidé s rozhledem, schopní sugestivně podat látku a schopní sebeovládání, učitelé spravedliví, velkorysí, schopní udržet si kázeň, se smyslem pro humor, milující děti a svou práci, a přitom lidé prostí.

Pokud jde o vztahy dospívajících k dospělým osobám, dítě se stále více vymaňuje ze společenské závislosti na nejbližších příbuzných. Hledá aktivně nedostatky v osobnostech těch, kteří jej vychovávají, a nekompromisně a často i nespravedlivě hodnotí všechny činy a vlastnosti dospělých. Dospívající mají často i neadekvátní pocity, že jsou dospělými dehonestováni.

Hodnotový systém dětí na základě rozhovorů se žáky 2. stupně základní školy považujeme za primárně autotelický. Zaujímají v něm významné místo věci i finanční prostředky. V dotaznících deklarované hodnoty obsahují také hodnoty heterotelické a hypertelické. Milionáři jsou obdivováni. Chudí lidé jsou podceňováni jako neúspěšní.

Čeští žáci základních i středních škol jsou podle zkušeností učitelů volnější, svobodnější ve svých výrazových projevech, otevřenější, živější, více si během komunikace s dospělými dovolí, některé jsou dokonce až verbálně agresivní, ale brachiální agresivita bývá v České republice zatím naštěstí výjimečná. Současní žáci základní školy se jeví jako děti asertivnější a expresivnější, než byli žáci základní školy v minulosti. Ti byli jako celek spíše adaptivnější, méně expresivní. Většina současných žáků základní školy autoritu svých učitelů respektuje. Ve srovnání se Spojenými státy americkými i ve srovnání s jinými evropskými zeměmi není agresivita českých žáků základní školy tak výrazná. Faktorem však zůstává, že někteří žáci si uvědomují, že do patnácti let nejsou trestně zodpovědní za své chování a zneužívají tohoto vědomí, například, že své učitele provokují ke konfliktům.

Dítě v pubertě vždy někoho napodobuje, vždy někomu slouží. Buď je mu vzorem skutečná osoba – ať již společensky kladná či záporná, anebo románová postava. To se ovšem odrazí v charakterových vlastnostech.

Jde o to, pochopit význam života a zdraví, osvojit si zásady zdravého životního stylu, naučit se správně rozhodovat a jednat ve prospěch svého zdraví i zdraví jiných. To znamená získat tzv. *zdravotnickou gramotnost*.

Dosavadní, již poměrně celistvý obraz o vlastním těle i o vlastní psychice se na začátku dospívání mění (zejména vlivem somatických změn ve spojitosti s vývojem pohlavních znaků). Ti dospívající, kteří dříve fyzicky vyzrají, jsou ve výhodě, neboť jejich prostředí, zejména vrstevníci, jim vyjadřují větší respekt, což posiluje jejich sebevědomí.

Se schopností hlubokého citu přátelství souvisejí také city pubertální zamilovanosti. Při zamilování hraje velkou roli faktor novosti a nevšednosti, snaha prožít něco dosud nepoznaného. Erotické city jsou v této době velmi intenzivní, blouznivé, důležitou roli v nich hraje fantazie. V normálních případech jsou tyto city platonické, idealizující, nesexuální.

Tato touha je tím větší, čím méně je dotyčná osoba dosažitelná. Cit však je poněkud křečovitý, je sice intenzivní, ale málo ryzí. Předmět erotických citů nebývá obvykle u chlapců totožný s osobou, na kterou pubescent zaměřuje svoje emoce sexuální.

Cílem současné školy je naučit žáky dbát na sebe, projevovat se pozitivním způsobem, získat pocit sebeúcty a sebeovládání. Děti s dobrými schopnostmi autoregulace budou mít tendenci vyrovnávat se s náročnými situacemi a stresem konstruktivnějšími, flexibilnějšími, adaptivnějšími a trvalejšími způsoby. V USA se doporučuje pro zvládnutí zátěží vychovávat u dětí tzv. nezdolnost (*hardness*), jako opak psychické zranitelnosti (*vulnerability*).

V pubertě se část sebeobrazu, tvořeného doposud často iracionálními mechanismy, přeměňuje v racionálnější sebepojetí. Přesto však v sebeobrazu a sebepojetí dospívajícího zůstává dosud mnoho iracionálních prvků.

Puberta je právem považována za nejbouřlivější životní etapu člověka, což jistě mohou potvrdit vychovatelé a učitelé. Od sedmé třídy je patrné zhoršování kázně žáků, které se stupňuje až do deváté třídy. (Přitom však jsou v chování dětí rozdíly mezi děvčaty a chlapci ve prospěch chování děvčat.) Po stránce psychické je totiž pro pubertu typická nevyzrálost postojů, potřeba společenského kontaktu s vrstevníky, změna v sebepojetí (vlastní já se stává hodnotou i problémem). Původně zrcadlové já se stává autonomnějším. Místo rodičů mají velký vliv na sebehodnocení vrstevníci.

Dospívající velmi zajímá, jaký vlastně je, jaké má možnosti, jaké má hranice, jak se jeví svému okolí.

Pro sebehodnocení v pubertě je příznačné, že se často navenek jeví jako zvýšené (zvýšená je však pouze potřeba sebeuplatnění), ale ve skutečnosti je labilní a kolísavé. Po neúspěchu obvykle výrazně poklesává tzv. *aspirační úroveň*.

Často se za okázale sebevědomým chováním skrývá překompenzovaný pocit méněcennosti. Mnoho zbytečných konfliktů mezi dospívajícími a dospělými je zaviněno nerespektováním zvýšeného sebecitu dětí a srážením jejich sebevědomí.

Toto životní období se projevuje především rostoucím individualismem, introverzí (obrácením do nitra) a duševní rozháraností (vnitřním neklidem) a často i vzdorovitostí. Proto je tak důležité naučit se respektovat ostatní, rozpoznávat rozdíly mezi lidmi, mezi jejich vlastnostmi a charaktery, být otevřený a zdvořilý vůči druhým lidem, ovládat své citové reakce.

Místo tendence k násilí je třeba získat schopnost pracovat ve skupině, spolupracovat, projevovat solidaritu a ochotu pomáhat druhým,

Podmínkou je i dovednost dítěte začlenit se do skupiny vrstevníků, jimž je třeba se adekvátně přizpůsobit a brát na ně ohledy. S nimi se dítě dostává do situací soutěže, učí se tu vzájemné pomoci a spolupráci. Napomáhá tomu i integrace smyslově a tělesně postižených dětí do normálních tříd. Diskutabilní však jsou pokusy o integraci mentálně retardovaných žáků (srov. Čížková, 2004) do běžných škol. U významného procenta dětí a mládeže dochází k problémovému vývoji osobnosti pod vlivem zmíněných nežádoucích vlivů a mnoha dalších faktorů. Ve vývojovém stadiu puberty se však již objevuje také šikana (peer victimization). Předpokládá se, že 20-30% dětí je šikanováno vrstevníky, přičemž chlapci bývají obětmi šikany častěji než dívky. Obětmi bývají submisivní, málo asertivní, často fyzicky slabší děti s nízkým sebehodnocením. Šikanující jedinci vykazují hostilní tendence vyvěrající v konflikt, nízkou kontrolu impulsivity a agresivních tendencí a pozitivní postoj k fyzickému násilí. Problémové děti bývají často navíc zdrojem největšího stresu učitelů a vychovatelů, jak ukázal výzkum Učitelé a zdraví, který řídil E. Řehulka z pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Šlo o výzkum učitelů s více než desetiletou praxí. Zvláštní pozornost a výchovu vyžadují žáci se syndromem ADHD, resp. s lehkou mozkovou dysfunkcí, což se projevuje psychomotorickou instabilitou a poruchami pozornosti. Je jich na českých školách kolem 5%.

Závěrem bych chtěl zdůraznit, že bychom všichni měli usilovat o to, aby základní vzdělávání na 1. i 2. stupni základní školy mělo skutečně podnětné a tvůrčí školní prostředí, které by optimálně stimulovalo nejschopnější žáky, povzbuzovalo méně nadané a chránilo i podporovalo žáky nejslabší, jak to žádá i Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vydaný VÚP v roce 2004.

V tomto období je mimořádně důležitý správný výběr povolání, resp. studia. Je také žádoucí dotvořit u dětí pocit odpovědnosti za životní prostředí a projevovat úctu k výsledkům lidské práce minulosti i přítomnosti.

Z hlediska psychobiologie je možno žádat, abychom při výchovně-vzdělávací činnosti působili nejen na levý, ale i na pravý mozek, tedy na levou i pravou hemisféru mozku.

Za nejzávažnější psychické změny oproti psychickému profilu osobnosti dětí v minulosti lze podle Smékala (2003) považovat mírnou kognitivní akceleraci související s nebyvalým pokrokem v telekomunikačních technologiích a s počítačovou gramotností dětí více než se stimulací četbou, dále nevyrovnaný vývoj psychomotoriky, ochuzení či retardaci emočního a sociálního vývoje, zpomalení vývoje vůle, zeslabení dovednosti vyvíjet volní úsilí.

Domnívám se, že pedagogická psychologie může pedagogice významně pomáhat při stanovování a tvorbě *kurikulárních cílů* a metodiky jejich dosahování, a to jak těch nejobecnějších, tak konkrétních i specifických a přispívat k rozvoji psychosociální dimenze výuky zaměřené na výchovu žádoucích osobnostních znaků, rysů a vlastností. Poradenská psychologie již tradičně pomáhá dětem a mládeži formulovat si profesní i osobnostní cíle.

Na závěr bychom se měli zamyslet i nad slovy významného filozofa vědy 20. století Karla Poppera (1902-1994) v jeho knize *Život je řešení problémů*: „*Zásada, že lidem, kteří nám byli svěřeni, nesmíme především škodit, by měla být ve výchově právě tak fundamentální jako v lékařství.*“

Jde o to naučit žáky nejen osvojovat si duchovní statky, jako jsou vědomosti, dovednosti a návyky, ale osvojovat si rovněž adekvátní komunikaci s učiteli, dospělými i spolužáky, životní a profesní orientaci, vhodné psychosociální pozice a role, pečovat o jejich i optimální emoční vyladění a adekvátní základní životní náladu, optimální sebeobraz, důvěru v sebe a ve svět. Jde tedy i o úsilí o žádoucí adaptaci žáka na školu a o přiměřenou reaktivitu na školní úspěchy i neúspěchy. Jde i o to, naučit se různé způsoby či mechanismy řešení konfliktů a prevenci zdravotních potíží.

Literatura

ABELLÁN, J. L. *Myšlienky pre XXI. storočie*. Bratislava, 1997.

CARSKADON, M. A. et al. Association between puberty and delayed phase preference. *Sleep*, 1993, roč. 16, č. 3, s. 258-262.

ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno : Doplněk, 2000.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : Karolinum, 1993.

ČÍŽKOVÁ-ŠIMÍČKOVÁ, J.; BUKVOVÁ, K. Teacher and a handicapped pupil. In ŘEHULKA, E. *Teachers and Health*. Brno : MU, 2004, s. 169-207.

ŠTEFANOVIČ, J. a kol. *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava : SPN, 1973.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004.

- KAČÁNI, V.; VIŠŇOVSKÝ, L. a kol. *Psychológia a pedagogika pomáhajú škole*. Bratislava : Iris, 2005.
- KOTÁSEK, J. *Hlavní referát na sjezdu učitelů v Brně. Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí*. Brno, 2001, s. 14 –21.
- KOVÁČ, D. Kultivace integrované osobnosti. *Psychologie dnes*, 2004, č. 2, s. 32-34.
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 1998.
- MAŇÁK, J. (Ed.) *Aplikované sociální vědy v přípravě učitelů*. Brno : Paido, 1998.
- MAREŠ, J. a kol. *Sociální opora u dětí a dospívajících I., II., III*. Hradec Králové : Nucleus, 2001, 2002, 2003.
- MATĚJČEK, Z.; DYTRYCH, Z. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha : Grada, 2002.
- PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha : SPN, 1996.
- Pokyn MŠMT ČR č.j. 23 472/92 – 21 k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení na základních školách*.
- POPPER, K. *Život je řešení problémů*. Praha, 1998.
- Pracovní listy pro děti předškolního věku*. Praha : PPP hl. m. Prahy.
- Pražská skupina školní etnografie: *Dítě od 1. do 5. třídy. Vývojová psychologie mladšího školního věku (Ukázky z připravované publikace)*. Praha, 2003.
- Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí. Protokol ze sjezdu učitelů v Brně 30.-31. srpna 2000*.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*. Praha : VÚP, 2004.
- ROGERS, C. R. *Způsob bytí*. Praha : Portál, 1998.
- ŘEHULKA, E. (ed.). *Teachers and Health 6*. Brno, MU, 2004.
- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno : Paido, 1998.
- SAK, P. Diagnóza sociálně patologických jevů u mládeže. In *Diagnóza, prognóza a resocializace skupin mládeže ohrožených sociálně negativním vývojem*. Praha : Policejní akademie ČR, 1997.
- SAK, P. *Proměny české mládeže*. Praha : Petrklíč, 2000.
- SKOČOVSKÝ, K. D. Chronopsychologie: výzkum rytmicity v lidském chování a prožívání. *Československá psychologie*, 2004, roč. 48, s. 69-83.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999.

SMÉKAL, V. MACEK, P. (eds.). *Utváření a vývoj osobnosti*. Brno, 2003.

SMÉKAL, V.; LACINOVÁ, L.; KUKLA, L. (eds.). *Dítě na prahu dospívání*. Brno, 2004.

SOLLÁROVÁ, E. Vývin tvorivých schopností žiakov základnej školy. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 22, 1987, č. 2, s. 141-149.

SOLLÁROVÁ, E. *Stimulácia tvorivosti detí predškolského a školského veku*. *Habil. práca*. Nitra : PF, 1991.

SOLLÁROVÁ, E. *Možnosti zámerného rozvíjania tvorivého myslenia žiakov ZŠS na hodinách literárnej výchovy*. *Kand. diz. práca*. Bratislava : FF UK, 1985.

ŠTECH, S. Jaké jsou děti na konci základní školy? *Učitel'ské noviny*, 8. 8. 2005.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha : UK, 1995.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 1997, 2000.

Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, ročník LVII, sešit. 4, duben 2001, s. 51 a další.

ZELINA, M. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa (metódy výchovy)*. Bratislava : IRIS, 1996.

Abstract: *Psychological characteristics of the personality of the pupil at contemporary primary school can assist pedagogy in setting curricular aims (namely general, concrete and specific aims) and in formulating methodologies of reaching the aims. Consulting psychology has traditionally assisted children and parents in formulating their individual and professional and personality-related aims on the basis of casuistic examination of their personality.*

Key words: *characteristics of the pupil; personality of the pupil; contemporary school curriculum; curricular aims: general, concrete, specific; the contribution of psychology to pedagogy; psychosocial dimension of the teaching process*

JEDEN Z PROBLÉMŮ ETICKÉ ORIENTACE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Radovan Rybář

Anotace: *Vliv médií, zvláště televize, na děti a mládež je tak velký, že z jejich života vytlačuje přirozené bytí. Často prezentované mediální násilí poškozuje dětskou psychiku a způsobuje, že se potom děti stávají agresivnější, oslabuje se jejich schopnost soucitu a probouzí se v nich i zálibení v krutostech a destruktivitě.*

Klíčová slova: *mediální násilí, děti a mládež, stres a psychické poruchy.*

Je bezvadné, že dnes můžete říct a napsat, co si myslíte, a nic se vám nestane, ale také se bohužel nic nestane... Při sledování televize začínám mít pocit, že zlo začíná mít silně navrch, že kriminalita dokonce i děti přímo děsivě roste. Začínám mít rovněž dojem, že se v televizi mluví více o lidských právech zločinců než postižených...

Přitažlivost televize

Dětská kriminalita samozřejmě nevzniká z ničeho. Rodiče dnes nemají čas na děti, a ty tak často rostou jako dříví v lese. Když se potom dítě dívá v televizi na nějakou akční hloupost, považuje všechno, co se v ní děje, za samozřejmost a leccos z toho si chce také hned vyzkoušet, aniž by domyslelo důsledky. Až z toho vzniká neodbytný pocit, že dnes v naší společnosti vládne samá deprivace.

A nejhorší je to, že vkus mediálních deprivantů je vnucován ostatním. Podle Institutu dětí a mládeže při ministerstvu školství je nejpobulárnější náplní společného volného času rodičů a dětí společné sledování televize. Na plnou čáru při sledování televize vyhrávají buď přihlouplé líbivé seriály ze života fantastických boháčů, nebo „akční“ krvavé filmy se spoustou mrtvol. Televizní pořady pro děti, zvláště pro ty nejmenší, se zdají být nevinné. Je tu totiž méně vražd, méně krve... Ale pozor! Násilí je zde pouze v jiné, „měkčí“ podobě; rvačky, výprasky, honičky, nadávky, výhrůžky... To ale neznamená, že je to méně škodlivé.

Před několika lety v britském týdeníku New Scientist byl zveřejněn lékařský výzkum, podle něhož může nadměrné sledování televize vést k rychlejší demenci, neboť lidský mozek je před televizní obrazovkou vystaven zcela ojedinělému psychickému vypětí. Stresová podoba většiny zpravodajských zpráv či akčních filmů a hororů dává vznik stresovým hormonům, jež při vyšší koncentraci poškozují nervové buňky v mozkové kůře, které mají zásadní význam pro lidskou paměť.

Děti, které mají snadný přístup k jim nevhodným pořadům, se pak stávají agresivními, přestávají vnímat násilí jako zlo a mají někdy i sklony k sexuálnímu týrání. Že mediální násilí poškozují dětskou psychiku, to dnes víme stejně jistě jako to, že cigaretový kouř škodí plicím. Potom se pokrytecky díváme tomu, že se z mnoha mladých lidí stávají sobci uzavření do sebe, kteří se derou dopředu ostrými lokty, jen urvat peníze nebo nějaký osobní prospěch, jako by v životě už o nic jiného nešlo.

Násilí prezentované na obrazovce tedy především láká k napodobování. Ale i u těch dětí, které je přímo nenapodobují, se oslabuje schopnost soucitu a probouzí se v nich zalíbení v krutostech, případně v destruktivitě, v ničení věcí. U jiných dětí zase může sledování násilí naopak vést k bázlivosti, k přílišnému strachu z násilí, ke zbabělému chování.

Romain Rolland kdysi řekl: Státu neškodí ani tak špatnost zlých, jako mlčenlivost těch slušných. Slušný člověk totiž většinou nezačne křičet, ani nesesedne a nenapíše do televize, že toho má už dost, že to a to nechce. Nepřijde a nepráskne do stolu, nepouští hrůzu. Jen se stáhne a tiše trpí. Agresivnější jsou ti druzí. A tak se šíří dál a dál lidská necitelnost, hrubost, netečnost.

Na dětskou psychiku vedle televize nepříznivě působí také stále populárnější agresivní počítačové hry. Při těchto videohrách se dítě nejen dívá na to, co se děje na obrazovce, ale také samo působí tlačítky a páčkou (joystickem), až padají rány a stříká krev. To rychle oslabuje jeho vnitřní zábrany proti násilnému jednání. A pak učitelé ve školách dennodenně pozorují necitlivé jednání dětí vůči sobě navzájem. Můžeme samozřejmě namítnout, že je mnoho krutosti i v dětských pohádkách a dokonce i v některých biblických příbězích (např. ukřižování Krista). Odpověď na tuto námitku má tři části:

- Mnoho záleží na tom, jak je násilí zasazeno do příběhu. Tam, kde dobro vítězí nad zlem, má násilí v příběhu důležitou funkci. V běžných „akčních“ filmech (sociologové tvrdí, že v posledních desetiletích stále častěji) však vítězí zločinci a bezohlední sobci.
- Nebezpečná je drastičnost (přílišný naturalismus), se kterou je násilí znázorněno.
- Rozlučme se s představou, že všechny pohádky či jiné veřejně prezentované příběhy pro děti jsou dnes vhodné a dobré. Psychologové dávno vědí o tzv. citlivých dětech, které se při drastickém příběhu (pohádce) rozpláčou, přestože ji slyší jen vyprávět.

Pornografie a děti

Pornografie poškozují děti tím, že jim zkracují dětství, předčasně probouzí sexuální citění a aktivitu. Pornografie způsobuje u dětí pokřivené představy o sexuálních vztazích lidí. Žena je v pornu předváděna jako nějaké zboží nebo

jako otrokyně, která je kdykoliv k dispozici pro mužské choutky. Nelze samozřejmě předem určit nějakým předpisem, „kam až“ smí být ve filmu nebo na obrazovce odhaleno ženské či mužské tělo. Ale musí zde i v médiích panovat jistá míra estetického vkusu a mravního citění, neboť pod vlivem pornografie děti často i na veřejnosti příležitostně simulují pohlavní styk, při němž i malí chlápci mají někdy sklon sexuálně týrat svoje spolužačky.

Naše společnost po tzv. sametové revoluci, v době změny priorit, převládající jednostranné orientace na peníze a hmotné (i fyzické) požitky, celkově nezřízeného liberalismu a relativismu hodnot připomíná dobu úpadku starověkého Říma v posledních fázích svého vývoje, kdy zvrhlost slavila triumf.

A přesto se dnes vyskytují i mnozí, kteří tvrdí, že není spolehlivě prokázáno, že nadprodukce mediálního násilí a bezbřehého sexu negativně působí na psychický vývoj dětí a mládeže, a jsou proti jakémukoliv omezování „svobody projevu“. Rodiče často pod vlivem této hyperliberální demagogie si vůbec neuvědomují, jak jsou děti citlivé na úzkostné výkřiky obětí násilí či různé formy hrozeb z akčních krváků, neboť je to u člověka biologicky zakódované. Prostě i ve vztahu k dětem vládne moc peněz a všudypřítomný tržní princip.

V této souvislosti je mezi zastánci naprosté mediální svobody slyšet dost často argument o vypínání televize při produkci nevhodné pro děti. Ale stačí opravdu jen vypnout televizní knoflík? Ze zaměstnání uštvaní rodiče jsou dnes většinou rádi, když dítě sedí klidně před obrazovkou a nepřipouštějí si, že by mu nějaký televizní program či videohra mohla uškodit.

Ale přece my všichni máme odpovědnost i za ty děti, které nejsou naše...! Nebezpečí mediálního násilí nelze ani trochu podceňovat, neboť právě televize sehrává vlivnou výchovnou roli a dává mladým lidem vzor k napodobování.

Kýčovitý styl života

Kýčem většinou nazýváme určitý druh lži nebo vnitřní nepravdy. Kýč je líbivá „pohádka“, která předstírá, že je pravdou, skutečností. Tímto trikem získává kýč mnoho lidí, kteří se v příbězích na obrazovce (či jinde) nechtějí setkat s pravdou o světě, o sobě samých, ale naopak se chtějí před touto pravdou schovat za laciné iluze. Kýč na obrazovce by nebyl příliš nebezpečný, kdyby ho dnes nekonzumovalo stále více lidí, pro něž se stal převládající duševní potravou, únikem před realitou i s jejími problémy a úkoly, pokud neovládne naše myšlení jako nějaká nová totalitní ideologie pod rouškou požadavku ničím neomezované svobody. To je však bohužel častý případ...

Svoboda však neznamená naprostou libovůli, jak nám tvrdí hyperliberalismus současného globálního kapitalismu. Za násilnými pořady jsou vždycky prsty velkých peněz. Je to brak dělaný inženýrsky, který fascinuje malé děti nebo infantilní dospělé. Média si vydělávají zveřejňováním ne-

zveřejnitelného. Potřebují skandály, potřebují něco, co patří do sféry intimity, co mají slušní lidé zábranu zveřejňovat. A tak se stává, že média etablojí ve veřejném prostoru i věci obscénní a skandální, aby se za každou cenu zvýšila sledovanost a s ní i zisk za vysílání reklam.

Náhradní život

A tak stále přibývá lidí, včetně žáků základních škol, kteří tráví před obrazovkou většinu času, a bývá u nich „nažhaveno“ od rána do večera, i když přijde k nim domů nějaká návštěva. Tato přitažlivá a snadno dostupná zábava vytlačuje z jejich života vyšší motivy a celkově je ochuzuje. Tomuto nebezpečí podléhají zvláště lidé lenošní, neurotičtí nebo s nižším vzděláním či rozhledem – a pochopitelně i děti, pokud jsou ponechány pouze samy sobě.

Ubývá aktivních projevů a činností. Není čas na klidné rodinné rozhovory a hry s dětmi. Méně spolu hovoří i manželé, zvláště o podstatných věcech. Máme potom i méně trpělivosti naslouchat vyprávění „obyčejných“ lidí (těch, co nejsou mediálně známí, celebritami atp.). A tak se pomalu všichni navzájem méně známe a hůře si rozumíme.

Slábne schopnost namáhat se pro dosažení nějakého vzdáleného cíle. Čím více příjemností je snadno a rychle k mání, tím více bledne náš sen o budoucnosti, o vykonání něčeho významného, obecně prospěšného. Trpí i náš milostný život, alespoň ve své ušlechtilé podobě. K němu totiž patří čekání, nejistota, drobná zklamání i riziko neúspěchu, přizpůsobování se partnerovi, snášení všednosti, trpělivá proměna vzájemného vztahu. Oč pohodlnější a záživější je obrazovka.

Člověk ztrácí před obrazovkou sám sebe v tisících příběhů, které se mu zdají mnohem zajímavější, krásnější, šťastnější i správnější a nakonec i skutečnější než ten jeho vlastní. Nebezpečí náhradního života roste s počtem televizních kanálů, s dokonalostí obrazu. Dokážou tomu všemu naše děti čelit? Duševní potrava má v dítěti upevňovat obraz světa, v němž vládne řád, a to jak řád vztahu dobra a zla, tak řád přirozených zákonů. Zázraky se sice někdy dějí, ale i ty podle určitých pravidel...

Co dělat?

Pro zdravý vývoj dítěte je nutné:

- Naučit děti, aby si dokázaly samy dobře vybírat z nabízené palety pořadů.
- Jako rodiče či učitelé bychom měli umět zajistit, aby se dívaly jen na to, co prospívá jejich duševnímu vývoji.
- Vést své děti také ke kritickému a inteligentnímu diváctví.

Aby někdo dokázal vnímat inteligentní zábavu, musí být na určité úrovni a mít pro ni vypěstovaný smysl. Lidé v sobě většinou mají obrovskou potřebu citu. To nám dává naději, že všechno není beznadějně a že napořád nemusí zvítězit trend lacinosti, povrchnosti a omezenosti.

Rovněž je třeba naučit děti odměřovat čas při sledování televize nebo sezení u počítače a mít vůli tyto přístroje včas vypnout. Určeme jak sobě, tak i dětem maximální počet hodin, které týdně strávíme televizní zábavou. Učme se výběrovému a kontrovanému sledování televize. Učme děti, když je televizní pořad zklame, nekompromisně televizi vypínat. Starším dětem bychom také měli umět vysvětlovat škodlivost mediálního násilí, pornografie, kýče a senzacechtivého zpravodajství i ohlupující sugestivnost reklam. S dospívajícími bychom měli o těchto tématech diskutovat jako rovní s rovnými.

Naučme se i my sami své názory vyjadřovat i mimo okruh své rodiny nebo svých nejbližších přátel. V naší zemi jsme si z doby totality odvykli veřejně projevovat to, co si myslíme. Zhatilo se i vědomí, že každé veřejné vystoupení rodičů i učitelů je mimořádně důležitou součástí výchovy dětí a mládeže. Je třeba mluvit veřejně o úrovni a dopadech televizních pořadů, o filmech, videokazetách, internetu atd. na schůzkách rodičů ve škole i kdekoli je k tomu příležitost, rozebírat, chválit i kritizovat.

Nikdy se nenechme terorizovat zapnutým televizorem nebo hudebním hlučným smogem v restauraci, v dálkovém autobuse, v letadle apod. Naučme děti protestovat a žádat o vypnutí, je to naše nezpochybnitelné právo.

Obzvláště dnes musíme být opatrní na počítačové hry. Jsou totiž velmi přitažlivé a při některých se děti i zábavnou formou naučí pracovat s počítačem. Hrozí ovšem, že počítač dítěti nahradí kamaráda, lidskou společnost. A bohužel – nejrozšířenější jsou hry, jejichž hlavní náplní je násilí. Před těmi je třeba děti chránit stejně jako před drogami – tady se nelituje času, peněz ani vynalézavosti. Zakazujme, ale šetřeme přitom silnými slovy. Dnes často zapomínáme pod vlivem všeobecného hulvátství a hrubosti, že dítě potřebuje nejen pevnou autoritu, ale i něžnou péči a lásku.

Dospělí samozřejmě mají být autoritou! V naší zemi jsme se po listopadu 1989 stali až příliš alergičtí na jakoukoliv autoritu vůbec a někdy se tak chováme jako puberťáci, kteří se sami vzepřeli rodičovské či jiné autoritě za každou cenu. Bohužel i učitelé ve škole dnes ztratili potřebnou autoritu, neboť se bojí malého agresora plácnout, že přiběhnou rozvzteklení rodiče a obviní je z týrání dětí. Je někdy směšné pozorovat, jak v naší současné výchově vzrůstá trend rovnoprávného partnerství mezi rodiči a dětmi. Někdy dokonce pod vlivem reklamy chtějí být matky sestrami svých dcer – a ještě pokud možno mladšími. Rozhodnost a obnovení autority je jediná možná cesta, jinak budou mít dnešní desetiletí školáci, beztrestně si dnes hrající na mafiány, ve dvaceti letech konflikty se zákonem.

Samozřejmě, že důležitější než represe jsou pozitivní činy. Není možné být pouze nepříjemným omezovatelem dítěte, ale především jeho oporou. Být pro dítě někým, kdo je schopen vnášet řád do chaosu v dětském nitru: vést ho, zaručit mu spravedlnost, snažit se mu zajistit budoucnost. Dítě potřebuje pevnou ruku, aby vědělo, že někomu záleží na tom, jaké je a jaké bude. Jinak neposkytneme to, co je na dětství nejcennější – pocit bezpečí.

Skutečná rodičovská (učitelská) autorita je základním předpokladem úspěšného vyřešení trojúhelníku rodiče (učitel) – dítě – obrazovka. Dítě musí vědět, že když mu nedovolíme dívat se na určitý televizní pořad, máme k tomu své dobré důvody, které konec konců jsou pro jeho dobro. Ale je k tomu třeba vzájemný respekt bez rozdílu věku.

Rodiče a učitelé se nesmějí stát otroky konzumu prostřednictvím svých dětí či žáků, neboť ty chtějí v tomto prostředí všechno a hned. A neuvědomují si, že kromě stránky spotřeby módních věcí, život skrývá i jiné hodnoty, jež stojí za to pro smysluplný život hledat. Není proto možné nechat výchovu nastupující generace podle hyperliberálního scénáře na samospádném toku života společnosti současného konzumu.

Abstract: *The medial influence, especially of television, on children and youth is so great, that their natural existence is edged out of their own life. The often presented medial violence damages child's psyche. Children are more aggressive, their ability of sympathy is weakened and what emerges is affection to a cruelty and destruction.*

Key words: *medial violence, children and youth, stress and psychological deficiencies*

KRÁSA A UMĚNÍ V KURIKULU ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Vladimír Spousta

***Anotace:** Estetická výchova se chápe jako prostředek humanizace a jako součást axiologické výchovy. Zdůrazňuje se nezbytnost krásy a umění v životě člověka a vymezují se funkce umění v estetické výchově. Pojednává se o estetické výchově jako o výchovném principu a zvláštní pozornost se věnuje kultivační potenci hudby. Sleduje se, jak krása a umění působí v mezipředmětových vztazích, a analyzují se též preestetické a estetické faktory podmiňující kvalitu výuky a psychické zdraví žáka a učitele. V tomto pojetí se esteticky stává generátorem kultury a stabilizátorem kulturnosti národa.*

***Klíčová slova:** kurikulum základní školy, axiologická výchova, estetická výchova, krása, umění, funkce umění, hudba, primárně neestetické aktivity, esteticky a psychické zdraví, kulturnost národa*

Současné úsilí reformovat kurikulum základní školy navazuje na revizi kurikula po pádu komunistické totality v 90. letech 20. století a je vlastně pokračováním již několik let trvající snahy o kvalitní a komplexní řešení tohoto problému. Ze základních oblastí kurikula, na které je soustředěna pozornost pedagogiky a které jsou již zkoumány, nově jsou pojmenovány a otevírány další segmenty kurikula. V popředí se tak ocitá otázka kulturního dědictví a kultury života, humánnosti a humánního postoje k lidem fyzicky, psychicky (zdravotně) a sociálně insuficientním, ale především problémy související s výchovou k etickým a estetickým hodnotám a s jejich intencionálním (ale i bezděčným) osvojováním a interiorizací. Složitost teoretického řešení a praktické realizace výchovy v těchto subtilních sférách je díky jejich vysoké abstraktnosti dále komplikována zřetelem k osobnostnímu rozvoji individua (sebevýchově žáka) na straně jedné a hlediskem socializačním – občanským a interpersonálním – na straně druhé, kde se tato stránka výchovy jeví pro zachování druhu homo sapiens jako nesuplovatelná a existenciálně nezbytná. Měnicí se paradigmata současného globálního pojetí světa nemůže pedagogika ignorovat. Postmoderní chápání světa silně ovlivňuje a relativizuje tradiční a donedávna respektovaný hodnotový systém a jeho hierarchické uspořádání a s ním zpochybňuje a problematizuje i cíle výchovy a výchovu jako hodnotu.

1. Estetická výchova jako prostředek humanizace a součást axiologické výchovy

Člověk na počátku třetího tisíciletí ztratil několik *životodárných kontaktů*:

- kontakt *s přírodou*, která mu už není matkou, ale partnerem (a to se všemi konotacemi tohoto pojmu),

- kontakt *s člověkem*, u kterého by cítil lidskou blízkost, a nemusel volat *hominem non habeo* – nemám (blízkého) člověka,
- kontakt *sám se sebou*, protože optika jeho náhledu na sebe je zamlžena (a oslepena) stále zdokonalovanými komunikačními technologickými nástroji, ekonomizací a nadvládou materiálního nad duchovním a člověk se sám sobě odcizuje.

Proces humanizace spočívá především v aktivním, tvůrčím zapojení člověka do vývoje sebe sama. **Humanisticky koncipovaná výchova** směřuje pak k tomu, aby každý člověk jako jedinečná, svobodná a tvořivá bytost byl připraven převzít svůj díl odpovědnosti za trvale udržitelný život. První a v určitém smyslu klíčový úkol estetické výchovy na základní škole je spojen s úsilím kultivovat žáka tak, aby byl připraven přijímat estetické podněty a jimi buzené zážitky zpracovat smyslově i emocionálně. *Připravit tedy půdu pro vnímání krásy* tak, aby mohl vnitřně reagovat na každý, i nahodilý estetický podnět (aby i „úletové dřeviny“ měly šanci se uchytit, zakořenit a bez péče „zahradníka“ zdravě růst). Učitel však může být v tomto snažení úspěšný jen tehdy, bude-li respektovat žáka se všemi jeho interními potřebami, subjektivními prožitky a úsilím po uplatnění svých schopností a seberealizaci.

Kultivace schopnosti vnímat a prožívat krásu a výchova ke kráse jsou součástí utváření pozitivní hodnotové orientace žáků a jejich hodnotového systému, a tím jsou úzce spojeny i s výchovou k všelidským hodnotám. Jestliže humanistická axiologie vychází z předpokladu, že primární a nejvlastnější hodnotou je život člověka v procesuální jednotě přírodního (biologického), sociálního, kulturního a duchovního fungování, pak i výchova estetická právem činí ústředím svého snažení vše, co existenci člověka podmiňuje a zabezpečuje. Proto se snaží vedle hodnot *vitálních* (tělesné a duševní zdraví) a *sociálních* (mír, pracovní a sociální ocenění etc.) interiorizovat ve vědomí žáků především **hodnoty duchovní** reprezentované jak materiálními kulturními statky jako výplody ducha, tak *hodnoty abstraktní povahy* – ideové, etické a estetické.

Teorie estetické výchovy prokázala, že vytvoření subjektivně prožívaného **estetického vztahu ke skutečnosti** a k umění je především problémem *kvalitativním*, hodnotovým (nikoli kvantitativním). V estetickovýchovné praxi je proto třeba dosáhnout i toho, aby si žák ujasnil pozici estetická ve svých vztazích ke světu a začlenil je do struktury svých aktuálně vytvářených hodnotových vzorců, což se pak následně promítá i v jeho životních postojích, socializaci a celoživotní aktivaci. Akceptujeme-li v obecné rovině školní učení jako dynamický proces spočívající v neustálé interakci (dialogu) mezi žákem a objektem, tedy tím, co si má osvojit, pak nelze jinak než respektovat změny v emocionálním vývoji žáka a podporovat pozitivní emoce, bez nichž se úspěšně rozvíjet nemůže. Vyvěřají i z toho, jak je žák respektován svým okolím a zda se v něm setkává s kladnou odezvou, na jejímž základě si utváří obraz o sobě, své sebe-

pojetí. V estetickovýchovném procesu má tato sebereflexe nezastupitelnou funkci *motivačního činitele*.

Školní estetická výchova by měla saturovat požadavky společnosti ve třech rovinách, které v podstatě odpovídají historickým etapám pedagogického myšlení. Žákovi současné doby musí v první řadě:

- poskytnout informace tak, aby si je mohl „bezbolestně“ osvojit (tedy, aby věděl),
- dále usilovat o to, aby si ty z nich, které mají klíčovou funkci, začlenil do systému svých poznatků a vytvořil si databázi vědomostí, s jejichž pomocí by byl s to rozvíjet své kognitivní myšlení (idea shodná s úsilím v 1. pol. 19. století). Už ke konci století dvacátého bylo však zřejmé, že to samo o sobě nestačí k tomu, aby žáci toužili po poznání, po sebevzdělávání a měli školu rádi.
- Předpokladem školní úspěšnosti ve výchově k hodnotám, ke svobodě a demokracii je intelektuální připravenost a ochota žáků (a jejich učitelů) vystoupit nad úroveň informací a kognitivních schopností a využít především **schopnosti mimokognitivní**. Spolu s intenzivním rozvojem emoční stránky žákovy osobnosti a jeho kreativních dispozic je pak možno přistoupit k *interiorizaci hodnot* a formování jeho axiologického profilu.

Stykem s uměním a krásou mimouměleckou se cítění, myšlení a chování žáka výrazně mění, zušlechťuje. Mění se jeho schopnost postihnout estetické hodnoty ve vlastním jednání, v péči o osobní kulturu, v úpravě životního (a pracovního) prostředí, v kultuře mezilidských vztahů atd. Estetická výchova v tomto smyslu **dovršuje personální a sociální kultivaci žáka** a vede ho k tvořivé činnosti. V systému estetické kultury a ve společenském životě tak zaujímá významné postavení. Díky své komplexnosti a výraznému integračnímu charakteru, díky své polyfunkčnosti a formativní všestrannosti proniká do všech oblastí výchovy a společenského života, a stává se tak **univerzálním výchovným činitelem**. Svými účinky zasahuje do celého složitě strukturovaného systému výchovy a pozitivně ovlivňuje a zefektivňuje každodenní výchovné zápolení o humánnější podobu tohoto světa.

Velká disproporce stále setrvává mezi promyšleností kategorie výchovných cílů (a jejich hierarchizace) a probádáním kategorie operační na úrovni dílčích, konkrétních cílů axiologické výchovy. Protože sám proces osvojování kurikula v této oblasti pobíhá v nitru, v psychice žáka (tedy skrytě), není plně a ve všech aspektech postižitelný, a proto je i obtížně sledovatelný, říditelný a kontrolovatelný. Je nasnadě, že i exkurze do kurikula v oblasti krásy a umění a nástin jeho základních sekvencí nebude v praktickém každodenním školním dění snadno realizovatelný. Výchova ke kráse ukryté v umění náleží totiž mezi profesně nejnáročnější výchovné projekty, a úspěšně realizovat ji proto může jen umělecky a pedagogicky výjimečně schopný a erudovaný učitel. Vždy by však měla být *synonymem kultivace lidskosti* a porozumění.

K jakým cílům estetická výchova směřuje? Její ústřední cíl lze obecně formulovat takto: prostřednictvím krásy vytvořit vztah člověka ke kráse ve všech oblastech reálného světa a vychovat z něho aktivního obdivovatele krásy, a tím posílit proces jeho humanizace a celkového rozvoje osobnosti.

V každodenní praktické výchovné činnosti tzn.:

- uvádět žáka v co nejtěsnější **kontakt s krásou** v jeho okolí (v přírodě, v práci, v umění a v životě vůbec);
- učit žáka objevovat, vnímat a doceňovat krásu;
- rozšiřovat žákovy zkušenosti získané při styku s krásou;
- kultivovat žákovy schopnosti a dovednosti potřebné ke vnímání a prožívání krásy;
- rozmnožovat poznatky podporující chápání a hodnocení krásy;
- vést žáka k aktivnímu vytváření krásy a k její ochraně;
- učit žáka vnímat krásu jako souputníka dobra a pravdy, aby byl s to chápat význam sousloví *krásné dobro* a *krásná pravda*, ale i *pravdivá krása* a *krása jako součást dobra*;
- přesvědčovat žáka o katarzních účincích plynoucích z trvalého kontaktu s krásou;
- upevňovat žákovo vědomí, že estetické prožitky spojené s mravním uspokojením plynoucím z práce (a výsledků práce) posilují jeho osobnost, určují povahu jeho vztahu k ostatním lidem, a tím i jeho sociální uplatnění;
- kultivovat žákův **vztah k umění** a schopnost umění vnímat, prožívat, chápat a hodnotit;
- prezentovat umělecké dílo jako spontánní výraz umělcova citového prožitku a jeho intelektuální, myšlenkové reflexe;
- ukazovat umění jako názornou formu myšlení, kultury a sociální reality určité historické epochy;
- vést žáka k chápání umění jako součásti života (nikoli jako pouhé jeho ozdoby);
- poukazovat na úzkou vazbu kvality umělecké tvorby s mírou tvůrčí svobody;
- vést žáka k poznání elementárních, klíčových etap **kulturního vývoje**;
- vytvořit vědomí základního kulturního kontextu.

2. O nezbytnosti krásy a umění v životě člověka

Otázka po smyslu krásy a umění v kurikulu základní školy je otázkou po smyslu krásy a umění v životě člověka a smyslu života vůbec. Smysl pro krásu je jedna z nemnoha výsad (a odlišností) člověka, jimiž se vyčleňuje z říše ostatních živočišných druhů. Nejdříve se však pokusme odpovědět na otázku *co je to krása?*

Krása je předmětem zkoumání **estetiky** (tj. teorie krásy a krásna), která byla původně součástí filozofie. Jejím základním problémem je otázka po podstatě krásy. Ačkoli pojem krásy je hluboce uložen ve vědomí každého z nás, odpověď na tuto otázku hledá lidstvo již více než 2000 let a zformulovat objektivně uspokojující definici krásy se stále nedaří. V estetické literatuře nacházíme celou řadu úvah o projevech krásy a o její podstatě, krása však uniká i nejzkušenějším autorům a úporně se brání jejich snahám o definování. Je to totiž jedna z nejobstraktnějších a nejobtížnějších otázek.

Jako první v dějinách filozofie položil tuto otázku **Platón**. Pro tohoto starověkého filozofa byla krása **absolutní hodnotou**, „...jež je příčinou krásy jevů, není omezena na smyslové vnímání, působí všem čistou rozkoš a je blízká, ba totožná s dobrem“ (Svoboda 1926, s.10). Platón je přesvědčen, že „co je božské, je krásné, moudré a dobré...“. V dialogu *Hippias větší* zkoumá vztah mezi krásnými objekty a ukazuje na vztahovost krásy jako „vhodnosti“. Krásno obsažené ve světě smyslů je pro něho odrazem absolutní ideje krásna. Umění, které zachycuje krásu přírody, zobrazuje a napodobuje reálné předměty, je pak pouhým matným odrazem odrazu této absolutní ideje krásna.

Pro jeho nejvýznamnějšího žáka **Aristotela** „...snad již v pouhém žití jest jistá část krásna, nepřekročí-li tíha života příliš míru“ (*Politica*). Pro Aristotela je „krásné to, co je utvořeno podle míry, co tvoří jednotu s rozmanitostí...“. Tedy krása je podle něho v uspořádání, **v míře**, kterou máme pro věci, vztahy i lidské osudy. Také vztah umění ke skutečnosti formuluje odlišně: pro něho umění není pouhou nápodobou reálných věcí. U sv. **Augustína** (ve spise *O krásném a přiměřeném*) je – stejně jako u Platóna – **krásno propojeno s dobrem**: dobro je zcela jednotné a celistvé jako svrchovaná krásna. Krásna proto tkví v nerozdělitelném celku.

Podle italského renesančního umělce a teoretika umění **Leona Battisty Albertiho** „...vzájemný poměr jednotlivých částí k sobě navzájem i k celku, proporce a kompozice jsou řádem přírody. Z něj je vyvozen zákon krásy...“. Nejvýznamnější představitel německé klasické filozofie **Georg Wilhelm Friedrich Hegel** považuje krásu za smyslové (tj. nedokonalé) projevení absolutní ideje. Racionální idea je obsahem, smyslově konkrétní tvar je mu formou umění. Ruský filozof a literární kritik **Nikolaj Gavrilovič Černyševskij** vychází z rozboru pocitů, které má člověk při vnímání jevů, jež považuje za krásné, a dochází k závěru, že „...to nejobecnější, co je člověku milé a na světě vůbec nejmilejší, je život. Krásná je bytost, v níž vidíme život takový, jaký podle našich představ má být; krásný je ten předmět, v němž se projevuje život“ (Černyševskij 1946, s. 181). Ztotožněním krásna se životem ovšem Černyševskij podstatu jevu neobjasňuje; ukazuje však, že krásno patří mezi nejvyšší hodnotové kategorie.

Německý filozof **Alexander Gottlieb Baumgarten**, duchovní otec estetiky jako samostatné filozofické disciplíny, definoval ve svém spise *Aesthetica sive theoria liberalium artium* (Estetika neboli teorie svobodných umění) krásu jako dokonalost, kterou poznáváme smysly (na rozdíl od pravdy jako dokonalosti postižené rozumem). Jiný německý filozof a psycholog **Theodor Lipps** uplatňuje svoji teorii „vcítění“ i v estetice a zdůrazňuje zážitek vědomí a subjektivní prožitek. Podle něho „*krása není v předmětu samém. Prožíváme ji ve chvílích kontempace, kdy se ztotožňujeme s předmětem a pronikáme k podstatě dění...*“ Pro jiného německého filozofa **Ernsta Cassirera** „*krása je v podstatě a nutně symbolem, ...protože je vždy a všude zároveň jediná i dvojitá. Tímto rozpolcením, tímto spojením se smyslovým a tímto povznesením nad smyslové, krása... vyjadřuje napětí, které prolíná celým světem našeho vědomí...*“ (Gilbertová, Kuhn 1965, s. 438).

Pro malíře a spisovatele **Josefa Čapka** je to jistá životní zkušenost, zážitek rozmachu nebo harmonie vnitřních sil. Je spojena s obdivem „*pro vítězství nad hmotou, spojenou s jejím formujícím a zvýrazňujícím zmáháním*“ (1949, s. 56). Ruská estetička **Nina Dmitrijevo** propojuje krásu s dobrem, estetické s etickým, když prohlašuje, že „*krása tkví hlouběji a někdy je vnitřní krása silnější než krása zevnějšku*“ (1963, s. 14). Riskuje-li nebo obětuje-li někdo pro druhého člověka život, pak tu před námi září krása ušlechtilého činu, krása duše.

Podle **Martina Heideggera** krása bytostně náleží k lidskému tvoru a ke způsobu jeho existence, a proto ve spise *Bytí uměleckého díla* napsal, že „*krása je způsob, jak bytostně jest pravda*“, jakým se děje pravda. Náš **Jan Patočka** spojuje v *Kacířských eseích* existenci hodnoty pravdy, dobra a krásy s odhalováním smyslu věcí. Každému z nás se odhaluje jinak na základě různých paradigmat našeho putování životem. Vždy znovu a znovu stojíme v úžasu nad tím, že se nám svět v rozmanitých perspektivách odhaluje a my můžeme být účastníky tohoto dramatu.

Těchto několik vybraných názorů na podstatu krásy reprezentuje různé možné přístupy k této otázce. V každém z nich je však možno vystopovat jedno ze dvou základních filozofických stanovisek jejich autorů, a to podle toho, zda koncentrují svůj zájem na objekt vnímání jako nositele krásy, nebo na procesuální stránku estetického vnímání a estetického zážitku.

Přivrženci estetického subjektivismu chápou hodnoty jako pouhé vztahy, a proto i krása jako estetická hodnota není pro ně objektivně danou vlastností jevu, ale je dána estetickým prožitkem vnímajícího subjektu. **Estetičtí objektivisté** vycházejí naopak z předpokladu, že každá hodnota jakékoli věci (a tedy i krása) existuje bez závislosti na tom, je-li vnímána. Soustřeďují proto pozornost na činitele, kteří rozhodují o estetické kvalitě určitého jevu, a podrobují analýze především umělecká díla. Tím, že se obě koncepce omezují

jen na určitou oblast estetických jevů, problematiku estetiky zužují. Estetika jako věda má zkoumat jak psychické vztahy k estetickému objektu, tak i zákonitosti uměleckého tvoření a mimoumělecké oblasti estetična v celé jejich šíři: přírodou a člověkem počínaje a výsledky umělecké tvorby konče.

Srovnáváme-li předložené výpovědi filozofů, estetiků a umělců různých dob a národností, uvědomujeme si, že přes svoji nepochybnou zajímavost a originalitu zřetelně dokumentují obtíže, s nimiž je nutno se v této subtilní sféře potýkat. Co je jejich příčinou?

- Nezměrný rozsah a variabilita jevů – nositelů krásy, nacházíme ji v nejrůznějších objektech a jevech, jejichž vlastnosti se diametrálně liší (srovnejme např. krásu vznosné gotické architektury s kresbou a barevnou harmonií motýlích křídel);
- krásu postihujeme především citem (rozum „zůstává stát“);
- hodnocení krásy je závislé na interakci mezi vnímajícím subjektem (recipientem), jeho estetickými zkušenostmi, úrovní vzdělání (všeobecného a uměleckého) a vnímaným objektem;
- krása odvisí též od intenzity individuálního estetického prožitku, který je však ovlivněn i duševním rozpoložením recipienta ve chvíli jeho kontaktu s uměleckým dílem;
- hodnocení krásy je podmíněno úrovní osobního a dobového estetického vkusu, který odráží společenské, historické a kulturní konvence i určité sociální klima širšího národního, etnického, náboženského či geografického celku.

I když je **krása základním estetickým pojmem**, není jediným projevem estetického vztahu ke skutečnosti. Mezi estetickými kategoriemi nacházíme i jiné projevy tohoto vztahu: např. vznešeno, tragično, poetično. Estetický vztah člověka ke skutečnosti a estetické hodnocení může však mít jak kladný, tak i záporný charakter. Nehezky, ošklivý, šeredný, příšerný, odporný, hnusný – to jsou atributy, jimiž toto své negativní estetické hodnocení obvykle vyjadřujeme.

Existují tři odlišné **oblasti krásna**, které se vzájemně prolínají, přecházejí plynule jedna do druhé, ale svým estetickým charakterem se zásadně liší. Jsou to:

- **Příroda jako nemodifikované životní prostředí, přírodní krása je geneticky nejstarší, ve svých vnitřních vztazích nejjednodušší a „nejčistší“**, vnímající subjekt nejbezprostředněji zasahující, a proto i nejpůsobivější.
- **Kultivované** (humánně modifikované) **prostředí a mimoumělecké výtvořry**. S krásou člověkem uzpůsobeného životního prostředí a krásou mimouměleckých výtvořrů se setkáváme nejčastěji – je kvantitativně nejbohatší.
- **Umění**. V něm je krása skryta v esenciální, „zahuštěné“ podobě a nejintenzivněji nás také oslovuje a zasahuje. Pro zkoumání krásy je však tato oblast nejpodstatnější, protože jen v ní se setkáváme s nejkonzentro-

vanějším vyjádřením estetického vztahu člověka k realitě, s krásou jako svébytnou a nezastupitelnou hodnotou. „*Konstitutivní význam umění pro lidské bytí, okolnost, že dispozice umělecky tvořit a vnímat je pro člověka nenahraditelná, a jestliže ji postrádá, zřetelně to jeho život ochuzuje a deformuje, vyplývá právě z bytostné vazby umění na doménu svobody*“ (Mokrejš 2002, s. 143).

Základ, z něhož umění vyrůstá, je **ideál krásy**. Každé nové, moderní umění se snaží negovat principy umění, z jehož nejlepších výhonků se učilo a kterému – když už mělo pocit, že dospělo – začalo (s příchutí jistého despektu) říkat *staré umění*. Jestliže např. impresionisté zavedli kult světla a barvy ve vzdušném prostoru a postupně přestali respektovat formu, expressionisté začali lpět na formě až jednostranně, a proto ve svých důsledcích formu rozbili. Také **postmoderní umění** současné doby je reakcí na snahy umělců minulých epoch vnést do svých výpovědí řád a harmonii, a proto hlásá kult otevřenosti, absolutní svobody (až chaosu), disharmonie a bezzásadovosti – cokoli je možné a vše je dovoleno. Jeho základní idejí se stává idea *tvůrčí nevázanosti* (ale i nezodpovědnosti), bezmezně je uctívána síla a moc fantazie a imaginace, a to se všemi příznaky teolatrie a kultu. Postmoderní umění je odrazem ztráty lidské vzájemnosti a kontaktů, názorové mnohosti, různorodosti a jinakosti jako důsledku chaotického (i když demokratického) uspořádání společnosti. Důsledkem toho je zvětšující se propast mezi tvůrcem a recipientem, což se promítá i do oblasti estetické.

Kultura, umění – a hudba zvláště – má silný vliv na citový život člověka. Především proto je považujeme za nezbytnou součást života a neopomenutelnou entitu školní výchovy. **Umění** jako specifický projev životní skutečnosti a umělecké dílo jako výsledek umělecké činnosti představuje nejvyšší druh estetického osvojování reálné imaginární skutečnosti a interního duchovního světa a životní zkušenosti a prožitku svého tvůrce. V systému školní estetické výchovy zaujímá zvláštní postavení. Umění proniká do vědomí žáka jako „*prostředek poznání estetických kvalit skutečnosti*“ (Holešovský 1960, s. 10), současně je však i prostředkem k jejich objevování. Pro zdravý duševní rozvoj malého dítěte má cit a citově bohaté prožitky významnou roli. Vše, co vzbuzuje jeho zájem, zasahuje jeho citovou složku a následně mu usnadňuje i hlubší a plnější poznání. Počátky estetického vztahu ke skutečnosti úzce souvisejí s prvními počátky vnímání vůbec (je známo, že novorozenci dožadující se křikem pozornosti svého okolí se utiší ve chvíli, kdy uslyší hudbu).

Umělecká díla reflektující svět v celé jeho rozmanitosti a mnohotvárnosti obohacují mladého člověka o nové představy, rozšiřují jeho obzor a stimulují jeho myšlení a paměťové schopnosti. Globálně tak ovlivňují jeho vztah k ostatním lidem, ke společnosti a k přírodě a nepřímo pak předznamenávají i způsob jeho chování a jednání. *V přírodní a umělecké kráse je skryta nesmírná kulturotvorná a charakterotvorná síla spoluutvářející povahové vlastnosti člověka.*

3. Funkce umění v estetické výchově

Pro někoho je umění zbytností, nedůležitou součástí života, pro jiného je jen občasným zpestřením, příslovečnou třesničkou na dortu vezdejšího žití, někdo (a jen někdy) se k němu upíná ve zlomových okamžicích svého bytí, ve chvílích zoufalství a beznaděje, aby mu pomohlo získat pevnou půdu pod nohama (hledá v umění oporu). Připomínám v této souvislosti umělecké aktivity vězňů v nacistických koncentračních táborech, výkony sborových těles a dokonce i orchestrů složených z vězněných umělců a amatérů, které jim umožňovaly v nelidských podmínkách přežít, protože v nich nacházeli útěchu a posilu, ale i vědomí duchovní nadvlády nad svými vězniteli. Jejich vyprahlým duším přinášeli doušek pramenité vody i bouří očištěného horského vzduchu. Pro jejich okoralá srdce to byly vzácné stopové prvky – každodenní chléb a sůl jejich duševní stravy.

Umění plní v životě člověka celou řadu rozmanitých funkcí. Je-li pro jednoho „pouhým“ obohacením duševního života, pro jiného se stává životní nezbytností, nutnou podmínkou jeho lidské existence. Mnohým nepochybně přináší radost, povznáší je, zušlechťuje a posiluje. Herbert Read, jeden z nejvýznamnějších teoretiků umění 20. století, vychází z teze, že umění má schopnost inovovat (nejen estetický) vztah člověka ke skutečnosti, a že má proto i velkou moc přetvářecí a výchovnou. Je přesvědčen, že „...*umění a intelekt jsou dvě křídla téhož živého tvora a jen společně zaručují pokrok lidského ducha k nejvyšším sféram vědomí*“ (Read 1967). Jestliže Aristoteles zdůrazňoval jako nejzákladnější funkce umění **uspokojování estetických potřeb** člověka a mírnění bolesti, hudební skladatel a spisovatel Josef Bohuslav Foerster (1940, s. 59) o více než 2000 let později formuluje nejvyšší poslání umění s výrazným poetickým nádechem: „...*rozváděti životní disonance v konsonanci, smiřovati protiklady, sbližovati a slučovati srdce, povznášeti a utěšovati, oblažovati a očišťovati duši*“.

Soudobé teorie umění usilují o jemnější funkční diferenciaci a vyčleňují funkce **podle převažující orientace**, podle toho, zda jsou zaměřeny sociálně nebo individuálně. Např. hudbu můžeme chápat jako určitý formalizovaný technický systém, ale je možno ji vnímat i jako určitou systemizaci lidské exprese, lidského prožívání krásy. I hudbou – stejně jako slovesným a výtvarným uměním – je možno demonstrovat momenty silného **citového působení** stejně jako významy gnozeologické. Není to však pouze moment kompenzační proti abstraktně racionálnímu, ale vidíme v tom *condicio sine qua non*, nutnou podmínku celistvého rozvoje osobnosti žáka.

FUNKCE UMĚNÍ V ESTETICKÉ VÝCHOVĚ

Název		Podstatný rys	Výsledný efekt	
Axiologické	1	reflexivní	reflektuje hodnoty skutečnosti	prezentuje skutečnost jako hodnotu
	2	autoreflexivní	umožňuje a zprostředkovává sebevyjádření tvůrčí osobnosti	vidění sama sebe jako hodnotu, vytvoření sebeobrazu
	3	hodnotící	srovnává, posuzuje, hodnotí	zhodnocení
	4	hodnotová	reprezentuje duchovní hodnoty	umění jako hodnota
	5	normativní	jako hodnota je předmětem i nástrojem hodnocení	jako svérázná hodnota se stává normou hodnocení
Bazální	6	estetická	uvádí do stavu estetického vytržení (euforie), zkrášluje	vnímavost a citlivost pro krásu
	7	emocionální	obohacuje život o citový rozměr	kultivovanost citových prožitků
	8	komunikativní	částečně je s to nahradit absenci pozitivní mezilidské komunikace	získává, navazuje a zprostředkovává spojení
	9	informativní	podává zprávu	utvoření mínění, postoje
	10	inspirativní	oduševňuje	duchovní rozměr
	11	magická	překračuje meze smyslového poznání	přesah do transcendentna; tajemno
	12	kognitivní	obohacuje poznáním	rozšíření poznání, názor
13	petrifikační	uchovává poznání, prožití	zpevnění, neměnitelnost	
Formativní	14	kompenzační	uspokojuje potřebu opozitní aktivity	globální vyrovnání, vyvážení, saturace
	15	stimulační	pobízí, aktivizuje, alarmuje a mobilizuje nové síly	podněcení, vzpružení
	16	pedagogická	spoluutváří osobnost, povahu	celistvá, vyvážená osobnost
	17	humanizační	probouzí a umocňuje etické cítění a smysl pro etické hodnoty, zlidšťuje	lidský rozměr, humanita, kompenzuje nedostatek lásky, porozumění a uznání
Terapeutické	18	relaxační	uklidní, uvolní napětí, konejší, ventiluje psychický přetlak	psychické uvolnění
	19	defrustrační	umožňuje dočasně uniknout z životní strasti a zbavit se špatné nálady	odstranění zklamání, deprese, psychické zklidnění a ozdravení
	20	psycho-terapeutická	mírní obavy, strach, bolest, ošetřuje, léčí	zmírnění bolesti, zlepšení zdravotního stavu
	21	katarzní	očisťuje, regeneruje	duševní očista, renesance
Rekreační	22	solitární	navozuje pocit izolace a osamělosti	pocit osamocení a nerušenosti
	23	desolitární	usnadňuje navození sociálních kontaktů	pocit sounáležitosti, pospolitosti; sociálnost
	24	hedonistická	poskytuje požitek, smyslovou rozkoš	z prožitku pramenící požitek a rozkoš
	25	zábavná	pobaví, osvěží, rozptýlí	rozptýlení, zábava, oddech, odpočinek, zotavení, osvěžení

Umění plní i funkci přípravného stadia mimouměleckých způsobů estetického osvojování skutečnosti tím, že tento proces estetického osvojování zkvalitňuje, prohlubuje a urychluje. K tomu, aby umění mohlo v intencích humanistické pedagogiky (ale též pedagogiky hodnot a kultury) plnit své personální a sociální funkce, může významně pomoci i promyšlené a systematické vytváření návyku permanentně a pravidelně udržovat kontakt s uměním a s uměleckými aktivitami nejrůznějších forem.

4. Umění jako prostředek estetické výchovy

Umění je výrazem prožitku provázejícího umělcovo neodbytné nutkání vyrovnat se s vlastním bytím, se svou existencí na tomto světě – získává tím hluboký smysl existenciálního dosahu. Promítá se do všech způsobů, kterými se člověk zmocňuje světa (rozumem, citem, vůlí). Umění není jen pasivním svědkem událostí, ale aktivní formou poznávání, osvojování a přetváření člověka a světa. Představuje nejkoncentrovanější a nejintenzivnější prostředek vyjadřující estetický vztah člověka ke skutečnosti a také *nejúčinnější estetikovýchovný prostředek*. Díky umění jsme s to uvědomit si specifčnost tohoto estetického vztahu, který se výrazně (především svou kvalitou) liší od vztahu morálního, a to i přesto, že s ním těsně souvisí. Schopnost člověka esteticky prožívat reálný svět a své bytí se během historického vývoje vyvinula v průběhu jeho praktické činnosti. Původně byl estetický vztah ke skutečnosti součástí praktického osvojování světa. Školní umělecká a především estetická výchova by proto měly zvláště v počátečních fázích vytváření estetického vztahu vycházet z praktické činnosti žáka a navazovat na jeho zkušenosti při ní nabyté.

*Otázka, jak vychovat dítě k tomu, aby umělo rozeznat krásné od ošklivého, hodnotné umění od falešného umění a kýče a dovedlo se těšit z pravého umění, zůstává stále otevřená a v úplnosti nezodpovězená. S jistotou však víme, že základy výchovy estetického vnímání a cítění a výchovy vkusu získává dítě bezděčně už v raném věku. **Umělecká zkušenost** obohacuje životní zkušenost žáka už tím, že ho přivádí do nových situací, jaké ve svém osobním životě nepoznal. Činí z něho účastníka osudů jiných lidí, a tím rozšiřuje a dále člení jeho vlastní svět. Umění „...vyvolává zájem a zaujetí, tříbí a rozvíjí dispozice k okouzlení i úžasu, posiluje způsobilost divit se i obdivovat, zakládá a upevňuje tedy otevřenost člověka vůči světu a životu“ (Mokrejš 2002, s. 144).*

Výchova k umění se neobejde bez promyšlené a systematické **výchovy uměním**. Obsahová složitost a zvláště výrazová mnohotvárnost umění (a o moderním to platí dvojnásob) zákonitě unáší v sobě i složitost a mnohotvárnost procesu konzumačního a klade zvýšené nároky na recipientovo vnímání, prožívání, chápání i hodnocení uměleckého díla, vyžaduje vstřícnost, větší aktivitu i hlubší historický, sociální a kulturní rozhled a výbavu. „*Lidé, kteří*

chtějí opravdu rozumět umění, přijímat jeho poselství v neredukované podobě, se musí prostě zbavit iluze, že je toho možné dosíci bez usilovného sebevzdělávání...“ (Šabouk 1974, s. 180). Proces recepce umění se tak stává procesem aktivního domýšlení, dotváření, konfrontace s realitou a s vlastními zkušenostmi. Kdyby tomu tak nebylo, šlo by jen o nějaký senzuační podstupeň vnímání.

Estetická a umělecká výchova má v české kulturní historii bohaté tradice. Z dlouhé řady různých reformních proudů z konce 19. století mělo by být připomenuto hnutí za uměleckou výchovu, na něž česká estetická výchova ve svých počátcích navazovala. Aktivně se pro ideje hnutí angažoval vedle estetika Otakara Hostinského a Františka Čády i **Josef Patočka**, autor spisu *Ideály umělecké výchovy a půda české skutečnosti*, v němž vytyčil program komplexně koncipované estetické výchovy, která by prostupovala veškerým školním vyučováním – idea, o jejíž uvedení v život usilujeme i v současnosti. Do diskuse, která se na počátku 20. století rozvířila, vstoupil i **T. G. Masaryk** s přednáškou *O umění a jeho vlivu na školu i ve škole*, v níž vyslovil několik i dnes velmi aktuálních myšlenek: protože umění podporuje tvořivost člověka a spoluutváří jeho nazírání na svět, měla by ho umělecká výchova využívat i jako prostředek výchovy mravů. Žádá, aby se její úsilí zaměřilo především na rozvoj uměleckého citění a tvořivých schopností žáka a dovednost vytvořit si vlastní, samostatný úsudek o uměleckém díle. Soudobá moderní auditivní a audiovizuální technika otevírá obrovský prostor pro poslech hudby a detailní poznání výtvarných děl v kvalitní reprodukci, která byla donedávna větší částí populace prakticky nedostupná. Teprve dnes jsou tak naplňovány ideje a tužby O. Hostinského a Vladimíra Helferta.

Ve všech **uměnovýchovýchných předmětech** – v hudební a výtvarné výchově a v literární výchově jako složce českého jazyka – má výchovný proces řadu společných rysů a zákonitostí, které vyvěrají z povahy uměleckého díla, nukleární součásti učiva těchto předmětů. Ve chvílích kontaktu s uměleckými díly různých druhů všichni jejich žáci procházejí týmž procesem. Jeho fázování je výsledkem teoretické abstrakce. Při estetickovýchovné praktické činnosti jimi žák prochází, aniž by si uvědomoval jejich posloupnost, a v závislosti na svých osobních dispozicích a zkušenostech a také na povaze a náročnosti díla setrvává v jedné z nich déle, vrací se a v případě prvního kontaktu s dílem často není s to projít všemi fázemi, protože dílo buď nechápe, nebo není s to je prožít, nebo (a to nejčastěji) nemá dostatek estetických znalostí a zkušeností, aby je mohl hodnotit.

PROCES RECEPCE UMĚLECKÉHO DÍLA				
Fáze procesu	Charakteristický rys fáze:	Je podmíněno:	Podmiňuje:	Důsledek ustrnutí v určité fázi: neschopnost vnímajícího subjektu
Vnímání (apercepce)	smyslový odraz objektivní reality, uvědomělost vnímání	analyticko-syntetickou funkcí smyslových analyzátorů	chápání	akceptovat umělecké prostředky jako nositele umělcova sdělení (např. hudba jako zvuková kulisa, obraz jako součást bytového inventáře)
Chápání	kognitivní zpracování, poznávání a osvojování názorů	vnímáním	prožívání	proniknout významovou vrstvou díla a konfrontovat je s jinými díly téhož druhu
Prožívání	emocionální a estetický zážitek	chápáním	hodnocení	proniknout obsahovou vrstvou díla a začlenit je do širších souvislostí estetických, ideových a sociálních
Hodnocení	emocionální, intelektuální a estetický soud, zaujetí postoje	prožíváním	emocionální a estetickou aktivizaci osobnosti, optimální výchovné působení	začlenit emocionální, estetický a ideový přínos díla do své osobnostní „výbavy“ jako formativního činitele

Estetická interakce, při níž dochází ke styku žáka s uměleckým dílem, je v něm dominující, zatímco didaktická interakce hraje v tomto procesu roli pomocnou a průvodní. Umělecké dílo vstupuje do estetické interakce jako neopakovatelný polyfunkční komplex, který svou mnohotvárností a osobitostí klade mimořádné nároky na recepční schopnosti žáka. Bez emocionální, volní a estetické aktivizace žáka nelze proto dospět k uvědomělému chápání estetických hodnot uměleckého díla. Pochopit umělecké dílo může pouze ten, kdo porozuměl základním principům uměleckého zobrazování. A porozumět principům uměleckého zobrazování může jen ten, kdo přistupuje k umění aktivně (volně interpretováno v intencích J. A. Komenského).

Zvláštní význam pro rozvoj estetického vnímání žáka má tzv. *synestézie* – souznění smyslů, k němuž dochází při současném působení několika smyslových dojmů (např. sluchového a zrakového). Proto je při promýšlení konkrétního programu účelné **koordinovat a integrovat umělecká díla různých druhů**, která jsou si obsahově, tematicky, stylově a jinak příbuzná tak, aby se jejich estetický (umělecký) účinek umocnil. Nepřehlédnutelnou je např. oblast hudebních děl inspirovaných krásnou literaturou, kde mohou uměnovýchovné předměty těžit ze skladeb zhudebňujících námět literárního díla nebo prokomponovávajících text literární předlohy ve formě melodrama-

tu, písně, sboru, kantáty, oratoria či opery. Mnohou příležitostí (i když v menším počtu) k synestetickému prožitku poskytují též literární díla inspirovaná hudbou, hudebním prostředím, hudebními událostmi či životními osudy skladatelských osobností. Obdobně je tak možno vztahovat do vzájemných estetických souvislostí architektonická, malířská a sochařská díla s hudbou či literaturou a uvádět je tak do širšího kulturního rámce, v němž by byl žák esteticky kultivován vícerozměrně.

Uměnovýchovné předměty mají význam i jako předměty naukové – poznatky z teorie a dějin umění patří nepochybně k základům všeobecného vzdělání, avšak jejich nejvlastnější význam záleží v *rozvíjení a kultivaci emocionálních prožitků žáka* a jeho vztahu k umění jako nositelky krásy. Umění má v těchto předmětech funkci výchovného prostředku i výchovného cíle, a proto má v jejich kurikulu prvořadé postavení. Nerozvíjí pouze estetické kvality osobnostní, vnímavost ke krásě, estetický vkus a cit pro krásy přírodní a kulturní, ale provokuje expresivitu, fantazii a obrazotvornost žáka, kultivuje a tříbí jeho smysly a smyslové vnímání, posiluje družnost a napomáhá i rozvoji pozitivních charakterových rysů.

Stykem s krásou a uměním a aktivní uměleckou činností žáci rozvíjejí své tvůrčí, reprodukční a interpretační schopnosti a dovednosti. **Tvořivé aktivity** pak podporují i jejich schopnost subjektivně posoudit vlastní estetické zážitky a později (po nabytých zkušenostech ze styku s uměním) i schopnost *objektivně hodnotit* konkrétní umělecké dílo, bez níž nejsou schopni rozlišit umění od kýče a v obecné rovině pak i hodnoty pravé od pseudohodnot, pravdu od lži a falše. Rozšiřuje se i jejich poznání, obohacován je repertoár forem sociálního a kulturního chování, jejich postojů a projevů. Přímo je tak utvářen **hodnotový systém** žáka a ovlivňována jeho hodnotová orientace, nepřímo je formováno i uspořádání hodnot etických, morální citění, názory, povaha, vztah k povinnostem, ke školní práci, ke světu a k jiným lidem. Rozšířením žakových zájmů se zmnožují možnosti a formy trávení volného času a zábavy a osobnost žáka je tak kultivována *komplexně*.

Uměnovýchovné a estetickovýchovné aktivity jsou také jedinou účinnou a spolehlivou obranou proti nevkusu, kterým je člověk naší doby obklopen. Každý jednotlivec má tendenci přizpůsobovat svůj vkus vkusu té společnosti, v níž žije, a těm produktům, kterými ho komercializovaný průmysl obklopuje a zahlcuje. Pokud si ale společnost neuchrání ty instituce – divadla, galerie umění etc., které by byly schopny nabízet (byť třeba jen malému okruhu zájemců) hodnotné umění jako protipól lacině líbivých výtvorů, pak se úsilí školní estetické výchovy změní v marné sisyfovské plahočení.

5. Hudba a její kultivační potence

Prvotní styk v preestetické fázi vytváření vztahu žáka ke kráse a k umění probíhá při jeho vlastním projevu – při zpěvu, tanci, kreslení či vyprávění, který mu umožňuje projevit svoji aktivitu, vynalézavost a tvořivé schopnosti a dovednosti. A má-li to štěstí a narodí se do kulturního a uměnilovného rodinného prostředí, kde může společně s rodiči zažít sváteční chvíle pohody při sledování divadelního představení či vystoupení hudebního tělesa, bylo již pro jeho estetický rozvoj vykonáno to základní, podstatné a nevratné. Děti jsou totiž již v předškolním věku schopny smyslově vnímat a prožívat základní výrazové prostředky hudebního projevu – rytmus, melodii, tempo, dynamiku i barvu zvuku. Harmonické proměny a formální stránku hudebního díla si začínají uvědomovat až později, v mladším školním věku.

Hudba zmírňuje strach a ontogeneticky a fylogeneticky stimuluje nejstarší struktury mozku. Může tak probudit a uvolnit prapůvodní impulzy a tvůrčí instinkty, které vedou k novým, optimálním způsobům chování. Má moc proniknout až k podstatě lidské identity a vyjevit a ozřejmit člověku smysl jeho bytí. *Hudba vytváří podmínky pro hravou, tvořivou stránku lidské aktivity* a ve speciálně připravených sekvencích (ve spojení s příjemným prostředím) může být využívána nejen sugestopedií, ale především jako **muzikoterapeutický prostředek**. Ve školní hudební výchově se stává nezastupitelnou. I když má nepochybně i funkci poznávací, nejvlastnější její význam záleží v rozvíjení emocionálních a estetických potřeb žáka. Např. při poznávání Dvořákovy hudby a jeho života není pro žáka ani tak důležité vědět o skladatelově nadšení a obdivu k lokomotivám nebo o jeho lásce k holubům (i přesto, že ho to bude zajímat), ale spíše Dvořákův stesk po domově v době jeho pobytu v Americe, protože ten může pocítit ze skladeb, které tam Dvořák zkomponoval.

6. Estetická výchova jako výchovný princip

Ze širokého spektra problémů vážících se ke vztahu estetické výchovy na jedné straně a žáka jako individua i jako člena společnosti na straně druhé zvýrazňujeme *polyfunkčnost a všestrannost*, s níž krásno jako prostředek estetické výchovy vstupuje do všech oblastí výchovy a zasahuje všechny její činitele.

Estetično a estetická výchova prolíná výchovným procesem:

- **ve všech vyučovacích předmětech**, protože každý z nich může svým specifickým způsobem přispět ke komplexnímu estetickému rozvoji žáka,
- při formování **všech složek osobnosti žáka** ve všech oblastech výchovy a pro všechny sociální role,
- **při všech pedagogických činnostech učitele**, a to jak při přípravě pedagogických podmínek, estetizaci výchovného prostředí a uspořádání

výchovných prostředků a forem, tak při strukturaci vyučovacích hodin a jejich variant, estetizaci verbálního a nonverbálního (grafického, gestického, mimického) projevu učitele, jeho myšlení, ale i jeho vzhledu, chování, vystupování a jednání.

7. Krása a umění v primárně neestetických aktivitách (v mezipředmětových vztazích)

V zájmu zefektivnění a intelektuálního posílení výuky by měli učitelé všech předmětů omezit používání verbálně formulovaných definic a více využívat formalizovaných způsobů objasňování obsahu učiva (přírodní a kultivované reality), a to systemizací učiva prostřednictvím jeho vizualizace a estetizace. V případě neestetických výchovných předmětů mohou obohatit a zlidštit výuku především navázáním kontaktu s předměty uměnovýchovnými. Implantace estetických prvků do kurikula těchto umělecky „frigidních“ předmětů sice rozšiřuje obsah výuky, ale na druhé straně umožňuje žákům hlouběji proniknout do vazeb a souvislostí nad rámec obvyklých schémat.

Dosáhnout toho je možno různými způsoby:

- **vyhledáváním souvislostí** mezi jejich výukovými programy (Brunerovy *organizující ideje*), kdy jsou překračovány jejich hranice a učivo jednoho z nich slouží jako motivace v přístupu k látce jiného předmětu,
- vyznačením **uzlových bodů**, ve kterých se souvztažné jevy z učiva obou oborů prostupují,
- zavedením **projektové výuky**, kdy učitel formuluje konkrétní problém, při jehož řešení má žák uplatnit poznatky z obou, případně i několika oborů,
- v podobě tzv. **modulární výuky** (*modular instruction*), kdy jsou žákovi poskytnuty určité informace a rámcově vymezený plán postupu, ale jednotlivé kroky volí sám,
- **kooperativním modelem**, v němž žák přistupuje k zadanému úkolu zcela samostatně.

Je nasnadě, že esteticky obohacena je tak výuka obou zainteresovaných předmětů, rozšiřuje a zhodnocuje se však i operační pole široce pojaté estetické výchovy. **Estetické faktory pronikají do mnoha školních aktivit:**

- při ožívování vědomí individuality žáka, jeho touhy být jedinečným,
- při podněcování a iniciování jeho tvořivosti a samostatnosti a rozvíjení tvořivých dispozic,
- při kultivaci smyslových orgánů, při stimulování žákovy senzibility – jeho vnímavosti,
- při rozvíjení žákovy emocionality – jeho citlivosti a citovosti (nejen estetické),

- při podněcování touhy po poznání,
- při rozvíjení představivosti a fantazie,
- při rozvíjení schopnosti intenzivního prožitku a jeho zhodnocení při integraci osobnosti,
- při propojení hodnotových kategorií estetických s etickými, v prožívání dvojjedinečnosti krásy a dobra,
- při kontaminaci estetických principů s principy gnozeologickými, v harmonizaci krásy a pravdy a v prožívání pravdivé krásy a krásné pravdy,
- při spojení estetického cítění s ekologickým, ekonomickým a ergonomickým,
- při harmonizaci racionálních a emocionálních přístupů ke skutečnosti, žákových rozumových a citových dispozic,
- při stimulaci empatických schopností,
- při rozvíjení zájmů žáka a jeho tužeb,
- při utváření postojů a vkusu,
- při konstituování žákova hodnotového systému,
- při vytváření jeho životního stylu,
- při integraci světa přírody a kultury a jejich prožívání,
- při objevování shodných a rozdílných rysů různých národních kultur.

Přijmeme-li tezi, že **geometričnost** je trvalá vlastnost vesmíru a že **harmonie a symetrie** jsou společným „majetkem“ estetiky a matematiky, pak žák snadněji ve svém okolí odhalí a učitel ve výchově uplatní i objekty a jevy, jejichž estetická působivost byla spoluutvářena na principu rovnovážnosti a souměrnosti. Takové esteticky hodnotné objekty, v jejichž tvarech a barvách se snoubí geometrická přesnost s fantastičností, můžeme se žákem objevovat takřka ve všech vyučovacích předmětech:

- *v botanice*: květy, rozložení okvětních lístků, listů, korun stromů etc.,
- *v zoologii*: souměrnost, kombinace tvarů, ornamentů a barevných odstínů motýlích křídel, závitů ulit, krunýřů ježovek, lastur, zbarvení ryb, ledňáčka, plameňáků, černobílá kresba ve spojení s tvarem těla zebry, pohyb gazely, mřížovci složení z pravidelných navzájem těsně spojených mnohoúhelníků atd.,
- *ve fyzice*: tvarová variabilita sněhových vloček, krystalizace a krystaly,
- *v mineralogii*: krása v nahodilosti – kombinace a odstíny barev a kresba v žilkování mramoru, jaspisu, achátu,
- *v matematice*: dualita aritmetického modelu,
- *v geometrii*: středová a osová souměrnost (vzájemné vazby), charakteristické prvky v trojúhelníku a rovnoběžníku, krása geometrických konstrukcí (návrhy vzorů koberců, dlaždic, textilií...),

- *ve stereometrii*: dualita stereometrického modelu, kvádr, krychle, hranoly, jehlan, kužel atd.,
- *ve výtvarné výchově*: užitá architektura, urbanistika, textilie, barokní „architektura“ oblaků,
- *v tělesné výchově*: estetizace tělesných a sportovních aktivit,
- *v hudebně pohybové výchově*: vynikající, mimořádné výkony umělecké gymnastiky se přesouvají do oblasti uměleckých artefaktů,
- *v dramatické výchově*: scénické rozložení mobiliáře, aktérů hry včetně jejich kostýmů.

V kurikulu předmětů neestetickovýchovného zaměření slouží umění jako prostředek druhořadý. V přírodovědných a technických předmětech např. k upevnění vztahu k přírodní realitě (v přírodopise), k životnímu prostředí (v ekologické výchově), k utváření estetického vztahu k technickým objektům, k výsledkům pracovního procesu a k lidské práci vůbec. V humanitních a společenskovědních předmětech většinou přispívá např. k hlubšímu objasnění historických událostí a k větší názornosti vyučování (v dějepise). Např. vývojová stadia umění a jejich stylové odlišnosti nejprůkazněji a nejnázorněji objasní ukázky architektury a výtvarných děl dané epochy. V zeměpise je uměleckým zobrazením reálií (krajiny, měst, hradů apod.) zpřesňována představa žáka a upevňovány jeho vědomosti.

8. Preestetické a estetické faktory podmiňující kvalitu výuky a psychické zdraví žáka a učitele

Odpor, štítivost k nepořádku a špíně a na druhé straně touha mít kolem sebe vše uklizené a čisté jsou základem preestetické výchovy žáka a předjímají a pomáhají jeho kultivaci v oblasti krásy.

**FAKTORY ANTICIPUJÍCÍ ESTETIČNO
JAKO PODMÍNKU PSYCHICKÉHO ZDRAVÍ ŽÁKA A UČITELE**

PRACOVNÍ PROSTŘEDÍ ŠKOLY		CHARAKTERISTIKA FAKTORU
Harmonické uspořádání pracoviště		předměty potřebné k výuce jsou uloženy na určitém, funkčně zdůvodněném místě a v promyšleném systému; podmínkou je pravidelné obnovování pořádku
Hygiena pracoviště	<i>hygiena vzduchu</i>	zajištění permanentního přístupu čerstvého vzduchu (větrání nebo odsávání znečištěného vzduchu), kontrola jeho teploty a vlhkosti
	<i>izolace hluku</i>	umístění školy mimo dopravní a průmyslové zóny, stěny učeben obloženy materiály tlumícími hluk
	<i>optimální osvětlení</i>	účelně situované, funkční a dostatečně intenzivní, neoslňující osvětlení dopadající na pracovní stůl žáka z levé (event. pravé) strany
Čistota pracoviště		bezprašnost, pravidelná očista všech prostor (především hygienických) a povrchu předmětů: pracovních stolů, židlí, knih, učebních pomůcek etc., zajištění pravidelné likvidace odpadu
Bezpečnost pracoviště		zabezpečení a ochrana před ohněm, výbuchem plynu, zkratem elektrických spotřebičů (osvětlení apod.), tepelným zářením, jedovatými a jinými zdraví ohrožujícími látkami (např. kyselinami)

ESTETICKÉ FAKTORY PODMIŇUJÍCÍ PSYCHICKÉ ZDRAVÍ ŽÁKA A UČITELE	
FAKTOR	CHARAKTERISTIKA FAKTORU
1.	Výchovné prostředí Estetizace interiéru a exteriéru: 1. uplatnění estetických parametrů při řešení jejich prostorové dimenze, účelné, funkční a estetické členění učeben a pracoven učitelů, 2. tvarová modifikace a barevná harmonizace vnitřních prostor školy včetně informačních značek, ikon, symbolů a nápisů
2.	Výchovný a vyučovací proces Uplatnění estetických parametrů při přípravě podmínek k výuce: strukturace vyučovacích hodin (a jejich variant), jejich účelná, racionalizovaná a esteticky funkční organizace adekvátní 1. ve vztahu k ústřednímu cíli výchovy obecně a k cíli estetické výchovy zvláště, 2. k potřebám a aktuálním zájmům žáků
3.	Prostředky výchovy a vyučování Racionální volbou a estetickým uspořádáním výchovných prostředků a forem uvedených v systém a řád podle zákonů krásy: 1. organizačně promyšlený a technicky optimálně realizovaný výklad, náčrt, schéma, demonstrace, umělecká (hudební, výtvarná, dramatická, literární) produkce, pokus, exkurze etc., 2. účelná a esteticky akceptovatelná údržba učebních pomůcek žáků (sešitů, učebnic, cvičebnic, čítanek aj.)
4.	Výsledky vyučování Uplatnění estetických hledisek při hodnocení žákovských prací: jejich vnější úprava, způsob písemných záznamů (uspořádání, vzhled písma)
5.	Image učitele Esteticky hodnotný obraz učitele v jeho celistvosti vytváří: 1. vyváženost gnozeologické (oborové, psychologické, pedagogické etc.), praxeologické (didaktické, metodické, diagnostické) a axiologické (charakter, hodnotová orientace) dimenze jeho osobnosti, 2. verbální a nonverbální (gestický, mimický, grafický) projev, celkový vzhled, účes, způsob a soulad barev oblékání, eticko-estetické chování, vystupování a jednání

9. Estetično – generátor kultury a stabilizátor kulturnosti národa

Další neopomenutelnou oblastí estetickovýchovného působení je veškeré světové kulturní dědictví jako výsledek tvůrčího ducha a vynikajícího estetického citění mnoha generací našich předchůdců. Operační pole, v němž se erudovaný učitel může se svými žáky pohybovat, je nesmírně široké, početné a rozmanité. V první řadě by se měly ve funkci estetickovýchovného činitele ocitnout **architektonické památky** všeho druhu, zvláště *sakrální a profánní*. Především honosná sídla panovníků, králů a šlechty všech kategorií: zemanské tvrze, hrady a hrádky (ale i jejich ruiny) a zámky, jejichž stavitelé v nich prokazují obdivuhodnou schopnost respektovat požadavky na účelnost stavby a současně je i zkrášlit a povýšit tak do kategorie uměleckých děl. Tento estetický a umělecký aspekt je zvláště zvýrazněn a umocněn v sakrálních architektonických památ-

kách, při jejichž projektování již nemusí být řešen problém jak skloubit účelné s estetickým, protože obě tyto entity jedno jsou: účelem je estetické, které má pomoci povznést mysl k Bohu. Maximální estetické působení těchto staveb je bez ohledu na místo a dobu vzniku vždy a vědomě spjata s účelností. Jak architekti a stavitelé monumentálních katedrál, bazilik, mešit (medres) a velkolepých chrámů a klášterních areálů, tak i lidoví architekti – tedy stavitelé-zedníci a tesaři (řec. *archaios* – starý + *tektō* – tešu) skromných venkovských kostelíků, kaplí a božích muk věděli (nebo jen tušili a věřili), že krása má sílu a moc probudit a upevnit v člověku víru v Boha, ve jsooucnu mimo reálný svět.

Obdobně se jako objekt estetickovýchovného aktu nabízejí též **památky technické povahy**. I když pro jejich konstruktéry a stavitele nebylo estetické hledisko primární ani dominantní, esteticky působivé (ve své většině) jsou a v případě obdivovatelů technicky disponovaných mohou sehrát úlohu preestetického prostředku jejich kultivace estetické. Velké a monumentální ocelové mostní konstrukce klenoucí se nad říčním kaňonem, tunely a vodní přehrady, kanály a splavy stejně jako neokázalé a svými rozměry skromné dřevění či zděné mosty a můstky, mají ve svém stavebním řešení, konstrukci a ukotvení v krajině vždy i silný estetický náboj, který by školní výchova ke kráse neměla opomíjet.

Esteticky funkční a obdivu hodné však mohou tyto relikty minulosti být jen tehdy, jsou-li stavebně udržovány, tj. postupně, ale permanentně opravovány. Komunistický totalitní režim vztah k nim pouze proklamoval, fakticky (ve většině případů) však do jejich oprav pramálo investoval. O rozvoji kultury a vzrůstající kulturnosti národa byli občané přesvědčováni povinně optimistickými údaji statistiků, které neodpovídaly realitě. Režim tak zanášel individuální myšlení a svědomí národa nánosem euforických chvalozpěvů a vědomě se tak snažil utvrzovat i obecné mínění o vysoké kulturnosti sebe sama. Současné celosvětové společenství je si vědomo estetických hodnot kulturního dědictví a jeho silného vnitřního pouta s minulostí, a proto – už téměř na všech kontinentech – usiluje o jejich záchranu a přistupuje k renovaci. Estetická kultura národa se tak promítá i v úrovni jeho kulturnosti v širokém slova smyslu.

Promyšleně koncipovaná a dobře prováděná školní estetická výchova je plnomocná i ve směru **k rodinné výchově**: napomáhá rozvoji zájmové umělecké činnosti – např. v oblasti lidového umění (písň, tance, pohádky), a tím ovlivňuje hodnotovou orientaci všech členů rodiny a zvyšuje estetickou kulturu rodinného prostředí a rodinného života vůbec. Důsledkem toho jsou pak společné návštěvy koncertů, divadelních představení, výstav výtvarného umění, kulturních a přírodních památek etc. Výraznější estetická vyspělost mládeže přináší i bohatší rozpětí jejich zájmů (a tím i oblastí trávení volného času), upevňuje vztah k životnímu prostředí a zkvalitňuje vztahy mezi lidmi. Nepřímo se tak její vliv promítá i do sféry potlačování drogových závislostí, vandalismu, kriminality a projevů bezohlednosti a agresivity.

Literatura:

- BLOOM, B. S. *Taxonomy of Educational Objectives*. New York, 1956.
- ČAPEK, J. *Umění přírodních národů*. Praha, 1949.
- ČERNYŠEVSKIJ, N. G. *Estetické vztahy umění ke skutečnosti*. Praha, 1946.
- DEML, J. *Umění*. Tasov na Moravě : vlastním nákladem, 1937.
- DMITRIJEVOVÁ, N. A. *O krásnu*. Praha, 1963.
- DOYLE, W. Untersuchungen zum umgesetzten Curriculum. In HOPMANN, S.; RIQUARTS, K. (Hrsg.). *Didaktik und, oder Curriculum. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1995, s. 143-161.
- FILLA, R. *Načo je nám umenie*. Bratislava : Mladé letá, 1991.
- FISCHER, E. *O nezbytnosti umění*. Praha : Orbis, 1962.
- FOERSTER, J. B. Hudba a její souvislost s ostatním uměním. In *Hudba a národ*. Praha, 1940, s. 59-60.
- FOERSTER, J. B. *Umění a jeho etická moc*. Studie. Praha : Pourova edice, 1941.
- GILBERTOVÁ, K. E.; KUHN, H. *Dějiny estetiky*. Praha : Státní nakladatelství krásné literatury a umění, 1965.
- HARECKER, G. *Werterziehung in der Schule*. Wien : WUW, 1991.
- HEIDEGGER, M. *Der Ursprung des Kunstwerks*. Stuttgart : 1965.
- HOLEŠOVSKÝ, F. K otázce koordinace estetické výchovy. *Komenský*, 1958, roč. 82, č. 1, s. 40-55.
- HOLEŠOVSKÝ, F. *K systému estetické výchovy na národní škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1960.
- HOLEŠOVSKÝ, F. Über die ästhetische Beziehungen zur Arbeit. *Kunsterziehung*, 1963, roč. 10, č. 4, s. 2-4.
- JŮVA, V. sen. & jun. *Estetická výchova. Vývoj – pojetí – perspektivy*. Brno : Paido, 1995.
- JŮZL, M. Užitečnost umění v době vyspělé techniky. *Estetická výchova*, 1963, roč. 6, č. 1, s. 3 a 4.
- KOTÁSEK, J. Vize výchovy v postsocialistické éře. *Pedagogika*, 1993, č. 1, s. 9-19.
- KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty – výchova*. Prešov : Mana Con, 1996.
- LORENZ, K. *Osm smrtelných hříchů*. Praha : Panorama, 1990.
- MAŇÁK, J. Problém – kurikulum. *Pedagogická orientace*, 2003, č. 3, s. 62-69.
- MOKREJŠ, A. *Filosofie a život. Život a umění*. Praha : Filosofický ústav AV ČR, 1995.
- MOKREJŠ, A. *Umění: a k čemu?* Praha : Triton, 2002.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002.

- READ, H. *Výchova uměním*. Praha : Odeon, 1967.
- SLAVÍK, J. Umění, věda a poznávání ve škole. *Pedagogika*, 1999, roč. 49, č. 3, s. 220-235.
- SPOUSTA, V. *Integrace základních druhů umění ve výchově*. Brno : Masarykova univerzita, 1997.
- SPOUSTA, V. *Krása, umění a výchova*. Brno : Masarykova univerzita, 1995.
- SPOUSTA, V. Proměny české estetické pedagogiky v letech 1954-2004. *Pedagogická orientace*, 2005 (v tisku).
- SPOUSTA, V. *Vybrané problémy axiologické a estetické výchovy v tabulkách a schématech*. Brno : Masarykova univerzita, 1995.
- SVOBODA, K. *Vývoj antické estetiky*. Praha : 1926.
- SZUMAN, S. *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa : Państwowe zakłady wydawnictw szkolnych, 1969.
- ŠABOUK, S. *Člověk a umění ve struktuře světa*. Praha, 1974.
- ŠAMŠULA, P. Umění – prostředek, předmět či princip vzdělávání? In *Hledání učitele. Škola a vzdělání v proměnách času*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996, s. 74-127.
- ŠLAJER, J. K problematice moderního pojetí základní estetické výchovy. In *Moderní pojetí základního všeobecného vzdělání. Sekce estetickovýchovná*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 1966, s. 9-53.
- ŠLAJER, J. Estetickovýchovný princip v základním vzdělání. In *Ke koncepci základní školy*. Praha, 1969, s. 39-45.
- ZUSKA, V. (ed.). *Umění, krása, šeredno. Texty z estetiky 20. století*. Praha : Karolinum, 2003.
- VRANOVSKÝ, P. Naléhavost krásy. In *Estetická výchova dnes a zítra*. Praha, 1975.

Abstract: *Aesthetic education is considered as means of humanization and a component of axiological education. The paper emphasises the importance of beauty and art in the life of man and formulates the functions of art in aesthetic education. It discusses aesthetic education as an educational principle. Special attention is paid to the cultivating potentials of music. The paper also examines ways in which beauty and art influence different school subjects and analyses the preaesthetic and aesthetic factors that influence the quality of education and the teacher's and pupil's psychological health. In this approach aesthetics generates culture and stabilises the culture of a nation.*

Key words: *basic school curriculum, axiological education, aesthetic education, beauty, art, the functions of art, music, primarily non-aesthetical activities, aesthetics and psychological health, the culture of a nation*

ENVIRONMENTÁLNÍ PŘÍSTUP KE VZDĚLÁVÁNÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Hana Horká

Anotace: *Stat' analyzuje aspekty, které jsou významné pro charakteristiku environmentálního přístupu ke vzdělávání. Vztahovým rámcem se stávají cíle a obsah ekologické/environmentální výchovy, včetně tematických okruhů a cílových kompetencí souvisejících s interpretací udržitelného rozvoje. Autorka poukazuje na některé didaktické aspekty uvedeného přístupu ke vzdělávání.*

Klíčová slova: *ekologická/environmentální výchova (EV), interdisciplinarita, integrace poznání, cíle a obsah EV, udržitelný rozvoj, didaktické aspekty EV*

Má-li vzdělávání reflektovat 10 revolucí¹, tj. změn, které jsou nevratné, celosvětově působící a permanentní, mezi něž náleží revoluce ekologická, a naplňovat vize 21. století, v nichž dominuje „život v harmonii s přírodou“ jako vize ekologická (Rýdl 1999, s. 12), je na místě věnovat se významu vzdělávání pro utváření příslušných kompetencí k péči o životní prostředí. Podle našeho názoru utváření vztahu jedince k prostředí souvisí s úrovní a kvalitou environmentálního² přístupu ke vzdělávání.

Vztah člověka k životnímu prostředí v pedagogickém kontextu

Problematika životního prostředí se stává od 70. let předmětem reflexe v pedagogických souvislostech, a to nejen v oblasti konceptuální, ale i metodické a pedeutologické. Hovoříme-li o vztahu člověka k životnímu prostředí v pedagogickém kontextu, setkáváme se s termíny „výchova k ochraně přírody“, „výchova a vzdělávání v oblasti životního prostředí“, „výchova k péči o životní prostředí“ a „ekologická výchova“, „environmentální výchova“ nebo „výchova pro (trvale) udržitelný rozvoj“³. Nejde o problém sémantický, ale o vývoj způsobený nárůstem nových poznatků o životním prostředí, zřetelem na sociální, ekonomické a kulturní rozměry „životního prostředí“, přechodem od čistě „přírodního“ k více „humanistickému“ chápání životního prostředí. Odráží paradig-

¹ Revoluce informační a poznatková, populační, globalizační a zároveň regionalizační, estetická, přerozdělovací, rovnoprávnosti různých skupin obyvatelstva, politická, technologická, hodnotově orientační.

² Respektujeme označení „environmentální“ podle průřezového tématu z RVP ZV (2004) s názvem Environmentální výchova.

³ V poslední době v mezinárodním měřítku je ekologická/environmentální výchova stále více spojována s výchovou pro udržitelný rozvoj (např. Huckle 1996, Schmollgruber 1997, Sterling 1998).

matický posun od prosté ochrany přírody přes péči o komplexní životní prostředí až k současnému systémovému konceptu udržitelného rozvoje. Toto přeměrování předpokládá i mnohem komplexněji zaměřenou EV na školách i v přípravě budoucích učitelů.

Výchova ekologická nebo environmentální?

Dříve než se budeme věnovat našemu tématu, považujeme za důležité zmínit se o určitém jazykovém (terminologickém i pojmovém) zmatku kolem ekologické/environmentální výchovy (dále jen EV). Připomeňme si, že pojem „ekologie“ je řeckého původu – jde původně o společenství lidí, později o společenství v přírodě a v naší souvislosti o „společnou domácnost přírody a lidí“. Později byl jeho obsah omezen na přírodní společenství, na „přírodu“ a původní význam byl opomenut spolu s moderním nahrazováním řecké a latinské terminologie angličtinou. Pokud jde o pojem „environmentální“ je odvozen od anglického či francouzského základu, znamenajícího „okolí“ a je na interpretovi, jak „péči o okolí“ chápe, co „okolím“ rozumí. Za podstatnou pokládáme myšlenku, že člověk do „oikos“ patří a jeho zvláštnost spočívá v tom, že je za něj odpovědný (Pešková 2003).

V naší studii preferujeme termín „ekologická výchova“ pro relativní stručnost i významovou závažnost a používáme jej jako ekvivalent pojmu „environmentální výchova“. Slovo „ekologická“ zdůrazňuje aspekt vztahu k přírodě a životnímu prostředí (Kvasničková 1996, 2000, Horká 1996, 2000, 2005, Máchal 1996, 2000), na rozdíl od označení „environmentální“, které spíše navozuje popis vnějšího prostředí (srov. Máchal 2000, s. 13).

Tématické okruhy EV a cílové kompetence jako východisko

Z pedagogického hlediska lze určit několik zásadních a určujících tematických okruhů, souvisejících s interpretací udržitelného rozvoje, z kterých koncepce ekologické výchovy vychází (resp. ztotožňuje se s nimi), přináší jejich hlubší poznání, uplatnění, řešení do života člověka. Konkrétně jde o tyto oblasti a cílové kompetence (srov. Rynda 1997, s. 13-15):

- Odpovědnost vůči přírodě a kultuře, odpovědnost vůči příštím generacím – základním etickým principem TUR je odpovědnost vůči příštím generacím, jimž je třeba předat životní prostředí celistvé a neporušené. Objasňujeme žákům, že svoboda s sebou přináší odpovědnost a u každého jedince končí nejen tam, kde začíná svoboda druhého, ale také tam, kde dochází k ničení přírody (Vavroušek 1993, s. 93). Měli bychom žákům stále připomínat, že je nedůstojné být ničitelem životního prostředí, stejně, jako být obětí ničení.
- Překonání primitivního, omezeného antropocentrismu – je pravda, že lidé mají zvláštní etické povinnosti ke svému druhu, tzn. celému lidstvu,

z nichž vyplývá, že jejich základní neboli vitální potřeby vyžadují určitou prioritu. To ovšem neznamená absenci povinností k ostatním „*přírodním jsovcům a ekosystémům, k celé planetě Zemi*“ (Naess 1991).

- Znalosti a porozumění životnímu prostředí, včetně vlivů lidské činnosti, odhalování souvislostí, vzájemných vztahů, podmíněnosti – znalost o tom, jak to v přírodě funguje, a úroveň ekologického myšlení by se měly promítnout především ve způsobu hospodaření (Rynda 1997, s. 13). Z hlediska udržitelného rozvoje jde o takový způsob, který respektuje fakt, že Země je jediným, a to přirozeně konečným zdrojem veškerých surovin a také jediným a konečným úložištěm odpadů a všech druhů znečištění, vznikajících v důsledku lidské činnosti. Každý jedinec by si měl uvědomit, že vše, co z přírody bere, do ní zas dřív či později, více nebo méně použité, vrací. Člověk nemá právo porušovat rovnováhu, stabilitu a integritu systému. V přírodě má vše své místo a svůj význam nejen pro svou dokonalost a krásu, ale také proto, že pomáhá svým dílem chránit rovnováhu v přírodě.
- Změna hodnotové orientace – kvalita života – nový životní styl – přehodnocování lidských potřeb – usilujeme o změnu vztahu ke světu na základě pochopení hodnoty přírody – základní hodnotou se stává příroda a nenarušený vztah k ní. Výchova zdůvodňuje nezbytnost změny hodnot, umožňujících budoucnost lidstva a všech druhů života na Zemi, zdůrazňuje převahu hodnot nemateriálních (ideálních), k nimž patří harmonie, mír, spravedlnost, pravda, tolerance, pluralismus, spolupráce, sounáležitost, čestnost, právo, rovnost, soucit, porozumění, láska nad „ideály“ typu kariéra, příjmy ap.; prosazuje novou kvalitu života. K dosažení harmonie mezi člověkem a prostředím je třeba odmítnout hodnotový systém konzumního způsobu života.

Environmentální přístup ke vzdělávání

Proces utváření a rozvíjení vztahu k životnímu prostředí je spojován s těmito charakteristikami: odhalování souvislostí, vzájemných vztahů, podmíněnosti; znalosti a porozumění ekosystémům, včetně vlivů lidské činnosti na životní prostředí; globální přístup k pochopení neustále rostoucího propojení světa; systémové myšlení před lineárním; interdisciplinarita, vyvážené využití racionálních, etických a estetických argumentů v komplexně pojaté EV, která prostupuje všemi předměty, celou výukou. Do jejího pojetí se totiž promítá celé spektrum důvodů péče o životní prostředí – od utilitárně ekonomických (chránit neobnovitelné přírodní zdroje jako ekonomické bohatství a divokou přírodu jako přírodní bohatství, které může být v budoucnosti užitečné), zdravotních (prostředí neohrožující zdraví člověka a volná příroda jako místo fyzické i duševní rekreace), estetických až po etické (Novotná 1997, s. 180-181).

V podmínkách české školy se snahy o zdůraznění syntézy, mezioborových souvislostí a integrace poznání stávají pozitivním koncepčním rysem RVP ZV. Jsou zajišťovány jednak rozdělením obsahu vzdělávání do tzv. vzdělávacích oblastí, jednak do tzv. průřezových témat, mezi něž oprávněně náleží environmentální výchova. Má vést jedince „*k pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí, tj. k pochopení nezbytnosti postupného přechodu k udržitelnému rozvoji společnosti a k poznání významu odpovědnosti za jednání společnosti i každého jedince... Vede jedince k aktivní účasti na ochraně a utváření prostředí a ovlivňuje v zájmu udržitelnosti rozvoje lidské civilizace životní styl a hodnotovou orientaci žáků*“ (RVP ZV 2004)

Vztahovým rámcem pro charakteristiku environmentálního přístupu ke vzdělávání se stávají cíle EV. V rovině poznávací jde o:

- porozumění souvislostem v biosféře, ekologickým zákonitostem, vztahům člověka a prostředí a důsledkům lidských činností na prostředí, včetně možností zmírňování, omezování až vyloučení jejich negativních následků;
- pochopení souvislostí mezi lokálními a globálními problémy a vlastní odpovědností ve vztazích k prostředí;
- komplexní chápání hodnoty přírody ve všech dimenzích (poznávací, duchovní, estetické, ekonomické, politické, sociální) a na základě toho redukci zbytečných lidských potřeb a neodůvodněných nároků.

Pro utváření hodnotově – orientačních vztahů k prostředí je důležité:

- osvojování etických principů jednání a chování a překonávání primitivně egocentrických názorů a hodnot;
- pochopení estetické hodnoty přírody na základě schopnosti vnímat, prožívat, hodnotit krásu přírody jako celku (barev, tvarů, vůní, zvuků, její harmonii, pohodu), zachovávání čistoty, pořádku, prosazování vkusnosti, účelnosti, tvořivosti při zlepšování životního prostředí;
- prosazování šetrnosti, hospodárnosti, pokory, přátelství, preference ohleduplnosti, odpovědnosti a porozumění.

V rovině prakticko-přetvářecí:

- poskytuje dovednosti a pěstuje návyky nezbytné pro každodenní žádoucí jednání občana vůči prostředí;
- ukazuje modelové příklady jednání, které je žádoucí nebo nežádoucí z hledisek životního prostředí a udržitelného rozvoje;

- napomáhá rozvíjet spolupráci v péči o životní prostředí na místní, regionální, evropské i mezinárodní úrovni;
- přispívá k utváření zdravého životního stylu;
- vede k angažovanosti v řešení problémů spojených s ochranou životního prostředí;
- učí komunikovat o problémech životního prostředí, vyjadřovat, racionálně obhajovat a zdůvodňovat své názory a stanoviska;
- učí hodnotit objektivnost a závažnost informací týkajících se ekologických problémů.

Aspekty v obsahovém kurikulu ekologické výchovy

Environmentálnímu přístupu ve vzdělávání se věnují autoři, např. Bolscho a kol., Eulefeld a kol., de Hann. Zajímavou charakteristiku přináší studie z anglosaského prostředí (např. Environmental Education An Active Approach, Dunlop, Advisory Paper). Inspirováni jejich pohledem na sledovanou problematiku rozlišujeme v obsahovém kurikulu EV následující aspekty:

- Vědomostní aspekt (znalosti a porozumění životnímu prostředí v jeho dimenzích: přírodní, kulturní, tj. člověkem utvářené a užívané a sociální, včetně vlivů lidské činnosti na životní prostředí, odhalování souvislostí, vzájemných vztahů, podmíněnosti, rozvoj myšlení v komplexních souvislostech⁴, osvojování strategií řešení komplexních problémových situací a pochopení: a) kontinuity (tzn., že současný život je určován rozhodnutím předchozích generací a budoucnost je ovlivňována dnešním rozhodnutím), b) závažnosti vazeb mezi ekonomikou, ekologií, technologií, politikou a kulturou, c) hodnoty přírody, principů udržitelného rozvoje pro změnu vztahu k životnímu prostředí.
- Aspekt společenských potřeb (kulturní) – představuje prvek aktivního občanství s důrazem na postoje a osobní hodnoty, projevující se při péči o prostředí: zájem, odpovědnost vůči přírodě a kultuře i příštím generacím, kulturní vztah ke složkám životního prostředí (úcta, vstřícnost, šetrnost, výběrová náročnost, dobrovolná skromnost, opatrnost, preventivní obezřetnost, pokora, tolerance, respekt k řádu přírody),

⁴ Např. žáci sledují souvislosti v životním prostředí s akcentem na otázky: CO v životním prostředí existuje, JAK jednotlivé složky souvisejí navzájem a PROČ tomu tak je, co se stane KDYŽ do systému vstoupí nový „prvek“. Žáci řeší simulované situace a vyvozují důsledky lidského jednání pro stav životního prostředí. Vysvětlují, co se změní, porazí-li chalupář staletou lípu u stavení, jakými cestami putuje sluneční energie do peřiny, proč plesniví krajíc chleba i v nejčistší kuchyni, zdůvodňují význam klíšťat, tasemnice v přírodě apod. (srv. Máchal 1996, s. 59).

pozitivní rysy osobnosti (svědomitost, ukázněnost, slušnost, ohleduplnost, sebedisciplína, sebeomezení atd.), vědomí práv a povinností; poznávání tradic a rozmanitosti (základní hodnotové a sociokulturní odlišnosti) různých kultur, respektování základních lidských a občanských práv a všelidských mravních hodnot, objevování rozdílností a rozvíjení společných perspektiv v oblasti péče o životní prostředí. Praktické činnosti denního života – péče o životní prostředí (třídění odpadů, péče o zeleň, zlepšování okolního prostředí apod.), hospodárnost (minimalizace čerpání neobnovitelných zdrojů, šetrné využívání přírodních zdrojů, odolávání svodům samoučelné techniky, pohodlí a krátkodobého zisku, racionalizace pracovní činnosti, péče o pracovní prostředí, čistota, pořádek, hygiena, hledání alternativ lidského rozvoje). Estetický smysl a potřeba tvořit a prožívat krásu, smysl pro vkus, účelnost, cit pro soulad, harmonii, vyváženost, láska k umění, emocionální vztah k prostředí, citlivý přístup k přírodě, láska ke krajině, schopnost vnímat estetické kvality prostředí, krásu přírody, rozvoj duchovních a kultivace hmotných potřeb, schopnost sebevyjádření. Prevence, ochrana a podpora zdraví, péče o tělesnou zdatnost, znalosti a návyky ze zdravotní a hygieny, tělesná cvičení a sport, ochota měnit životní styl, zdravá výživa, kvalita života, odpovědnost za zdraví (vliv nevhodného prostředí).

- Aspekt kritického zkoumání – týká se procesuální stránky výchovy (např. shromažďování a analýza informací, formulace otázek a vymezení problémů, určování faktorů vlivů na životní prostředí, hypotézy, jejich ověřování a vyvození závěrů). Práce s informacemi o životním prostředí a ekologických problémech, využití potenciálu médií – shromažďování, zpracování a interpretace informací, schopnost analýzy a kritického odstupu, kritické posuzování a třídění informací, rozlišit racionální argumenty od propagandy, manipulující rétoriky a „falešné poplatnosti“, rozvoj základních a obecných kvalit lidství, orientace v sobě samém, sebeovládání, empatie, rozvoj sociálních dovedností, postojů a hodnotové orientace, mezilidská zdvořilost, věcná mezilidská komunikace o problémech – schopnost naslouchat, vyjádřit svůj názor, zdůvodnit stanovisko, vést dialog kooperativní i konfliktní, hledat kompromisní řešení, kultivovaně diskutovat, argumentovat, spolupráce, zájem o druhé, angažovanost a participace na řešení, prevence škodlivých způsobů chování, překonávání stereotypních předpokladů. Příprava žáků na účast ve veřejném životě, příspěvek k uvědomování si individuálních a kulturních norem a zprostředkovávat představu o tom, co se v dané společnosti považuje za pozitivní vzhledem k životnímu prostředí. Poznání života v evropském a mezinárodním kontextu, evropská a globální dimenze v základech ekologie při objasňování sociálních vlivů na životní prostředí a jeho ochranu, kritické posuzování jevů a procesů v historických, kulturních a sociálních kontextech.

Podstatné znaky environmentálního přístupu ke vzdělávání

Environmentální přístup ve vzdělávání je spojen s překonáváním primitivně egocentrických, sebestředných názorů a preferencí hodnot a s podílem na nové duchovní integraci člověka, jehož vřazuje do celku přírody a kultury. V plném rozsahu jej charakterizuje nový způsob kritického myšlení, který reflektuje globální a parciální dimenzi nesouladu kultury s přírodou a vychází z uznání vysoké hodnoty a nenahraditelnosti přírody, z uznání principiální závislosti člověka a lidské kultury na dobrém stavu biosféry. Usiluje o zastavení a zvrácení dosavadního způsobu vykořisťování a poškozování pozemské přírody, o antropocentrismus podrobený ekologické kázni a etickému cítění. Z této jeho specifiky vyplývají nové kulturní obsahové principy: hodnotová priorita přírody pro lidský život, závislost člověka na přírodě a požadavek ekologizace duchovní a materiální kultury.

V této souvislosti je třeba připomenout, že EV je velmi kritická, formuluje problémy, je nekonformní, předvídající, anticipační. Jde o kontinuální, celoživotní proces. Respektuje celistvé rozvíjení osobnosti, vede k sebe-reflexi v jednání, k permanentní diskusi o vlastním obrazu světa a k soustavnému přehodnocování návyků a činností.

Je zřejmé, že vzdělávání o životním prostředí a přírodních zdrojích je podáváno z hlediska lidské společnosti, civilizačního vývoje a kultury ke zvládnutí technik a technologií šetrného přístupu k životnímu prostředí, respektujících ekologické principy. Obsahuje témata a komplexní vazby mezi čerpáním přírodních zdrojů, spotřebou energie, hranicemi průmyslového růstu, životním standardem, hranicemi zátěže přírody, kvalitou života, prostředím vytvořeným lidmi a vztahem kultury a přírody.

Pro objasňování environmentálního přístupu ve vzdělávání jsou důležitá zjištění, která přinášejí naši i zahraniční autoři (např. Weibacher 1999, Pupala, Bubeliniová 1996), a to ve smyslu, že jej nelze saturovat racionálními apelačními o krizové situaci v životním prostředí, emocionálně až sentimentálně laděnými a spojenými s katastrofickou vizí zániku lidské existence. Má-li se vzrůstající množství vnějších vlivů proměnit v opravdové vnitřní obohacení žáků, je naprosto nezbytná výraznější integrace veškeré výchovy a její radikálnější orientace na fundamentální výchovně-vzdělávací hodnoty.

Didaktické aspekty environmentálního přístupu ve vzdělávání

Při poznávání životního prostředí, zejména vzájemných vztahů a souvislostí v něm, je zvlášť důležité, aby žák aktivně tvořil vědomosti interpretací a osvojováním nových obsahů a smysluplným spojováním učiva o přírodě a o společnosti (kultuře) s účelnou aplikací v každodenním životě. Osvědčuje se konfrontace s reálnými událostmi a problémy. Jak uvádí Pfligersdorffer (1993, s. 73), ekologické vědomosti vyžadují novou kvalitu, neboť ty současné jsou

„polovičaté“ z důvodu absence kontaktu s předmětem (originálem) vyučování, konkretizace v praxi, převahy nahodilých zmínek o problémech životního prostředí nad systematickým objasňováním.

Při poznávání fakt má zvláštní postavení i osvojování si odpovídajících poznatků o (možném) chování a jednání. Přitom je vhodné přijmout nové chápání života a svého místa ve světě místo „výzev k odříkání“ (srov. Schmollgruber, Mitterbauer 1996, s. 40). V praxi to znamená 1. podporovat individuální kompetence a sebekontrolu – jednat uvědoměle nikoliv bezmocně ve vztahu k životnímu prostředí, 2. mít zpětnou vazbu – vnímat vlastní chování jako úspěšné a smysluplné, 3. ovlivňovat pocit vlastní hodnoty, pěstovat sebeúctu, sociální citění, 4. zprostředkovávat pocit sounáležitosti, smysluplnosti a radosti z práce při společném usilování o příjemné prostředí.

K překonávání manipulativního nahlížení na přírodu i lidskou společnost v důsledku jednostranné preference instrumentálního konceptu vzdělávání je vhodné vybírat poznatky k ilustraci určitého problému, vztahovat je k člověku, informovat o genezi problémů v životním prostředí, o nebezpečích i o možnostech nápravy. Doporučuje se „pracovat“, s problémy místa (poznávat místní potok, kopec apod., nejen se „projít“, ale „něco“ dělat, řešit, objevovat), klást sebereflektivní otázky typu: Co znám? Jaké důsledky bude mít moje chování a jednání pro přírodu, pro druhé, pro příští generace, pro mne? Jak mohu přemýšlet v „menším měřítku“? Co si mohu odříct? Co mohu dělat?

Osvojování poznatků v abstraktní podobě je málo účinné. Jejich předávání slovy je sice pohodlnější a užití obrazů šetří čas, ovšem ochuzuje děti o skutečné zážitky z pozorování v přírodě, nahrazuje prostor plochou a život fikcí. Podle E. Strejčkové (1998, s. 26) se zprostředkované pozorování života stává návykem a pokus o převýchovu není jednoduchý. Zejména u mladších žáků je vhodné upřednostňovat časově princip prožitku před zdůvodněním, pochopením, racionálním vysvětlením. Přijme-li žák určitou hodnotu tímto emotivním způsobem, lze očekávat, že později, po racionálním zdůvodnění, se stane jeho trvalým majetkem a osobní hodnotou. Byly provedeny analýzy, především v zahraničí (např. Haan, Pfligersdorffer, Bubeliniová, Kvasničková), které dokládají význam praktických a konceptuálních vědomostí, nikoliv pouze povrchních faktografických znalostí. I některé současné učebnice 1. stupně základní školy (např. vlastivědy, přírodovědy, prvouky) jsou predimenzovány informacemi z biologie, geografie, historie, občanské nauky a učitelé si, bohužel, stále myslí, že je třeba „vše probrat“. Není pak čas na vytváření vlastního prožitkového světa žáků ve vztahu k přírodě, kultuře, své vlasti, k světu. Holé informace bez prožitku si žáci nepamatují, výuka probíhá bez trvalých výsledků. Oblast ekologie a životního prostředí se vybavuje obvykle pouze jako suma definic, pouček s následnou obavou z katastrof a s bezradností (srov. Horká 1995, 1996).

Poznatky si nelze osvojovat izolovaně a v abstraktní podobě, ale naopak dynamicky, tvořivě, pokud možno přímou zkušeností. Je známo, že žáci se zajímají zejména o bezprostřední okolí, a proto se vysvětlování zpravidla opírá o vztah k bezprostřední životní situaci a zážitkovému, zkušenostnímu světu žáků. Vztah mezi vnějšími podněty a subjektivní reakcí na ně však není bezprostřední, ale zprostředkovaný vrozenými a získanými vlastnostmi osobnosti, není mechanický, ale dialektický. Různé podněty mohou proto vyvolat u různých lidí stejné reakce a naopak, stejné podněty mohou vést k rozdílným reakcím.

Uvedeným požadavkům vyhovuje zkušenostní a činnostní orientace výuky (Skalková 1995, s. 70-71). Učitel vytváří situace, v nichž se mohou uplatnit různé činnosti žáků – hra, manipulace s předměty, pozorování přírodních a společenských jevů, příprava výstavky, experimentování, exkurze, besedy se zajímavými lidmi, řešení teoretických a praktických problémů, diskuse o konfliktech a problémech, které kolem sebe vidí atd.

Orientace na činnost představuje vytváření takových situací, které umožňují zabývat se nejen kognitivní, ale též a hlavně senzomotorickou stránkou předmětů a obsahů učení. Tím se zamezuje oddělení světa výchovy ve škole od ostatních životních situací. Významným kritériem takového působení je sladění vybraných témat a situací se zájmy, potřebami, zkušenostmi a zážitky dětí a mládeže, vztahujícími se k životnímu prostředí. Činnostně zaměřený proces učení je „uzavřen“, když jedinec dokáže samostatně a vědomě uskutečnit zvnitřněnou činnost. Při EV se osvědčuje kreslení či modelování přírodnin. Jak uvádí A. Máchal (1996, s. 60), „*i neuměle nakreslená kopretina svému autorovi nadělí více poznatků o stavbě těla květu i tvaru listu než sebelepší fotografie, mnohonožka vytvořená z plastelíny či z keramické hlíny přiblíží tajemný svět rozkladačů apod.*“ Stejně tak je důležité zajistit bezprostřední kontakt s přírodou (pozorování lupou, soustavná péče o studánku, zvířata, květiny, práce na zahradě apod.). Učení neznamená jen samou empirii a samý názor. I deduktivní postup může být přirozený, je-li na místě.

Vytváření vztahu k místu je předpokladem pro zařazování problematiky globální. Účinná výchova žádoucích vztahů člověka k životnímu prostředí by měla postupovat podle osvědčených postupů, od jednoduššího k složitějšímu, od blízkého ke vzdálenějšímu, od konkrétního k abstraktnímu, od jevů základních k odvozeným apod. Začíná utvářením uvědomělých, čínských citových vztahů k rodnému a domovskému místu a společenská aktivita nebo pasivita v oblasti péče o životní prostředí vzniká mezi nejbližšími: v rodině, mezi kamarády a spolužáky, v zájmové skupině apod. (Blížkovský 1997, s. 129). Oprávněné místo zaujímá i kultivace postojů ke kulturním památkám, historii, tradicím.

Setkáváme se s případy, že žáci vědí víc např. o problémech deštného pralesa než o problémech ve svém okolí. Na základě toho se pak domnívají, že domácí problémy jsou malé či žádné, a proto není třeba vyvozovat důsledky pro vlastní konání. To je nadměru pohodlné a nebezpečné. Z toho vyplývá potřeba změny kurikula (výběru probíraného učiva) a konkrétní propojení globálních a lokálních témat v denním životě žáků i učitelů.

Orientace na produkt má v této souvislosti také své opodstatnění. Na konci každého bloku by mělo vzniknout něco viditelného pro všechny zúčastněné. Může to být výstavka k alternativnímu nakládání s odpadem anebo expozice obrázků o ideálním bydlení na chalupě, projekt apod.

Závěrem

Účinnost EV souvisí s průnikem do koncepcí výchovy a vzdělávání, do pojetí kurikula, do učebnic a práce učitelů. Studium dostupných pramenů nás přivedlo k závěru, že dílčí poznatky o utváření vztahu člověka k životnímu prostředí bývají podávány a zdůvodňované jednostranně. Převažují neosobní přístupy přírodovědné i abstraktně filozofické a sociologické. Jednostrannosti egoisticky omezeného antropocentrismu střídají jednostrannosti biocentrismu. Řešení přináší koncept harmonického rozvíjení člověka, společnosti i přírody ve vzájemných vztazích a souvislostech. Je třeba překonávat dosud přežívající koncepce izolovaně informativní, neapelativní, odtržené od adresátů a jejich lokálních či regionálních možností a potřeb.

Literatura

Advisory Paper 17, Curriculum Council for Wales 1990.

BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika*. Ostrava : Amosium, 1997.

BOLSCHO D.; EULEFELD, G.; SEYBOLD, H. *Umwelterziehung. Neue Aufgaben für die Schule*. München, 1980.

BUBELINIOVÁ, M. Niekoľko úvodných poznámok k analýze projektov, zastrešujúcich environmentálnu výchovu na slovenských školách v súčasnosti. In *Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní. Zborník príspevkov z konferencie. V. ročník*. Bratislava : IUVENTA, 2001, s. 61-66.

De HAAN, G. *Environmentálne vzdelávanie v kontexte vedomostí o prostredí, environmentálnej uvedomelosti a správania sa v prostredí*. In *Human communication studies, vol 1 (1993)*. Environmentálna výchova v rodine a škole. Bratislava, 1993, s. 5-24.

DUNLOP, J. *Postgraduate Certificate in Environmental Education*. Glasgow : University of Strathclyde, 1997.

- HINDSON, J. *Metodická příručka pre učiteľov a trénerov environmentálnej výchovy (materiál Field Studies Council Environmental Education, Shrewsbury)*. Banská Bystrica : Brummer – Brummer, 1999.
- HORKÁ, H. *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. Brno : PdF MU, 2005.
- HORKÁ, H. Ekologická příprava učitelů 1. stupně ZŠ na pedagogické fakultě MU v Brně. In *Ekologické vzdělávání a výchova na fakultách připravujících pedagogy. Sborník referátů celostátního workshopu*. Praha : UK, 1995, s. 69-74.
- HORKÁ, H. *Teorie a metodika ekologické výchovy*. Brno : Paido, 1996.
- HORKÁ, H. *Výchova pro 21. století. Globální výchova v podmínkách české školy*. Brno : Paido, 2000.
- HUCKLE, J.; STERLING, S. *Education for sustainability*. London : Earthscan, 1996.
- KELLER, J. *Přemýšlení s Josefem Vavrouškem*. Praha : G plus G, 1995.
- KELLER, J.; GÁL, F.; FRÍČ, J. *Hodnoty pro budoucnost*. Praha : G plus G, 1996.
- KVASNIČKOVÁ, D. *Ekologická výchova a vzdělávání ve školství*. Praha : Klub ekologické výchovy, 1996.
- KVASNIČKOVÁ, D. *Ekologická výchova. In Hledání odpovědí na výzvy současného světa (se zvláštním zřetelem na otázky životního prostředí). Sborník ze semináře*. Praha : Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy, 2000, s. 79-94.
- MÁCHAL, A. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou*. Brno : Rezekvítek a Lipka, 2000.
- MÁCHAL, A. *Špetka dobromysli (Kapitoly z praktické ekologické výchovy)*. Brno : Ekocentrum, 1996.
- NAESS, A. *Materiály z konference „Prostředí pro Evropu“*. Dobříš, 1991.
- NOVOTNÁ, J. Environmentální výchova jako součást snah o zachování životního prostředí Evropy. In WALTEROVÁ, E. a kol. *Objevujeme Evropu. Kniha pro učitele*. Praha : PedF UK a Centrum evropských studií ÚVŘŠ, 1997.
- PFLIGERSDORFFER, G. Relevantnosť ekologického poznania pre správanie, ktoré je v súlade s životným prostredím. In *Human communication studies*, vol. 1, 1993.
- PUPALA, B.; BUBELINIOVÁ, M. Kognitívna dispozícia dětí voči podnetom ekologickej výchovy. In *Environmentálna výchova a škola*.

Zborník z konferencie. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 1996, s. 8-15.

Rámcový vzdelávací program pro základní vzdělání. Praha : VÚP, 2004.

RÝDL, K. Škola jako místo změny. *Učitel'ské listy*, 1999/2000, č. 4, s. 8-12.

RYNDA, I. *Globální a regionální problematika vztahu člověka k jeho životnímu prostředí. Příloha zpravodaje ekologické výchovy.* Praha : Sisyfos, 1997, č. 4.

SCHMOLLGRUBER, Ch.; MITTERBAUER, E. *Učení - vědomí - jednání. Metody ekologické výchovy. 3. díl.* Wien : Arge, 1997.

SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitu vyučování.* Brno : Paido, 1995.

STREJČKOVÁ, E. *Děti pro pěti hory.* Praha : Zájmové sdružení Toulcův Dvůr, 1998.

VAVROUŠEK, J. Lidské hodnoty slučitelné s trvale udržitelným způsobem života. In *Lidské hodnoty a trvale udržitelný způsob života. Sborník.* Olomouc : Univerzita Palackého, 1993, s. 91-100.

VINCÍKOVÁ, S. Vizie a kroky k trvalo udržitelnému spôsobu života. Kompetencie učiteľa v kontextoch environmentálnej výchovy. Masmediálna politika v environmentálnej výchove. In *Metodická príručka pre učiteľov a trenérov environmentálnej výchovy 2.* Banská Bystrica : Fakulta prírodných vied Univerzity Mateja Bela, British Council Bratislava, 2001, s. 9-35.

WEIBACHER, M. *Nejdůležitější věc, kterou by děti měly vědět o Zemi.* Sisyfos, 1999, č. 3, s. 27-30.

Abstract: *The paper analyses aspects that are important for the characteristics of the environmental approach to education. The framework is build of aims and content of environmental education, as well as of areas and competences in connection to the interpretation of sustainable development. The author discusses a selection of didactic aspects of the discussed approach to education.*

Key words: *ecological/environmental education, interdisciplinarity, integration of learning, aims and content of environmental education, sustainable development, didactic aspects of environmental education*

EDUKACE ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V ZÁKLADNÍ ŠKOLE V ČESKÉ REPUBLICE

Miroslava Bartoňová, Marie Vítková

***Anotace:** V České republice dochází po roce 1989 k prudkým změnám ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Cíle vzdělávání jsou odvozeny jak z individuálních potřeb žáků, tak ze společenských potřeb. Koncepce vzdělávacího systému se přizpůsobuje požadavkům evropské společnosti. Pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání se používají ve větší míře od doby konání konference v Salamance v roce 1994, kdy se vlády 92 zemí a 25 mezinárodních organizací dohodly na akčních rámcových podmínkách vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluze se prosadila jako nový rozsáhlý koncept vedoucí k integraci. Integrativní podpora v běžné škole se praktikuje mnoha způsoby. V zásadě lze diferencovat podle míry setkávání žáků s postižením a bez postižení v běžné škole a podle příslušného podílu speciálně pedagogické podpory. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR se realizuje po dobu devíti (desíti) let v průběhu povinné školní docházky na dvou vzdělávacích úrovních: úroveň základního vzdělání poskytovaného základní školou a základní školou praktickou a úroveň základů vzdělání poskytovaného základní školou speciální. Stále častěji se však setkáváme s integrativním/inkluzivním vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základní škole, kde jsou pro ně upraveny podmínky jejich vzdělávání legislativně. Cílem školství České republiky je vytvořit takové školní prostředí, které by poskytovalo všem žákům stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistilo právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů. Snahou je integrovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do všech typů škol a školských zařízení.*

1. Integrativní/inkluzivní vzdělávání v ČR

Školství a vzdělávání prochází v České republice v současné době procesem transformace. Cílem této transformace je vytvoření demokratické a humaní školy, která by poskytovala všem členům společnosti stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání. Zajišťuje každému občanovi uplatnění práva na rozvoj svých individuálních předpokladů (*Zprávy o národní politice ve vzdělávání*, Česká republika, OECD Paris 1996, Praha, ÚIV 1996).

Právo všech dětí na vzdělání je zajištěno v Listině práv a svobod, která je svým článkem 33 součástí ústavy České republiky (usnesení předsednictva ČNR 2/1993). Základním východiskem je nerozlišování dětí na handicapované a intaktní a změna v zaměření na dítě v celé šíři jeho osobnosti a sociálních vztahů, nikoli se zřetelem pouze na jeho postižení, ať se jedná o handicap zdravotní či sociální.

Charakteristika změn v přístupech k výchově a vzdělání postižených byla zpracována v projektu UNESCO „Škola pro všechny“ (School for all 1991), jehož myšlenky přejala do svých programů celá řada zemí a i u nás vyšel k tomuto projektu metodický materiál (*Kurs integrace dětí se speciálními potřebami*, příručka UNESCO pro vzdělávání učitelů, Praha: Portál, 1997).

Stávající legislativa v České republice akceptuje mezinárodní dokument Úmluvu o právech dítěte, ve které se říká: „*Smluvní strany se shodují, že výchova dítěte má směřovat k rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a jeho rozumových schopností na nejvyšší možnou míru*“ (zákon ČSFR č.22/91 Sb.)

Školská legislativa se opírá o program rozvoje vzdělávací soustavy „*Kvalita a odpovědnost*“ (1994) a zajišťuje ve svých ustanoveních právo všech dětí na adekvátní formu pravidelného systematického vzdělávání.

Cíle vzdělávací politiky schválila vláda České republiky na svém zasedání v roce 1999, na jejím základě vznikl *Národní program rozvoje v České republice Bílá kniha* (2001). Česká Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.

Vzdělávání v České republice legislativně upravuje zákon č. 561/2004 Sb. *O předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání* (školský zákon) ze dne 24. září 2004. Zákon nabyl účinnosti dnem 1. ledna 2005. Na tento zákon navazuje vyhláška 72 ze dne 9. února 2005 *O poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních* a vyhláška 73 ze dne 9. února 2005 *O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných*.

2. Podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základní škole

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (RVP ZV) je normativním východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů základního vzdělávání (ŠVP ZV), rovněž žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo individuálních vzdělávacích plánů pro tyto žáky. Požadavky na žáky s mentálním postižením jsou uvedeny v příloze RVP ZV (Příloha č. 1 – vzdělávací program základní školy praktické, příloha č. 2 – vzdělávací program základní školy speciální, příloha č. 3 – rehabilitační vzdělávací program).

Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni **žáci se zdravotním postižením** – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování, **žáci se zdravotním znevýhodněním** – zdravotně oslabení, s dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování a **žáci se sociálním znevýhodněním** – žáci

z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu. Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami patří i okruh žáků **nadaných a mimořádně nadaných** (srov. RVP ZV).

2.1 Vzdělávání žáků s tělesným postižením a žáků dlouhodobě nemocných a zdravotně oslabených

Tělesné postižení omezuje ve větší či menší míře pohyb, v nejtěžších případech vede až k celkové nehybnosti. Postiženy mohou být horní i dolní končetiny, převažuje dětská mozková obrna, mohou se vyskytovat i různé druhy amputací a poúrazové stavy (srov. Vítková 1999, 2003a, 2004).

Problémy dětí s tělesným postižením spočívají v různé míře izolovanosti a závislosti na okolí. Je třeba respektovat jejich potíže se sebeobsluhou, problémy komunikační a společenské a obtíže s pohybem a dopravou.

Obsah vzdělávání

- U žáků s tělesným postižením jsou možnosti vzdělávání individuálně rozdílné. Obecně platí, že žák s tělesným postižením zpravidla může s využitím kompenzačních pomůcek absolvovat všechny předměty. Obtíže někdy činí předměty, které kladou vysoké nároky na motoriku, zvláště pak na jemnou motoriku, jako je geometrie, výtvarná výchova a tělesná výchova. V těchto případech je někdy nutné rozsah výuky upravit. Zaměření tělesné výchovy se řídí doporučením odborného lékaře.

Podmínky vzdělávání

- Bezbariérový vstup do školy (pro vozíčkáře);
- odpovídající technické vybavení pro pohyb žáků po škole – žáci musí být samostatní, v případě potřeby je k dispozici asistent;
- didaktické pomůcky (při výběru se doporučuje spolupracovat se speciálně pedagogickým centrem pro tělesně postižené);
- vybavení kompenzačními pomůckami (vozík, lehátka, vhodné stolky, speciální židle);
- PC (psací stroje) pro žáky, kteří nemohou psát.

2.2 Vzdělávání žáků se zrakovým postižením

Žáci se zrakovým postižením se mohou vzdělávat na základě ŠVP korespondujících s RVP ZV za předpokladu, že pro jejich vzdělávání budou vytvořeny potřebné podmínky. Tyto podmínky jsou individuálně odlišné a musí odpovídat stupni a druhu postižení jednotlivých žáků. Zrakově postižené žáky

dělíme z hlediska intenzity postižení na slabozraké, se zbytky zraku a nevidomé. Každá z těchto kategorií vyžaduje speciální pedagogický přístup a odlišné technické zázemí (srov. Nováková In Vítková 2004, s. 215-223, 237-261, Květoňová-Švecová 2000, Hamadová In Vítková, s. 262-282, Klenková 2000).

Obsah vzdělávání

- Žáci s lehčí zrakovou vadou mohou s pomocí optických pomůcek zvládnout všechny nároky základního vzdělávání.
- Žáci s těžkou zrakovou vadou a nevidomí žáci, kteří se většinou vzdělávají v základních školách pro zrakově postižené, musí mít upravené podmínky vzdělávání, vhodné technické vybavení učeben a personální zajištění výuky kvalifikovanými speciálními pedagogy.
- Pro posílení kompetence přiměřeného reagování na změny okolního prostředí a překonávání překážek technické i sociální povahy se stal součástí učebního plánu předmět – *prostorová orientace a samostatný pohyb zrakově postižených*.
- Mimořádně důležité je naučit zrakově postižené žáky využívat informační a komunikační prostředky a technologie – zavádí se předmět – *psaní na počítači a práce na počítači*.
- Další odlišností je zařazení předmětů *speciální péče* do systému jejich vzdělávání. Jsou to především předměty – *zraková stimulace, práce s optickými pomůckami, speciální příprava čtení a psaní bodového písma (pro žáky s postupnou ztrátou zraku), logopedická péče a zdravotní tělesná výchova*.
- K tomu, aby těžce zrakově postižený žák mohl pracovat s učebními texty, je třeba upravit a převést běžné učebnice do *bodového písma* a vybrané učivo z jednotlivých předmětů (geometrie, fyzika, chemie, zeměpis) doplnit *plastickými vyobrazeními*. Pro slabozraké žáky je třeba zajistit učebnice a učební materiály ve *zvětšeném písmu*.
- S ohledem na možnost budoucího profesního uplatnění žáků se doporučuje zařadit v rámci nepovinných předmětů ještě předměty – *příprava individuální hry na hudební nástroj, hra na hudební nástroj, hudební nauka a sborový zpěv*.

Podmínky vzdělávání

- Podnětné prostředí pro zdárnou integraci žáka (základní znalosti učitele v oblasti oftalmopedie), individuální přístup pedagogů k žákům;
- nižší počet žáků ve třídách;
- vhodné materiální a technické vybavení (odstranění bariér v prostorách školy, speciální osvětlení, vhodné pro žáky se zbytky zraku

a slabozraké žáky, speciální učebnice se zvětšeným písmem pro slabozraké žáky, přepis učebnic do bodového písma, optické pomůcky);

- možnost užívání didaktických kompenzačních pomůcek (plastické modely, upravené měřicí přístroje, televizní lupy, počítače s programy pro nevidomé aj.);
- podrobné seznámení spolužáků a rodičů nepostižených žáků s problematikou zrakově postižených;
- výuku předmětů speciální péče (především prostorové orientace a samostatného pohybu zrakově postižených) kvalifikovanými odborníky.

2.3 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Žáci se sluchovým postižením se mohou vzdělávat na základě ŠVP korespondujících s RVP ZV za předpokladu, že pro jejich vzdělávání budou vytvořeny nezbytné podmínky. Tyto podmínky jsou u jednotlivých žáků individuálně odlišné a musí odpovídat stupni a druhu jejich postižení. Nedoslýchavost, ohluchnutí a prelingvální hluchota jsou tři rozdílná postižení. Představitelé jednotlivých skupin (neslyšící, nedoslýchaví a ohluchlí) mají odlišné vzdělávací potřeby (srov. Sobotková In Vítková, 2004, s. 138-146, Klenková In Vítková 2004, s. 106-122).

Nedoslýchaví – základní technickou pomůckou pro nedoslýchavé jsou elektronická sluchadla. Jedinci s lehkou sluchovou vadou, kteří používají kvalitní sluchadlo, rozumějí mluvené řeči i bez odezírání. Postižení střední a těžkou nedoslýchavostí potřebují, kromě kvalitního sluchadla, být obdařeni schopností dobře odezírat. Někteří nedoslýchaví komunikují znakovou řečí.

Ohluchlí – dojde-li k ohluchnutí po částečném rozvoji mluvené řeči (ve 2 až 4 letech života), může si dítě s pomocí logopeda a slyšícího okolí, za podmínky, že se naučí dobře odezírat, udržet dobře srozumitelnou řeč na obsahově přibližně stejné úrovni jako před ohluchnutím. Někdy postiženým mohou pomoci kochleární implantáty a další nové technické pomůcky (psací telefony, faxy, skryté titulky v televizi, TELETEXT, počítače atd.).

Prelingválně neslyšící – u těchto žáků bývá omezen řečový a jazykový rozvoj po všech stránkách. Není-li v nejtětlejším věku s dítětem navázána plnohodnotná komunikace (pro bezradnost rodičů, neznalost znakové řeči, neschopnost navázat komunikaci pomocí jiných, uměle vytvořených kódů), dochází nejen k omezení přísunu informací, ale především k narušení chápání syntaktické složky jazyka, což má za následek, že prelingválně neslyšící velmi pravděpodobně nikdy nebudou chápat řeč a neporozumí čtenému textu. S tím pochopitelně souvisí opoždění vývoje dítěte po stránce kognitivní, sociální i emocionální. Také prelingválně neslyšícím mohou v některých případech pomoci kochleární implantáty a všechny výše zmiňované nové technické pomůcky.

Obsah vzdělávání

- Žáci s lehčím sluchovým postižením (nedoslýchaví) mohou za pomoci výkonných elektronických sluchadel zvládnout požadavky RVP ZV v běžné škole.
- Pro žáky s těžkou sluchovou vadou a prelingválně neslyšící je vhodnější vzdělávání v základních školách pro sluchově postižené nebo ve třídách se speciální péčí za upravených podmínek a s rozvolněním učiva základní školy do deseti let. Ve vztahu k obsahu vzdělávání je třeba realizovat odlišný přístup zejména u *jazykových předmětů a v předmětu hudební výchova*.
- Předmět hudební výchova je možno u žáků s nejtěžším sluchovým postižením alternovat novým, komplexněji pojatým předmětem, *hudebně dramatickou výchovou*, jejíž těžiště spočívá spíše v rytmických, hudebně pohybových a dramatických činnostech.
- Vytváření klíčových kompetencí, jichž by měli sluchově postižení žáci na základě požadavků RVP ZV dosáhnout, předpokládá speciální metodický přístup a jistá omezení, vyplývající ze specifiky sluchového postižení. K nejzávažnějším rozdílům bude docházet v oblasti *komunikace*, kde bude obtížné dosahovat dovednosti nejen srozumitelně se vyjadřovat, ale i chápat složitější sdělení, neboť velká část těžce sluchově postižených má problémy s chápáním syntaktické složky mluvené i psané řeči. K rozdílům bude docházet i při osvojování kompetencí, které se týkají *auditivního vnímání a vyjadřování se hlasitou řečí*. Těžiště rozvíjení kompetencí v oblasti slovní komunikace bude nutno přesunout zejména na rozvíjení ovládnání *písemného projevu*. Rovněž získávání komunikačních dovedností v cizím jazyce se bude rozvíjet s cílem pasivního osvojení jazyka v jeho písemné formě. U žáků se sluchovým postižením bude naopak nutné posílit utváření kompetencí vztahujících se *k informačním technologiím*.
- Při vzdělávání těžce sluchově postižených žáků je nutné respektovat jejich právo na *volbu jazyka komunikace*, tudíž i jazyka vzdělávacího. Pro mnohé neslyšící je tímto jazykem *jazyk vizuálně motorický – znaková řeč*. Zároveň ale nemůže být zanedbávána výuka jazyka většinové populace, to znamená českého jazyka.
- Pro žáky s těžkým sluchovým postižením jsou vydávány speciální učebnice. Obsah je podáván jazykově jednodušší a přístupnější formou s ohledem k jazykovým kompetencím těžce sluchově postižených žáků. Texty jsou oproti učebnicím běžné základní školy zjednodušeny, užívá se běžná slovní zásoba a jednodušší skladba vět, je zredukován počet cizích slov. Učebnice jsou doplněny velkým množstvím obrázků, ilustrací, mapek

apod. Dále jsou vydávány speciální výukové videoprogramy pro výuku českého jazyka sluchově postižených na prvním stupni základních škol.

Podmínky vzdělávání

- Právo na výběr vzdělávací cesty (např. bilingvální program, orální program, program totální komunikace);
- nižší počet žáků ve třídách;
- znalost problematiky sluchového postižení všemi pedagogy; individuální přístup učitele k žákovi;
- možnost úpravy obsahu učiva jednotlivých předmětů;
- znalost speciálních metod a jejich používání ve výuce sluchově postižených;
- pokračování v logopedické péči podle potřeb žáků;
- materiální a technické vybavení a účinné kompenzační pomůcky (místnosti upravené k výuce, individuální sluchadla, skupinové naslouchací soupravy, dostatečné vybavení videorekordéry a televizory, počítače, psací telefony, faxy, indukční smyčky...);
- běžné i speciální učebnice, výukové videoprogramy, didaktické pomůcky apod.;
- sluchově postižení žáci se sníženou úrovní rozumových schopností by se měli vyučovat podle speciálního vzdělávacího programu.

2.4 Vzdělávání žáků s poruchami komunikačních schopností

Poruchy komunikačních schopností se vyskytují u poměrně velkého počtu žáků, kteří v jejich důsledku mohou mít problémy sociální i psychické. Jejich vzdělávání je rozšířeno o *logopedickou péči* (Klenková 2000, Klenková In Vítková 2004, s. 106-122, Heroutová, in Vítková 2004, s. 95-105).

Obsah vzdělávání

- Žáci s poruchami komunikačních schopností zpravidla mohou zvládat učivo v intencích RVP ZV. Předpokladem je však intenzivní logopedická péče, která se snaží odstraňovat poruchy řeči tak, aby u žáka byla řeč dostatečně obsahově rozvinutá a po stránce formální správná.
- V jazykových předmětech musí být vzdělávání podle individuálních vzdělávacích plánů. Nezbytná je přítomnost učitele-logopeda. Logopedická péče prolíná celou výukou.

Podmínky vzdělávání

- Individuální logopedická péče, která prolíná všemi předměty;
- individuální přístup speciálního pedagoga a ostatních pedagogů;
- možnost vzdělávání žáků na základě individuálních vzdělávacích plánů;
- informovanost všech vyučujících o problematice řečového postižení žáka;
- vhodné sociální klima tříd;
- snížený počet žáků ve třídě;
- zohledňující přístup ke klasifikaci (ve všech předmětech, v nichž se projevuje postižení žáka);
- spolupráce s rodiči;
- spolupráce s SPC;
- spolupráce s odbornými lékaři.

2.5 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Specifické poruchy učení se vyskytují u poměrně značného procenta žáků. Pro žáky je charakteristické, že podávané školní výkony neodpovídají jejich rozumové úrovni. Nejčastěji se vyskytujícími specifickými poruchami učení jsou potíže se čtením (dyslexie), psaním (dysgrafie) a pravopisem (dysortografie), méně často s počty (dyskalkulie). Provázeny bývají hyperaktivitou, nesoustředěností, impulzivním jednáním, špatnou pohybovou koordinací a dalšími příznaky z oblasti psychomotorické, mentální a volní. Většinou se u žáků nejedná o jeden druh poruchy, symptomy se vzájemně prolínají a v průběhu trvání vykazují různou intenzitu (srov. Bartoňová 2004, 2005).

Obsah vzdělávání

- Obsahem se vzdělávací proces žáků se specifickými poruchami učení zásadně neodlišuje od vzdělávání ostatních žáků. Efektivita při nápravě specifických poruch učení žáků se dosahuje kvalifikovaným personálním zabezpečením, vytvořením vhodných podmínek pro výuku, specifickými postupy a metodami výuky a úzkou spoluprací s poradenskými pracovišti.
- Obtíže při osvojování vzdělávacích obsahů a vytváření kompetencí se, v závislosti na charakteru poruchy, budou projevovat především v souboru kompetencí vztahujících se k *učení*. U žáků s poruchou čtení a psaní je třeba při použití specifických postupů a metod výuky posilovat dovednosti vlastního čtení a psaní, ale hlavně schopnosti porozumět čtenému a psanému textu, pracovat s učebnicemi, slovníky

a dalšími tištěnými materiály. Obdobnou nápravu je třeba použít i u dalších méně častých poruch učení.

- U kompetencí souvisejících s řešením problémů je u žáků se specifickými poruchami učení nutné speciálně pedagogickými postupy podporovat schopnost koncentrace a potlačovat jejich hyperaktivitu a impulzivní jednání a další nežádoucí projevy, které většinou poruchy učení doprovázejí.
- V oblasti komunikace se mohou u žáků se specifickými poruchami učení projevovat obtíže zejména v písemné komunikaci. Jejich zvládnutí bývá záležitostí nápravy poruchy čtení, psaní či pravopisu.

Podmínky vzdělávání

- Učitel, který zná a respektuje specifické problémy žáka; individuální práce se žákem, respektování jeho pracovního tempa, časté opakování probraného učiva;
- přihlídnutí k charakteru poruchy při klasifikaci a hodnocení žáka (doporučuje se žáka hodnotit slovně);
- ověřené postupy i nové metody náprav specifických poruch učení;
- snížený počet žáků ve třídě;
- přehledné a strukturované prostředí;
- pravidelný režim dne (pravidelné procedury, jasně stanovená pravidla chování);
- pravidelná relaxace (uvolnění psychického napětí);
- aktivní spolupráce s rodiči zaměřená na jednotnost přístupu.

2.6 Vzdělávání žáků s poruchami chování

Jako žáci s poruchami chování, hyperaktivní, popřípadě žáci s edukativními problémy jsou označováni žáci, kteří nerespektují některé normy společenského chování, jsou nepřizpůsobiví, impulzivní a snadno unavitelní. Společenská adaptabilita je u některých žáků natolik snížena, že nejsou schopni dodržovat školní řád a režim školy a nemohou se vzdělávat ve třídách s velkým počtem žáků a za použití běžných metod (srov. Vojtová 2004).

Obsah vzdělávání

- Žáci s edukativními problémy se v závislosti na úrovni svých rozumových schopností vzdělávají v základních školách nebo ve zvláštních školách. Podle předpokladů k učení u nich rozlišujeme dvě skupiny:

- žáci s normálními předpoklady k učení, kteří jsou v důsledku určitých nepříznivých podmínek dosavadní výchovy sociálně či jinak handicapováni,
- žáci se sníženými předpoklady k učení, jejichž školní neúspěšnost a výchovné problémy jsou relativně nezávislé na podmínkách výchovy.

V závislosti na těchto příčinách školní neúspěšnosti je nutné diferencovat výchovně-vzdělávací postupy, formy a metody výchovné a vzdělávací práce tak, aby žáci v rámci svých možností co nejúspěšněji zvládali ŠVP školy, kterou navštěvují.

Podmínky vzdělávání

- Použití speciálně pedagogických metod a forem práce;
- nižší počet žáků ve třídách;
- třídy umožňující změnu uspořádání vybavení pro využití při skupinovém vyučování a při dalších výchovných činnostech;
- odpočinkový kout (část učebny), kde by mohl žák relaxovat, případně plnit ty požadavky učitele, které nevyžadují práci v lavici (individuální četba, studium apod.);
- nadstandardní vybavení pro sport a volný čas (sportovní aktivity a zájmové činnosti jsou pro žáky s edukativními problémy velmi potřebné);
- vhodnou dopravu žáků do školy, aby nedocházelo k problémům se záškoláctvím.

2.7 Vzdělávání žáků s mentálním postižením

Za mentálně postižené se považují žáci, u nichž dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám v adaptačním chování.

Absolvováním vzdělávacího programu základní školy a základní školy praktické (dříve zvláštní školy) získává žák základní vzdělání, absolvováním vzdělávacího programu základní školy speciální (dříve pomocné školy, včetně rehabilitačního vzdělávacího programu PŠ) získává žák základy vzdělání. Třídy pro žáky s mentálním postižením se mohou zřizovat i při běžných základních školách.

V *základní škole praktické* tvoří klientelu převážně žáci s **lehkou mentální retardací**, mohou se zde vzdělávat i žáci s dalšími speciálními vzdělávacími potřebami (žáci se zdravotním a sociálním znevýhodněním, žáci s lékařskou diagnózou autismus a žáci se souběžným postižením více vadami). Speciální podpora vychází z potřeb a druhu postižení. Tuto situaci je možné zajistit skupinovou výukou za podpory individuálně vzdělávacích plánů (srov. Pipeková In Vítková 2004, s. 292-324, Švarcová 2000, Valenta, Müller 2003).

Klientelu *základní školy speciální* tvoří **žáci se středně těžkou, těžkou a případně s hlubokou mentální retardací a mentálně postižení žáci s více vadami**, pro které je zpracován samostatný rehabilitační vzdělávací program (srov. Vítková 2004, s. 325-332, Pipeková In Vítková 2004, s. 292-324). Do zmíněného okruhu žáků řadíme i **vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra** (srov. Vítková 2004, s. 355-367, Mühlpachr In Vítková 2004, s. 343-354).

Podmínky vzdělávání

- Snížené počty žáků ve třídách;
- vhodně upravené prostředí;
- speciální učební metody;
- výběr učiva odpovídající úrovni rozumových schopností žáků;
- speciální zařízení a kompenzační pomůcky v závislosti na potřebách žáků a závažnosti jejich postižení;
- učebnice, které odpovídají úrovni rozumových schopností žáků (existují pro všechny předměty);
- speciálně upravené školní prostředí, aby žáci s autismem nebyli při práci nikým rušeni ani sami nikoho nerušili (samostatná lavice, někdy odděleně od ostatních spolužáků);
- přísně individuální přístup a přesné strukturování prostoru i času pro žáky s autismem;
- počítač pro ty žáky s autismem, kteří preferují komunikaci s počítačem a který se může stát významným prostředkem jejich vzdělávání;
- učitele se speciálně pedagogickou kvalifikací, pro žáky s autismem vzdělané v problematice autismu a práci s autistickými žáky.

2.8 Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním

Mezi žáky se sociálním znevýhodněním patří žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, žáci ohrožení sociálně patologickými jevy nebo děti azylantů a účastníků řízení o udělení azylu na území ČR.

Jsou to žáci z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají žáci pocházející z majoritní populace. Někteří z těchto žáků se bez závažnějších problémů integrují do běžného školy. Jiní se mohou setkávat s obtížemi pro svoji jazykovou odlišnost nebo proto, že jsou hluboce ovlivněni svými rodinami a jejich kulturními vzorci, projevujícími se v chování, jednání, odlišné hodnotové stupnici, stylu života, pojetí výchovy dětí, vztahu ke vzdělání apod. (srov. Bartoňová In Vítková 2004, s. 43-62).

Obsah vzdělávání

- Otázky související se vzděláváním obou uvedených skupin žáků patří k problémům, které vyžadují mimořádně citlivé řešení. Důležité je zabezpečit vzdělávání žáků z menšinových skupin tak, aby mohly být úspěšné v majoritní kultuře a přitom byla zachována jejich jazyková a kulturní identita. K tomu je potřebné doplnit vzdělávací obsah specifickými materiály o historii, kultuře a tradicích jejich národnosti.
- Na žáky se sociálním znevýhodněním je nutno brát zřetel při zpracování ŠVP, případně pro ně vypracovat individuální vzdělávací plány, které budou maximálně vyhovovat jejich potřebám, tj. získávání informací, které by jim umožňovaly budování vlastní identity.

Podmínky vzdělávání

- Individuální nebo skupinová péče;
- přípravné a specializované třídy;
- pomoc asistenta třídního učitele;
- odlišné metody a formy práce;
- vlastní učebnice (v případě nutnosti).

2.9 Vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných

Uspokojit vzdělávací potřeby všech žáků ve třídě (včetně nadaných a mimořádně nadaných) je především záležitost změny metod, forem i organizace výuky, což je většinou v kompetenci učitele samotného, další pak je záležitostí individuální nebo týmové spolupráce s kolegy ve škole, zbytek pak spolupráce s různými subjekty mimo školu.

Pro rozvoj nadání se často na prvním místě uvádí jeho **identifikace**. Pokud se učitelé podaří ve třídě vytvořit bezpečné klima (tj. bez strachu z neúspěchů, výsměchu, bez soutěživosti, s důrazem na soudržnost mezi žáky, se společně vyvozenými pravidly soužití). Větší pozornost je problému nadaných žáků věnována na Slovensku (Laznibatová 2001), v Německu, ve Švýcarsku a v anglicky mluvících zemích (Freeman 1995). U nás tuto problematiku podrobněji zpracovala L. Hříbková v nově vydané publikaci *Nadaní a nadání* (2005).

3. Funkce pedagogicko-psychologického poradenství při integraci/inkluzi

Pedagogicko-psychologické poradenství je podpůrný systém, který je podsystémem školské soustavy. Jeho hlavním úkolem je přispívat k optimalizaci procesu vzdělávání a výchovy ve škole a v rodině.

Poradenství poskytuje své služby dětem a mládeži, včetně dětí a mládeže se zdravotním postižením, zpravidla ve věku od 3 do 19 let, jejich rodičům a dalším zákonným zástupcům, učitelům a ostatním pedagogickým pracovníkům škol a školských zařízení (srov. Vítková 2003b, 2004).

Současný systém pedagogicko-psychologického poradenství je v ČR tvořen několika složkami na různých úrovních:

- **školní poradenská pracoviště** (výchovní poradce, v některých školách též školní psycholog, školní speciální pedagog a školní metodik prevence),
- **specializovaná poradenská zařízení**
 - pedagogicko-psychologické poradny
 - speciálně pedagogická centra
 - střediska výchovní péče
- **Institut pedagogicko-psychologického poradenství (IPPP)**

Činnost uvedených institucí navazuje na činnost učitelů, vychovatelů, mistrů odborného výcviku a dalších pedagogických pracovníků, kteří v rámci své výchovně-vzdělávací práce plní úkoly prvního poradenského kontaktu s dětmi, mladistvými a jejich rodiči.

Výchovní poradci pracují na všech základních a středních školách včetně učilišť a na školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se většinou o učitele, kteří kromě svého úvazku plní i úkoly pedagogicko-psychologického poradenství v oblasti výchovy, vzdělání a volby studia či povolání žáka.

Školní psychologové, školní speciální pedagogové a školní metodici prevence nejsou ustanoveni ve všech školách. Za hlavní cíl činnosti těchto odborných pracovníků se většinou považuje snižování rizika vzniku výchovných a výukových problémů včetně negativních jevů ve vývoji žáků. Jedná se o tzv. *primárně preventivní působení*. Činnost výchovných poradců a dalších odborných pracovníků ve školách je dána vyhláškou MŠMT ČR č. 72/2005 Sb. *O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*.

Pedagogicko-psychologické poradny byly převážně budovány koncem 60. a počátkem 70. let. Jsou to samostatná poradenská zařízení, která zajišťují psychologické a speciálně pedagogické služby dětem a mládeži, jejich rodičům, učitelům a vychovatelům na všech stupních a typech škol. Těžištěm práce poraden je psychologická péče, poradenství a odborné konzultace v otázkách osobnostního a vzdělávacího vývoje dětí a mládeže a kariérního poradenství. Síť poraden tvoří cca 96 státních zařízení, 4 soukromé poradny a 1 poradna církevní. Činnost pedagogicko-psychologických poraden je dána vyhláškou MŠMT ČR č. 72/2005 Sb. *O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*.

Speciálně pedagogická centra se začala zřizovat na základě tlaku na systémové řešení poradenské péče v souvislosti s integrací dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mezi intaktní populaci, vyvolaného rodiči a přáteli dětí a mládeže s postižením, stejně tak učiteli těchto dětí a mládeže. Tato tendence výrazně přispěla k rozhodnutí MŠMT ČR vytvořit síť speciálně pedagogických center, která by zabezpečovala působení a dosah poradenského servisu prakticky po celém území státu a formou činnosti vyjíždějících pracovníků ze SPC zajistila realizaci nových trendů v péči o postižené i o děti v raném a předškolním věku. SPC začala být zřizována od roku 1990 a jedná se o optimalizaci péče o děti a mládež se smyslovým, tělesným a mentálním postižením, o děti s vadami řeči a děti a mládež s autismem a autistickými rysy. Zpočátku byla SPC zřizována při mateřských, základních, ev. středních školách pro děti/žáky se smyslovým, tělesným a mentálním postižením a pro děti s vadami řeči, postupně i jako samostatná zařízení. V současné době tvoří síť center cca 103 zařízení. Centra se zaměřují na poradenskou činnost pro děti a mládež s určitým druhem postižení, zpravidla od 3 let věku dítěte až do doby ukončené školní docházky (pozn. dle potřeby poskytují služby i dětem mladším 3 let a jejich rodičům). Centra poskytují rovněž poradenské služby školám a školským zařízením, kde jsou integrováni žáci se zdravotním postižením. Činnost speciálně pedagogických center je dána vyhláškou MŠMT ČR č. 72/2005 Sb. *O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.*

Střediska výchovné péče zajišťují prevenci a terapii sociálně patologických jevů u dětí a mládeže a poradenství v této oblasti. Těžištěm činnosti středisek je psychoterapeutická práce, vedle toho se střediska podílejí i na aktivní depistáži problémových jedinců a skupin. Střediska byla zřizována od roku 1991 buď jako samostatná zařízení, nebo součást školy, v současné době převážně jako součást školského zařízení. Na území ČR pracuje cca 34 středisek. Ustálenou územní působnost nemají. Jejich činnost je dána zákonem č. 109/2002 Sb. *O výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních.*

Institut pedagogicko-psychologického poradenství je organizace s celorepublikovou působností, která byla zřízena MŠMT ČR v roce 1994. Řeší aktuální koncepční otázky pedagogicko-psychologického poradenství, zajišťuje koordinaci poradenského systému a další vzdělávání poradenských pracovníků.

V souvislosti se společenským vývojem v ČR se vyvíjí požadavky, které jsou kladeny na systém pedagogicko-psychologického poradenství. V důsledku toho dochází ke změnám jak v obsahu poradenských činností, tak v systému poradenských institucí a význam poradenských služeb postupně vzrůstá. Hlavním úkolem současnosti je optimalizovat síť poradenských zařízení, zajistit jejich funkční propojení mezi sebou a zajistit jejich návaznost na práci učitelů a výchovných poradců na školách a současně podpořit jejich působnost zavedením uceleného systému vzdělávání a profesního rozvoje poradens-

kých pracovníků. Potřeby účastníků pedagogicko-psychologického poradenství vedou k celkově větší otevřenosti poradenského systému, a tím k podpoře optimalizace tohoto systému tak, aby se stal systémem logickým a ekonomicky efektivním, ale současně i variabilním a otevřeným.

4. Integrace/inkluze ve světle mezinárodních výzkumů

V rámci výzkumu jde o co nejpřesnější zodpovězení otázek týkajících se efektu přínosu integrativní podpory. Kompaktní výzkumy se realizují k jednotlivým těžiskům speciálně pedagogické podpory, resp. druhům postižení (Sander 2002). Další výzkumy směřují do sociální sféry. V centru pedagogických konceptů je dětská hra, dále se sledují školní výkony žáků. Důkladně jsou zkoumány problémy ve spolupráci učitelů, event. s dalšími pedagogickými pracovníky (speciální pedagog, poradenští pracovníci).

V posledních letech do společných mezinárodních výzkumů týkající se integrativního/inkluzivního vzdělávání žáků vstupují i další země EU, včetně České republiky. Jmenujme např. projekty SOCRATES/ERASMUS. V rámci Socrates programu Comenius 2.1 *Reintegrace žáků s chronickým onemocněním do základní školy* (2004-2007). Koordinátorem projektu je Pedagogická vysoká škola v Ludwigsburgu v Německu, partnery projektu jsou PdF MU v Brně, Oslo University College, Department of Education, University of Teacher Education, University of Helsinki a příslušné dětské nemocnice v místě university. Hlavním cílem projektu je zvýšit kompetence učitelů k reintegraci žáků s chronickým onemocněním do kmenových škol, specifickým cílem projektu je posílit kooperaci mezi základními školami a školami při nemocnici, rozšířit kompetence týkající se péče o nemocné děti a podpořit spolupráci s rodiči. Předpokládanými výstupy projektu jsou: informační, vzdělávací a výukové materiály pro vzdělávání a další vzdělávání učitelů se zřetelem na podporu, poradenství a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, modulární koncepce kurzů v multimediální formě, didaktické materiály na CD ROM a prezentace na webových stránkách. Za Pedagogickou fakultu MU na projektu participují odborní pracovníci katedry speciální pedagogiky (Marie Vítková, Eva Chvalinová, Dana Zámečnicková a Helena Vaňurová).

Obecně se však dá konstatovat, že kurikulární a oborově didaktický výzkum v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami není příliš rozvinutý, a to jak z národního, tak z mezinárodního hlediska. Kategorie obsahu vzdělávání a problematika jeho zprostředkovávání žákům, kteří vyžadují speciálně pedagogickou podporu, se jako předmět výzkumu začíná tematizovat teprve v poslední době. V mezinárodním kontextu je relativně dobře pokryta oblast integrativního vyučování jazyků (mateřského, cizích) a oblast matematiky (srov. Haeberlin 1991). Méně často je výzkum zaměřen na přírodovědné vyučování v integrativních třídách a v dalších oblastech.

Literatura

- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno : MU, 2004.
- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II*. Brno : MU, 2005, v tisku.
- Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha : MŠMT, 2001.
- BÜRLI, A. *Sonderpädagogik international, Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven*. Luzern : SZH, 1997.
- FREEMAN, J. *Actualising Talent: a Lifelong Challenge*. London : Cassell, 1995.
- Integrace v Evropě. Zabezpečování péče pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Trendy ve 14 evropských zemích*. Praha : MŠMT ČR, 2002.
- HAEBERLIN, U.; BLESS, G.; MOSER, U.; KLAGHOFER, R. *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern, 1991.
- HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha : UK, 2005.
- JESENSKÝ, J. *Integrace – znamení doby*. Praha : UK, 1998.
- KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie I*. Brno : 2000.
- Kurs integrace dětí se speciálními potřebami, příručka UNESCO pro vzdělávání učitelů*, Praha : Portál, 1997.
- KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. *Oftalmopedie*. Brno : Paido, 2000.
- LANG, G.; BERBERICHOVÁ, Ch. *Každé dítě potřebuje speciální přístup. Vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál, 1998.
- LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dieťa*. Bratislava : Iris, 2001.
- MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc : UP, 1999.
- MÜLLER, O. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc : UP, 2001.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004.
- SANDER, A. Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In HAUSOTTER, A. *Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland*. Middelfahrt : European Agency, 2002, 143-164.
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha : Portál, 2000.

- The Salamanca Statement and Framework for Action*. Paris : UNESCO, 1994.
- VALENTA, M.; MÜLLER, O. *Psychopedie. Teoretické základy a metodika*. Praha : Parta, 2003.
- VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc : UP, 2003.
- VÍTKOVÁ, M. *Somatopedické aspekty*. Brno : Paido, 1999.
- VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie a praxe*. Brno : MSD, 2003a.
- VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Otázky speciálně pedagogického poradenství. Základy, teorie a praxe*. Brno : MSD, 2003b.
- VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno : Paido, 2004.
- VOJTOVÁ, V. *Kapitoly z etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Brno : MU, 2004.
- Zprávy o národní politice ve vzdělávání, Česká republika*. OECD : Praha, ÚIV 1996.

Abstract: *Since 1989, big changes in education of pupils with special educational needs have occurred in the Czech Republic. Conception of education system adapts on the requirements of European society. Purposes of education are drawn both from individual and social needs. Terms inclusion and inclusive upbringing/education have been used since the Salamanca Conference in 1994, where the governments of 92 countries and 25 international organizations agreed on action general conditions of pedagogy for pupils with special educational needs. Inclusion has started to be a new extensive concept leading to integration. Integrative support is being practiced in many ways in regular schools. It is possible to differentiate according to the quality of meeting among pupils with and without impairment in regular schools and according to the relevant extend of special educational support. Possibilities of special education have lasted in some countries and this means a special educational system. In other countries, this term presents all forms of special education and support both in mainstream schools and in special schools (Integration in Europe, 2002). Education of pupils with special educational needs takes nine (ten) years in the Czech Republic during the obligatory school attendance in two educational levels: the level of primary education run by primary schools and practical primary schools and the level of basis of education run by special primary schools. Integrative/inclusive education of pupils with special educational needs in primary schools has become more common, conditions for their education are modified according to the valid legislation. Purpose of education in the Czech Republic is to form such school environment, that would offer same chances to all pupils for achieving corresponding level of education and secure the right on development of their individual abilities. The aim is to integrate pupils with special needs into all types of school and school arrangements. Pedagogical-psychological counseling is a supporting system, it is a subsystem of school system and its main task is to help the optimal way of educational process at school and in the family.*

Key words: *integration, inclusion, pupils with special educational needs, regular school, framework educational programme for primary and general secondary education, pedagogical-psychological counseling*

NADANÝ ŽÁK V SOUČASNÉ ŠKOLE

Nataša Mazáčová

Anotace: *Stat' se zabývá problematikou vzdělávání nadaných žáků v současné základní škole. Řeší otázku osobnosti nadaného dítěte školního věku. V kontextu proměn současné české základní školy upozorňuje na možnosti a meze diferenciací a socializace vzdělávání nadaných žáků.*

Klíčová slova: *nadání, nadaný žák, diferenciací a socializace vyučování, vzdělávací programy pro nadané žáky*

Úvod

Řešení problematiky vzdělávání nadaných žáků v současné škole je velmi aktuální a významné. Jedná se však o téma do určité míry problémové a citlivé vzhledem k historicko-kulturní tradici české školy. Otázku práce s nadaným žákem je třeba nahlížet v širším kontextu proměn současné školy. Při řešení uvedené problematiky je třeba vycházet nejen z dosavadních poznatků o nadání a osobnosti nadaných žáků v oblasti psychologie a pedagogiky, zvláště pak didaktiky, ale je třeba přemýšlet o možnostech a také mezích vzdělávání nadaných v podmínkách současné základní školy.

Není sporu o tom, že řešení dané problematiky zaznamenalo výrazný posun v souvislosti s požadavky zvyšovat kvalitu základního školství v kontextu učící se společnosti, jejímž cílem je celoživotní učení pro všechny, tedy nezbytnost rozvíjet kompetence vyšší úrovně pro všechny žáky.

Je třeba připomenout, že zásadní význam pro otázku vzdělávání nadaných žáků u nás mají tři dokumenty. Je to Národní program rozvoje vzdělávání v České republice pro jednadvacáté století (2001), tzv. Bílá kniha, dále dokument Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky (2002) a dokument Rámcový vzdělávací program pro základní a gymnaziální vzdělávání (2005).

V uvedených dokumentech je explicitně zakotven požadavek na vytvoření komplexního systému péče o nadanou populaci a podpora a péče o nadané je postavena na stejnou úroveň jako problematika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Je třeba ocenit, že v uvedených dokumentech nalezneme následující požadavky na práci školy ve vztahu k nadaným jedincům:

- Vytváření diferencované nabídky činností, v nichž se mohou talent a nadání projevit.

- Vytváření mechanismů pro diagnostikování nadání a talentu, ale i řešení případných školních problémů u žáků nadaných a talentovaných.
- Začlenění problematiky péče o nadané a talentované žáky do budovaného informačního prostředí.
- Podporování rozvoje soutěží a přehlídek určených talentovaným dětem a vytváření podmínek pro účast v mezinárodních soutěžích (Dlouhodobý záměr 2002, s. 48).

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání nalezneme následující nabídku možných úprav způsobů výuky pro mimořádně nadané žáky.

Příklady pedagogicko-organizačních úprav:

- Individuální vzdělávací plány.
- Doplnění, rozšíření a prohloubení vzdělávacího obsahu.
- Zadávání specifických úkolů.
- Zapojení do samostatných a rozsáhlejších prací a projektů.
- Vnitřní diferenciací žáků v některých předmětech.
- Občasné (dočasné) vytváření skupin pro vybrané předměty s otevřenou možností volby na straně žáka.
- Účast ve výuce některých předmětů se staršími žáky (RVP 2005).

Problematika vzdělávání nadaných žáků by měla být řešena komplexně. Systematické vzdělávání nadaných by mělo jít ruku v ruce se systematickým vyhledáváním nadaných a talentovaných dětí. Vytvoření zmíněného systému péče o nadané s sebou nese dvě základní otázky, které by měla současná škola řešit:

- Jakým způsobem nadané děti vyhledávat?
- Jakým způsobem smysluplně rozvíjet jejich nadání?

Jak je patrné z mnoha diskusí a především ze zkušeností pedagogické praxe, s problematikou vzdělávání nadaných výrazně souvisí také otázka zvyšování kvality základní školy na takovou úroveň, která poskytne všem žákům maximální rozvoj a která zamezí odchodu úspěšných žáků, často právě nadaných, do víceletých gymnázií.

Osobnost nadaného žáka

V kontextu řešené otázky považujeme za důležité upozornit na některé aspekty nadání, které s uvedenou problematikou úzce souvisí. Je to především soudobé pojetí osobnosti žáka, dále soudobé poznatky o inteligenci a s tím související pojetí učení a vyučování a otázka socializace vyučování, tedy zřetel k jeho sociálním dimenzím.

Není třeba zdůrazňovat, že každý, bez ohledu na druh či stupeň nadání, by měl dostat příležitost k optimálnímu rozvoji toho dobrého a nejlepšího co v něm je. Bohužel, mýtus o tom, že zvláště ve škole potřebují pomoc ti slabší a méně úspěšní, nacházíme i mezi současnými učiteli. Zároveň mnozí rodiče o tom, že mají nadané dítě, ani nevědí, a naopak často ti, kteří jsou přesvědčeni o výjimečnosti své ratolesti, mají zkreslené představy.

Pojem nadání lze vymezit jako potenciál pro mimořádný výkon (potenciálem mohou být myšleny např. schopnosti, motivace, vlastnosti) na straně osobnosti k určité činnosti podmiňující mimořádný výkon (výsledek, produkt činnosti) (Hříbková 2005).

Psychologický slovník P. Hartla uvádí pod heslem nadání – je to soubor vloh, jako předpoklad k úspěšnému rozvíjení schopností, nejčastěji používáno ve spojení s jedinci podávajícími nadprůměrné výkony při tělesné a duševní činnosti (Hartl 1993).

Většina ze stovky současných definic pojmu nadání zpravidla zahrnuje mezi základní komponenty nadání rovněž kognitivní a akademické schopnosti. Zatímco např. Gagné definuje nadání jako nadprůměrnou výkonnost v jedné nebo více oblastech lidských schopností, další autoři je považují za nadprůměrnou schopnost či úspěšnou výkonnost v kterémkoli smysluplném oboru lidské aktivity. Další vymezení uvádí, že nadání – pro účely školní docházky – jsou jedinci, kteří bez ohledu na obor studia vykazují učební charakteristiky, jako vynikající paměť, pozorovací schopnosti, zvědavost, kreativitu, vysoké IQ atd.

V posledních letech dochází k významnému posunu v pojetí nadání: jsou brány v úvahu i jiné faktory než kognitivní (např. motivace, city, sebeobraz, společenské faktory), mezi komponenty nadání začínají hrát roli i vysoké schopnosti projevující se v mimoškolních oblastech činnosti (zájmových, v činnostech ve volném čase), značný význam je připisován kreativitě, jako jednomu z nejdůležitějších prvků nadání. Více se také zkoumá nejen všeobecné nadání a nadání jako obecný předpoklad, ale také specializované druhy nadání.

Jedná se o členění nadání podle druhů činností, ve kterých se nadání demonstruje. Mluvíme pak o nadání hudebním, výtvarném, jazykovém, matematickém, sportovním apod. Toto členění je vlastně rozšířeným pokračováním tradičního dělení nadání do tří základních skupin – intelektové, umělecké a sportovní. Např. nadání pro oblast vědy je specifikováno jako intelektové nadání a dále členěno na matematické, jazykové, organizační (řídící, vůdcovské), vědecké a technické (Hříbková 2005).

Významná pozornost byla v psychologii věnována intelektovému nadání v souvislosti se studiem inteligence. Od doby vypracování prvních teorií inteligence je stále diskutována otázka, zda existuje pouze jedna dále neděli-

telná obecná schopnost inteligence, nebo zda je možné vyčlenit v rámci inteligence více schopností. Tento druhý myšlenkový proud přístupu k inteligenci rozpracoval H. Gardner. Ten hovoří o jazykové inteligenci, hudební inteligenci, logicko-matematické inteligenci, prostorové inteligenci, o tělesně pohybové inteligenci a personálních formách inteligence. Z uvedeného vyvstává otázka důležitá pro pojetí soudobé koncepce základního všeobecného vzdělání: Do jaké míry respektuje současná škola předpoklad různého druhu nadání žáků? Poskytuje vyváženou nabídku činností z oblasti „intelektuální“ zastoupenou např. matematikou, jazyky, přírodními a společenskými vědami, činností z oblasti praktické, jež umožní žákům praktické zacházení s předměty např. montáže, demontáže, experimenty aj., a činností z oblasti umělecké např. hudba, výtvarná výchova, pohybové aktivity apod. (Skalková 2004).

Při podrobnější analýze obsahu Rámcového vzdělávacího programu však stále převažuje encyklopedicky pojaté učivo, jež má za úkol rozvíjet především abstraktní, teoretické myšlení.

Současná škola tak akcentuje předměty, které rozvíjejí logicko-matematickou a jazykovou inteligenci. Samozřejmě, že jejich význam nelze podceňovat, ovšem zároveň je třeba si uvědomit, že toto pojetí vyhovuje pouze některým skupinám žáků a těm, kteří oplývají jinými druhy nadání např. praktickým, pohybovým, uměleckým, sociálním, nevyhovuje. Z toho pak vyplývají i různá pojetí a chápání školní úspěšnosti žáka.

Výzkumy provedené v souvislosti s nadáním a zároveň i soudobá vzdělávací praxe vyžadují přesnější vymezení kritérií nadání. Zvláště osobnostně-vývojový přístup k problematice nadání přináší tzv. multidimenzionální pojetí, ve kterém se uvažuje o širších předpokladech:

- Vysoce rozvinuté schopnosti jsou pouze jedním z předpokladů k podávání mimořádného výkonu.
- Konečný výsledek činnosti a její průběh ovlivňují kromě schopností další, nekognitivní charakteristiky a osobnostní vlastnosti včetně jejich vzájemných vazeb.
- Rozvoj schopností a dalších vlastností osobnosti je závislý na interakci osobnosti a sociálního prostředí v průběhu celého života (Hříbková 1991).

Za nadané dítě je nejčastěji považováno to, které dosahuje mimořádných výkonů v určité oblasti ve srovnání s výkony svých vrstevníků. Z vynikajících výkonů lze potom usuzovat na vysoce rozvinuté schopnosti intelektové a mimo-intelektové povahy, na některé osobnostní vlastnosti a na podpurný vliv prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Tento koncept nadaného dítěte se vztahuje většinou k dětem staršího školního věku, u kterých se setkáváme s již manifestovaným nadáním ve výkonech. To se projevuje převážně až na druhém stupni základních škol.

Existují však děti, které z různých důvodů (zdravotních, věkových, sociálních aj.) mimořádné výkony v konkrétních oblastech nepodávají, ačkoli jejich osobnostní potenciál s vysokou pravděpodobností umožní podávání takových výkonů v budoucnosti. Tyto děti jsou pak označovány jako potenciálně nadané, jde o tzv. latentní nadání. S tímto nadáním se setkáváme spíše u dětí předškolního a mladšího školního věku, kdy se dá častěji hovořit o dětech „všeobecně nadaných“ bez nápadnější vyhraněnosti zájmů. V uvedeném osobnostně vývojovém přístupu se tedy připouští označení nadané dítě i u těch jedinců, kteří dosud nedemonstrují vysoké výkony v určité oblasti činnosti. Potvrzení významu vnější stimulace ve vývoji dítěte je významným podnětem pro současnou školu (Hříbková 2005).

S problematikou vzdělávání nadaných souvisí také otázka osobnostních charakteristik nadaných. Nebudeme se zaměřovat na komplexní charakteristiku osobnosti nadaného žáka, ale upozorníme na významné aspekty, jež s osobnostními problémy nadaných souvisí. V odborné literatuře nalezneme zajímavé informace, které uvádějí četné problémy nadaných žáků v sociálním a emocionálním vývoji. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání jsou uvedeny následující osobnostní charakteristiky nadaných:

- žák svými znalostmi přesahuje stanovené požadavky;
- problematický přístup k pravidlům školní práce;
- tendence k vytváření vlastních pravidel;
- sklon k perfekcionismu a s tím související způsob komunikace s učiteli, který může být i kontroverzní;
- vlastní pracovní tempo;
- vytváření vlastních postupů řešení úloh, které umožňují kreativitu;
- malá ochota ke spolupráci v kolektivu;
- rychlá orientace v učebních postupech;
- záliba v řešení problémových úloh, zvláště ve spojitosti s vysokými schopnostmi v oboru; přeceňování svých schopností u žáků s pohybovým nadáním;
- kvalitní koncentrace, dobrá paměť, hledání a nacházení kreativních postupů;
- vhled do vlastního učení;
- zvýšená motivace k rozšiřování základního učiva do hloubky, především ve vyučovacích předmětech, které reprezentují nadání dítěte;
- potřeba projevení a uplatnění znalostí a dovedností ve školním prostředí.

Řada nadaných dětí se také potýká s neadekvátním sebehodnocením, zvýšenou citlivostí na kritiku okolí, s pojetím autority učitele a s problémy v oblasti navazování přátelství a vůbec komunikace s ostatními žáky.

Uvedené osobnostní charakteristiky nadaných žáků je třeba komplexně zvažovat, mimo jiné také v souvislosti s různými možnostmi či mezemi využití metod a organizačních forem ve vyučování.

Modely a varianty organizace vzdělávání nadaných žáků

Zahraniční zkušenosti z práce s nadanými žáky přinášejí informace o různých modelech organizace vzdělávání nadaných. Co to tedy konkrétně znamená pro práci naší školy a úvahy učitelů?

Za základní varianty organizace vzdělávání nadaných lze považovat separační a integrační variantu. V evropských zemích má převahu spíše tendence nevyčleňovat nadané žáky z hlavního proudu vzdělávání do speciálních škol. Jedná se tedy o integrační variantu.

Při uplatnění integrační varianty dochází k tomu, že nadané děti zůstávají ve své původní škole a třídě a učitelé se nadaným speciálně věnují.

Separální varianta vychází z myšlenky, že pro každé dítě, které se určitým způsobem výrazně odlišuje od svých vrstevníků, jsou nejvhodnější speciální školy nebo třídy, ve kterých se pak soustředí homogenní typ nadaných žáků. V podmínkách české školy se této myšlence blíží řešení odchodu nadaných dětí do víceletých gymnázií, či do tříd s rozšířeným vyučováním různých předmětů (Hříbková 2005).

Obě tyto varianty mají pochopitelně své přednosti a meze. Domníváme se, že tradici české školy je bližší integrační varianta nejen proto, že u nás nejsou běžné speciální školy či třídy pro nadané. Osobnost nadaných žáků a variabilita jejich nadání je natolik specifická, že je složité vytvořit pro ně vhodné educační prostředí ve speciální škole či třídě. V našich podmínkách se také setkáváme s tím, že mnoho nadaných žáků nemůže nebo nechce navštěvovat separované školy, či speciální třídy. Domníváme se, že separační varianta vzdělání je vhodná pouze pro děti s extrémně mimořádným nadáním.

Vzhledem k tomu, že podle Rámcového vzdělávacího programu mají základní školy možnost zařazovat různé modely práce s nadanými, je třeba, aby byly zvažovány přednosti či omezení různých variant výuky nadaných žáků.

Diferenciace a socializace výuky nadaných žáků

Jedním z významných východisek, jak řešit otázku rozvíjení nadání u žáků nižšího a vyššího sekundárního stupně, je vnitřní diferenciace ve vyučovacím procesu. Neklademe si za cíl uchopit problematiku diferenciace komplexně, ale soustředíme se na některé aspekty využití vnitřní diferenciace ve vyučování nadaných žáků v české škole.

Je nezbytné, aby základní škola poskytovala dostatek možností vzdělávat nadané, aby se stalo samozřejmostí integrovat tyto žáky do prostředí běžné základní školy. Tato varianta vzdělávání má oproti separačnímu modelu výhodu nejen z hlediska větší dostupnosti pro většinu žáků, ale poskytuje možnost adekvátně vzdělávat i ty nadané, jejichž rodina neprojevuje dostatečný zájem.

Jedním z významných cílů základní školy tedy je vytváření integrovaného vzdělávání nadaných v kontextu bohatě vnitřně diferencované základní školy. To je úkol dlouhodobý a náročný a pro školu to znamená zabezpečit celou řadu podmínek. Jedná se o vytvoření podmínek nezbytných jak pro vnitřní diferenciaci vyučování, tak zároveň i vytvoření podmínek pro rozvoj mimoškolních aktivit žáků. Úkolem současné školy je tedy poskytnout bohatý odpolední program různorodých aktivit, který bude korespondovat s různými druhy nadání svých žáků. Máme na mysli nejen zájmové kroužky, ale také rozšířenou nabídku volitelných předmětů a kurzů, jako např. fyzikální, chemická či biologická praktika, jazykové a literární semináře, dějepisné exkurze, přírodovědné vycházky apod.

Školy mohou vycházet nejen z předpokladů a zájmů žáků, ale také z možností historických, přírodních, kulturních a společenských podmínek regionu apod. Takto vnitřně diferencovaná škola má potenciál zabezpečit nejen rozvoj intelektových schopností svých žáků, ale zároveň jejich zdravý osobnostní rozvoj.

Východiskem k řešení otázky diferenciace ve vyučování nadaných žáků je především dobrá znalost osobnosti žáka. Škola již nevystačí s tím, že bude vycházet z tradičního obrazu tzv. dobrého a špatného žáka. Dobrý žák v těchto představách má především zájem o školu, je ochotný se učit, je aktivní, pilný, pozorný, ukázněný aj. Špatný žák se vyznačuje opačnými charakteristikami. Na soudobé úrovni poznání pokládáme také za zjednodušený přístup, kdy se základní škola globálně spokojuje s dělením žáků na „inteligentní“ a „méně inteligentní“, či nadané a nenadané. Realizace diferenciace ve vyučování předpokládá hlubší vhled do sociologických, sociálně psychologických, vývojově psychologických i pedagogicko-psychologických souvislostí (Skalková 2004).

Důležitým předpokladem smysluplné práce s nadanými žáky je jejich vyhledávání a identifikace. Je třeba předeslat, že není vůbec jednoduché identifikovat nadané dítě, neboť každý nadaný člověk je unikátní jedinec s odlišnou kombinací a intenzitou charakteristických vlastností. Projevy chování i osobnostní charakteristiky nadaných dětí jsou tedy velmi různorodé a nelze přesně určit obecně platný návod jak poznat nadané dítě. Mezi lidmi panuje mýtus o tom, že nadané dítě se dobře učí a nezlobí. Že je prostě bezproblémové. Takové dítě je spíš výjimkou než pravidlem. Takový je obraz dětí inteligentních, ne však výjimečných, zvláště pak poslušných, konformních a přizpůsobivých.

Pokud jde o strategie rozpoznání nadání, většina odborníků se shoduje na nezbytnosti komplexního přístupu. Mezi nejběžnější výzkumné techniky patří pozorování, různé druhy testů IQ, testy kreativity, výkonové testy znalostí a dovedností, školní prospěch a jiná dokumentace, postoje a motivační škály, inventáře zájmů a osobnostních vlastností, nominace učiteli, spolužáky, rodiči, sebehodnotící popisy, interview apod. (Pýchová 1997).

Nezáleží tolik na množství aplikovaných technik, jako na jejich validitě a na účelném využití získaných údajů. Je samozřejmé, že náročnější výzkumné techniky nemůže provádět běžný učitel. K provádění a vyhodnocování psychologických diagnostických testů je zapotřebí profesionální přípravy. Na druhé straně je možné učitele připravit a proškolit k identifikaci nadání žáků, a tím jim výrazně pomoci.

Včasná a přesná diagnostika a poznání profilu nadaných žáků umožňuje aplikovat a rozšiřovat výběr vzdělávacích postupů.

Jak ukazují především zahraniční zkušenosti, existují speciálně zaměřené programy pro rozvíjení nadaných žáků. Diferencovaný přístup umožňuje nejen rozvíjet specifický druh nadání a talentu, ale zároveň umožňuje rozvoj žáka i v těch oblastech, které mu činí obtíže.

Myšlenky Rámcového vzdělávacího programu, jež se dotýkají oblasti vymezení kompetencí žáků, mohou být z hlediska práce s nadanými významné v tom, že kladou důraz na výsledky učení v podobě činností žáků. Místo strnulého poznatkového vědění předpokládají rozvoj individuálních kompetencí, jichž má žák dosáhnout v důsledku učení pomocí různě koncipovaného učiva. Tento aspekt využití kompetencí podporuje určitou obsahovou pružnost, a tím otevírá i cestu k pružné diferenciaci (Skalková 2004).

Promyšlíme-li otázku vnitřní diferenciaci v kontextu vzdělávání nadaných žáků, máme na mysli jednak diferenciaci obsahu a jednak diferenciaci prostřednictvím metod a organizačních forem.

Jak dokládají výsledky četných výzkumů realizovaných v kognitivní oblasti žáků, intelektově nadaní nedisponují odlišnými myšlenkovými procesy, ale ukazuje se, že jejich procesy fungují na vyšší úrovni – jako např. u starších jedinců – je pro ně typický akcelerovaný vývoj. Pro tyto žáky je v zahraničí zpracována řada programů, jež vycházejí z myšlenky diferencovaného kurikula. a to ve smyslu prohloubení a urychlení obsahu základního učiva. Zvýšená pozornost je tak věnována provázanosti učiva a především otázce účinnějšího didaktického stimulování žáků. V žádném případě však nemáme na mysli vytváření specifického, zvláštního obsahu pro nadané. Při promyšlení diferencovaného kurikula je nezbytné, aby učitelé prováděli důkladnou didaktickou analýzu učiva, která důsledně vychází ze struktury kognitivního potenciálu nadaných žáků.

V této souvislosti chceme upozornit na význam problémového vyučování, které je vhodné pro práci s nadanými. Jedná se o možnosti zařazovat různé typy problémových úloh a situací, jež jsou zpracovány pro široké spektrum učebních předmětů.

Za velmi inspirativní pro naši školu lze považovat různé vzdělávací programy, jejich cílem je:

- Rozvoj silných stránek nadaných žáků.
- Rozvoj slabých stránek nadaných žáků.
- Prevence nebo zmírnění osobnostních nebo sociálních problémů nadaných (Hříbková 2005).

V široké nabídce těchto programů jsou rozvíjející programy, akcelerační programy, obohacující programy, skupinové a individuální programy, vyrovnávací, preventivní a harmonizující programy.

Zobecníme-li některé zahraniční zkušenosti z realizace těchto vzdělávacích programů pro podmínky práce české základní školy, lze konstatovat, že všechny uvedené programy lze alespoň dílčím způsobem aplikovat a také řada prvků těchto programů je u nás běžně realizována.

Podstatou uvedených vzdělávacích programů je podpora rozvoje výrazných schopností žáka, podpora jeho zájmů s cílem plně rozvinout žakovu kapacitu. Programy jsou realizovány tak, aby umožňovaly rychlý postup v jednom, či několika, případně ve všech předmětech, přičemž se vychází ze skutečnosti, že nadaní mohou řešit úkoly různé úrovně obtížnosti a v různém tempu práce. Výrazným cílem práce s učivem je především jeho prohloubení, rozšíření a obohacování nejen o fakta, ale také o možnosti objevovat a hledat další nové souvislosti, které dané téma nabízí. Jde o různé typy projektového vyučování, založené na myšlence integrace učiva a vycházející ze zkušenostní a činnostní orientace vyučování.

V této souvislosti se přímo nabízejí možnosti využití průřezových témat v rámcových vzdělávacích programech, různé formy integrované výuky s cílem poskytnout hlubší vhled do tématu a větší možnosti rozvoje tvořivosti, kreativních strategií. Tyto postupy je možné uplatnit v běžných třídách. U nadaných žáků lze využít např. možnosti individuálních projektů, založených na aplikaci individuálních výzkumných aktivit. Je vhodné tyto projekty realizovat také mimo školu, ve spolupráci s různými institucemi, které obsahově korespondují s nadáním žáků, včetně možnosti využívání vedení žáků zkušenými odborníky z praxe. Jistou mezí těchto individuálních programů je skutečnost, že žák pracuje vně třídy, bez možnosti rozvíjet sociální kontakty. Tento model lze vyvážit skupinovými projekty.

Mezi uvedených programů může být jednostranná orientace na výsledek projektů oproti orientaci na obsah a proces vyučování. Tato situace může pramenit z tlaku, který je vyvíjen na učitele a žáky s cílem podat „důkazy“, že učení nadaných je odlišné od práce v běžné třídě.

Za velmi podnětné lze považovat vyrovnávací a preventivní programy pro nadané, jejichž cílem je kultivovat slabé stránky nadaného žáka. Realizují se především v mimoškolních aktivitách a speciálních kurzech. Mohou být zaměřeny na rozvoj dítěte v oblasti osobnostní, především na jeho prožívání. Jsou však orientovány také na oblast motorickou apod.

Preventivní programy pro nadané jsou orientovány na prevenci v oblasti sociální, především na rozvoj sociálních dovedností a také na rozvoj sebepojetí a sebehodnocení žáka. Snahou je mimo jiné učit žáky vzájemnému respektu a toleranci. Do této oblasti patří také programy zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů, u nás známé např. jako peer programy.

V podmínkách naší školy lze nalézt podněty např. v předmětu dramatická výchova, který je nedílnou součástí učebního plánu ZŠ, či ve výše jmenovaných průřezových tématech, které jsou výrazně orientovány na osobnostní rozvoj žáka a posílení jeho hodnotové orientace. Domníváme se, že vzdělávání nadaných žáků lze realizovat také cestou pedagogických inovací, např. otevřené vyučování, integrovaná tematická výuka, skupinové vyučování, podněty Freinetovy pedagogiky či Bielefeldských školních projektů.

Závěr

Řešení otázky vzdělávání nadaných žáků, které je nedílnou součástí procesu zkvalitňování úrovně základního vzdělávání pro všechny žáky, předpokládá vytvoření náležitých podmínek. Problémy s ověřováním a implementací rámcových vzdělávacích programů ukazují, že je třeba věnovat pozornost dlouhodobému pedagogickému výzkumu. V kontextu vzdělávání nadaných je třeba upozornit na skutečnost, že u nás je doposud velmi malá pozornost

věnována výzkumu nadání a nadaných v podmínkách základní školy. Zároveň je také málo dostupné literatury, jež se uvedenému tématu věnuje.

Nezbytnou součástí péče o nadané žáky je vzdělávání učitelů a jejich příprava na každodenní práci s nadanými žáky. Je důležité motivovat učitele k různorodým inovačním aktivitám a vést je k prověřování možností a podmínek diferencovaného vyučování v souvislosti se vzděláváním nadaných žáků v běžné základní škole.

Literatura:

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky 2002.

GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha : Portál, 1999.

HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha : Nakladatelství Budka, 1993.

HŘÍBKOVÁ, L. Modely, strategie a metody k identifikaci talentu. *Československá psychologie*, 1991, č. 1, s. 47-58.

HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2005.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha. Praha : ÚIV, 2001.

PÝCHOVÁ, I. Jazykově nadaný žák. *Pedagogika*, 1997, č. 4, s. 355-372.

Rámcový vzdělávací program pro základní a gymnaziální vzdělávání. Praha : VUP, 2005.

SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno : Paido, 2004.

Abstract: *This article is focused on education of talented pupils in contemporary basic and grammar school. The personality of talented pupils is also discussed. Possibilities and limitations of differentiation and socialization of educational process for talented pupils in contemporary basic and grammar school is discussed as well.*

Keywords: *expectation, ability, talented pupils, differentiation and socialization of education, educational programs for talented pupils*

II. SROVNÁVACÍ POHLED NA ZÁKLADNÍ ŠKOLU

CHARAKTERISTIKY A VÝVOJOVÉ TRENDY ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ZEMÍCH EU A V ČR

Kateřina Vlčková

***Anotace:** Příspěvek shrnuje základní vývojové trendy a současné charakteristiky primárního a nižšího sekundárního vzdělávání v zemích Evropské unie a srovnává je se současnou situací české základní školy.*

***Klíčová slova:** základní vzdělávání, primární vzdělávání (ISCED 1), nižší sekundární vzdělávání (ISCED 2), vývojové trendy ve školství, vzdělávací politika Evropské unie, srovnávací pedagogika, školské systémy zemí Evropské unie, Evropská unie*

Sdílené principy vzdělávání v EU

Česká základní škola a české základní vzdělávání se během posledních let stále více začleňovalo do nového kontextu integračního evropského dění. Vývojové trendy základního vzdělávání v Evropě ovšem tradičně vykazují nejen divergenční, ale i konvergenční rysy. V současnosti nabývají tyto konvergenční rysy na významu a na síle a jsou dány jednak samotným **globálním kontextem** současného vzdělávání, a jednak zmíněnou **integrací Evropy** a směřováním ke **sdíleným prioritám vzdělávání** v rámci vzdělávacích politik zemí Evropské unie (EU).

Vzdělávání a školství v EU vykazuje tedy určité společné rysy, nicméně něco jako „evropská vzdělávací politika“, jak často slyšíme, de facto v plném slova smyslu (přinejmenším prozatím) neexistuje. Existuje pouze **vzdělávací politika jednotlivých zemí** sdružených v EU. Každý stát EU má svou vlastní vzdělávací politiku a některé státy jako např. Německo či Rakousko delegují i mnoho pravomocí především na jednotlivé regiony či spolkové země. Obdobný trend byl nastoupen delegováním mnoha pravomocí v oblasti školství a státní správy a samosprávy na kraje také v České republice (ČR).

Pro státy EU jsou tedy společná pouze určitá **doporučení, deklarace a společné úpravy** (např. vzájemné uznávání kvalifikací). Do budoucna pravděpodobně také jednotná vzdělávací politika v plném slova smyslu ještě dlouho existovat nebude. A je také otázkou, zda vůbec někdy existovat bude. Dochází však podobně jako v několika dalších oblastech evropské politiky ke **sjednocování základních mantinelů**. Prosazují se **sdílené priority a principy** ve vzdělávání, jako jsou například princip akontability, rovnosti šancí, multikulturality, evropské dimenze, demokratičnosti, subsidiarity, zaměstnatelnosti, evropského plurilingvismu; ICT, environmentální výchovy, výchovy k aktivnímu evropskému občanství, podpory sociální

koheze atd. Zintenzivňuje se snaha o větší transevropskou prostupnost jednotlivých druhů a stupňů škol, přičemž trend vzájemného uznávání kvalifikací již probíhá relativně dlouho. Intenzivní je a stále intenzivnější pravděpodobně i bude snaha o vzájemné poznávání a inspirování se v podobě podpory mobility. Společná je např. ale i soudobá snaha orientovat vzdělávací politiku na základě výsledků velkých mezinárodních komparačních studií atd.

Východiska komparace školských systémů

Do prezentovaného srovnání základních parametrů, charakteristik a vývojových trendů v základním vzdělávání v zemích Evropské unie (EU) a v ČR je zahrnuto 25 členských zemí, tj. včetně 10 nově přistoupivších států převážně střední a východní Evropy (2004), které přinášejí některé odlišné rysy do školství v rámci EU. Pokud máme mluvit o charakteristikách školských systémů v současné EU, je třeba říci, že tyto **systemy** jsou **velmi různorodé**, společné jsou jim však i přesto obecné trendy a také již výše zmíněné **společné principy**, které se uplatňují ve všech zemích, ovšem podoba a míra jejich uplatňování a **realizace je různá**.

V tomto příspěvku se budeme věnovat zejména obecným charakteristikám základního vzdělávání a školství v zemích EU. Popis je založen především na statistických datech OECD a EU. Vzhledem k odlišnosti vzdělávacích systémů bude pro jejich základní srovnání použita standardní mezinárodní klasifikace stupňů vzdělávání **ISCED 1997 – *International Standard Classification of Education*** (*Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání*), která rozlišuje 7 úrovní podle úrovně (stupně) a oboru (zaměření) vzdělávání. Z hlediska srovnání základního vzdělávání a školství v zemích EU jsou důležité ISCED 0 zahrnující preprimární (předškolní) vzdělávání, ISCED 1 primární vzdělávání (první stupeň základního, povinného vzdělávání), ISCED 2 nižší sekundární vzdělávání (druhý stupeň základního, povinného vzdělávání).

Popisovány budou pouze základní parametry a trendy základního školství v EU. Detailní charakteristiky školských systémů lze nalézt v databázi školských systémů zemí EU **Eurydice** v rámci **Eurydice** (www.eurydice.org), projektu EU Sokrates, založeného v roce 1980, a v pravidelně vydávaných publikacích **Key Data on Education in Europe** (*Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa*) – v češtině vychází výběr z těchto publikací. V současnosti Eurydice zahrnuje členské země EU, 3 země EFTA/EHP a přidružené státy.

Detailnější údaje o zemích OECD lze získat z publikací **Education at a Glance** (Stručný pohled na školství) a **Education Policy Analysis** (Analýza vzdělávací politiky).

Charakteristiky primárního vzdělávání

Primární vzdělávání neboli *první stupeň základního vzdělávání* označuje úroveň ISCED 1, na níž dochází k zahájení *základního vzdělávání* a počátku systematického vzdělávání, resp. *povinné školní docházky* (PŠD). Obsahově je tento stupeň zaměřen především na vytváření základní gramotnosti; na rozvoj čtení, psaní, počítání a základních postojů a vědomostí o světě atd.

Typický věk pro zahájení primárního vzdělávání bývá 5-7 let. Většina zemí EU zahajuje primární vzdělávání ve věku 6 let (např. ČR, Slovensko aj., v 6-7 letech v Estonsku). Časné zahajování primárního vzdělávání je běžné např. v Nizozemsku. V anglosaském prostředí (Anglie, Wales, Skotsko) je zahajováno v pěti letech, v Irsku ve čtyřech. Naopak v pozdějším věku (v 7 letech) je zahajováno ve skandinávských zemích jako je Dánsko, Finsko, Švédsko a v polovině nových členských zemích (např. v Polsku). Jako důvod pro pozdější zahajování bývají uváděny geografické podmínky. Nicméně na Islandu či v Norsku se začátek školní docházky přesunul na 6 let, což odpovídá v současnosti převažujícímu trendu v zahajování školní docházky.

Kritériem pro vstup do povinné školní docházky je vždy věk, někdy i školní zralost a v některých zemích i názor rodičů, kteří mohou žádat jak o odklad, tak o časnější vstup do školy.

V některých zemích je předškolní výchova chápána jako rozšíření školní přípravy (Francie, frankofonní část Belgie) a učitelé jsou připravováni stejně pro preprimární (ISCED 0) a primární stupeň a působí na obou stupních. V těchto zemích převažuje školní model seskupování dětí. Mateřské školy v zemích EU jsou ale většinou samostatnými institucemi, jen výjimečně jsou připojeny ke školám (např. Dánsko) či přímo obsahově integrovány do primárního vzdělávání (např. Nizozemí, Irsko).

Některé země mají **uzavřené primární vzdělávání** (např. Nizozemsko, Německo), často s názvem *elementární škola*. V jiných zemích, podobně jako v ČR, tento stupeň tvoří pouze **několik počátečních ročníků** základních škol (např. Švédsko, Finsko, Dánsko, bývalé socialistické země). V ČR je na úroveň ISCED 1 řazen první stupeň *základní školy* (ZŠ), popř. *speciální školy* (tj. 1.-5. ročník). Dříve také *zvláštní školy* (stupeň 1 a 2) a *pomocné školy*, které nový školský zákon (561/2004 Sb.) zahrnuje mezi *speciální školy*.

V české tradici je striktnější oddělování primárního stupně méně běžné, preferován bývá pojem *základní vzdělávání* jako souhrn primárního a nižšího sekundárního vzdělávání (1. a 2. stupně ZŠ), což odpovídá jak povinné školní docházce, tak jednotné instituci devítileté základní školy. Struktura české základní školy (5 + 4 roky) není ve světě zcela obvyklá.

Instituce *základní škola* existuje jen málokde – v pěti skandinávských zemích, Portugalsku, v postkomunistických zemích. V nových členských postkomunistických zemích však po revoluci začaly pro část populace fungovat selektivní výběrové školy.

Jednotná škola bývá většinou **nečleněná**, ale řada zemí ji organizuje ve dvou až čtyřletých **cyklech**. Na 2 stupně ji člení většina nových zemí EU, na 3 stupně je členěná v Portugalsku či Slovinsku. **Hodnocení** rozhodující pro další postup se provádí na konci cyklu, tj. nikoli na konci ročníku.

Absolvování primární školy je **certifikováno** v Řecku, na Kypru a v Polsku na základě průběžných školních výsledků, v Itálii na základě zkoušek organizovaných školou, v Belgii se přihlíží k výsledkům za poslední 2 roky, v Nizozemsku zahrnuje hodnocení školy většinou i výsledky centrálních testů.

Značná variabilita se ukazuje v **délce primárního vzdělávání**. Pohybuje se v rozmezí od 4-7 let. V původní patnáctce EU činila nejčastěji 6 let. Nejnížší (3-4 ročníky) je v Polsku, v Německu, Rakousku, na Slovensku; nejdelší ve Finsku, Švédsku, Dánsku či Estonsku. Otázkou zůstává, jaká délka a členění základního vzdělávání je optimální. Nicméně podstatnější roli než délka a členění, zdá se, hraje vzdělávací obsah a hodinové dotace, případně i další faktory jako např. počet učitelů na žáka, velikost škol a tříd, diferenciací ve výuce apod.

Obsah primárního vzdělávání vyjádřený **škálou vyučovacích předmětů** se významným způsobem mezi zeměmi neliší. Do primárního vzdělávání jsou obvykle zařazeny předměty jako mateřský jazyk, matematika, cizí jazyk (nebo druhý jazyk země), společenskovední a přírodovědný základ, umělecko-výchovné předměty, praktická výchova, tělesná výchova a náboženství.

Odlišnosti se vyskytují např. u **cizího jazyka**, který do primárního vzdělávání nezařazují jako povinný všechny země (např. Francie, Řecko). Naopak např. Finsko zařazuje do primárního vzdělávání druhý jazyk země (švédštinu); žáci mohou (povinně) volit mezi angličtinou nebo švédštinou jako prvním cizím jazykem. Podle zdrojů Eurydice (*Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa, 2003*) se **50 % žáků** v primárním vzdělávání ve státech EU a přidružených zemích učí **nejméně jeden cizí jazyk**. Výuka cizích jazyků je povinná od primárního vzdělávání prakticky ve všech zemích. Z jazyků je v primárním vzdělávání nejvíce zastoupena **angličtina**, po ní **němčina**. Lze také konstatovat, že cizí jazyky v kurikulu povinného vzdělávání a jejich časové zařazování právě do primárního vzdělávání, které je v jednotlivých zemích dosti odlišné, patří mezi nejdiskutovanější témata současného základního vzdělávání.

Odlišnosti mezi zeměmi nalezneme také v zařazování předmětu **náboženství**. Nevyskytuje se v zemích bývalého socialistického bloku, naopak ve většině západoevropských zemích je do obsahu základního vzdělávání zahrnuto, i když má podobu spíše morální výchovy a obecných zásad křesťanství. V nedávné době bylo např. v Itálii změněno povinné náboženství na volitelné, v důsledku čehož došlo ke snížení počtu dětí, které zde náboženství absolvují.

Odlišnosti v obsahu vzdělávání mezi jednotlivými zeměmi EU se týkají také prvouky a navazující vlastivědy a přírodovědy, které mají různou podobu **integrovaného předmětu mezipředmětového charakteru**. Země se odlišují také koncepcí **informačních a komunikačních technologií (ICT)**.

Jako o základním obsahu vzdělávání se v EU uvažuje také o integrovaných tématech pro tzv. **evropské kurikulum** (xenofobie, drogy aj.), nicméně v kurikulech zemí EU není stále začleněno.

Významné **rozdíly** mezi zeměmi jsou v **časových dotacích** jednotlivým vzdělávacím oblastem a celkovém časovém rozmezí vzdělávání. Celkový průměrný časový rozsah se může až dvojnásobně lišit. Nejvyšší časovou dotaci má Skotsko, nejnižší naopak Polsko (u 7letých 451 vyučovacích hodin ročně, u 10letých 312 hodin). Skotské či lucemburské děti absolvují téměř dvojnásobně časově rozsáhlejší vzdělávání než polské děti. Český systém je pod průměrem zemí EU (Key Data on Education in the EU, 1997), celkový roční čas u sedmiletých a desetiletých je kratší než ve většině ostatních zemích. Postupně je však hodinová dotace navyšována, naposledy např. pro školní rok 2004/05 a 2005/06.

V některých státech je doba vyučování variabilní i uvnitř těchto států (např. německé spolkové země). Státy se liší jak v minimální době vyučování (některá kurikula stanovují minimální a maximální dobu), tak v délce vyučovacích hodin (od 35 po 60 minut), tak v počtem vyučovacích dnů za týden (většinou 5, někde 6), tak celkovou roční dobou vyučování. Podle výzkumů IEA se však přímá úměra mezi časovými proporcemi vyčleněnými pro vyučování určitých předmětů a znalostmi v těchto předmětech neukazuje.

Dotace jednotlivým předmětům se obtížně srovnávají, protože v řadě zemí je uplatňováno autonomní rozhodování škol v této oblasti, a to i u základních předmětů, jako jsou mateřský jazyk a matematika. Jedná se např. o Nizozemsko, část Velké Británie, vlámskou část Belgie nebo Itálii a Portugalsko, např. v oblasti náboženské výchovy a cizích jazyků.

Charakteristiky nižšího sekundárního vzdělávání

Nižší sekundární vzdělávání nebo-li *druhý stupeň základního vzdělávání* označuje úroveň ISCED 2 sloužící obvykle k dokončení *základního vzdělávání* (vytváření základních dovedností a základů pro celoživotní učení). Typický věk vstupu bývá 10-12 let, typická délka 2-4 roky. Obvykle se jedná o začátek předmětově uspořádaného vzdělávání s více specializovanými učiteli (oproti ISCED 1).

V ČR je na úroveň ISCED 2A řazen 2. stupeň *základní školy* (6.-9. ročník), 2. stupeň *speciální školy*, nižší ročníky *víceletých gymnázií*, kurzy pro doplnění základního vzdělání apod. Na úroveň ISCED 2C učební obory na *učilištích* a *odborných učilištích*, v *praktické škole*, dříve také *zvláštní škola* (3. stupeň) a vzdělání poskytované zvláštní školou apod. ČR prošla v oblasti nižšího sekundárního vzdělávání v 90. letech změnami. Byla znovu zavedena víceletá gymnázia, prodloužena PŠD, změnilo se kurikulum, bylo v podstatě zrušeno nástavbové studium atd.

Nižší sekundární stupeň vzdělávání je v EU členitější než předchozí stupeň primárního vzdělávání a variabilita škol je velká. Délka nižšího sekundárního stupně je také velmi různá, pohybuje se od 2 (např. Belgie) do 6 let (např. Německo). Ukončení ISCED 2 ovšem nemusí být zároveň ukončením povinného vzdělávání.

Na úrovni ISCED 2 **převažuje všeobecné vzdělávání**. Odborné vzdělávání na tomto stupni vzdělávání mívá spíše podobu **přípravy** a absolvuje ho malý počet žáků. Např. od 12 let v Lucembursku, Portugalsku, od 13 let v Belgii, od 14 let v Litvě a částečně v Nizozemí.

Dochází ke značnému rozšíření znalostí, dovedností apod., které jsou považovány za základní a které jsou postupně stanovovány jako povinné (např. nové komunikační technologie, počítačová gramotnost, cizí jazyky, výchova k občanství, ke zdraví, k volbě povolání, k rodičovství, environmentální výchova, multikulturní výchova atd.). Tyto požadavky překračují možnosti primárního stupně vzdělávání, což je jeden z hlavních důvodů, proč zesílila snaha **rozšiřovat společné všeobecné vzdělání pro všechny** nejen na úroveň nižšího sekundárního vzdělávání, ale i vyššího sekundárního vzdělávání a zřizovat jednotné vnitřně diferencované školy atd.

V kurikulu je kladen důraz zejména na rozvoj klíčových kompetencí, ICT, zkvalitnění výuky cizích jazyků, atraktivitu učení, podporu aktivního občanství apod. Významnou oblastí je např. výuka cizích jazyků. Více než 90 % žáků se ve všeobecném sekundárním vzdělávání učí angličtinu, která je povinná ve 13 zemích. Po angličtině je ve všeobecném sekundárním vzdělávání nejvíce vyučována francouzština. Průměrný počet cizích jazyků, které se žáci ve všeobecném sekundárním vzdělávání učí, je 1,4.

Vzhledem k velké variabilitě institucí poskytujících tento stupeň vzdělání a především vzhledem k jeho rozličné délce, se různí i počet hodin, které žáci absolvují. Roční počet hodin se v původní patnáctce EU pohybuje od 700 (Finsko) po 983 (Nizozemsko), v nových členských zemích od 619 (Lotyšsko) po 855 (české gymnázium, ovšem ZŠ má o 100 hodin méně).

Variabilita učebních plánů je velká. Pevný učební plán je zcela výjimečný, a to i pro povinné předměty. Z hlediska učebních plánů lze proto jen těžko nižší sekundární vzdělávání v EU přehledně klasifikovat a srovnávat.

V zemích, kde se nižší sekundární vzdělávání člení na několik směrů (nemusí se jednat vždy o zvláštní instituci), rozhoduje o přijetí žáků **přijímací zkouška** (nebo probíhá širší posouzení výsledků) a přání žáka a rodičů v kontextu poradenského procesu. Konečné rozhodnutí dává přijímající instituce organizující zkoušky (někdy pouze pro sporné případy) nebo školská správa.

Ve většině zemí EU je certifikováno buďto ukončení povinné školní docházky, nebo ukončení nižšího sekundárního vzdělávání. Např. v Nizozemí vydávají závěrečné vysvědčení jen instituce, jejichž absolvování se shoduje se splněním povinné školní docházky.

Co se týče **způsobů ukončování** povinné školní docházky, případně nižšího sekundárního vzdělávání, lze rozlišit 3 základní typy:

- *Závěrečná zkouška* (některé spolkové země v Německu, Irsko),
- *známky a celoroční práce* (v Dánku volitelná zkouška, Finsko, Švédsko, většina německých spolkových zemí, Rakousko, Lucembursko, Maďarsko, Polsko, Slovinsko, Španělsko),
- *závěrečná zkouška s přihlédnutím k celoroční práci* (Francie, Belgie, Itálie, některé instituce v Nizozemsku, Řecko, Malta, Kypr, Spojené království, Norsko, Estonsko, Litva, Lotyšsko).

Z hlediska certifikace nižšího sekundárního vzdělávání na základní škole představovala Česká republika či Slovensko určitou výjimku. Česká republika však od školního roku 2005/06 zavedla výstupní hodnocení žáků na konci povinného vzdělávání, resp. na konci základní školy (viz školský zákon 561/2004 Sb.).

Charakteristiky a trendy v povinném vzdělávání a povinné školní docházce

Česká základní škola odpovídá co do délky povinné školní docházce. Jak již bylo naznačeno, v některých jiných zemích bývá však PŠD realizována na více stupních škol a mezi státy jsou relativně značné rozdíly nejen v tom, co považují za nezbytný obsah povinného vzdělávání, ale i v tom, jak dlouho má podle jednotlivých států povinné vzdělávání trvat.

Délka PŠD je oficiálně stanovena buď v letech školní docházky, nebo věkem jejího počátku a ukončení. Mezi základní trendy základního školství patří **prodlužování PŠD**. V posledních letech ji prodloužily např. Itálie, Slovensko, Maďarsko, Polsko. V EU převažuje docházka devítiletá trvající obvykle do věku 15-16 let. Některé země jako Francie, Španělsko, Island, Norsko, Litva, Polsko, Slovensko mají PŠD desetiletou. Jedenáctiletá PŠD je v Anglii a Skotsku⁵, Lucembursku a na Maltě. V některých školských systémech je PŠD delší proto, že zasahuje i do primumárního vzdělávání (např. v Lucembursku), v jiných – pokud žák nepokračuje ve studiu – ji realizuje částečnou formou – kombinovaným studiem při zaměstnání nebo učňovské přípravě. Jedná se o povinné vzdělávání do 18 let (systém 9 + 3 let v Německu, Belgii) nebo do 17 let (systém 11 + 1 v Nizozemsku). Plnou třináctiletou PŠD zavedlo ještě před vstupem do EU Maďarsko (příprava na povolání je organizována ve školách, nikoli v podnicích).

V průběhu povinného vzdělávání stráví žáci v Evropě (Eurydice 2003) v průměru 7 000 hodin ve školních lavicích, ovšem v některých zemích může být tento počet až dvojnásobný. Nejvyšší časovou dotaci má v povinném vzdělávání mateřský jazyk (16 %) a matematika (12 %).

Ve většině zemí je PŠD rozdělena do **dvou institucí**. První poskytuje primární vzdělávání a druhá nižší sekundární vzdělávání a případně i část vyššího sekundárního vzdělávání nebo celé vyšší sekundární vzdělávání. Nicméně výuka může být společná pro příslušnou věkovou skupinu po celou dobu PŠD nebo po jeho větší část. Důvod existence samostatné primární školy je obvykle historicky daný. Jednalo se o snahu zajistit docházku do nižších ročníků v místě bydliště podobně jako v případě současných českých málotřídek.

Co se týče strukturování PŠD lze identifikovat tři základní **typy struktury** (Rabušicová 2002):

- Dvoucyklová struktura s prvním cyklem 4-6 letým a druhým 6-9 letým (varianty: 6 + 6, 5 + 7, 4 + 9 let). Uplatňuje se v Německu, Rakousku (4+4+4/5), Nizozemsku (3+2/3 nebo 4+4), Belgii (2+2a2 nebo 2+4/5/6/7) či Irsku (3+2/3).
- První dlouhý cyklus a druhý krátký (varianty: 8 + 4, 9 + 3, 10 + 2). Uplatňuje se např. ve skandinávských zemích, většině zemí střední a východní Evropy, Portugalsku.
- Tři cykly různých variant (např. 5 + 4 + 3, 6 + 3 + 3). Realizovány v Anglii, Walesu, Severním Irsku (3+2+2), Francii (6+4 +3).

⁵ Školský systém Velké Británie je odlišný dle jednotlivých členských zemí.

Vývojové trendy základního vzdělávání v zemích EU

Při závěrech vyvozovaných z jakýchkoli mezinárodních srovnání školských systémů je třeba obezřetnosti. Data je třeba srovnávat nikoli za jeden rok, ale v jejich vývojových tendencích. Specifičnost vzdělávacích systémů v jednotlivých zemích je velmi rozdílná, nemusí se vždy proto podařit ji plně postihnout v rámci jednotné klasifikace a deskripce. Problémy srovnatelnosti jsou terminologického, definičního rázu, srovnatelnosti typů programů, proporcí veřejného a soukromého školství, problémem jsou interkulturní rozdíly a nestačí srovnat jenom strukturální podobu systému škol, ale je třeba se dívat i na jejich funkce, výstupy.

Situaci v oblasti školství v EU můžeme shrnout následovně. Specifičnost jednotlivých systémů je značná, jednotná deskripce vykazuje určité nepřesnosti a je třeba vždy srovnávací analýzy interpretovat velmi obezřetně. Ve všech zemích v kontextu globalizace i evropské integrace a společného stanování priorit dochází k řešení podobných problémů a úkolů v oblasti základního školství. Tyto úkoly se v jednotlivých zemích objevují v různé intenzitě a míře a s různou mírou naléhavosti jejich řešení.

Na úrovni systému mezi tyto obecné trendy a priority patří snaha o přístupnost systému, rovnost přístupu ke vzdělávání, evropská dimenze ve vzdělávání, multikulturní výchova, důraz na rozvoj klíčových kompetencí, posilování všeobecného vzdělávání a dovedností; důraz na komunikaci, spolupráci, schopnost participace, PC, jazyky, autoevaluaci, akontabilitu, kvalitu; integraci, inkluzi, respektování specifických potřeb, diverzifikaci vzdělávací nabídky; environmentální témata, občanskou participaci, demokratické hodnoty, kompetence pro řešení problémů; poradenství, snižování studijní úmrtnosti, demokratizaci stále vyšších stupňů vzdělávání, decentralizaci, princip zaměstnatelnosti a spojení s trhem práce, důraz na účast sociálních partnerů, konkurenceschopnost, mobilitu, spolupráci, diverzitu, celoživotní učení atd. To jsou cíle a vize, které vedou spolu se svými důvody (ekonomickými, kulturními, sociálními aj.) ke konvergenci školských systémů.

Mezi jednotlivými zeměmi EU lze nalézt **strukturální rozdíly v oblasti povinné školní docházky**. Odlišnosti v členění stupňů však nebývají považovány za nejdůležitější. Za důležitější jsou považovány vzdělávací obsahy, kvalita poskytovaného vzdělávání a obecně celé kurikulum. Tradiční akcenty dnes v kurikulu mají všechny státy EU. Společným trendem je snaha vytvářet **základy pro celoživotní učení**, poskytovat **kvalitní základy vzdělání**. V pojetí obsahu se však země liší, i když sdílený je **důraz na formativní část** kurikula.

Rozdíly se tradičně ukazují také **ve stylu výchovy**. Např. Německo, Rakousko, Česko, Francie představují země, kde je žák především „objektem“ výchovy a kde převažuje větší přísnost a disciplína. Naopak anglosaský model

výchovy je označován za model výchovy, který charakterizuje liberální koncept výchovy, partnerské vztahy, otevřenost ve vyučování.

Mezi základní trendy základního vzdělávání patří **prodlužování povinné školní docházky** jak směrem dolů, tak nahoru. Projevuje se tendence spíše **zkracovat 1. stupeň povinné docházky** v kontextu akcelerace vývoje dítěte. Argumentuje se tím, že děti jsou schopny dříve přijmout více učitelů i předmětů. Tato tendence se pak projevuje ve změnách v zákonech i ve vzdělávání učitelů.

Co se týče vzdělávání učitelů, lze říci, že se neprojevuje univerzální tendence přesunovat vzdělávání učitelů na univerzitní terciální stupeň vzdělávání. Stále převažuje tradice jednotlivých zemí. Ke změnách dochází postupně, a především na základě evropské integrace.

V České republice bývá často diskutována pedagogicko-psychologická a politická oprávněnost znovuzavedení časné selekce žáků na výběrové školy (víceletá gymnázia) po roce 1989, jež má tradici především v německy mluvících zemích. V současnosti je však odborníky preferován spíše model jednotné diferencované školy a uplatňuje se spíše **princip tzv. negativní selekce**, tj. co nejširšího hlavního proudu, z něhož odchází jen ti, co ho nemohou absolvovat např. z intelektových důvodů nebo ho absolvovat nechtějí (většinou sociální důvody). Tito žáci přechází na méně náročné směry s předprofesní přípravou, a to buďto na konci primárního stupně nebo v průběhu nižšího sekundárního vzdělávání nebo na jeho konci, ale často před ukončením PŠD. Situace v České republice a postoj veřejnosti k jednotné škole je však specifický. Co nejdelší společné vzdělávání bylo u nás zdiskreditováno socialistickou jednotnou školou.

Co se týče **speciálního vzdělávání**, lze říci, že počet dětí evidovaných ve skupině dětí se zvláštními vzdělávacími potřebami se pohybuje v jednotlivých zemích od méně než 1% po téměř 18%. Na dolní hranici (pod 2%) je např. Řecko, Itálie, Švédsko, Nizozemsko; na horní např. Finsko (téměř 18%), Dánsko (necelých 12%), Česko (necelých 10%), většina zemí se pohybuje kolem 3%. Tyto rozdíly jsou dány odlišným posuzováním speciálních vzdělávacích potřeb a rozdíly ve financování a poskytování služeb. Ve speciálních školách či třídách se v EU vzdělává od 1%-4% dětí, opět podle země. Obecným trendem je růst významu individuální integrace a růst významu individuálních vzdělávacích programů a jejich rozšíření. Častá je také transformace speciálních škol do speciálních poradenských center. Významným trendem je snaha po rovnosti šancí, důraz na vstřícnost vůči vzdělávacím potřebám a individualizace výuky, odstraňování znevýhodnění (příprava učitelů v oblasti speciální pedagogiky, odstraňování architektonických, právních, dopravních aj. bariér).

V EU se tedy projevují společné tendence, které jsou však rozdílně řešeny. Společné trendy jsou dány tím, že země EU jsou právními státy s tržním hospodářstvím a sdíleny jsou hodnoty a principy unie – subsidiarita, otevřenost, participace, konsenzus atd. Vyvažování těchto tendencí lze považovat za důležitější než konkrétní podoby školského systému.

Projevují se také určité tendence v **řízení školských systémů**. Přehledně je popisuje publikace *České vzdělání a Evropa* (1999), jejíž závěry nyní ve stručné podobě nabídneme. Silný je trend preference decentralizace řízení v podobě vymezení kompetencí na jednotlivých úrovních řízení, což je často spojeno s vertikálními změnami ve smyslu dekoncentrace pravomocí. V horizontálním směru se projevuje tendence rozšiřovat účast partnerů ze školské i mimoškolské sféry. Klíčovou kvalitou řízení se stává jeho otevřenost a transparentnost.

Co se týče centrální úrovně řízení, úloha státu zůstává silná, ale proměňuje se. Stát si ponechává úlohu vytvářet koncepci, navrhnout dlouhodobá komplexní řešení, ponechává si roli garanta kvality a efektivity a přizpůsobování systému měnícím se potřebám. Na nižší úrovně se přesouvá operativní řízení. Centrální úroveň posiluje v oblasti dlouhodobé strategie, provázání s politikou zaměstnanosti, propojení se sociálními partnery, vytváření legislativního rámce, péče o odpovídající zaměření výzkumu, monitorování a evaluace systému (včetně mezinárodních projektů), systematického šíření inovací či v oblasti zakládání cílených programů státní intervence.

Způsob řízení se tedy zásadně mění. Je založený na vytyčení cílů a výsledků (ne předpisování procesů), způsob dosažení cílů je ponechán na nižší úrovně řízení (dálkové řízení cíli a stimuly), využívá nepřímých nástrojů (zejména finance), vytváří autoregulativní adaptivní zpětnovazebné mechanismy, řada kompetencí (evaluace, monitorování, zajištění kvality) přechází na podpůrné instituce, které nejsou součástí státního aparátu (např. sociální partneři).

V oblasti regionální úrovně řízení dochází k posunu pravomocí shora na tuto úroveň. V některých zemích měly regiony již silnou míru samosprávy i dříve, nicméně k posunu pravomocí došlo i v tradičně centralizovaných zemích, jako je Francie či Španělsko. Tento trend je významný zejména v oblasti odborného vzdělávání kvůli vazbě na potřeby trhu práce a regionu a na podniky.

Na lokální úrovni se projevuje tendence zvyšovat autonomii škol a zvyšovat odpovědnosti ředitele. Je kladen větší důraz na důležitost přípravy ředitele. Dochází k přesunu kompetencí, rozšíření rozhodovací pravomoci rady školy, posilování finančních zdrojů, kterými může škola disponovat. Škola má pravomoc formulovat strategii vlastního rozvoje a realizovat vlastní pedagogický projekt. Vedle externí evaluace fungování školy je realizována také autoevaluace školy a dochází k přesunu od sledování činnosti učitele na sledo-

vání činnosti školy jako celku. Na významu nabývá spolupráce škol. Právo-moce ředitele jsou vyvažovány participativním řízením (rada), delegováním pravomocí, širším zapojením učitelů do řízení školy. Roste úloha rodičů a představitelů obcí a dalších sociálních partnerů při vymezování cílů a kontrole a dochází k posilování kompetencí rady školy.

Nový školský zákon v ČR a změny posledních let v ČR těmto trendům v řízení školských systémů odpovídají. Zaostává však např. spolupráce se sociálními partnery a fungování podpůrných institucí a návaznost na trh práce, propojení systému externí evaluace výsledků s autoevaluací školy atd. Tvorba vlastního školního vzdělávacího programu je již uzákoněna, dostává se nyní do praxe.

Jedním z nejučinnějších nástrojů řízení je **financování**. Trendem v oblasti financování je požadavek **vícezdrojového** financování, diverzifikace zdrojů. V zemích EU funguje většinou normativní (výkonové) financování.

V určitých trendových rysech lze charakterizovat stav veřejných **výdajů na žáka** v zemích EU (Eurostat 1999) měřených podle standardu kupní síly. Výdaje rostou s vyššími stupni vzdělávání. Nejnížší jsou na primárním stupni, vyšší na sekundárním, nejvyšší na terciálním stupni (kromě Polska, Kypru a Itálie). Nejvyšší výdaje na žáka na primárním stupni má Norsko, Dánsko, Rakousko; v sekundárním vzdělávání (ISCED 2-4) jsou nejvyšší výdaje v Norsku, Spojeném království a Dánsku. Celkově nejnižší výdaje na všech stupních jsou v nově přistoupičích zemích (kromě Kypru); zejména v Litvě, Lotyšsku, Polsku a na Slovensku. Student v terciálním vzdělávání stojí dvakrát více než žák v primární škole.

Soukromé vzdělávání je stále častěji dotováno. Způsoby financování soukromého školství se přibližují způsobům financování školství ve veřejném sektoru ve stále více zemích, ale počty žáků v soukromých dotovaných školách zůstávají celkově velmi nízké – méně než 5 % žáků (Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2003).

Společným trendem školství v zemích EU je **stárnutí učiteléské populace**. Doba, kdy stejně staří učitelé odcházejí do důchodu, se v jednotlivých zemích liší. Oficiální věk pro odchod do důchodu je obvykle stanoven na 65 let, ale příležitosti pro předčasný odchod do důchodu nebo naopak pro odklad odchodu do důchodu se mezi zeměmi liší. Učitelé celkově opouštějí svou profesi, jakmile se jim tato možnost naskytne. Hrozbu masového odchodu z profese do určité míry vyvažovaly klesající počty dětí ve věku povinné školní docházky. Učiteléský stav stárne částečně i proto, že učitelé najímaní v době vysokého přílivu studentů jsou nyní v důchodovém věku. Zdá se tedy, že v blízké době bude muset dojít k novému kolu náboru, což v noha zemích předpokládá dynamickou personální politiku, aby nedošlo ke krizovému stavu nedostatku učitelů.

Ve většině zemí rostou platy učitelů pomaleji než HDP na hlavu. Na druhou stranu nelze jednoznačně říci, že by profese učitele ztrácela na atraktivitě, v některých zemích se podmínky zlepšují (např. se snížil počet žáků na učitele).

K poklesu **počtu dětí** docházelo většinou v 80. letech, nyní jejich počet opět roste a vlády musí hledat cesty, jak pokrýt zvýšené náklady při zachování platů a podmínek zvýšením produktivity práce. Podíl výdajů v období, kdy ve většině zemí ubývá mladých, zůstal neměnný. Ovšem poptávka po vzdělání rostla a délka vzdělávání se prodloužila. Částka na jednoho studenta se mnohdy zmenšila (např. u nás), navíc počet mladých přestal klesat a někde i roste. Zdá se, že bude stále obtížnější zajistit současnou úroveň výdajů na jednoho žáka. Navíc více peněz nerovná se automaticky lepší vzdělávací výsledky; důležitá je efektivnost vzdělávání, důležité je pravidelné a systematické externí měření výsledků (vedle interního).

Změnily se **vzdělávací cíle** – od poskytování vysoce kvalitního vzdělávání malému počtu mladých směrem k zajištění možností vzdělávání každému a po celý život. Statistické ukazatele také naznačují postupné plnění tohoto cíle.

Trendem v zemích EU je potřeba neustále přehodnocovat vzdělávací obsahy vzhledem k potřebám společnosti a pokroku, dále těsný vztah vzdělávání a pracovního trhu, požadavek efektivnosti výdajů na vzdělávání, srovnatelnosti systémů, statistik pro vzdělávací politiku, evropská dimenze ve vzdělávání na všech úrovních, spolupráce; v oblasti financování snaha zapojit více soukromý sektor – podniky, sociální partnery; efektivita, acontabilita, jednotný vzdělávací prostor, učící se společnost a tzv. knowledge society či informační společnost, rovnost přístupu ke vzdělávání, evropská dimenze, celoživotní učení, internacionalizace, zaměstnatelnost (široký všeobecný a odborný základ).

Prosazují se sdílené principy vzdělávací politiky zemí EU, jako princip subsidiarity, rovnosti vzdělávacích příležitostí (pozitivní sociální diskriminace), princip celoživotního učení, princip zvyšování stability a sociální změny, vzdělání jako příprava na život atd. Potřeba realizace těchto principů je dána obecnými požadavky současného světa (zformulovány v *Bílé knize*) více než jen samotnými požadavky sdílenými v zemích EU. Funguje princip konvergence (vzájemného sblížení), sdílené problémy jsou dány kontextem globální společnosti, dochází ke sblížení optimálního řešení problémů. Posuzování hmotných a nehmotných investic do vzdělávání probíhá na stejném základě. Vzdělávání již není chápáno ani koncipováno jako konzument, nýbrž jako producent. Investice do vzdělávání jsou investice vratné. V rámci EU je podporováno získávání nových vědomostí během celého života. obecně uplatňovaným principem se stává sblížení škol s podnikatelským sektorem, boj proti vylučování, nabídka druhé vzdělávací šance či požadavek znalosti tří jazyků evropského společenství.

Společné trendy ve vzdělávání v zemích EU posilují Lisabonské cíle vzdělávání (2000), které mají být naplněny do roku 2010. V oblasti základního vzdělávání se projevují v důrazu na ICT, důrazu na zkvalitnění výuky cizích jazyků, atraktivitu učení, podporu aktivního občanství, zlepšování kvality a efektivity systémů vzdělávání. A to směrem k vyšším stupňům vzdělávání v důrazu na zlepšování odborné přípravy v EU a ve zvýšení počtu studentů v přírodovědných a technických oborech.

Zajímavou otázkou jsou rozdíly školských systémů původní patnáctky EU a nově přistoupivších postkomunistických zemí. Podle publikace *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa* (2003) se **vzdělávací systémy nově přistoupivších zemí** bývalého východního bloku podobají vzdělávacím systémům v EU, ale mají několik odlišných znaků. Jejich jednotkové výdaje na všechny vzdělávací úrovně dohromady ani platy učitelů nejsou tak vysoké jako v zemích EU. Celkově mají jejich školy více autonomie při náboru a odměňování učitelů. V tomto směru se podobají severským zemím a Spojenému království. Rozdíly mezi nezaměstnaností mužů a žen jsou na všech úrovních kvalifikace méně výrazné. Téměř ve všech zemích jsou děti s jiným mateřským jazykem integrovány do hlavního proudu vzdělávání ihned, bez jazykové podpory. Počty dětí ve věku 4 let zapojených do vzdělávacího systému jsou mnohem nižší (50 % v průměru ve srovnání s 90 % v EU). Vyšší počet mladých lidí a žen dosáhl vyššího sekundárního vzdělávání.

Otázkou také je, jaký vliv měly integrační procesy na podobu školského systému ČR. Lze konstatovat, že **proces přistoupení ČR k Evropským smlouvám** (včetně důsledků vstupu do EU) měl a má vliv na podobu školství v ČR. Harmonizace právního řádu se promítla i do oblasti vzdělávání, nejviditelněji především do vyšších stupňů vzdělávání (přestrukturování terciálního vzdělávání do dvou cyklů, uznávání kvalifikací a diplomů, prosazení shodných požadavků na regulovaná povolání – sladování obsahu přípravy, stupně vzdělání, mobilita ve vzdělávání). Na úrovni základního vzdělávání se jednalo především o závazek zajištění přístupu ke vzdělávání pro jednotlivce a menšiny, zavedení participativních mechanismů, inovace kurikula, posílení autonomie školy, změna v roli a pravomocích ředitele. Za žádoucí změny lze považovat implementaci všech principů zdůrazňovaných v dokumentech EU, jako jsou např. evropská dimenze ve vzdělávání, posílení výuky cizích jazyků, propojování vzdělávacího systému a podnikového vzdělávání, výchova k demokracii a občanství atd. Bílá kniha ČR i rámcové vzdělávací programy jdou tímto směrem.

Literatura:

České školství v mezinárodním srovnání. Vybrané ukazatele publikace OECD Education at a Glance 2003. Praha : ÚIV, 2003.

České vzdělávání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie (projekt Phare). Praha : UIV, Tauris, 1999.

Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. Work programme 2010 of Europe. Brusel : Evropská komise.

Education at a Glance : OECD Indicators. Paříž : OECD. (všechny ročníky dostupné na: www.oecd.org)

Evropská unie a vzdělávání. Příloha Učitelových novin 22-23/2003, Praha.

Key Data on Education in the EU – 1997. Brusel : Eurydice, 1997.

Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání – ISCED 1997. Praha : ÚIV, 1999.

Pre-school and Primary Education in the European Union. Brusel : EURYDICE, 1996.

PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě. Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů.* Praha : Portál, 1999.

RABUŠICOVÁ, M. Trendy v sekundárním vzdělávání v ČR a v mezinárodním kontextu. In NOVOTNÝ, P.; POL, M. (Eds.) *Vybrané kapitoly ze školní pedagogiky.* Brno : FF MU, 2002, s. 5-16.

Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa - Ausgabe 2002. Brusel : Eurydice, Office for Official Publications of the European Communities (EUR-OP), 2003. (a všechna předchozí vydání)

Struktury systémů vzdělávání a počáteční odborné přípravy v zemích Evropské unie. Praha : ÚIV, 1997.

Supplement to the Study on the Structure of the Education and Initial Training Systems in the European Union: The Situation in Bulgaria, the Czech Republic, Hungary, Poland, Romania and Slovakia. Brusel : EURYDICE, 1997.

Supplement to the Study on the Structure of the Education and Initial Training Systems in the European Union: The Situation in Estonia, Latvia, Lithuania, Slovenia and Cyprus. Brusel : EURYDICE, 1999.

Školský zákon 561/2004 Sb. (ze dne 24. 9. 2004). Dostupné na:
<http://www.msmt.cz/files/doc/pkt0602senat.doc>

Školství v Evropě. Informační bulletin. Phare. (všechna čísla)

Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD (PISA). Praha : ÚIV, 2002.

Výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech 1995 – 2000. Praha : ÚIV, Sekce měření výsledků vzdělávání, 2002.

White Paper – Teaching and learning towards the learning society.
Brussels : European Commission, www.cec.lu/en/comm/dg22.html

WWW-stránky

www.uiv.cz	Ústav pro informace ve vzdělávání
www.eurydice.org	EURYDICE, EURYBASE
http://www.czso.cz/	Český statistický úřad
www.eurostat.org	Eurostat
www.oecd.org	OECD, Education

Abstract: *Main trends and characteristics in the primary and lower secondary education in the countries of European Union are described on the basis of ISCED classification of education. These European trends are compared with the current trends of Czech elementary schools.*

Key words: *Elementary education, primary education (ISCED 1), lower secondary education (ISCED 2), development trends in schooling and education, educational policy, comparative education, school and education systems in the European Union, European Union*

ČESKÁ PRIMÁRNÍ ŠKOLA: JAKÁ JE A JAKOU BYCHOM JI CHTĚLI MÍT?

Hana Filová

Anotace: Příspěvek se zabývá otázkami kurikulární transformace české primární školy v kontextu její celkové proměny. Analyzuje stávající vzdělávací programy (ZŠ, OŠ, NŠ) jako zdroj úvah o náplni školních vzdělávacích programů. Pokouší se stručně charakterizovat koncepci primárního vzdělávání pro 21. století a její odraz v RVP ZV a naznačuje některé problémy, které bude třeba prakticky řešit.

Klíčová slova: česká škola, základní vzdělávání, primární vzdělávání, primární škola, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, klíčové kompetence

V českém školském systému má primární škola zřejmě nejméně konfliktní pozici. Přiznávají se jí poměrně dobré vzdělávací výsledky, její působení je ve smyslu poslání počáteční školy komplexní, integrované, systematické a stabilní. Už při spuštění vzdělávacího programu Obecná škola a později Národní škola v druhé polovině 90. let prokázali učitelé primární školy mnohem více iniciativy ve snaze o přeměnu české školy. Nelze zastírat, že tato učitelská skupina má pro tento přístup přirozeně zvýhodněné podmínky: dostávají do rukou děti téměř na počátku jejich vzdělávací cesty a uvědomují si svůj velký osobní vliv v profesním působení. Na děti působí každodenně a dlouhodobě a ve věku, kdy stadium heteronomní morálky (Piaget aj.) v jejich vývoji legitimizuje jejich autoritu. Bohatství vzdělávacích podnětů může být pod vlivem jejich dobrého profesionálního rozhledu téměř neomezené.

Národní vzdělávací program rozvoje vzdělání v ČR (2001) vymezil základní koncepci transformace české školy pro 21. století a nastartoval tvorbu rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé stupně a typy škol a vzdělávacích institucí. Pak pod vlivem požadavků Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2004) primární škola poměrně velmi rychle akceptovala nutnost proměny ve smyslu své humanistické orientace.

Můžeme si položit otázku, jaká je současnost a budoucnost stávajících programů základního vzdělávání (ZŠ, OŠ, NŠ). Pro přehlednost se pokusme zjednodušeným způsobem připomenout jejich orientaci v pedagogických prioritách a zvláštностech jejich působení.

Dlouholetou tradici má v našem vzdělávacím systému **Vzdělávací program Základní škola**. Přestože tento program byl inovován a 1. 9. 1996 vyšla v platnost jeho pozměněná verze (reflektující aktuální požadavky společnosti na přelomu 20. a 21. století), profiluje se stále jako program usilu-

jící poskytnout svým klientům **kvalitní a všestranné základní vzdělání**. Své priority vidí především solidních **vědomostech**, které pomohou člověku v orientaci ve světě a následně v potřebných dovednostech, postojích, potřebách a vlastnostech, jež jsou podmínkou jeho seberealizace. Je zajímavé, že ačkoli česká odborná veřejnost poměrně vyrovnaně požaduje humanizaci školy a často zpochybňuje význam encyklopedických vědomostí a kritizuje formálnost ve vzdělávání, v praxi model ZŠ, který je tomuto pojetí nejbližší, slaví největší úspěchy. Po téměř deseti letech své existence po dočasném odlivu zájmu primárních škol k programu Obecná škola, opět triumfuje, a to dokonce i pokud jde o souhlas rodičů, kteří do školy děti posílají. Ti většinou oceňují jasné požadavky, známky a pevné osnovy, které zajistí konkurenceschopnost jejich dětí. Podobně nahlízejí pozitiva tohoto programu i učitelé, kteří rádi „jedou na jistotu“ (a někdy trochu neradi přemýšlejí o tom, jak učinit výchovně-vzdělávací práci pro děti i pro sebe efektivnější, ale i originálnější, zajímavější a tvořivější).

Program **Obecná škola** už ve svých „ověřovacích“ verzích v první polovině 90. let minulého století otevřel otázku potřeby humanizace české školy. Vychází z hluboké analýzy školství a vzdělávání na počátku 90. let 20. stol. a koncepčně je reprezentován autory, jako je prof. Zdeněk Helus a prof. Petr Piřha. Jednoduše řečeno, své cíle vidí ve **výchově občana**, slušného člověka, který se dobře orientuje ve světě, dokáže si v něm najít své místo, žít dobře a spokojeně s ostatními lidmi a být zodpovědným za svá rozhodnutí a činy. Své priority klade program OŠ do oblasti **hodnotové výchovy**, připouští potřebnou míru individualizace ve vzdělávání a v tomto smyslu nastavuje vědomostní základ; vědomosti mají být především prostředkem rozvoje individua a výchovu je třeba chápat jako pomoc jedinci při jeho rozvoji a růstu. Tento program zpočátku dokázal strhnout k nebývalé činnosti celou řadu pedagogických týmů na školách, které se rozhodly „změnit zevnitř“. Především učitelé primárního stupně se ochotně vzdělávali, vyhledávali kontakty, sdružovali se v profesních společenstvích a projektech. Proč po deseti letech zájem opadá, se dá jen domýšlet; zdá se, že důvody jsou dva. Druhý stupeň ZŠ totiž neprojevil takovou míru iniciativy v přípravě na koncepční změnu, takže byl poněkud vlažný k výsledkům výchovně-vzdělávací práce 1. stupně ZŠ (na 2. stupni ZŠ přece není čas diskutovat, ptát se na to, co děti zajímá, zpracovávat projekty a zkoumat – musí se jít dál, aby se stihlo všechno probrat!). Druhým důvodem by mohla být pohodlnost některých učitelů přesvědčit rodiče, že v obecné škole se děti mohou naučit stejně tolik poznatků jak v základní škole, ba ještě mnohem víc, důkladněji a použitelnějším způsobem.

K 1. 9. 1997 pak vyšel v platnost Vzdělávací program Národní škola, který představuje nejprogressivnější, „nejalternativnější“ variantu základního vzdělávání. Program vychází z národní filozofie výchovy a pokrokových tradic českého školství; klade před sebe úkol být školou, která respektuje dětství jako plnohodnotné období života (podobně jako Z. Helus ve Vzdělávacím programu Obecná škola – „dítě jako východisko školské reformy“). Priority spatřuje v rozvíjení „**životních dovedností**“, reprezentovaných v osobnosti svobodného člověka, který se umí postarat o svůj život: je schopen aktivně a samostatně získávat informace, pracovat s nimi, zkoumat, hledat řešení problémů ve spolupráci s ostatními. Má zájem o společenské dění a běžně se ho účastní, umí argumentovat, diskutovat, autenticky žít ve společenství, které představuje škola, rodina, obec i širší společnost... Tím, jak důkladně Národní škola přistupuje k požadavku vzdělávací individualizace a zároveň obsahové integrace v kurikulumu (projekty, bloková výuka, mj.), jak důrazně požaduje využívání tzv. autentického učení ve vzdělávacích strategiích, klade poměrně nebývalé nároky na učitele. Ti jsou mnohem více než v jiných programech nuceni přemýšlet o vlastní koncepci pedagogické práce a přebírat odpovědnost za její výsledky; máloco v této škole je dáno „předpisově“ – snad jen onen důraz na aktivitu a iniciativu dětí (i učitelů... a vlastně také rodičů) ve školní práci. Snad proto se k programu NŠ hlásí jen velmi omezený počet škol.

Všechny vzdělávací programy tedy prošly specifickou transformací, která byla iniciována filozofií života v „učící se společnosti“ či koncepcí výchovy a vzdělávání pro 21. století. Jejím východiskem je dokument UNESCO „Učení je skryté bohatství“, který vymezuje tzv. „čtyři pilíře evropské vzdělanosti“: učit se poznávat, učit se jednat, učit se být, učit se žít společně (s ostatními). Teoreticky by tedy nemusel vyvstat žádný problém, pokud jde o realizaci transformace; podmínky byly přece správně nastaveny. Prakticky však spočívá potíže v několika bodech:

- všechny programy svým způsobem „omezují“ možnosti školy svou „vyhraněností“;
- v důsledku společenské nastavenosti našeho vzdělávacího systému se stále více škol hlásí k programu Základní škola, která je maximalistická v důrazu na vědomosti a argumentuje (stále ještě oprávněně) požadavky svých „odběratelů“ – středních škol, zvl. gymnázií, která svými nároky v přijímacím řízení zatím neprokázala změnu přístupu k hodnocení kvality či úspěšnosti žáků;
- lze očekávat, že školní vzdělávací programy budou v mnoha případech kopírovat stávající vzdělávací koncepce. Přesto zřejmě bude přínosem to, že každá škola projde procesem jejich analýzy a přehodnocení, což jistě posune povědomí autorů ŠVP na nové pozice v oblasti pochopení a tvořivého pojetí pedagogické práce.

Stávající vzdělávací koncepce (Vzdělávací programy ZŠ, OŠ, NŠ) budou tedy perspektivně nahrazeny tzv. školními vzdělávacími programy, které budou pro každou školu vytvořeny „na míru“ a jednotný rámec jim budou dávat požadavky RVP ZV (2004). Jednotícím momentem v kurikulárním smyslu je pojetí cílů základního vzdělávání, které představuje zásadní proměnu profilu absolventa základní školy. Jde o následující cíle (RVP ZV 2004, s. 4):

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a řešení problémů;
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a plnili své povinnosti;
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně a s ostatními lidmi;
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s jejich reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

Tyto cíle naznačují základní směřování školy. Je třeba ovšem zdůraznit, že toto směřování musí být systémové a konzistentní, což pro primární školu znamená, že jejím úkolem bude položit základy pro tvorbu příslušných kvalit. Proto ani formulace cílů v RVP ZV nemá charakter očekávaných výstupů (co bude žák vědět, umět... udělat, jaké budou jeho schopnosti, postoje, potřeby a vlastnosti) – ty se objevují až v návrhu „klíčových kompetencí“ (RVP ZV 2004, s. 6-9); jsou to:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní.

Pro kurikulární proměnu primární školy má RVP ZV přínos především v tom, že explicitně vyjadřuje prioritu základního vzdělávání jako **směřování k osvojení „kompetencí pro život“ či „klíčových kompetencí“ žáků**. Zároveň však ve srovnání s koncepcí transmisivní školy zaměřené na předávání systému vědomostí, v humanisticky orientované škol nelze snižovat kvalitu vědomostního základu, ale je třeba přehodnotit význam vědomostí a přenést priority z dřívějšího přístupu „vědomost jako výsledek (výstup)“ na „vědomost jako nástroj (prostředek) rozvoje“ osobnosti dítěte. Další tendence jsou v přímé souvislosti s tímto úkolem; jde o:

- posílení výchovného působení školy ve smyslu realizace obecných cílů základního vzdělávání v RVP ZV;
- orientace na dítě s cílem diagnostikovat jeho individuální možnosti a ve vzdělávání zajistit jejich optimální rozvoj;
- integrace vzdělávacích obsahů ve smyslu dosažení takového vzdělání, které umožňuje dětem porozumět věcem a jevům reálného světa v přirozených kontextech;
- orientace na základní učivo (redukce nepodstatných či zastaralých poznatků, ale i málo efektivních vzdělávacích strategií);
- důraz na „autentické učení“ ve vyučování, ve kterých se děti učí objevovat, rozhodovat, řešit problémy ve spolupráci s druhými, domlouvat se, argumentovat, prezentovat výsledky své práce a brát na sebe za ně odpovědnost;
- výstupní kompetence („klíčové kompetence“, „kompetence pro život“) jsou chápány jako vnitřně integrované způsobilosti, v nichž se syntetizují tři základní složky: kognitivní (vědomost, znalost, tj. racionální zvládnutí problému), senzomotorická (dovednost, schopnost něco udělat) a afektivní (postojová). Potom se tedy **kompetence** projevuje v takovém jednání a chování, kdy člověk má za svým výkonem plné povědomí toho, co dělá, jak to má být, jak to bude hodnoceno a je se svým konáním vnitřně ztotožněn.

Současné problémy primární školy v ČR

Mnoho článků v českých odborných periodikách bylo napsáno jako polemiky o přístupech k školské reformě 90. let v ČR a zdá se, že konsensu není možno dosáhnout. Všichni se zpravidla shodují v tom, že přeměna školy musí být systémová; zcela jistě ji nelze provádět pouze „shora“, či pouze „zdola“. Nejčastěji se kříží profesionální názory na praktickou realizaci těchto změn mezi učitelskou veřejností a skupinou teoretiků většinou z vědeckých pracovišť. Jako by z toho vyplývalo, že setkání pedagogické teorie a praxe je neřešitelná záležitost.

Řešené otázky se vztahují ke **vzdělávacímu kurikulu** především v těchto oblastech:

- **organizace vzdělávání a školy:** jednotnost versus diferencovanost (alternativnost);
- **obsah:** integrace versus specializace (pojetí dílčích vyučovacích předmětů);
- **žáci se specifickými potřebami:** integrace versus separace (včetně talentovaných dětí);
- **hodnocení výsledků výuky:** slovní hodnocení versus klasifikace;
- **počáteční cizojazyčné vyučování:** kdy je zahájit a jaké strategie využívat;
- **příprava učitelů primární školy:** dvoustupňová versus jednostupňová Mgr.

Primární škola v českých podmínkách zpravidla funguje jako nižší stupeň (1. stupeň) základní školy. Může být plně organizovaná, nebo tzv. málotřídní. Právě málotřídky díky populačnímu úbytku dětí této věkové kategorie zaznamenávají v současné době velký rozvoj především ve venkovských sídlech a mnoho z nich se profiluje velmi progresivně. Je to umožněno specifickými sociálními podmínkami současného venkova, mezi něž patří:

- snadná dostupnost z větších sídel (učitelé bez problémů dojíždějí, stejně jako děti, pokud škola pro ně a jejich rodiče nabízí zajímavý program);
- dostatek kvalifikovaných pracovních sil a zájem o práci v tomto typu škol, který vyplývá z větší míry profesionální svobody;
- menší pedagogické týmy, které se lépe domlouvají a dokážou pružně reflektovat a realizovat moderní podněty pro život školy;
- specifická cílová skupina – malé děti, které do jisté míry „sjednocují“ přístup dospělých k nim;
- osobnější vztahy mezi učiteli a žáky a ostatním školním personálem, ale i rodiči a veřejností v obci.

Je však patrné, že by podobným způsobem mohly fungovat i běžné plně organizované školy, pokud by k tomu byla společná vůle (jak dokazují některé známé příklady).

Perspektivy české primární školy

Podle našeho názoru by se měly perspektivy české primární školy utvářet jako progresivní tendence v organizaci života školy, které mají kurikulární charakter. Patří mezi ně:

- tvorba a realizace školního vzdělávacího programu s určitou profilací, která je přitažlivá pro potencionální klienty;
- koncipování školy jako společenství dětí a dospělých (učitelé, rodiče a provozní personál);
- uvědomělé formování pozitivního školního klimatu; škola je otevřená a její život neustále vykazuje přesahy do života obce i širší společnosti;
- podpora týmové spolupráce na úrovni činnosti žáků, učitelů, širšího i užšího managementu a všech společně;
- pěstování tradic (na úrovni tříd, celé školy a ve spolupráci s obcí);
- rozvoj evaluačních a sebeevaluačních nástrojů a procesů (podpora autonomie školy).

V předložené stati jsme se pokusili shrnout základní otázky, které si klade současná primární škola jako součást českého výchovně-vzdělávacího systému. Větším dílem jsou to problémy systémové, jejichž řešení pravděpodobně vyplyne z toho, jak se bude odvíjet reforma kurikulární (včetně pregraduální přípravy učitelů a jejich dalšího vzdělávání v rámci potřeb reformy).

Literatura:

Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. Praha : MŠMT, 2000.

KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. (eds.). *Předškolská a elementární pedagogika.* Praha : Portál, 2001.

PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině.* Praha : Portál, 1998.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika.* Praha : Portál, 2002.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : VÚP, 2004.

SPILKOVÁ, V. *Čemu se učit ve škole? K transformaci obsahu primárního vzdělávání.* Praha : Karolinum, 1996.

SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* Praha : Portál, 2004.

Vzdělávací program Základní škola. Praha : Fortuna, 2003 (platnost od 1. 9. 1996).

Vzdělávací program Obecná škola. Praha : Portál, 1996 (platnost od 1. 9. 1996).

Vzdělávací program Národní škola. Praha : SPN, 1997 (platnost od 1. 9. 1997).

Učitelské listy 2000-2005

Abstract: *The paper deals with the topic of curricular transformation of the Czech primary school in the context of its complex transformation. It analyses the existing educational programmes (“základní škola”, “obecná škola”, “národní škola”) as a source of ideas about the content of the School Educational Programmes. It attempts at a brief characterisation of the conception of primary education in the 21st century and its reflection onto the Framework Educational Programme for Basic Education. It also formulates selected problems that are to be solved in practice.*

Key words: *Czech school, basic education, primary education, primary school, Framework Educational Programme for Basic Education, key competencies*

KONCEPČNÉ ZMENY ZÁKLADNEJ ŠKOLY V SR

Mária Matulčíková

***Anotace:** Príspevek približuje špecifickosť reálnych reformných zmien, ktoré sa týkajú základnej školy na Slovensku. Podáva základné štatistické údaje, špecifikuje reformné zmeny, ktoré sú zvlášť významné v oblasti financovania a riadenia. Stručne analyzuje problematiku pedagogických inovácií, ktoré sa systematicky rozvíjajú v rámci projektu Infovek, a shrnuje perspektívy ďalšieho reformného rozvoja základných škôl.*

***Kľúčová slova:** základná škola SR, koncepčné zmeny ZŠ, informatizácia, školní vzdelávacie programy, základné štatistické údaje*

Úvod

Školstvo v krajinách stredoeurópskeho kultúrneho priestoru sa usiluje o premenu. Postup v každej krajine má svoje špecifickosti, ktoré sú dané politickou a hospodárskou situáciou, kultúrnymi a zvlášť pedagogickými tradíciami. Spoločný majú snáď iba cieľ: dospieť k efektívnemu vzdelávaciemu systému, ktorý by jeho absolventom umožnil pracovnú mobilitu, kultúrne spolužitie a osobnú sebarealizáciu.

Príspevok približuje špecifickosť reálnych reformných zmien, ktoré sa dotýkajú základnej školy na Slovensku. Podáva základné štatistické údaje, špecifikuje reformné zmeny, ktoré sú zvlášť významné v oblasti financovania a riadenia. Stručne analyzuje problematiku pedagogických inovácií, ktoré sa systematicky rozvíjajú v rámci projektu Infovek, zhŕňa perspektívy ďalšieho reformného rozvoja základných škôl.

Postavenie základnej školy v školskej sústave a základné štatistické údaje

Základné školy, spolu so školami materskými, strednými, učilišťami ako aj špeciálnymi školami, či základnými umeleckými školami patria do tzv. **regionálneho školstva**. Tým je vyjadrené, že výkon štátnej správy na úseku tzv. malého školstva zabezpečujú v zmysle tzv. prenesených kompetencií obce a vyššie územné celky. Zmeny sa udiali na základe legislatívnych zmien **decentralizácie a modernizácie verejnej správy**. Ich koncepciu schválila vláda SR v r. 2000 a následne prijala zákony o správe a financovaní škôl (596/2003 Z.z. a 597/2003 Z.z.). Tieto zmeny mali za cieľ umožniť občanom aktívnejšiu účasť na správe školstva na miestnej (teda regionálnej) úrovni. K výkonu tzv. prenesených kompetencií obce a vyššie územné celky dostávajú finančné prostriedky z kapitoly ministerstva školstva. Od 1. januára 2005 decentralizácia prešla do ďalšej etapy – etapy

fiškálnej decentralizácie, a to znamená, že originálne kompetencie (to sú: základné umelecké školy, materské školy, centrá voľného času, strediská záujmovej činnosti, jazykové školy) prestali byť financované zo štátneho rozpočtu a školy začali dostávať finančné prostriedky od obcí a vyšších územných celkov podľa pravidiel rozdeľovania výnosu dane z príjmov fyzických osôb priamo z daňových úradov (Zákon 564/2004 Z.z., bližšie: Reforma financovania regionálneho školstva ako súčasť reformy verejnej správy; <http://www.minedu.sk/RS/rs.htm>). Proklamovanou výhodou týchto zmien je adresnejšie financovanie a úspora finančných prostriedkov.

Na základných školách si deti plnia povinnú školskú dochádzku, ktorá sa začína vo veku 6 rokov dieťaťa, trvá 10 rokov. Základná škola má v súčasnosti deväť ročníkov (posledná zmena nastala od školského roku 1990/1991 na základe novely školského zákona č. 171/1990 Zb.). Od roku 2002/2003 je možné zriaďovať nulté ročníky pre deti, ktoré pochádzajú zo sociálne znevýhodneného sociálneho prostredia (podľa Novely zákona č. 404/2002 Z.z.), pričom nultý ročník sa dieťaťu započítava ako prvý rok plnenia povinnej školskej dochádzky. V súvislosti s racionalizáciou siete škôl a novými podmienkami financovania školstva je v súčasnosti možné zlučovať materské a základné školy, zlučovať základné školy a postup týchto zmien upravuje metodický pokyn MŠ SR. Zmeny v dĺžke školskej dochádzky zasiahli aj špeciálne školy, aj v tomto prípade podľa novely školského zákona č. 171/1990 Zb.

Pred rokom 1989 bola vzdelávacia cesta žiakov základnej školy prakticky úplne spoločná (s výnimkou pohybovo nadaných detí, ktoré mohli prejsť po ukončení 1. stupňa ZŠ na osemročnú hudobno-tanečnú školu a športovú školu). Vo vzťahu k počtom detí v hlavnom prúde základného vzdelávania išlo o zanedbateľný počet.

V súvislosti s legislatívnymi zmenami, ktoré prebiehali ešte v rámci spoločného štátu (1990), sa pred žiakmi základných škôl otvorili možnosti nástupu do prvého ročníka osemročného a šesťročného gymnázia, táto možnosť sa zachovala doposiaľ. Záujem o štúdium na osemročných gymnáziách spôsobil, že študijne najviac motivovaní žiaci odchádzajú zo základných škôl a triedy základných škôl sa menia na zvyškové – s nižšou učebnou (poznávacou) a výkonovou motiváciou. Súčasnú základnú školu navštevuje 528850 žiakov na štátnych základných školách, 25 347 na cirkevných školách a 1138 na súkromných školách (Štatistická ročenka ÚIPŠ, stav k 15. 9. 2004).

Zo štatistického hľadiska možno konštatovať, že počet základných škôl klesá v súlade s poklesom počtu obyvateľstva (v školskom veku) a v rámci štruktúry sa mierne zvyšuje počet súkromných škôl.

Základná škola na križovatke koncepčných zmien

V nadväznosti na Európsku Bielu knihu aj na Slovensku vznikol koncepčný materiál, ktorý má ambície byť programom rozvoja školstva na 15-20 rokov. Jeho základ tvorí práca trojice autorov: V. Rosa, T. Turek a M. Zelina (2000), ktorú autori doplnili o výsledky pripomienkového konania a práce 12 expertných skupín MŠ SR pod vedením vtedajších vedúcich odborov a oddelení MŠ SR a prácu spoluautorov. V úvode tohoto dokumentu sa konštatuje, že „*nie je vedeckou prácou plnou dôkazov, faktografických podkladov a pramenných odvolávok, s odpovedajúcim štýlom a slovníkom. Nie je ani dokonalým projektom, ktorý sa má iba prosto realizovať*“. Autori mali zámer vytvoriť otvorený, živý dokument, ktorý sa neustále mení a upravuje. Jeho prednosť videli v tom, že obsahuje strategickú víziu kľúčových problémov, ich väzieb a najmä akcií, ktoré by boli poistkou správnej cesty k najlepšej novej pozícii medzi porovnateľnými európskymi štátmi (tamže s. 11). Autori tohoto dokumentu počítali so širokou spolupracou a pedagogickou iniciatívou učiteľov (subjektami reformných zmien mali byť práve učitelia), mimovládnych organizácií a záujmových skupín. Postupom času sa ukázala potreba konkrétnejšieho rozpracovania reformných zmien, a preto vyšli dve knižne publikácie autorov Milénia. Najskôr Inovácie v didaktike (Turek 2004) a potom Teórie výchovy (Zelina 2004). Monografia o inováciách v didaktike zhŕňa a systematizuje už publikované témy všeobecnej didaktiky (Turek 1997). Nové sú poznatky o vymedzení kľúčových kompetencií (vrátane stručného medzinárodného porovnania, a poznatky o tzv. mozgovovo-kompatibilnom učení sa (Turek, s. 173 a ď.) Explicitne vyjadrenú súvislosť didaktickej problematiky a národného programu možno nájsť v téme kvalita vyučovacieho procesu (s. 266 a ď.).

Monografia o teóriách výchovy sa fenoménu výchovy venuje skôr z filozofických pozícií. Citovaný autor teórie rozdelil do piatich veľkých skupín:

- tradičné – reflexívne teórie výchovy,
- pragmaticko – behaviorálne teórie,
- kognitivisticko – scientistické teórie,
- humanisticko-personalistické teórie výchovy,
- multimediálne – virtuálne teórie výchovy.

Kniha obsahuje aj analýzu pojmu teórie, rozpracováva niektoré metateoretické otázky, uvádza kritériá delenia a hodnotenia teórií a perspektívny pohľad na možné premeny výchovy (Zelina 2004a, 2004b).

Vzhľadom na to, že koncepčným základom zmien v praxi vyučovania škôl mala byť „teória tvorivo-humánnej výchovy“ (Milénium, s. 83 a ď.), citovaný autor avizoval vydanie publikácie „Tvorivo-humanistická výchova v praxi“ autorky M. Zelinovej (2004 a, s. 86).

Zásadné koncepčné zmeny, ktoré predpokladal program rozvoja výchovy a vzdelávania, legislatívne zabezpečené, zatiaľ v slovenských základných školách nemáme. To znamená, že nie je schválený nový školský zákon (prípravy a diskusie k návrhu sú už ukončené). Preto na slovenských základných školách nie je takým živým problémom otázka integrácie učiva. V deklaratívnej polohe je zatiaľ kurikulárna transformácia, pri ktorej sa zdôrazňuje predovšetkým redukcia učiva a pragmatizmus využitia poznatkov a kompetencií v každodennom živote. Podľa oficiálnych vyjadrení ministra školstva (prejav na začiatku školského roku 2005/2006) očakáva MŠ SR zásadné stanoviská od rodičovskej verejnosti k otázkam výberu obsahu vzdelávania.

Nádejnou zmenou, čiastkovým úspechom je spracovanie „Európskeho jazykového portfólia“, ktoré umožní žiakom sledovať aj prezentovať úroveň jazykových schopností. Materiál dostanú žiaci 5. ročníka a v zmysle známej charakteristiky obsahuje „európsky pas, životopis a európske víza“.

Najrozsiahlejšie všeobecné zmeny základnej školy na Slovensku sa doposiaľ týkali predovšetkým ich financovania a riadenia. Zmeny v tejto oblasti možno aj z hľadiska medzinárodného porovnania hodnotiť pozitívne. Pravdaže, ak odhliadneme od sociálnych dopadov na rodinu a mládež. Je to však situácia typická pre pravicové zameranie vlády, jej priority spočívajú v hospodárskom oživení a presadzovaní trhových mechanizmov – aj v školstve, s viac či menej zohľadnenými sociálnymi dopadmi. Nakoľko na Slovensku nemáme tradície reflexii otázok školskej politiky (politické otázky školy a vzdelávania časť verejnosti aj dnes vníma ako tabu), až v priebehu realizácie koncepčných zmien „spoznávame“ následky, ktoré neboli reflektované a tobôž nie plánované. Veľmi aktuálnym, aj keď okrajovým, sa stáva problém neukončeného základného vzdelania detí, ktoré spravidla pochádzajú zo sociálne znevýhodneného rodinného prostredia. Alarmujúce zistenia priniesla aj Národná správa o mládeži, ktorú predložil minister školstva na rokovanie vlády (Sme 26. 10. 2005, s. 1 a 2). Hovorí sa v nej, že mládež je najcitlivejšia skupina, ktorú ostro zasiahli sociálne zmeny. Zmenila sa jej hodnotová orientácia, zasiahla ju chudoba. Najväčším rizikom chudoby sú vystavené deti do 15 rokov (až 30%), s narastajúcim vekom detí sa ekonomická situácia rodiny zlepšuje. Najohrozenejšie sú deti v neúplných rodinách (40%) a deti, ktoré vyrastajú v rodinách s dvoma a viacerými súrodencami (35%). Do sociálnej a pedagogickej oblasti patrí aj otázka zdravotného stavu detí a spôsobu trávenia voľného času. Tu je situácia tiež veľmi znepokojivá, a takýto stav zrejme nie je príznačný iba pre SR. Podľa správy až polovica detí nemá záujmovú činnosť, organizovanej športovej činnosti sa venuje iba 30-40% detí v období dochádzky do základnej školy. Zvyšuje sa dĺžka sledovania televízie, cez voľné dni až 80% detí trávi vonku iba dve hodiny. Kvôli úplnosti treba dodať, že údaje citované z dennej tlače nemožno overiť ani na internetovej stránke MŠ SR ani Úradu vlády (údaj zo dňa 2. 11. 2005).

Zo zmien v organizácii a správe škôl treba vyzdvihnúť v prvom rade možnosť práce školy v režime **právnej subjektivity**. Škola, ktorá využíva právomoci (vyplývajúce z Občianskeho zákonníka) si vytvára rozpočet, riaditeľ školy rozhoduje o prijímaní a prepúšťaní zamestnancov. Na základe našich skúseností sa školy bez právnej subjektivity nachádzajú vo veľmi nevýhodnej situácii. Sú nám známe prípady nenáležitého zasahovania do života školy a na neprípustnosť zásahov starostu upozorňujú aj marginálie či texty metodických usmernení MŠ SR. (Reforma financovania, časť skúsenosti a odporúčania, s. 24). Na skutočnosť, že riaditelia škôl privítali ekonomickú autonómiu, poukázali aj výsledky celoštátnej ankety (Matulčíková 2004, s. 138-141). Opýtaní riaditelia škôl právnú subjektivitu oceňovali, a to i napriek tomu, že so sebou priniesla väčší rozsah zodpovednosti v právnych a ekonomických otázkach, často na úkor pedagogického rozvoja školy. Hoci sa cítia preťažení množstvom požadovaných prehľadov, tabuliek, písomnou agendou, uznávajú menežersky rozmer svojej práce.

Informatizácia základnej školy, projekt Infovek

Jedným z 12 pilierov Národného programu výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15-20 rokov sú informačné technológie (Milénium s. 87). Tento dokument stanovuje niekoľko konkrétnych úloh: pripojenie všetkých škôl na internet (do roku 2003), preškolenie učiteľov na prácu s internetom. Predpokladá tiež, že všetci maturanti, ktorí ukončia strednú školu v r. 2004, budú vedieť pracovať s internetom (tamže). Organizačný rámec pre tieto celoplošné aktivity vytvára projekt Infovek, ktoré využíva výhody, získané uzatvorením zmluvy so spoločnosťou Microsoft: www.mista.elfa.sk. Školenia učiteľov spravidla končia spracovaním elektronickej prezentácie, t.j. prípravy vyučovacej hodiny, projektu, súťaže, alebo iného pedagogického „produktu“. Na webových stránkach Infoveku možno nájsť zaujímavé pedagogické námety. Sú prehľadne usporiadané podľa učebných predmetov, zvláštnu linku má 1. stupeň: www.infovek.sk/predmety. Učitelia sa v počítačovej gramotnosti môžu vzdelávať aj v rámci schválených projektov Európskeho sociálneho fondu (vzdelávanie poskytla napr. EU, Katedra informatiky obchodných firiem Bratislava 2005).

Už tretí rok prebieha podprojekt Otvorenej školy: Otvorená škola Infovek 2005. Jeho cieľom je zblížiť školy a obce (príslušné mestské časti alebo štvrte) prostredníctvom vzdelávania v oblasti informačných a komunikačných technológií. Projektové zámery sa môžu zamerať na počítačové krúžky pre žiakov, kurzy pre pedagógov, zamestnancov škôl, miestnych obyvateľov, pre neziskové organizácie, ako internetové čajovne apod. Škola môže takýmto spôsobom získať finančný príspevok až do výšky 100.000 Sk a doplniť svoje počítačové vybavenie. Ak budeme vychádzať z údajov o počte vyškolených učiteľov, technickom vybavení škôl, miery záujmu o osvojovanie informačných a komu-

nikáčnych technológií nielen medzi deťmi, ale i dospelými, situáciu nemôžeme hodnotiť inak, ako pozitívne. Zostáva ešte dôležitá maličkosť – rozpracovať etické a pedagogicko-etické aspekty informatizácie školy, výchovy a vzdelávania.

Rozvoj škôl a tvorba školských vzdelávacích programov

Aj keď v súčasnosti nemáme nový školský zákon, ktorý by uzákonil povinnosť školy vytvárať vlastný školský program, vytvárajú si školy samotné vlastné koncepcie so zámerom získať rodičov a žiakov pre svoju školu. Aj vďaka aktivitám Inforekvy, vzdelávaniu učiteľov a učiteľom informatikom (školy môžu správcu počítačov zamestnať aj na čiastkový úväzok) sa školy prezentujú aj v internetovom „sociálnom priestore“. Koncepciu školy obohacujú o výučbu cudzích jazykov, výučby informatiky a ponuku aktuálnych projektov, napríklad Zdravá škola. Nezriedka sú tieto školy elektronicky prepojené so školami vyššieho stupňa, na ktorých môžu žiaci postupovať v ďalšom štúdiu (www.zoznam.sk/katalog/vzdelavanie/skoly). V rámci školskej sústavy, spravidla v kapitole súkromné školy, pôsobia reformno-pedagogické (alternatívne) školy M. Montessoriovej, waldorfská škola, škola podľa daltnoského plánu (Učiteľské noviny č. 16, 18. 4. 2002, s. 7), ďalej školy, ktoré pracujú podľa pedagogického modelu S. Kovalikovej, K. Olsenovej ITV. Vplyv posledne menovanej koncepcie na inováciu pedagogickej praxe je ťažko možné hodnotiť, priniesol aktuálne didaktické inovácie (integrácia učiva, práca s učivom za základe miery zovšeobecnenia, dôraz na individualizáciu učenia sa žiaka prostredníctvom zohľadnenia štýlu učenia, Gardnerova typológia inteligencií a učebných úloh pre zabezpečenie dokonalého osvojenia učiva a ďalšie. Na veľmi podobných základoch pracuje aj koncepcia Školy dokorán (Krok za krokom) prevažne v štátnych školách, (v ČR je známa ako program Začít spolu). Inovácie do pedagogickej praxe, zvlášť ideu pedagogického vedenia žiaka priniesol aj široko koncipovaný projekt Zmena (Kosová a kol. 2000). Jeho inovačný vplyv možno iba ťažko zhodnotiť, osobné poznanie ukázalo silný vplyv a následnú zmenu v práci aj vekovo starších učiteľiek a učiteľov. Pedagogické inovácie, čerpané z waldorfskej pedagogiky, sa podľa výpovedí riaditeľa školy a vyučujúcich veľmi dobre uplatnili v práci s rómskymi deťmi.

Záver

Slovenská základná škola sa v súčasnosti nachádza na križovatke. Na jednej strane na ňu pôsobia sociálne dôsledky razantných ekonomických reforiem spolu so silnejúcim vplyvom konzumného spôsobu života. Deti, žiaci základných škôl sú vystavovaní vplyvu agresívnych reklám a lákané k životnému štýlu mať, vlastniť, užívať. Vďaka rozvoja informačných a komunikačných technológií sa obmedzujú zdroje získavania priamych skúseností. Rodičia, ktorí sú často pod ekonomickým tlakom, nemajú čas na výchovu, alebo

do výchovy vnášajú vlastný stres, ambície a pracovné problémy. To sa logicky prejavuje v subjektívne pociťovanom zhoršení správania sa žiakov (vypovedajú o tom učitelia a objektívne štatistiky rastu počtu znížených známok zo správania). Učitelia sa v dôsledku úsporných ekonomických opatrení s logickým zdôvodnením poklesu populačných rovnako dostávajú do stresov. V škole sa stretávajú tri subjekty, zasiahnuté zmenami (vrátane ich negatívnych aspektov), žiaci, rodičia a učitelia. Učitelia musia enormne veľa času a námahy venovať upokojeniu žiakov, aby získali priestor na vyučovanie a naplnenie ich základného poslania. Na ilustráciu uvedieme výrok pani učiteľky z humanistickej školy, ktorá chcela zostať v anonymite: „ Je pekné, že sa o deti humanisticky staráme. Necítim sa však dobre, keď nemôžem deti naučiť, čo potrebujú vedieť“. Zvlášť rizikové sú tzv. zvyškové triedy základných škôl, odkiaľ odišli najlepšie prospievajúci žiaci (na 8-ročné gymnáziá). Negatívnymi spoločenskými zmenami sú zasiahnuté práve deti zo sociálne najslabších rodín. Do povedomia pedagogickej verejnosti vstúpil aj neželaný problém vylúčenia. Oveľa viac pozornosti potrebuje princíp rovnosti šancí vo vzdelávaní – chýba v médiách, v odborných kruhoch, v reálnom živote. Pri tvorbe a realizácii reformných zámerov vychádzať aj z kvalitných podkladových štúdií, ktoré na riziká upozorňovali v dostatočnom časovom predstihu (Švec, 1999, s. 3-14, najmä s. 7).

Ukazuje sa potreba obratu od revolučného nadšenia z myšlienky využitia školskej reformy pre ekonomický rast spoločnosti k drobnej práci a k pedagogickej starostlivosti a podpore ohrozených detí a mládeže. Bolo by vhodné prehodnotiť plánované reformné stratégie, reformné zmeny nestavať na jednotlivých učiteľoch, ale na učiteľských zboroch, kolégiách. Venovať pozornosť psychológii procesov zmeny a nebať sa inšpirácií z menežmentu zmien. Otvorene študovať nielen pozitívne skúsenosti krajín, ktoré sa výborne umiestnili v medzinárodných diagnostických sledovaniach (PISA), ale aj stratégie a postupy riešenia problémov v tých krajinách, ktoré s tým majú rozsiahlejšie skúsenosti.

Doterajšia prax realizácie či „nerealizácie“ reforiem v školstve ukazuje na potrebu podpory seriózneho výskumu, a zrejme i experimentálneho overenia modelov, ponúkaných na realizáciu, ak už nie je možné celo/národnú koncepciu experimentálne overiť (bližšie Průcha 2001, s. 26). Podporiť treba výskum, ktorý by na systémovej úrovni odpovedal na otázky príčin zhoršeného stavu správania sa žiakov, snád' nezaškodí vrátiť sa i k starším monografiám o utváraní charakterologickej vlohy dieťaťa, či charakteru človeka. Nevyčerpatel'nou studnicou poznania zostáva naďalej európska reformná pedagogika (teória i prax), i americká pragmatická pedagogika.

Cesta „oslobodzovania“ školy od centrálnej moci je zaiste správna a aj na Slovensku možno v tomto smere vidieť veľmi pozitívne zmeny. Ako ukazujú skúsenosti, skutočné zmeny k lepšiemu možno v školách dosiahnuť iba spo-

ločným úsilím školy ako spoločenstva. Aj na Slovensku, podobne ako v ostatných krajinách, je mnoho vzdelaných a tvorivých učiteľov, nové poznatky možno doštudovať a v spolupráci všetkých zúčastnených dotvoriť. Možno sa inšpirovať progresívnou výchovou a skúsenostným učením J. Deweya, pedagogickými názormi a praxou Márie Montessoriovej, R. Steinera, H. Parkhurstovej či Petra Petersena (vo väčšine prípadov môžu vzdelanie a poradenský servis poskytnúť príslušné profesijné združenia v SR alebo v blízkej ČR). Tak môže vzniknúť škola, podobne ako vznikla Súkromná základná škola „u Filipa“ v Banskej Bystrici: www.zoznam.sk.

Sebaurčenie, spolupráca a sebaučenie sa ukazujú ako základný aspekt rozvoja výchovy a vzdelávania v perspektíve vývinu človeka a ľudského spoločenstva na Zemi. Tak sa škola môže stať (Manniová 2004, s. 68-74) významným činiteľom rozvoja osobnosti každého dieťaťa.

Literatúra

BEŇO, M., HERICH, J., LIPSKÁ, M., STRAKA, P., ŠIMČÁKOVÁ, L. 2004. Regionálne školstvo v Slovenskej republike: analyticko-prognostické štúdie. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva v Bratislave.

EURÓPSKA KOMISIA 1999 Vyučovanie a vzdelávanie smerom k učiacej sa spoločnosti. Bratislava: SAAIC.

DVOŘÁK, K. 2003. Na ťahu je škola! - II In: Učiteľské noviny 43/44, 18.12.2003, s. 4.

KOSOVÁ, B. a kol. 2000 Zmena a inovácie školy a výchovy. Učebné texty slovensko-holandského vzdelávania učiteľov v projekte Škola Zmena. Nitra - Banská Bystrica - Zeist.

MANNIOVÁ, J. 2004. Kapitoly z pedagogiky. I. Bratislava: Luskpress.

MATULČÍKOVÁ, M. 2004. Ravnjatel sole - vloga in poslanstvo pri vodenju šole ali skrb in radost prvego med učitelji. In: Vodenje v vzgoji in izobraževanju. 1, 2004, č. 2, s.138-144.

PRŮCHA, J. 2001. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál.

REFORMA financovania regionálneho školstva ako súčasť reformy verejnej správy. Dostupné na: <http://www.minedu.sk>

ROSA, V., TUREK, I., ZELINA, M. a ďalší kooperujúci autori a vedúci expertných skupín. (2004). Milénium. Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov. Bratislava: Iris.

SME Denník (SITA, dro. haj.) Psychológovia: Duše detí trápi chudoba. r.14, č.249, 26. 10. 2005. s. 1 a 2.

ŠVEC, Š. 1999 Princípy premeny národnej sústavy školstva. In. Pedagogická revue 51, č. 1, s. 3-14.

TUREK, I. 1997. Zvyšovanie efektívnosti vyučovania. Bratislava: Metodické centrum.

TUREK, I. 2004 Inovácie v didaktike. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

www.infovek.sk

www.minedu.sk/FaR

www.statpedu.sk

<http://www.uips.sk/>

<http://www.zoznam.sk/katalog/Vzdelavanie/Skoly/Zakladne/>

ZELINA, M. (2004a) Teórie výchovy. In. Pedagogická revue 40, č. 1, s. 75-87.

ZELINA, M. (2004b) Teórie výchovy alebo ako vychovať dobrého človeka. Bratislava: SPN.

***Abstract:** The paper discusses the particularity of reforms of basic school in Slovakia. It provides basic statistical data, specifies reform changes that are especially significant in the area of financing and management. The topic of pedagogical innovations, which are systematically developed in the Infovek project, is briefly analysed. The paper also sums up perspectives for further development of basic schools.*

***Key words:** basic schools in Slovakia, concept changes in basic schools, school educational programmes, basic statistical data*

FINSKÁ ZÁKLADNÍ ŠKOLA

Jan Průcha

Anotace: Studie podává stručný pohled na jednotnou základní školu ve Finsku. Nejdříve je popsána struktura školy, poté následují informace o novém národním kurikulu základního vzdělávání. Třetí část nabízí několik myšlenek vztahujících se k filozofii rovnosti a sociální spravedlnosti, které jsou hluboce zakořeněny ve finské kultuře. Jednotná škola přispívá k vynikajícím výsledkům finské mladé generace v mezinárodně srovnávacích výzkumech, jako jsou např. PISA 2000 a PISA 2003.

Klíčová slova: finská základní škola; kurikulum jednotné školy; filozofie rovnosti ve vzdělávání; vlivy národní kultury na vzdělávání

Ve vzdělávacím systému každé země se projevují specifčnosti národní kultury, odlišné ideové orientace a tyto vlivy jsou samozřejmě patrné i ve finské základní škole. Mezi těmito dlouhodobě působícími principy je ve Finsku nejvýznamnější idea společenské rovnosti a spravedlnosti, což se promítá do organizace jednotné základní školy a do neselektivního charakteru vzdělávání. V této stati se zabývám pouze základní školou, popis celkového vzdělávacího systému ve Finsku je obsažen jinde (např. Průcha 1994, Kansanen 2002).

1. Organizace základní školy

Finská základní škola (*peruskoulu*) má devět ročníků. Formálně není členěna na nižší a vyšší stupeň, ale faktická rozdílnost je v tom, že v 1.-6. ročníku vyučuje obvykle jeden třídní učitel, kdežto v 7.-9. ročníku vyučují učitelé specializovaní na jednotlivé předměty. Specifičností finské základní školy je to, že do 1. ročníku vstupují žáci ve věku, v němž dovršují sedm let, takže jsou o rok starší než žáci 1. ročníku české základní školy. Absolventi základní školy ve Finsku mají tedy věk obvykle 16 let (podobně je tomu ve Švédsku, Estonsku či Litvě).

Specifické rysy finské základní školy

Zásadní odlišnost finské základní školy od současné české základní školy je v tom, že ve Finsku existuje **jednotná škola** (podle anglické a německé terminologie *comprehensive school*, resp. *Gesamtschule*). To znamená, že v průběhu základního vzdělávání prochází celá populace finských žáků jedním typem školy a nedochází k selekci žáků do jiného typu školy jako v čes-

kém nebo německém vzdělávacím systému. Ovšem uvnitř jednotné školy je umožněna určitá variabilita v učebních plánech (viz níže v části 2).

Podle nového zákona o základní škole č. 628/1998 je cíl základního vzdělávání vymezen následovně:

Základní vzdělávání má podporovat rozvoj žáků tak, aby z nich vyrostli zodpovědní členové společnosti vybavení žádoucími znalostmi a schopnostmi pro život... Vyučování musí přispívat k rovnoprávnosti ve společnosti a zároveň posilovat schopnosti žáků k vlastnímu dalšímu rozvoji.

V podstatě všechny základní školy ve Finsku jsou **státní**. Soukromé základní školy téměř neexistují, jedinou výjimkou je několik škol waldorfských. Celkem působí ve Finsku 3953 škol s 596 000 žáků. A v tom spočívá další specifická: finské základní školy jsou většinou malé (co do počtu žáků). Zatímco v České republice má základní škola v průměru 250 žáků, finská základní škola je v průměru menší – jen 150 žáků. To je důsledkem řídkého osídlení na velkém území Finska, kde zejména v severní části země existuje velký počet malých, resp. málotřídních škol.

Zde se vyjevuje jeden **zajímavý pedagogický fenomén**: V málotřídních školách ve Finsku se vzdělává asi 20% žáků základních škol (v ČR je to méně než 5% žáků). Přitom je prokázáno (Niemi, Piri 1998), že vzdělávací výsledky finských žáků v málotřídních školách jsou zcela rovnocenné s výsledky žáků plně organizovaných škol. To ve svých důsledcích přispívá k vysoké míře homogenity finského vzdělávacího systému, jak je to opakovaně potvrzováno v mezinárodních evaluacích (PISA 2000, 2003 aj.). Srovnáme s tím tendenci rušení malých škol v českém vzdělávacím systému pod tlakem ekonomických faktorů.

V zásadě platí, že finské děti docházejí do základní školy podle místa bydliště, i když rodiče mají právo vybírat pro své děti školu podle své volby, což je ovšem realizovatelné pouze ve větších městech. Síť základních škol je poměrně rovnoměrně rozprostřena na území země a platí, že pokud v odlehlých obcích či samotách mají žáci do školy větší vzdálenost než 5 kilometrů, je pro ně zajištěna bezplatná doprava, resp. jsou zřízeny internátní školy.

Konečně poslední z významných specifických je to, že ve Finsku existuje kromě většiny základních škol s finským vyučovacím jazykem také asi 300 základních škol se švédským vyučovacím jazykem. To je dáno tím, že v důsledku historického vývoje tvoří v současné finské populaci asi 6 % příslušníci švédské menšiny žijící na jižním a západním pobřeží země. Tato menšina má své kulturní specifické a ústavou zajištěné vlastní školství, včetně „švédských“ vysokých škol.

2. Kurikulum finské základní školy

Obsah a cíle základního vzdělávání ve Finsku formuluje na celonárodní úrovni státní instituce zvaná *Národní výbor pro vzdělávání*. Hlavním dokumentem je **Národní kurikulum pro základní vzdělávání** (v anglické verzi *National Core Curriculum for Basic Education*, 2004). Je to závazný dokument, jímž se stanovuje, že všichni poskytovatelé základního vzdělávání jsou povinni vypracovávat svá kurikula na základě a v souladu s tímto centrálním dokumentem, a to jak v oblasti cílů vzdělávání, tak v oblasti obsahu vzdělávání.

Školy mají určitý manévrovací prostor při tvorbě svých kurikul tak, aby vyhovovala místním podmínkám. Rámcové národní kurikulum a z něho vyvíjená školní kurikula jsou projevem decentralizační tendence prosazující se již v průběhu 90. let, tj. aby více samostatného rozhodování bylo ponecháno jednotlivým školám. Ve Finsku není rozvíjena diskuse (jako u nás) o tom, zda školy jsou schopny či ochotny vytvářet svá kurikula apod., tvorba školních kurikul se všeobecně považuje za normální a potřebnou záležitost.

Struktura národního kurikula

Dokument představující národní kurikulum pro základní vzdělávání je poměrně rozsáhlý (320 stran) a je strukturován do těchto hlavních částí:

A. Úvodní části

Obecná část informuje o účelu a poslání základního vzdělávání.

Podpora vzdělávání vysvětluje mechanismy, které slouží k tomu, aby škola nebyla ve svém působení izolována: nutnost spolupráce rodiny a školy, pedagogické a kariérové poradenství, doučování žáků (k tomu podrobněji níže), péče o zdraví žáků a další.

Vyučování žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, tj. integrace zdravotně postižených žáků do většinové populace žáků.

Vyučování kulturně a jazykově odlišných skupin, které se týká laponských a romských dětí, dětí komunikujících znakovou řečí a dětí imigrantů.

B. Vzdělávací cíle a obsahy

Tato část tvoří jádro a nejrozsáhlejší část (asi 75%) dokumentu národního kurikula. Pro jednotlivé předměty, které stanovuje učební plán (viz níže), jsou poměrně podrobně vymezeny tyto kategorie: *Cíle předmětu* (v ročnicích nebo skupinách ročníků); *rámcové učivo* (témata); *rámcová kritéria* pro hodnocení dosahovaných cílů vzdělávání. Vymezena jsou také mezipředmětová (průřezová) témata. V této části se finské národní kurikulum velmi podobá českému *Vzdělávacímu programu Základní škola* (1996), jenž je ovšem ještě podrobnější.

C. Hodnocení žáků

Stanovuje se, že učební výkony žáků v předmětech či skupinách předmětů jsou hodnoceny učiteli průběžně, a to buď známkami nebo slovně nebo kombinací obou způsobů. Při ukončení každého ročníku obdrží rodiče žáků zprávu o výkonech a vzdělávacím rozvoji dětí a při ukončení povinné školní docházky v 9. ročníku dostávají žáci závěrečné vysvědčení.

Učební plán finské základní školy

Pokud jde o repertoár předmětů, finský učební plán se poněkud liší od situace v jiných evropských zemích. V základní škole se vyučují tyto předměty:

Předmět	Celkový počet tzv. týdenních hodin (1.-9. roč.)
Mateřský jazyk a literatura	42
Jazyk A	16
Jazyk B	6
Matematika	32
Přírodovědné předměty, environmentální a zdravotní výchova	31
Náboženství a etika	11
Dějepis a sociální vědy	10
Uměleckovýchovné předměty, rukodělné práce a tělocvik	56
Rodinná ekonomika	3
Pedagogické a profesní poradenství	2
Nepovinné předměty	13
Celkový minimální počet vyučovacích hodin	222

Toto celkové časové rozložení předmětů je zčásti specifikováno podle skupin ročníků. Např. matematika se má vyučovat 6 hodin týdně v 1.-2. ročníku, 12 hodin týdně v 3.-5. ročníku, 14 hodin týdně v 7.-9. ročníku. Avšak kolik hodin bude matematice věnováno v každém jednotlivém ročníku v tomto časovém rámci, to si stanovuje každá škola sama. Podobně je tomu u jiných předmětů, takže školy mají ve své pravomoci přidělovat čas na předměty v ročnících. Počet týdenních hodin musí být nejméně 19 hodin v 1. a 2. ročníku až po 30 hodin v 7.-9. ročníku.

Některé předměty mohou být vyučovány jako **integrované**, např. fyzika a chemie nebo dějepis a občanská výchova.

Naproti tomu národní kurikulum stanovuje závazně, **kdy musí být vyučování určitého předmětu zahájeno**, tj. v kterém ročníku. Např. dějepis a sociální vědy musí být zahájeny od 6. ročníku, rodinná ekonomika od 7. ročníku.

Zvláštností finského kurikula jsou také **cizí jazyky**: Vyučování jazyka A je zahajováno povinně v 3. ročníku, v některých školách může začít od 1. ročníku. Tímto jazykem může být angličtina (tu volí převážná část žáků finské národnosti) nebo švédština (jako tzv. druhý státní jazyk pro Finy), resp. finština (pro žáky švédské minority). Vyučování dalšího cizího jazyka (jazyk B) začíná povinně od 7. ročníku. Od 6. ročníku mohou žáci studovat jako nepovinný předmět další cizí jazyk.

Jazykovému vzdělávání je vůbec věnována velká pozornost, takže i žáci laponského etnika (celkem asi 6 000 osob) mohou mít vyučování v laponštině. Děti z rodin imigrantů mohou mít hodiny svého mateřského jazyka, pokud to místní podmínky umožňují, ale v zásadě si mají osvojovat jazyk hostitelské země, tj. finštinu. Ve srovnání s některými zeměmi západní Evropy je počet žáků z rodin imigrantů poměrně nízký (1,9 % v populaci 15letých žáků), podobně jako v České republice (1,4 %), na rozdíl od Německa (15,3 %) či Francie (14,3 %).

Za jazyk minority se považuje také znaková řeč. Kurikulum proto stanovuje, že děti s postižením, které jsou nuceny jej používat, musí dostat prostřednictvím znakové řeči vzdělání rovnocenné s ostatními dětmi.

Náboženství a etika se vyučují průběžně v 1.-9. ročníku. Náboženství je zaměřeno na principy křesťanství, především v duchu státního náboženství (luteránství), event. menšinového pravoslavného náboženství. Etika je orientována na morální výchovu žáků, na respektování lidských práv, na toleranci k příslušníkům jiných kultur apod.

Zvláštností finského kurikula je také **pedagogické a profesní poradenství**, které má být zařazeno na úrovni povinného vzdělávání v 7.-9. ročníku. Jeho náplní je pomáhat žákům v orientaci k jejich budoucímu studiu, profesní kariéře a uvádět je do problémů trhu práce.

Pokud jde o **mezipředmětová témata**, která mají prostupovat všemi předměty, kurikulum jich vymezuje celkem sedm: Osobnostní a sociální výchova. Kulturní identita a internacionalismus. Mediální a komunikační výchova. Výchova k občanství a podnikání. Zodpovědnost za prostředí a udržitelný rozvoj. Bezpečnost a dopravní výchova. Technologická výchova. I zde se finské kurikulum dosti shoduje s tzv. průřezovými tématy vymezovanými v českém Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

3. Filozofie základního vzdělávání

Finský vzdělávací systém se vyznačuje vsutku rovnocenným vzděláváním veškeré mládeže na úrovni povinné školní docházky. Je u nás asi obtížné si představit, že finská mládež do věku 16 let se vzdělává ve stejném typu školy. Přitom nejsou známy žádné negativní důsledky jednotného vzdělávání finské mládeže, které by byly doloženy výzkumnými nálezy. Neprojevuje se nějaké snížení kvality národní vzdělanosti v důsledku jednotné základní školy, jak se o tom diskutovalo u nás nebo v Německu.

Naopak jsou prokazovány **pozitivní důsledky** finské jednotné školy, oceňované i v mezinárodním měřítku. Projevují se zejména ve výsledcích mezinárodních evaluací vzdělávacích výsledků PISA (podrobněji Průcha 2005).

V posledním **měření vzdělávacích výsledků** (PISA 2003), které pokrývalo populaci 15letých žáků v 41 zemích světa, dosáhli žáci Finska skvělých výsledků: Umístili se na 1. místě v čtenářské gramotnosti a v přírodovědné gramotnosti, na 2. místě v matematické gramotnosti, na 2.-3. místě v řešení problémů. Ve všech těchto oblastech dosáhli mladí Finové, vzdělávaní v jednotné škole, významně lepších průměrných výsledků než žáci České republiky či Německa, tedy zemí se selektivními systémy.

Ještě výstižněji dokládají finský úspěch údaje o **míře homogenity škol**: Rozdíly mezi výsledky škol na území země jsou ve Finsku nejmenší v mezinárodní komparaci, zatímco v Německu a v České republice jsou opět významně větší. Jinými slovy: Žáci ve finských jednotných školách vykazují na celém území země zhruba stejné výsledky vzdělávání, kdežto např. u nás a v Německu je mezi výsledky žáků velký rozptyl v závislosti na tom, do jaké školy (výběrové či nevýběrové) žáci chodí.

Samozřejmě samotná existence jednotné školy není jediným faktorem úspěšnosti Finska či jiné země ve vzdělávání. Působí ještě různé sociální, kulturní a pedagogické faktory (podrobněji Průcha 2005). Avšak jak uvádějí finští odborníci, „*jednotná škola není jen instituce, nýbrž filozofie vzdělávání*“ (Väljjarvi et al. 2002).

Ústředním principem vzdělávací politiky ve Finsku je nikoliv prioritně podpora nejnadanějších žáků (ve smyslu schopností pro akademické studium), jak se to silně uplatňuje u nás, nýbrž **zajišťování rovných vzdělávacích příležitostí pro všechnu mládež**. Ve Finsku nejsou nějaké separované školy pro vzdělávání tzv. nadaných jedinců. V evaluacích PISA (2000, 2003) se prokazuje, že rozdíly mezi žáky s nejlepšími výsledky a s nejhorsími výsledky jsou velmi malé ve srovnání se situací v jiných zemích, včetně České republiky. Je také příznačné, že pouze 2% finských dětí s vážnými zdravotními handicapami dochází do speciálních škol, ostatní handicapované děti se vzdělávají v běžných školách.

Charakteristické pro tuto orientaci je také **odstranění diferenciacie žáků** podle schopností. Od zavedení jednotné školy v 70. letech byla až do roku 1985 uplatňována specifická diferenciacie: V matematice a v cizích jazycích byly rozlišeny tři úrovně náročnosti podle schopností žáků. Žáci, kteří se vzdělávali v nejméně náročné úrovni, nemohli pak po absolvování základní školy studovat na gymnáziu. To bylo shledáno jako nedemokratické, porušující princip rovnosti vzdělávání a tyto diferencované linie byly zcela zrušeny.

Filozofie rovnosti a spravedlnosti je dominantní pro finskou vzdělávací politiku, tudíž jako nejdůležitější se jeví to, aby se všem žákům dostalo co nejvíce individuálně přizpůsobených podnětů k rozvoji v rámci standardního školního vzdělávání. K tomu slouží různá opatření ve školách, např. běžné je doučování žáků, kteří mají potíže s učením, kteří z různých důvodů zaostávají apod. Tato filozofie je plně akceptována učiteli a je ve shodě s kulturními hodnotami a tradicemi země.

Proto se ve Finsku ani neuvažuje, jak mezi pedagogickými odborníky, tak v širší veřejnosti, o nahrazení jednotné školy nějakým selektivním systémem. Dokládají to názory finských odborníků a pracovníků Státního výboru pro vzdělávání prezentované na mezinárodní konferenci *Finland in PISA Studies* (Helsinky, 14.-16. března 2005). Svědčí o tom i výzkumy provedené mezi rodiči: Např. vyšetřením reprezentativního souboru finských rodičů se prokázalo, že jednotná škola je jimi hodnocena velmi pozitivně a neprosazuje se mínění, že by měla být odstraněna ve prospěch selektivního systému (Räty et al. 1999).

Literatura

KANSANEN, P. Finland. In DÖBERT, H.; HÖRNER, W.; VON KOPP, B.; MITTER, W. (Hrsg.). *Die Schulsysteme Europas*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag, 2002, s. 142-154.

National Core Curriculum for Basic Education. Helsinky : Finnish National Board of Education, 2004.

NIEMI, E.; PIRI, R. Kleine Gesamtschulen in Finnland. In FICKERMANN, D.; WEISHAUPT, H.; ZEDLER, P. (Hrsg.). *Kleine Grundschulen in Europa*. Beltz : Weinheim, 1998, s. 65-82.

PRŮCHA, J. Finsko. In VÁŇOVÁ, M. a kol. *Vzdělávací systémy ve vybraných evropských zemích*. Praha : Univerzita Karlova, 1994, s. 13-18.

PRŮCHA, J. Vzdělávací výsledky českých a finských žáků: Komparace nálezů PISA. In *Sborník 13. konference ČAPV*. Olomouc : Pedagogická fakulta UP, 2005, s. 240-243.

Abstract: *The paper presents a brief view at the comprehensive basic school in Finland. First the structure of the school is described followed by the information about the new national curriculum of basic education in Finland. The third part offers some ideas concerning the philosophy of equity and social justice which is deeply rooted in the Finnish culture. Comprehensive school contributes to the excellent results of Finnish youngsters in international evaluations of educational achievements such as PISA 2000 and PISA 2003.*

Key words: *Finnish basic school, curriculum of the comprehensive school, philosophy of equity in education, impacts of the national culture on education*

INTEGRACE UČIVA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE – ZÁKLADNÍ PRVEK POLSKÉ PROGRAMOVÉ REFORMY

Jiří Prokop

***Abstrakt:** V této stati autor ukazuje na jeden ze základních aspektů reformy základního školství v Polské republice. V rámci programové reformy se klade dosud nebývalý důraz na integraci učiva, na mezipředmětovou integraci. Seznámíme se s důvody, které vedly polské reformátory k tak rozsáhlé integraci učiva spolu s jednotlivými formami této integrace. Budou zmíněny i meze a problémy se zaváděním integrace, které se týkají také přípravy učitelů a jejich dalšího vzdělávání.*

***Klíčová slova:** reforma, program, integrace učiva, formy, učitel*

Proč integrovat učivo?

Jedním z nejdůležitějších znaků nové, reformované polské školy má být integrace učiva, která má ukazovat svět ve svém celku, a ne ve fragmentární mozaice jednotlivých předmětů. Má jít současně o učení, které žáky lépe připraví k životu v dnešním světě. Následující text je doplněním textů, ve kterých se má možnost český čtenář seznámit se základními principy hluboké polské školské reformy (Rýdl 2003). Bude se týkat především školského stupně na úrovni naší základní školy. V Polsku prvních šest let školní docházky žáci absolvují v tzv. základní škole („Szkola podstawowa“), potom následuje tříleté „Gimnazjum“ (naš druhý stupeň základních škol), střední všeobecně vzdělávací škola se v Polsku nazývá „Lyceum“.

V polské škole byly dobře zpracované programy a učebnice pro jednotlivé předměty, jako je např. fyzika nebo biologie. Ale nebyl dostatek syntetických prací týkajících se mezipředmětových vztahů. V tomto ohledu se stále na počátku 21. století opakují staré vzorce, založené na specializaci a izolaci jednotlivých vědních oblastí.

V této chvíli je nejpropracovanějším místem integrované výuky v Polsku oblast počátečního vyučování. Na prvním stupni (1.-3. třída základní školy) vyučuje jeden učitel, což přirozeně přeje integraci vzdělávacího a výchovného procesu. Tito učitelé navíc mají k dispozici nejvíce metodického materiálu. Bohužel vstup dítěte do 4. třídy základní školy znamená často diametrální změnu přístupu učitelů ke způsobu vyučování. Místo integrovaného učení se žák setkává s učiteli – specialisty z různých předmětů, kteří navíc mezi sebou zřídka spolupracují při tvorbě školních vzdělávacích programů. Ve vyšších třídách bývá mezipředmětová integrace realizovaná učiteli formou pedagogické inovace na úrovni školy.

V devadesátých letech nastalo oživení edukačního trhu spojené se soukromým školstvím, se vznikem nestátních edukačních institucí a s tím, že se integrací učiva začaly zabývat instituce připravující učitele a zařízení pro další vzdělávání učitelů. V devadesátých letech se na edukačním trhu objevilo několik prací z oblasti mezipředmětové integrace. Můžeme zmínit jenom některé: práce z oblasti evropské edukace (*Evropa všedního dne*), mediální (*Internet do škol*) nebo např. týkající se životního prostředí (*Kudy po Zemi*). Na mnoha školách se učitelé o integraci učiva pokoušeli a také se objevily první pokusy vyvolané ministerstvem školství

Je fakt, že ani dnes není situace ideální, i když právě dokončovaná reforma je integrací přímo prodchnuta. Nelze říci, že by byli učitelé na tuto situaci dostatečně připraveni, a to ani v oblasti dalšího vzdělávání učitelů. Ale při programové reformě polské školy se klade velký důraz na mezipředmětovou integraci. Pokud se nepodaří zvítězit nad izolací jednotlivých vzdělávacích předmětů, nad „mono edukací“ učitelů a nad oddělováním vzdělávacího a výchovného školního programu – tak reforma nemůže přinést požadované výsledky. Z jiného úhlu pohledu jde o ještě jeden problém: integrovat nelze vždy a ve všem. *I integrace má své meze a není možné, aby se jednotlivé obory a předměty „vytrácely“.*

Integraci můžeme chápat rovněž v jiném důležitém rozměru – jako proces integrování školy s lokálním společenstvím. Místní samospráva jako orgán dozoru nad školami je přirozeným spojencem integrovaného učení. Je nutné říci, že o místním prostředí lze učit především či snad pouze integrovaným způsobem. Škola získává stále více teritoriální charakter, kdy se stává školou mající systém výchovy a vzdělávání zaměřený do značné míry na potřeby a možnosti místního prostředí. Opouští dosavadní model školy coby univerzálního souboru předmětů, fungující odtrženě od místního prostředí.

Autoři polské programové školské reformy učinili z mezipředmětové integrace jedno z hlavních témat. V preambuli Programového základu všeobecného vzdělávání pro šestileté základní školy a tříletá gymnázia (u nás 2. stupeň ZŠ) čteme: „*Učitelé musí směřovat k všestrannému rozvoji žáka jako hlavnímu cíli edukační činnosti. Školní edukace spočívá v harmonické realizaci úkolu v oblasti výuky, utváření dovedností i výchovy. Tyto úkoly se **doplňují** a tvoří **rovnováhu** z pohledu práce každého učitele*“. Dále čteme, že by měli učitelé spolupracovat s cílem utvářet vědomí žáků v **integrovaném systému vědomostí, dovedností a postojů**. K integraci vědomostí na různých etapách edukace slouží zavádění:

- integrovaného vzdělávání v 1.-3. třídě základní školy,
- bloky předmětů,
- edukační stezky.

Toto jsou hlavní prvky (týkající se programu, ale i organizace), které odůvodňují důležité místo mezipředmětové integrace v procesu zaváděné školské reformy:

- v novém školském systému roste role integrovaného vyučování (které bude dominovat na úrovni základní školy, na gymnáziu a v lyceu budou vytvořeny možnosti k integrovanému vyučování),
- v programových návrzích na úrovni lycea se vedle tradičních předmětů objevují rovněž integrované předměty (např. vyučovací blok Člověk a prostředí),
- „Programový základ“ zavádí edukační stezky (např. mediální, zdravotní, filozofická a ekologická edukace),
- roste svoboda škol v oblasti vytváření vlastních vzdělávacích programů (školní vzdělávací programy jsou schvalovány pedagogickými radami, ředitel školy může rozdělit „hodiny navíc“),
- v souvislosti se zavedením nového administrativního státního rozdělení Polska roste význam učení o regionu (které očividně integruje různé předměty),
- orgánem, který provozuje školu, je místní samospráva (integrace škol v jejich oblasti by měla mít vliv na integrované vyučování ve škole),
- školy jsou zařazeny do nového systému dalšího vzdělávání učitelů, což vytváří větší možnost při realizaci interdisciplinárních projektů ve škole,
- nové maturity na lyceu, závěrečné zkoušky po základní škole a po gymnáziu vytváří nové možnosti v oblasti integrovaného vyučování díky důrazu na univerzální dovednosti a ne pouze na vědomostní složku.

Požadavek integrovat výuku bezprostředně vyplývá z takových věd, jako jsou pedagogika, vývojová psychologie a psychologie učení. Výchovný a vzdělávací proces by měl být (v polských dokumentech se používá silné slovo „musí“) do určité míry integrovaný, aby byl úspěšný. Je fakt, že potřeba integrovaného učení nevyplývá z ministerských nařízení (které je v tomto případě) druhotné, ale z nutnosti přizpůsobit učení měnícímu se světu spolu s edukačními potřebami dětí a mládeže. Mezipředmětovou integraci lze jen stěží zavést shora. K úspěšnému zavádění tohoto záměru na konkrétní škole je nezbytná práce mezipředmětových skupin učitelů, podpora vedení školy, pedagogické rady a spolupráce s místní správou, celým prostředím. Od ministerstva školství lze především očekávat vytvoření optimálních podmínek v oblasti zavádění mezipředmětových programů a projektů.

Pokud chceme shrnout předcházející myšlenky, lze říci, že hlavními důvody k tomu, aby škola učila více integrovaně, jsou:

- žákům musí být předávána „spojitá“ představa o světě,
- odklon od encyklopedismu ve výuce,
- přechod od úzké specializace jednotlivých učitelů k jejich širší přípravě pedagogické i odborné,

- lepší příprava k životu prostřednictvím důrazu na dosažení univerzálních dovedností u žáků, a ne jak tomu je doposud – především vědomostí,
- spolupráce učitelů ve škole, vedoucí ke spojení školních výchovných a vzdělávacích programů,
- integrace školy s místním prostředím, což způsobí lepší uspokojování místních potřeb žáků.

Edukační změny, o kterých zde hovoříme, jsou rovněž vynuceny širšími procesy, které jsou až na úrovni státu, kontinentu a celého světa. Globalizační procesy způsobují, že svět je stále více na sobě závislý, informační procesy způsobují „eliminaci vzdáleností“. Škola může efektivně popisovat současný svět pouze integrovaným způsobem, většina edukačních prostředků starých mnoho desítek let není příliš účinná. Ve zprávě OECD „*Investice do lidského kapitálu. Mezinárodní srovnání*“ (1998) bylo potvrzeno, že dosavadní edukační měřítka by měla být doplněna novými – jako např. „meziprogramová kvalifikace“ dětí nebo „životní dovednosti“ dospělých“.

Na dalších řádcích se budeme zabývat především integrací učiva na základní škole (šestiletá „Szkola podstawowa“ a tříleté tzv. „Gimnazjum“), i když s možným přesahem do Lycea (naše Gymnázium). Polská reforma se týká taktéž předškolní pedagogiky, kde lze vidět základy tak potřebného všestranného a neatomizovaného vývoje jedince: např. „*organizováním činností umožňujících dětem poznání mnohorovrstevnosti člověka, tj. vidím, myslím, cítím, konám*“ (Klim-Klimaszewska 2005, s. 87).

Formy a výzvy integrace učiva v polské škole

Podívejme se na několik zásadních edukačních procesů, které jsou silně spojeny s možnostmi a s metodikou mezipředmětové integrace.

Všimneme si následujících forem a jevů:

- programový základ,
- vzdělávací programy,
- edukační stezky,
- předmětové bloky,
- příprava učitelů,
- předměty a jejich integrace,
- integrace z pohledu základního komponentu vzdělávacího programu (problémová, obsahová, dovednostní, projektová).

1. Tzv. Programový základ („Podstawa programowa“)

Jde o soubor povinných všeobecně vzdělávacích předmětů, což je seznam (daný ministerstvem školství) hlavních edukačních cílů polské školy, které jsou někdy již spojením více bývalých samostatných předmětů. Jde například o ekologickou, občanskou či mediální edukaci. Pokud chce učitel takovou oblast vyučovat, je nezbytné, aby integroval znalosti z několika tradičních předmětů.

2. Vzdělávací programy

Tyto vzdělávací programy jsou vytvářené na základě Programového základu a částečně mohou být také mezipředmětové. Učitel má k výběru několik „celopolských“ vzdělávacích programů a může si vytvořit i svůj vlastní, neboli školní vzdělávací program (pokud zůstane v rovině jednoho učitele, bývá označen jako „autorský“). V této oblasti mají školy velkou míru svobody, protože si mohou vypracovat své vlastní programy ve shodě s Programovým základem. Příkladem programu spojujícího různé obsahy (historie, zeměpis, filozofie, média, jazyk) je program „evropské edukace“.

3. Edukační stezky

Edukační stezky jsou novou formou zavedenou Programovým základem. Je v něm uvedeno: „*Ředitel školy je odpovědný za to, že bude mít na zřeteli problematiku edukačních stezek v souboru školního vzdělávacího programu. Za realizaci edukačních stezek jsou odpovědni učitelé všech předmětů, kteří do vlastního programu vhodně zařazují obsahy daných stezek*“.

Obsahy se vztahují k těm oblastem, které nelze připsat jednomu předmětu. Cíle, obsahy a kompetence obsažené v edukačních stezkách (mezipředmětových) by měli mít na zřeteli učitelé všech předmětů a zakomponovat je do vlastních předmětů. Stezky nevyžadují zvláštní vyučovací hodiny v učebním plánu. Ale žádoucí jsou vyčleněné moduly.

Příprava vzdělávacího programu edukační stezky je podobná jako v případě programu předmětu, tj. obsahuje edukační cíle, úkoly školy, obsahy a dosažitelnost. Je ale otázka, jak realizovat program stezky v rámci programu daného předmětu. Na gymnáziu funguje 8 edukačních stezek, které by měl každý učitel daného předmětu respektovat. V první fázi by měl učitel srovnat program stezek s programem předmětu, který vyučuje. Výsledkem tohoto srovnání by měla být adaptace stezek do programu vlastního předmětu. Např. v případě zeměpisu to bude regionální rozměr (*stezka regionální edukace*), evropský (*stezka evropské edukace*), ekologický (*stezka ekologické edukace*) atd. Pokud tak učiní rovněž učitelé jiných předmětů, tak budeme mít v každém sešitu „zelený pruh“ (*stezka zdravotní a ekologická*) nebo „reflexní pruh“ (*stezka filozofická*).

Každý učitel má stanovit, které stezky jsou obzvlášť předurčené k tomu, aby mohly být spojené s jeho vzdělávacím programem. Například pro učitele dějepisu na gymnáziu větší význam bude mít „*stezka polské kultury na pozadí středozevní kultury*“ než „*stezka ekologické edukace*“.

Realizace edukačních stezek v rámci vzdělávacích programů jednotlivých předmětů se děje v zásadě bez dodatečných vyučovacích hodin. I když se může stát, že to bude bez těchto hodin velmi těžké. Tedy stojí za to postarat se o další vyučovací hodiny, které má ředitel vyhrazené na moduly (např. kontrolní). Výhodné jsou k tomu někdy týdny na začátku a konci školního roku. V prvním týdnu školního roku je škola organizačně méně „předmětová“ a na konci školního roku se věnuje mnoho času udělování známek.

Některé obsahy edukačních stezek lze dobře realizovat pouze v rámci těchto „modulů“. K realizaci jiných obsahů se lépe hodí edukační projekty, které lze realizovat od úrovně jedné třídy až na úroveň celé školy (dokonce v rámci projektů i mezi školami). Při vytváření a realizaci programu stezky je dobře využít odborníky vně školy. Často jimi mohou být i rodiče.

4. Předmětové bloky

Předmětové bloky (integrované předměty) jsou další organizační formou mezipředmětové výuky. Například na úrovni lycea jsou připravené tři takové předměty: *Člověk a prostředí*, *Kultura a umění*, *Člověk a dnešní svět*. V jejich rámci jsou integrované tradiční předměty. Například v integrovaném předmětu *Člověk a dnešní svět* je žádoucí zohlednit následující oblasti (předměty): zeměpis, dějepis, filozofie, občanská výchova.

Na úrovni základní školy v Programovém základu jsou zavedeny dva způsoby výuky (v jazyku Programového základu se hovoří o „vzdělávání“):

- **Integrované vyučování.** V Programovém základu se uvádí, že „*vzdělávání na této úrovni (1.-3. ročník ZŠ) je pozvolným přechodem od předškolní výchovy k edukaci prováděné ve škole. Má integrovaný charakter. Učitelé by měli zaměstnání uspořádat tak, aby bylo plynulé a zlepšovalo základní dovednosti*“.
- Ve druhé vzdělávací etapě (4.-6. ročník ZŠ) máme v Polsku co do činění s **blokovým vyučováním**. Můžeme zde nalézt mnohé předměty považované za předmětové bloky: *Dějiny a společnost*, *Příroda*, *Umění a technika*. Největší změnou na základní škole je předmětový blok *Příroda*. Ten integruje dosavadní samostatné předměty – fyziku, chemii, biologii a zeměpis. Obsahy těchto předmětů mají v rámci *Přírody* stejné edukační cíle, jako když byly samostatné. V polské základní škole byly pokusy zavést i „*humanistický blok*“, což se podařilo pouze částečně. Spíše lze hovořit o „konfederaci předmětů“, které tvoří polština, dějepis a společnost, spolu s uměním (výtvarným

a hudebním). Každý z nich má zvlášť sepsané cíle, úkoly, obsahy. Přesto díky přirozené příbuznosti těchto předmětů a za předpokladu spolupráce učitelů lze tento „humanistický blok“ realizovat.

Formy realizace mezipředmětové integrace (ve shodě s *Programovým základem*)

Základní škola Třída 1.-3.	Základní škola Třída 4.-6.	Gymnázium Třída 1.-3.	Lyceum projekt
Integrovaná výuka	<p>Předmětové bloky (integrováné předměty)</p> <p>Edukační stezky (mezipředmětové)</p> <p>NABÍDKA ŠKOLY:</p> <p>Předmětové bloky:</p> <ul style="list-style-type: none"> • příroda • humanistický blok <p>Edukační stezky:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zdravotní edukace • ekologická e. • čtenářská a mediální e. • výchova k životu ve společnosti: <ul style="list-style-type: none"> - výchova k rodině - regionální výchova, kulturní dědictví v region - patriotická a občanská výchova 	<p>Edukační stezky (mezipředmětové)</p> <p>NABÍDKA ŠKOLY:</p> <p>Edukační stezky:</p> <ul style="list-style-type: none"> • e. filozofická • e. čtenářská a mediální • e. zdravotní • e. ekologická • e. regionální • e. evropská • polská kultura na pozadí středozevní civilizace • civilní obrana 	<p>Předmětové bloky (integrováné předměty)</p> <p>Edukační stezky (mezipředmětové)</p> <p>NABÍDKA ŠKOLY:</p> <p>Předmětové bloky:</p> <ul style="list-style-type: none"> • člověk a dnešní svět • člověk a prostředí <p>Edukační stezky:</p> <ul style="list-style-type: none"> • e. zdravotní • e. ekologická • e. mediální • e. čtenářská a informační • e. informačních technologií • e. technická

5. Příprava učitelů

Integrovanou výuku by měli uvádět do života odpovědně připravení učitelé. V Polsku je ten problém, že jsou učitelé připravováni většinou pouze pro jeden předmět, a proto je stále aktuální potřeba **dvou a více předmětové přípravy učitelů**. Jisté zkušenosti s tím mají především tzv. učitelská kolegia (Prokop, 2002) a některé vysoké školy, ale stále převládá příprava úzce specializovaných „expertů“ v jistých vědních akademických disciplínách, následně adaptovaných potřebám školy. Na příkladu některých škol lze vidět, že

i v Polsku mohou být připravováni učitelé několika předmětů. Na malých školách, především na vesnici, učí často jeden učitel více předmětů. Ale tito učitelé nejsou z vysoké školy dostatečně připraveni a to platí rovněž pro oblast dalšího vzdělávání učitelů. Budoucí učitelé základních škol by měli být připraveni v oblasti několika předmětů a následně by měli možnost se vzdělávat v institucích dalšího vzdělávání učitelů. Učitelé, kteří od 1. září 1999 učí předmět (blok) „*Příroda*“, jsou k tomu připravováni v následném studiu vysokých škol a v institucích dalšího vzdělávání učitelů. A to s cílem, že tento předmět bude na školách vyučovat jeden učitel. V přechodném období často učí „*Přírodu*“ skupina učitelů (specialistů na biologii, fyziku, zeměpis, chemii). V přechodném období se ukázalo jako potřebné školení učitelů v místě školy. Bylo vypracováno několik variant této přípravy.

6. Předměty a jejich integrace

S ohledem na různost jednotlivých disciplín, předmětů, můžeme integraci obsahu vyučování rozdělit na tři základní modely:

- Jednopředmětový (monodisciplinární).
- Vícepředmětový (multidisciplinární).
- Mezipředmětový (interdisciplinární).

Monodisciplinární je nejčastějším školním modelem. Tento typ nepředstavuje z pohledu integrace obsahů učiva něco zcela nepatřičného. Dobrý učitel je schopen v rámci každého předmětu budovat holistický obraz světa a integrovat vědomosti z mnoha oblastí. Ze strany učitele jde o výrazné intelektuální úsilí. Máme tady co do činění s procesem „obohacování“ vlastního předmětu s pomocí předmětů jiných. V tomto modelu je v první fázi nutná spolupráce učitelů, v dalších fázích ji lze omezit na jednoho „hledajícího“ učitele, který svůj vzdělávací program konzultuje s jinými učiteli ve škole. Například učitel realizující v rámci programu téma *Tatry* se nemusí omezit na otázky zeměpisu a geologie. *Tatry* je jev velmi složitý a zajímavý a lze jej doplnit o záležitosti spojené s kulturou tohoto regionu, o problematiku společenské povahy, ekologie a o aktuální události.

Model **multidisciplinární** má své opodstatnění tehdy, když jistý problém, události či otázky vidíme z pohledu edukace různě. Například v Polsku byla velkou událostí velká povodeň v roce 1997. Pro okresy, které nejvíce utrpěly, jde o tak velký problém, že by měl být obsažen ve školních vzdělávacích programech. V modelu integrace učiva je nutné vidět různé úhly pohledu, které nám pomohou vypracovat celostní obraz události. K tomu je opět nutná spolupráce učitelů ve škole v rámci interdisciplinární skupiny, kterou by měl vést učitel – koordinátor. Popisovaný model by měl být časově synchronizovaný, spojením příčin a následků, spolu se syntézou vědomostí – což by mělo být tématem konkrétní vyučovací hodiny (nejlépe při výchovné hodině a koordinátorem by byl výchovný poradce, vychovatel či třídní učitel).

Interdisciplinární model je nejrozvinutější formou integrace učiva. Kromě zásad zmíněných u předchozího modelu vyžaduje korelaci v čase spolu s vytvořením „stezky“ objasňující spojení příčina – následek. Za příklad si vezměme příklad realizace modelu, který se tematicky týká integrace národnostních menšin v Polsku. Pokud se škola nachází v regionu, kde rovněž žije národnostní menšina, mělo by se to využít jako doplňkový problém (integrace školy s místním společenstvím). V tomto modelu kolektiv učitelů vybírá způsob realizace úkolu, vybírá posloupnost jednotlivých předmětů (pokud je to nezbytné, mohou se ve stezce objevit i několikrát). První předmět uvádí do problému, každý další jej rozšiřuje, přitom využívá vědomosti a dovednosti získané v předcházejících hodinách (nelze tedy zaměňovat posloupnost předmětů, jak je tomu u modelu multidisciplinárního). Žák by měl po přechodu takovéto edukační stezky disponovat všestrannými znalostmi o dané otázce. Tento typ „miniprogramů“ by měl být vhodným způsobem zakomponován do vzdělávacího programu školy.

7. Integrace z pohledu základního komponentu vzdělávacího programu

Pokud bereme v úvahu základní komponenty vzdělávacího programu, okolo kterého integrujeme jednotlivé předměty, můžeme rozlišit čtyři základní možnosti:

- problémová integrace,
- obsahová integrace,
- dovednostní integrace,
- projektová integrace.

Integrace okolo problémů

Jeden z možných přístupů k interdisciplinární integraci je spojen s využitím pojmů, klíčových slov. Můžeme si pomoci příkladem, např. textem *Přistání sondy Pathfinder na Marsu v létě 1997*. Školní programy by měly být tak konstruované, aby mohly reagovat na události tohoto druhu. V tomto případě by mohla být klíčová slova tato: *civilizace, cesty, výzvy, budoucnost, bezpečí, věda, změny...* V tomto možném projektu by výchozím bodem nebyl jistý předmět, ale problém požadovaný v procesu výuky. Předměty v tomto přístupu mají podřízenou roli („sloužící“ roli).

Integrace okolo vzdělávacího obsahu

Zdá se, že jde o nejpoužívanější interdisciplinární integraci. Nejjednodušším úkonem je korelace vzdělávacích obsahů. Spočívá v časové a příčinně – následkové synchronizaci stejných obsahů v různých vzdělávacích předmětech. Konkretizace takového myšlení je v objasňování různých aspektů jistého

problému. Za příklad lze uvést mnohostranný pohled na vlastní město. Výchozím bodem v tomto případě nejsou různé vzdělávací předměty, ale různé aspekty jistého cíle, úkolu. To představuje odlišné, ale vzájemně doplňující pohledy na město, ve kterém žijeme. Můžeme tedy rozlišit pohled zeměpisný, historický, ekonomický, kulturní, politický, sociální, náboženský. Tradiční předměty spíše fungující v atomizované podobě, ve které neumožní plně představit portrét vlastního města.

Integrace okolo dovedností

Integrace tohoto typu je snad nejobtížnější formou. Víme, že polská stejně jako česká škola staví raději na vědomostech než dovednostech. V *Programovém základu* je rozlišeno 8 oblastí dovedností, které by měli žáci získat během vzdělávacího procesu. Například se jedná o integraci různých předmětů okolo jedné z klíčových dovedností – komunikovat – která se skládá z jednotlivých dovedností: prezentace vlastního pohledu na věc, přihlížení k pohledům jiných lidí, správné používání mateřského jazyka, příprava k veřejnému vystoupení aj.

Edukační projekty

Edukační projekty jsou dosud experimentální oblastí v integrované škole. Vytváření interdisciplinárních vzdělávacích programů je proces poměrně těžký a dlouhotrvající. V první fázi zavádění integrace mohou právě interdisciplinární projekty plnit pilotní roli. Metoda projektů použitá v práci s učiteli by se mohla odrazit v jejich práci s žáky. V další fázi by se mohly projekty stát integrální součástí práce učitele. Především jsou důležité projekty vedoucí k „interdisciplinární didaktické pomoci“, které poté mohou být využity ve vyučovacím procesu jiné školy. Zmínit můžeme „zpracování“ průvodce po okolí školy, nebo vytvoření videofilmu na téma vlastního města.

Velký význam mají „**příklady dobré praxe**“. Umožňují podělit se zkušenostmi ukazujícími efekty práce jiných skupin učitelů, kterým „se dařilo“ (i v zahraničí). Mohou to být uskutečněné edukační projekty, příklady vzdělávacích programů aj. Případové studie se mohou týkat různých úrovní zavádění programů a projektů – školního, obecního, regionálního, státního, evropského nebo i globálního. Po zavedení vlastních projektů a vzdělávacích programů by jistá pedagogická rada, nebo v jejím rámci mezipředmětová rada, měla popsat své zkušenosti tak, aby mohly pomoci druhým nebo sloužit k porovnání s podobnými pracemi.

Velký počet příkladů dobré praxe poskytuje evropská edukace, která pro nás v posledních letech získala velký význam. Vyplývá to z faktu přistoupení země do Evropské unie či NATO, což je prioritou zahraniční politiky země a přináší to s sebou výzvy i pro jednotlivé občany.

Integrovaná výuka vyžaduje přerušit rutinní činnosti učitelů v mnoha oblastech – mentální, programové a organizační. Týká se to rovněž takových otázek jako organizace pracovního prostředí třídy. Vzhled třídy se může lišit podle toho, který interdisciplinární program je v ní realizován. Samozřejmě, že změny ve vzhledu a organizaci jsou také závislé na čase, který je takovému programu věnován.

Na základě výše zmíněné analýzy různých forem integrování učiva ve škole můžeme oddělit několik základních forem integrace učiva (viz následující schémata):

- Program předmětu (zahrnující otázky překračující rámec daného předmětu).
- Program předmětu fakultativně rozšířený.
- Blokovaný program (pro tzv. integrované předměty).
- Program edukační stezky (interdisciplinární).
- Výchovný program.

Program předmětu

Předmět: Matematika

Matematika
+++++

Program předmětu fakultativně rozšířeného

Předmět: Biologie

Biologie – základní program	Biologie – fakultativní program
+++++	+++++

Blokovaný program – Příroda (základní škola)

Zeměpis	Biologie	Fyzika	Chemie
+++++	+++++	+++++	+++++
+++++	+++++	+++++	+++++
+++++	+++++	+++++	+++++
+++++	+++++	+++++	+++++

Program edukační stezky – Zdravotní edukace (gymnázium)

Biologie	Zeměpis	Chemie	Tělesná výchova	Nauka o společnosti	Výchovná hodina
+++++					
	+++++				
		+++++			
			+++++		
				+++++	
					+++++

Výchovný program – Otázky osobní hygieny (základní škola)

Výchovný program třídy	Příroda	Tělesná výchova	Umění a technika	Ředitelské hodiny (či vychovatele)
+++++	+++++			
+++++	+++++		+++++	
+++++		+++++		
+++++		+++++		+++++

Důležitou součástí integrované výuky je udržení takového nepřerušeno evolučního přístupu v celém školském systému – od základní školy až po lyceum. Máme zde co do činění s „edukačním řetězcem“, který eliminuje „edukační prahy“, ztěžující učení dětí a mládeže.

Potíže při mezipředmětové integraci a spolupráci

Současný systém vzdělávání učitelů připravuje specialisty jistých předmětů, experty v konkrétních vědních oblastech, znalce matematiky, chemie, biologie apod. Učitelé se tedy orientují na vědomosti a na kompetence z konkrétních oborů. Poměrně málo se cítí být odpovědny za specifické znalosti a dovednosti, které vykračují za jejich obor, stejně tak týkající se schopnosti získávat praktické dovednosti, užití získaných vědomostí, schopnosti se sebevzdělávat apod. Obecně platí, že se učitelé příliš nezajímají o vytváření postojů, o systém hodnot či o výchovu v edukačním procesu.

Mezipředmětová integrace může být pro učitele počátkem změny postojů vůči vlastní kvalifikaci a jejímu prohlubování. Abychom toho dosáhli, měli by se učitelé (často od samého počátku) začít učit:

- dovednostem používat rozmanité vyučovací metody a formy, především aktivizující,
- dovednostem skupinové práce s jinými učiteli,
- kreativitě namísto dnešních postojům interpretace.

Je ještě několik dalších příčin, které mohou představovat pro mnoho učitelů překážku v navazování spolupráce s druhými při sbližování s jejich obory či při vytváření společných edukačních situací:

- Strach ze ztráty statusu a možná i zaměstnání. Učitel silně identifikovaný se svou specializací a mající pocit nedostatečných kompetencí pro jiné obory se může obávat, že se v mezipředmětové výuce „nenajde“. A že pokud se bude interdisciplinarita v edukaci prohlubovat a zevšeobecňovat – jeho osoba bude ve škole nedůležitá nebo snad i nepotřebná.
- Nedůvěra ve vztahu k jiným předmětům (a jejich učitelům), protože je nezná, nebo patřily během vlastní školní docházky mezi málo oblíbené.

- Pocit nedostatečných kompetencí vzhledem k problémům, které se objevují při výuce jiných předmětů aj.

I těmto problémům a obavám lze do značné míry předcházet. Jednak již při samotné pregraduální přípravě budoucích učitelů; stálou spoluprací mezi učiteli ve škole; popřípadě cvičením a dalším vzděláváním, včetně intenzivního školení skupin učitelů přímo v jejich škole. V tomto případě je nutné znát příčiny, které vedou k různým problémům a malé angažovanosti či nechuti učitelů k integraci učiva – i kvůli tomu, že to často dělají pouze kvůli vnějším okolnostem (Prokop 2005, s. 137). Bylo by dobré se poučit z polských zkušeností se zaváděním hlubokých programových reforem i proto, že ne vždy byly cíle konzultovány s učiteli z praxe, často byly změny „nařízeny“ shora a plošně, což při motivaci učitelů může hrát nezanedbatelnou roli.

Literatura:

KLIM – KLIMASZEWSKA, A. *Pedagogika przedszkolna*. Warszawa : Polski Instytut Wydawniczy, 2005.

PROKOP, J. Přípravné vzdělávání polských učitelů v období transformace. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha: PedF UK, 2002, s. 168-188.

PROKOP, J. Proměny profese polských učitelů se zaměřením na vzdělávací programy (reforma, trendy, inspirace). *Pedagogická revue*, 2005, č. 2, s. 125-138.

RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. Praha : ISV, 2003.

Abstract: *In this paper, the author refers to one of the basic aspects of the reform of the basic school system in Poland. Within the framework of this reform, an unprecedented emphasis is put on the integration of the subject of the curriculum, on the interdisciplinary integration. We shall acquaint with the reasons which lead Polish reformers to the integration of the subject of the curriculum, with individual forms of this integration. Also the limits and problems connected with the introduction of this integration that also concern pre-service and in-service teacher training will be mentioned too.*

Key words: *reform, curriculum, integration of the subject of the curriculum, forms, teacher*

ORIENTACE SOUČASNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY V RAKOUSKU

Renate Seebauerová

Anotace: Příspěvek věnuje pozornost učebnímu plánu rakouské primární školy a několika zásadním nařízením, které vyžadují konvergenci obecné didaktiky, didaktik jednotlivých vyučovacích předmětů a oborových disciplín. Pozornost je dále věnována tzv. „vyučovacím principům“, které jsou uvedeny v učebních plánech. Tyto principy nejsou vedeny výhradně pedagogickými požadavky, nýbrž jsou právními podklady odkazujícími na jednotlivé vyučovací předměty, příp. na skupiny vyučovacích předmětů, ve kterých se mohou prvořadě realizovat. Učební plán má konvergentní, celistvý charakter, je však ovlivňován také ideologicky, společenskopoliticky a ekonomicky.

Klíčová slova: rakouský učební plán, vyučovací principy, výchova ke zdraví, čtení, mediální výchova, hudební výchova, politické vzdělávání, interkulturní učení, sexuální výchova, jazyková výchova, environmentální výchova, dopravní výchova, výchova k hospodaření, výchova k šetrnosti a protikonzumní výchova, výchova směřující ke zrovnoprávnění mužů a žen

1. Konvergence obecné didaktiky a oborových didaktik

Učební plán slouží učitelům „při plánování jako základ pro:

- konkretizaci obecných vzdělávacích cílů, zvláštních vzdělávacích úkolů a učebních oblastí překračujících hranice oboru, a také pro konkretizaci vzdělávacích a učebních úkolů v rámci jednotlivých učebních předmětů;
- konkretizaci a výběr učební látky;
- časové rozdělení a zvážení cíle a učební látky;
- volbu metod (členění výuky, sociální a pracovní formy, projekty, opatření pro rozdělení a jiné) a médií pro vyučování“ (Lehrplan der Volksschule, k 1. 9. 2003, s. 31).

Vycházíme z předpokladu, že lze identifikovat konvergence mezi obecnou didaktikou, oborovou didaktikou a obory.

Učební plán primární školy pro rok 2003 explicitně poukazuje na to, že pro „školu je stanoveno mnoho vzdělávacích a výchovných úloh“, které „nelze přiřadit jednomu nebo jen několika vyučovacím předmětům, ale lze je zvládnout pouze spolupůsobením více nebo všech vyučovacích předmětů – takže přesahují hranice jednoho předmětu. Charakteristické pro tyto úlohy je, že specifický způsobem zohledňují principy vztahu k životu, názornosti a koncentrace vzdělávání; dále je pro ně charakteristické, že je nelze popsat pouze

prostřednictvím učiva jako kombinaci požadavků kladených na učivo a požadavků metodických a výchovných; a konečně, že při zachování jejich interdisciplinárního charakteru je jejich obsahový akcent položen do určitých vyučovacích předmětů nebo jejich částí“ (tamtéž).

V tomto příspěvku chápeme tyto *vzdělávací a výchovné úlohy* jako *vyučovací principy*. Patří k nim: výchova ke zdraví, čtení, mediální výchova, hudební výchova, politické vzdělávání (včetně výchovy k míru), interkulturní učení, sexuální výchova, jazyková výchova, environmentální výchova, dopravní výchova, výchova o hospodaření (včetně výchovy k šetrnosti a protikonzumní výchova), výchova směřující ke zrovnoprávnění mužů a žen.

2. Charakteristika jednotlivých vyučovacích principů

Výchova ke zdraví

Hlavním cílem podpory zdraví ve škole je zakotvení podpory zdraví jako organizačního principu; rozvíjení znalostí a osobní kompetence k jednání; vytvoření školy jako životního prostředí, které podporuje zdraví, a pravidelné tematizování těchto otázek ve škole.

Podle doporučení světové zdravotnické organizace (WHO) lze pohlížet na podporu zdraví jako na proces, který nás učí být citlivými vůči otázce zdraví a otevírá možnosti, jak vědomě přispět k udržení zdraví.

Škola ovlivňuje zdraví jak učitelů, tak žáků, a to sociálním klimatem, uspořádáním tříd a pracoven, kvalitou osvětlení, ergonomií nábytku a také uzpůsobením přestávek a nabídkou stravování. Škola se tedy podílí na tělesném, psychickém a sociálním zdraví všech lidí, kteří v ní pobývají (srov. GZ 27.909/15-V/3/96, Rundschreiben Nr. 7/1997). V souvislosti se „zdravím a školními výkony, resp. postoji k práci“, připomeňme, že zdravé děti podávají lepší školní výkony a výkonově silnější děti se zdravěji chovají. Cílené intervence u učitelů vedou k lepšímu zvládnutí stresu a problémů a v důsledku toho k uspokojivějšímu, déle trvajícím a vzhledem ke zdraví méně zatěžujícím postoji k práci.

Čtení (spojené s jazykovou výchovou)

Zvláštní význam je v rakouských školách věnován výchově ke čtení, které je spojeno s jazykovou výchovou. Zásadní vyhláška vztahující se k vyučovacím principům čtení (Rundschreiben Nr. 18/1999) klade do centra výchovy ke čtení „*individualitu žáků, kterou si žáci mají na základě čtení uvědomovat a již mají takto rozvíjet*“. To předpokládá diferencovaný přístup k žákům vzhledem k jejich zájmu o čtení, zkušenostem se čtením, schopnostem číst atd., jenž se promítá do výběru učiva i metod. Individuální výběr textů, pro

něž se rozhodují děti samy, je podporován volným čtením, čtením ve skupině, tematicky zaměřeným čtením atp.

Dále se poukazuje na to, že čtenářská kultura ve škole děti neobohacuje pouze jako individuality a členy určitého společenství, ale také umožňuje propojovat různé kultury a podporuje sociální učení v informační a komunikační společnosti. Čtení jako forma samostatného získávání znalostí je důležitým základem pro otevřené vyučování, mezipředmětové vyučování, projektové vyučování atp.

Mediální výchova

Mediální výchovou se rozumí „forma pedagogického zacházení s médii, které by mělo vést ke *“kriticko-reflexivnímu využívání všech médií”* (GZ 48.223/14 -Präs.10/01, Rundschreiben Nr. 64/01).

Média jsou předmětem i tématem vyučování (výchova prostřednictvím médií) všude tam, kde jako prostředek vzdělávání, poskytování informací a zábavy slouží socializaci jedince. Mediální výchova zahrnuje všechna komunikační média, a to nezávisle na technologii.

Mediální kompetence jako cíl mediálně-pedagogického úsilí zahrnují vedle dovednosti vhodně zacházet s technikou, především schopnosti výběru, rozlišování, strukturování a rozpoznání vlastních potřeb atp. Zejména při využívání tzv. nových médií vyvstávají do popředí otázky o jejich důležitosti v individuální a sociální oblasti.

Těžiště mediální výchovy je spatřováno v oblasti využívání médií, komunikace prostřednictvím médií, média jako hospodářský ukazatel nebo masmédia jako instituce a také vlastní mediální díla.

Hudební výchova

Odkaz na vyučovací princip „hudební výchova“ nacházíme v akčním plánu 2000 (http://www.bmbwk.gv.at/schulen/unterricht/ba/Bildungsanliegen_Aktions1791.xml) a také v zásadním vyhlášení ke kreativní výchově ze 16. listopadu 1994 (Z. 10.077/17-I/4/94, RS č. 103/1994). Podporu kreativity lze chápat jako důležitý vzdělávací požadavek kladený na dnešní školu. Celkově kreativní práce se má orientovat na schopnosti a možnosti žáků a vést je k rozvoji a samostatnému používání strategií při řešení problémových úloh.

Politické vzdělávání (včetně výchovy k míru)

Politické vzdělávání je založeno na zásadním vyhlášení GZ 33.464/6-19a/78 (Opětovné vyhlášení v GZ 33.466/103-V/4a/94), tohoto vzdělávání, je definováno jako vyučovací princip pro všechny školy a pro všechny vyučovací předměty. Důležitými požadavky politického vzdělávání jsou výcho-

va k uvědomění si národnosti (rakouské) založené na demokracii, k evropskému myšlení a k otevřenosti vůči světu s porozuměním stávajících problému lidí. Politické vzdělávání vychází z toho, že politická sféra je ovlivněna představami hodnot. Mír, svoboda, rovnost a spravedlnost jsou základními hodnotami, na nichž se musí zakládat veškeré lidské počínání a tím i politické jednání. Přitom si musíme být vědomi toho, že mezi těmito hodnotami často vzniká napětí a že v určité situaci mohou u těchto ideálních výchozích představ existovat různá pojetí o uskutečnění těchto idejí.

Politické vzdělávání probíhá v těchto třech oblastech:

- jako zprostředkování znalostí – pohled do zákonitostí a na různé podoby politického, kulturního a hospodářského života; informace o historických a společenských podmínkách vzniku těchto zákonitostí; rozpoznání sil a zájmů, které v člověku působí;
- jako rozvoj schopností a znalostí – schopnost rozpoznat politické, kulturní a hospodářské souvislosti a jejich kritické posouzení; vhled do jednotlivých faktorů společenskopolitického dění jako základ pro vytvoření vlastního úsudku, abychom mohli vnímat osobní úkol při vytváření naší společnosti;
- jako povzbuzení připravenosti k zodpovědnému jednání – vzbudit a podporovat připravenost aktivně spoluvytvářet politické dění a přetvářet je v politicky zodpovědné a uvědomělé jednání.

Interkulturní výchova

Rakouské školy navštěvují děti a mladiství z více než 160 států. V současné době je jazyková a kulturní rozmanitost ve třídách spíše pravidlem než výjimkou. Od rakouského vzdělávacího systému se požaduje, aby na tyto skutečnosti zareagoval odpovídajícím způsobem. Vyučovací princip „interkulturní výchova“ by měl přispět k vzájemnému porozumění, k poznání rozdílů a toho, co je lidem společné, a k odstranění předsudků.

Děti přistěhovalců, uprchlíků a občanů jiné státní příslušnosti se učí společně s tuzemskými dětmi. Společné vyučování a kontakt o přestávkách a ve volném čase dětem umožňuje naučit se nenuceně německý jazyk a poskytuje žákům příležitost žít společně s lidmi z celého světa (srov. <http://www.bmbwk>).

Sexuální výchova

Zásadní vyhlášku o „sexuální výchově ve školách“ vydalo spolkové ministerstvo pro vzdělávání, vědu a kulturu poprvé v únoru 1970. Na základě změn týkajících se učebního plánu se toto prohlášení aktualizovalo v roce 1990. Do popředí se dostávají tyto cíle:

- Vytváření hodnotového systému: sexuální výchova nesmí být neosobní, bez hodnot; měla by věcně objasňovat základní představy o sexuální výchově různých společenských skupin, především by se mělo jednat o diskuzi v atmosféře vzájemného respektování.
- Spolupráce s rodiči: sexuální výchova je primárně úlohou rodičů. Tato vzdělávací a výchovná práce by se měla ve výuce doplňovat zprostředkováním příslušných vědomostních obsahů a způsobů chování, měla by se zde prohlubovat a případně korigovat. To vše by se mělo odehrávat ve spolupráci s rodiči.
- Vytváření struktury přesahující hranice vyučovacího předmětu: sexuální výchova vyžaduje účinnou koordinaci jednotlivých vyučovacích předmětů, aby se využily jejich vzájemné vazby.
- Partnerská komunikace: otázky o sexualitě a partnerství se mají vést v atmosféře důvěry, osvobozené od jakýchkoli patosů (otevřené a přirozené otázky, vytvářet možnosti k vyjadřování se o sexuální oblasti; rozvíjet odpovídající jazykové vyjadřování).
- Školní společenství: spolupůsobení učitelů, žáků a vychovatelů; začlenění školního společenství do plánu školní sexuální výchovy.
- Začlenění expertů: úzká spolupráce se školním lékařem v biologických otázkách a tématech sexuality. Další spolupráce s mimoškolními experty (srov. zásadní prohlášení „Školní sexuální výchova“ GZ 36.145/28-I/10/90 ze dne 23. října 1990 vyšlý Oběžník č. 216 1990).

Jazyková výchova (viz čtení)

Výchova k ochraně životního prostředí

Udržení a ochrana přirozeného životního prostředí je jedním z nejdůležitějších společenských požadavků dnešní doby. Technický a ekonomický rozvoj způsobil drastické a často nevratné změny v rovnováze přírody, a tím i zásadní ohrožení života (biologický základ bytí) pro lidi, zvířata a rostliny.

Cílem výchovy k ochraně životního prostředí je nabytí kompetence k ekologickému jednání. Tato výchova je dlouhodobým procesem učení a získávání zkušeností, jehož produktem by mělo být šetrné jednání vůči životnímu prostředí, jež by člověka mělo provázet po celý život. Se zřetelem k obsahové struktuře by výchova k ochraně životního prostředí měla:

- umožňovat široký pohled na komplexní souvislosti životního prostředí;
- konkrétně umožňovat prožít, reflektovat, nabýt zkušenost a jednat;
- usilovat o diferencované zprostředkovávání hodnot;

- postupovat interdisciplinárně a ve stejné míře zohledňovat přírodovědnou i společenskovední komponentu výuky (Rundschreiben Nr. 35/1994).

Výchova k ochraně životního prostředí se chápe jako příspěvek k podpoře demokratického vzdělávání a zahrnuje také ochranu zvířat a rostlin (srov. Oběžník č. 35/1994 k výchově k ochraně životního prostředí).

Dopravní výchova

Učební plán vymezuje dopravní výchovu dětí v 1.-4. ročníku, ve všeobecné speciální škole také v 5. ročníku jako závaznou. Žáci jsou připravováni na nebezpečí dopravy. V prvních třech ročnících se provádějí praktická cvičení v dopravní výchově. Ve čtvrtém a pátém ročníku těžiště spočívá v přípravě na roli cyklisty jako účastníka silničního provozu, jejímž cílem je získat průkaz cyklisty. V 9. a 10. ročníku (na AHS, BMS, BHS) je nezávazně nabízena dopravní výchova v rozsahu jedné hodiny týdně. V jejím centru je teoretická a praktická příprava na získání průkazu na moped.

Výchova k hospodaření

Vyučovací princip „výchova k hospodaření“ lze charakterizovat následujícími body:

- Hospodářská témata: peníze a měna, hospodářské systémy, rozpočet, faktory produkce, hospodářská úroveň Rakouska, vnější hospodářské vazby ve vztahu k EU a k procesu globalizace.
- Témata významná pro konzumenty: zdravá a vyvážená strava, obsažené látky, původ, znaky kvality a hygienické předpisy pro potraviny; správné zacházení s penězi; nebezpečí hrozcí na internetu a při používání mobilních telefonů; šetrnost; kredit; akcie a úvěry.

Právo spotřebitele na výchovu a informace je nejen zakotveno v rakouském učebním plánu, ale také ve 153. článku evropské dohody (z Amsterdamu).

Výchova směřující ke zrovnoprávnění žen a mužů

Výukový princip „výchovy směřující ke zrovnoprávnění žen a mužů“ má přispívat k tomu, že se v oblasti tvorby kurikula, ve výuce, v učebnicích a v dalších materiálech bude zohledňovat rovnoprávnost pohlaví a že se těmto tématům ve škole bude věnovat pozornost (Rundschreiben Nr. 77/1995). Žáci mají reflektovat příčiny a projevy tradičního znevýhodňování určitého pohlaví a na základě získaných poznatků se mají chovat tak, aby přispívali ke zrovnoprávnění žen a mužů. S tímto výukovým principem jsou spojeny následující otázky týkající se obsahu vzdělávání:

- Uvědomování si pohlavně specifické socializace v rodině, ve škole, v médiích, ve světě práce a vlivu této socializace na volbu vzdělávací a profesní dráhy, na plánování života, na strukturování volného času a na vlastní myšlení a chování.
- Vnímání příčin a forem pohlavně specifické dělby práce v soukromí i ve světě práce a s tím spojené profesní šance a pracovní podmínky, vnímání odlišného znázorňování žen a mužů v určitých oblastech (politika, vzdělávání, umění, věda, řemeslo, technika), a to jak v minulosti, tak v současnosti.
- Rozpoznání možného vlivu školy na tradování a upevňování rolového klišé prostřednictvím obsahu vzdělávání, učebních pomůcek a chování jednotlivců.
- Reflexe vlastního chování, interakce ve výuce, v každodenním lidském soužití; představy o vlastní pohlavní roli.
- Uvědomění si každodenních forem násilí a sexismu ve škole, v práci, v médiích; seznámení se s možnostmi jejich prevence a intervence; seznámení se publikacemi k otázkám partnerských vztahů.
- Podpora v odbourávání pohlavně specifických předsudků a znevýhodňování, podpora, popř. vyrovnání deficitů s ohledem na sociálně kooperativní způsoby chování, podpora partnerského chování mezi chlapci a dívkami.

Konvergence obecně didaktických, oborově didaktických a oborově specifických přístupů vychází z rovnosti těchto tří oblastí. Nutnost konstruktivně kritického diskursu a otevřenosti vůči permanentním reformám je zde naprosto evidentní. Vyučovací principy a jejich aplikace ve výuce představují značné nároky na učitele. Výzvy se otevírají také v oblasti učitelského vzdělávání, tvorby učebnic, audiovizuálních a jiných médií.

4. Vyučovací principy jako součást rozvoje rakouského učebního plánu

Ve „*všeobecných směrnících k výchově a vyučování v rakouských školách*“ byly dne 3. září 1945 (srov. Z. 9879-K/45) zformulovány výchovně-vzdělávací úkoly rakouské školy, které můžeme považovat za předchůdce vyučovacích principů. Poukazuje se v nich na:

- rakouské národní a státní vědomí, „*do něhož je zahrnuto láskyplné porozumění všemu cizímu*“,
- převahu skutečné demokracie,
- myšlenku humanity.

Rakouský humanitní ideál se mimo jiné vyznačuje „*osobní svobodou... uznáváním práv ostatních... demokratickým vědomím odpovědnosti...*“ (tamtéž).

Na vzájemný vztah vyučovacích předmětů začíná poukazovat teprve didaktická zásada „*koncentrace vzdělávání*“ v učebním plánu z roku 1963 (Bundesgesetzblatt Nr. 134/1963). Satzke (2004, s. 99) poukazuje na to, že při rozvoji rakouského učebního plánu v sedmdesátých letech „*se velká část úsilí soustředila kolem problému formulování učebních cílů. Přesto se podařilo, ...rozvinout vcelku vyvážený koncept*“ a vytvořit nejdříve dost nejasný obraz tzv. vyučovacích principů, avšak označením „*učební pole přesahující rámec předmětu*“ se z něj stal srozumitelný koncept využitelný v oblasti tvorby kurikula.

Zásadním cílem učebního plánu z roku 1986 (Bundesgesetzblatt Nr. 441/1986) je, „*že učební plán se má více než dosud stát zásadním řídicím elementem výuky, který učitelé nabízí více pomoci při jejím plánování. – Vzdělávací úloha, vyučovací úloha, učivo a didaktické základy mají být nazírány jako jednota...*“ (Wolf 2004, s. 69).

Aktuální vyučovací principy, o nichž byla řeč výše, určují výchovné a učební oblasti, které jsou významné pro život. Současně je zřejmé, že tyto principy nejsou nesené jen pedagogickým myšlením, ale že tvorba učebního plánu je ovlivňována také ideologií, politikou a ekonomii. Řada z výše otevřených otázek spadá do oblasti oborových didaktik a různých humanitních disciplín, jejichž úkolem je tyto otázky objasňovat.

Východiskem pro uvedení vyučovacích principů do praxe nemůže být představa, že se děti ve škole změní, ale spíše přizpůsobení školy jako instituce vzhledem k životní situaci dětí, a to v kontextu aktuálních společenských poměrů.

Literatura:

Aktionsplan 2000: „Bildungsanliegen“. Abrufbar unter:

http://www.bmbwk.gv.at/schulen/unterricht/ba/Bildungsanliegen_Aktions1791.xml

Bundesgesetzblatt Nr. 134/1963.

Bundesgesetzblatt Nr. 441/1986.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abteilung für geschlechts-spezifische Bildungsfragen (Hg.). *Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln*. Webfassung 2003.

Abrufbar unter:

<http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/10336/PDFzuPubID290.pdf>

Erlass des Staatsamtes für Volksaufklärung, für Unterricht und Erziehung und für Kultusangelegenheiten vom 27. Oktober 1945, Z. 9879-K/45.

„Politische Bildung in den Schulen“ vom 9. März 1994 (Z. 33.466/103-V/4a/94, RS Nr. 15/1994).

Grundsatzterlass zur ganzheitlich-kreativen Erziehung in den Schulen. Wiederverlautbarung vom 16. November 1994 (Rundschreiben Nr. 103/1994, BMUK Zl. 10.077/17-I/4/94).

Grundsatzterlass „Sexualerziehung in den Schulen“ (Wiederverlautbarung Rundschreiben Nr. 36/1994, BMUK GZ 36.145/16-V/3/94).

„Umwelterziehung“ vom 25. April 1994 (Rundschreiben Nr. 35/1994, BMUK GZ 37.888/61-V/3/94).

„Sexualerziehung“ vom 25. April 1994 (Z.36.145/16-V/3/94, RS Nr. 36/1994).

Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ vom 15. November 1995 (Rundschreiben Nr. 77/1995, BMUK GZ. 15.510/60-Präs.3/95).

Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Gesundheitserziehung vom 4. März 1997 (Rundschreiben Nr. 7/1997, BMUK GZ 27.909/115-V/3/96).

Grundsatzterlass „Leseerziehung“ vom 25. März 1999 (Z. 29.540/4-V/3c/99, RS Nr. 18/1999).

Grundsatzterlass zur Medienerziehung vom 20. November 2001 (Z. 48.223/14-Präs. 10/01, RS Nr. 64/2001).

SATZKE, K. Der allgemeine Teil des Lehrplans 1986. In WOLF, W. (Hg.). *Kommentar zum Lehrplan der Volksschule*. Wien : öbv & hpt, 2004, s. 94-103.

WOLF, W. Grundzüge der Entwicklung der Volksschullehrpläne. In WOLF, W. (Hg.). *Kommentar zum Lehrplan der Volksschule*. Wien : öbv & hpt, 2004, s. 11-103.

WOLF, W. (Hg.). *Lehrplan der Volksschule mit Anmerkungen und Ergänzungen*. 10. Auflage (Stand: 1. Sept. 2003). Wien : öbv & hpt, 2004.

WOLF, W. (Hg.) *Kommentar zum Lehrplan der Volksschule*. Wien : öbv & hpt, 2004.

Abstract: *The contribution in hand examines the curriculum of the Austrian elementary school as well as various decrees with regard to statements that refer to a convergence of general didactics, subject matter methodology and special branches of science. References are to be found in the “general tasks concerning education”, the so-called “principles of instruction/education”. The article starts with an outline of such convergences based on statements in the Austrian curriculum; in section 2 a description of the “principles of instruction/education” – as laid down in the curriculum – is presented. It should be expressed that the “principles of instruction/education” can’t be seen as a mere pedagogic task; the legal basis, however, refers to various subjects and/or groups of subjects, by the means of which the “principles of instruction/-education” can be given priority. Their convergent, comprehensive and integrating character, as well as ideological, socio-political and economic influences onto the curriculum are expressed through these “principles of instruction/education”. By implementing the “principles of instruction/-education” teachers as well as institutions of teacher education and further education of teachers are faced with a challenge.*

Key words: *Austrian teaching plan, didactic principles, health promoting education, reading, medial education, music, political education, intercultural teaching, sexual education, language education, environmental education, traffic education, gender education*

POHLED UČITELSKÉ A NEUČITELSKÉ VEŘEJNOSTI NA ZŠ

Josef Maňák

***Anotace:** Stat' se opírá o výpovědi respondentů, a to skupiny učitelů (78) a skupiny neučitelů (88). Srovnáním jejich pohledů na základní školu se zjistily jednak souhlasné názory, jednak řada rozporů. Učitelé jako profesionálové jsou poučenější a informovanější, ale překvapuje, že značná část se v reformním úsilí neangažuje. Stejně jsou pohledy obou skupin na českou základní školu ve srovnání se zahraničím a shodné je též chápání nutnosti víc ve výuce spojovat teorii s praxí.*

***Klíčová slova:** funkce základní školy, hodnocení školy učiteli a neučiteli, reformní školy, příprava učitelů, srovnání české školy se zahraniční, propojení teorie a praxe*

Základní škola byla vždy středem zájmu široké veřejnosti, a to z mnoha důvodů, hlavně však proto, že se týkala veškeré dětské populace. Kromě toho učitelé ZŠ představují nejpočetnější skupinu pracovníků pedagogických profesí a také pedagogické výzkumy se ponejvíce zaměřovaly a zaměřují na problematiku základní školy, nejčastěji prvního stupně. V současnosti, kdy byl přijat nový školský zákon a realizuje se Rámcový vzdělávací program, vystupují záležitosti základní školy výrazně do popředí, poněvadž reforma a modernizace našeho školství zde začíná. Není tajemstvím, že reforma školy postupuje pomalu a prosazování Rámcového vzdělávacího programu se na školách setkává s různými potížemi. Za této situace je žádoucí poznat názory učitelů-odborníků i laiků-neodborníků na školu, srovnat jejich názory a případné problémy identifikovat a analyzovat. Výzkumné šetření, jehož některé výsledky předkládáme, je pokusem získat pokud možno pravdivý pohled veřejnosti na současnou situaci základní školy a upozornit na některé aktuální problémy.

Výzkum byl proveden ve školním roce 2004/05 formou dotazníku a následného rozhovoru prostým náhodným výběrem respondentů. Celkem byly získány údaje od 166 respondentů, kteří byli rozčleněni do dvou skupin: do skupiny odborníků, tj. učitelů (78 respondentů) a skupiny laiků, tj. neučitelů (88 respondentů). Skupinu učitelů tvořili aprobovaní učitelé různých věkových skupin s odpovídající pedagogickou praxí, skupina neučitelů, věkově homogennější, zahrnovala respondenty různých profesí (např. úředníci, dělníci, podnikatelé, referenti, ženy v domácnosti apod.). Téměř všichni respondenti byli ženatí (nebo vdané) a většinou měli zkušenosti s výchovou vlastních dětí, ovšem různého stáří. Dotazník, který obsahoval 18 otevřených otázek s nabídnutými odpověďmi, přinesl mnoho zajímavých údajů, ovšem jejich kategorizace a kvantifikace byla obtížná, zato odrážely plněji složitost problematiky a pravdivost postojů. Při zpracování získaných informací víc šlo o to, postihnout danou realitu i v její rozporné podobě než získat jednoznačné, ale strohé kvan-

titativní relace. Respondenti často volili několik nabídnutých možností a sami je rozmnožovali, proto jejich součty překračují 100 % úroveň.

Na otázku „Jaké je hlavní poslání ZŠ“ se obě skupiny (učitelé – U i neučitelé – N, dále jen U a N) shodovaly v odpovědi: „příprava pro život“ (U – 58,3 %, N – 57,9 %), ale v jiných variantách odpovědi se podstatně rozcházejí: „celkový rozvoj osobnosti“ (U – 82 %, N – 67,3 %), „příprava pro další studium“ (U – 31 %, N – 18,3 %), přičemž část neučitelů neměla (13,6 %) žádný názor. Protichůdné je rozvrstvení u obou skupin v odpovědi na dotaz „Na co by měla ZŠ klást hlavní důraz“. Skupina učitelů rovnoměrně pokrývá všechny hlavní cíle školy, totiž vědomosti (23 %), dovednosti (34,6 %), schopnosti (29,4 %), kompetence (17,9 %), kdežto skupina neučitelů jednostranně zdůrazňuje vědomosti (54,5 %), méně proti tomu dovednosti (32,9 %) a schopnosti (31,8 %), ale kompetence získaly podporu je v 3,4 %. Je zřejmé, že laická veřejnost vnímá situaci ZŠ jinak než profesionálové.

Hlavní výchovně-vzdělávací problémy se v obou skupinách vnímají různě jen v otázce rozsahu učiva. Skupina neučitelů vidí problémy v rozsahu požadavků v 29,5 %, ale skupina učitelů v 52,5 %. To svědčí o tom, že neučitelé narůstající nároky učiva podceňují, kdežto učitelé musí problémy s tím spojené denně řešit, a tedy si mnohem víc uvědomují potíže, které učivo mnohým žákům přináší. V otázce kázně, kouření, drog a šikany se obě skupiny celkem shodují. Jen zanedbatelná část respondentů o žádných problémech neví (U – 1,3 %, N – 2,3 %). Odpovědi na otázku „Jak by měla být ZŠ členěna“ (dosavadní členění 5 + 4 nebo 4 + 5 nebo 3 + 3 + 3 apod.) vyznívá, že dosavadní stav (5 + 4) oběma skupinám vyhovuje, členění 3 + 3 + 3 preferuje 20,5 % učitelů, ale jen 5,6 % neučitelů, 6,8 % neučitelů nemá žádný názor. V otázce spolupráce školy s rodinou se v podstatě obě skupiny shodují, jde totiž o problematiku, s níž se setkávají učitelé i neučitelé. Nejvíce se doporučuje posílit vzájemnou komunikaci školy s rodiči a veřejností a také pořádat různé společné akce, např. besídky, výlety, zájezdy, sportovní utkání aj.

Větší diferencovanost v názorech se mezi oběma skupinami projevila v pohledu na vnitřní práci školy. Skupina učitelů doporučuje posílit výuku cizích jazyků, českého jazyka, tělesné výchovy, matematiky, fyziky a informatiky, skupina neučitelů má podstatně nižší nároky a 13,6 % neučitelů nemá dokonce na problematiku vlastní názor. Značné rozdíly vykazuje postoj k zaváděnému Rámcovému vzdělávacímu programu. Pozitivně hodnotí dokument 32 % učitelů a 28,4 % neučitelů, negativně 16,6 % učitelů a 9 % neučitelů, výhrady má 16,6 % učitelů, ale jen 2,2 % neučitelů. Z odpovědi vyplývá, že pětina odborníků se dosud s Rámcový vzdělávacím programem dostatečně neseznámila a necítí se proto kompetentní vyjadřovat se k němu. Neznalost dokumentu projevilo 60,2 % neučitelů, což ovšem nepřekvapuje, protože jde o odbornou záležitost školy, ale na druhé straně úspěch zásadní reformy školy závisí též na pozitivním přijetí reformy celou společností. Tvůrci reformy zřejmě informovanost veřejnosti

považují za zbytečnou, nebo ji podceňují. Nové zaměření školy nedokáže hodnotit 20,5 % učitelů, ale dokonce 60,2 % neučitelů.

Celkové zaměření základní školy by mělo být podle odpovědí respondentů obou skupin víc praktické (U – 46,1 %, N – 42 %) nebo vyvážené, tj. teoretické i praktické (U – 44,9 %, N – 31,8 %), posílení teoretických předmětů víc preferují neučitelé než učitelé (U – 2,6 %, N – 10,2 %). Obě skupiny se shodují v požadavcích na přípravu budoucích učitelů – dožadují se hlubší přípravy v pedagogice a psychologii (U – 46,2 %, N – 56,8 %), znalosti oboru by se měly prohloubit jen málo (U – 3,8 %, N – 9 %), ovšem posílení praktické přípravy víc zdůrazňují učitelé než neučitelé (U – 29,5 %, N – 7,9 %). Mezi skupinami se neprojevil výrazný rozdíl v nárocích na zvládnutí aktivizujících metod výuky (U – 28,2 %, N – 34 %) a moderní vyučovací techniky (U – 16,6 %, N – 23,8 %).

Názory na přednosti a nedostatky naší základní školy ve srovnání se světem jsou roztržštěné, jednodušeji vyznívá jen hodnocení učitelů, a to v úrovni a množství osvojovaných poznatků našimi žáky, česká škola poskytuje podle jejich mínění žákům větší rozsah vědomostí. V obou skupinách však převažuje nad pozitivním hodnocením kritický výčet nedostatků: přetěžování, mechanické učení, nedostatečná příprava pro život, málo pomůcek, špatné oceňování pedagogů apod. Také v návrzích na úpravu panuje celkem shoda, souhlasný je též požadavek na širší spolupráci s veřejností, s rodinou, posílení pravomocí školy atd. S těmito názory korespondují též představy o škole budoucnosti – doporučuje se moderní vybavení, důraz na rozvoj samostatnosti a tvořivosti žáků, organizování takových škol, do nichž by žáci chodili rádi, měl by se snížit počet žáků ve třídě, v mladším školním věku by škola měla být pro žáky hrou apod. Představy o ideální škole jsou v obou skupinách vzácně jednotné, a to ve smyslu výchovy samostatné, zodpovědné, zdravé a optimistické osobnosti.

Při porovnávání odpovědí respondentů obou skupin (učitelů i neučitelů) se v mnoha případech objevují rozpory, které mají přirozený původ: odborníci – učitelé vidí hlouběji do problematiky a kvalifikovaněji jsou s to posoudit závažnost sledovaných jevů. Laická veřejnost – neučitelé – však problémy citlivěji vnímá na základě vlastních zkušeností, což může odborníkům unikat. Protože jde o společný zájem všech, měla by se informovanost veřejnosti o edukačních otázkách a o chystaných opatřeních v tomto směru podstatně posílit. Ze zjištěných dat vyplynulo, že ani učitelé nejsou dostatečně obeznámeni s probíhající reformou školy. Procento učitelů, kteří mají nedostatečné vědomosti o Rámcovém vzdělávacím programu (20,5 %), který mají realizovat, je zarážející, přitom někteří jej dokonce posuzují negativně (16,6 %). Podobné nesrovnalosti a rozpory se objevují při srovnávání naší školy se školami v jiných zemích, o němž získala veřejnost představu ze zpráv o výsledcích mezinárodních výzkumů (PISA, TIMSS). Odraz těchto informací

v povědomí veřejnosti je však poněkud zkreslený vlivem novinářských zpráv, které vyhledávají pouze jednoznačně negativní nebo pozitivní údaje bez podrobnějšího rozboru nebo hodnocení.

Provedené šetření přineslo řadu dalších zajímavých a podnětných informací, z nichž uvedeme aspoň některé, které vyplynuly z otevřených otázek a nebyly zahrnuty do kvantitativního přehledu. V odpovědích se projevil známý jev, ostatně přirozený, že starší generace respondentů zastává tradiční postoje, např. při preferování osmitřídních gymnázií, v důrazu na význam rodiny apod., promítají se do nich totiž zkušenosti s vlastními dětmi. Je také pochopitelné, že odpovědi zrcadlí profesionální odbornost a zkušenosti respondentů, avšak přece jen překvapuje, že mnozí učitelé nedokáží objektivně posoudit význam jednotlivých vyučovacích předmětů pro celkové poslání školy a výrazně preferují své aprobační předměty. S určitou nekritičností souvisí též ohlas módních problémů, neboť do popředí se tak dostávají otázky, které jsou právě v popředí zájmu, např. kritické myšlení, problematika kompetencí, šikany apod. Nezanedbatelný je také vliv médií, jejich zásluhou se rozproudila diskuse kolem dějepisu, maturit aj. Z pozitivních podnětů je možno uvést doporučení, aby se na základní škole povinně zavedl pouze jeden cizí jazyk, případně druhý a další cizí jazyk byly dobrovolné podle zájmu a nadání žáků. Problémem k zamyšlení je požadavek na větší propojení teorie a praxe, na kvalitnější vybavení škol pomůckami apod.

Srovnávací pohled učitelů a neučitelů na některé aktuální otázky základní školy přinesl některé nové poznatky a ozřejmil řadu diskutovaných problémů, hlavně však poukázal na jevy, kterým by se měla věnovat hlubší pozornost. Je zřejmé, že orientace základní školy musí vycházet z analýz a závěrů celosvětového vývoje lidské společnosti s respektováním národních tradic, ze zdůvodněných hypotéz a prognóz, které se musí konfrontovat s daným stavem konkrétní společnosti, s životní a vzdělanostní úrovní apod. Nesporné je, že o těchto otázkách je nutno diskutovat, vysvětlovat je co nejširší veřejnosti a podle možností se je snažit postupně realizovat. Pro tyto cíle je nezbytné získat média a politiky, aby celá společnost působila ve výchově v souladu s humanistickými ideály lidstva.

Abstract: *The paper discusses the answers of 78 teacher and 88 nonteacher respondents. Comparing their views on the basic school, corresponding as well as disagreeing opinions were found. Teachers (professionals) are better informed but, surprisingly, they tend not to participate in the reform efforts. Corresponding views were found on the comparison of Czech and foreign schools, as well as on the importance of interconnecting theory and practice in teaching.*

Key words: *functions of basic school, school assessment by teachers and non-teachers, reform schools, teacher education, Czech and foreign schools comparison, emphasis on interconnecting theory and practice*

KURIKULUM ZÁKLADNÍ ŠKOLY Z POHLEDU UČITELŮ A ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL A JEJICH RODIČŮ (ZAMYŠLENÍ NAD VÝSLEDKY VÝZKUMNÉ SONDY)

Vlastimil Švec, Svatava Kašpárková, Alica Kavanová

Abstrakt: *Stat' vychází z vícevrstevnatého charakteru kurikula základní školy (ZŠ). Zaměřuje se na jednu z opomíjených vrstev – na návaznost střední školy (SŠ) na ZŠ. Popisuje výsledky výzkumné sondy na dvou vybraných středních odborných školách ve Zlíně. Sonda zjišťovala názory učitelů a žáků 1. ročníku SŠ a jejich rodičů na kurikulum ZŠ. Respondenti se, přes rozmanitost svých odpovědí, shodují v tom, že ZŠ by měla vedle znalostí více rozvíjet osobnost žáků. Velký význam respondenti přikládají obecnějším dovednostem – zejména dovednostem učit se, myšlenkovým dovednostem a dovednostem řešit problémy. Z vlastností pokládají za důležitou odpovědnost žáků. Výsledky výzkumné sondy potvrzují potřebu změnit kurikulum ZŠ. Tato změna se týká nejenom obsahové, ale i procesuální dimenze kurikula (např. metod a forem výuky na ZŠ). Východiskem těchto změn se může stát Rámcový vzdělávací program.*

Klíčová slova: *kurikulum základní školy, názory učitelů středních škol, žáků a rodičů, změna kurikula, rozvoj osobnosti žáků, podpora obecnějších dovedností, Rámcový vzdělávací program.*

Východiska výzkumné sondy

Problematika změn kurikula základní školy (dále ZŠ) patří v současné době stále více k aktuálním komplexním problémům, který má více vrstev. Tyto vrstvy jsou sice relativně samostatné, avšak ve svém důsledku (při konstruování, realizaci a hodnocení kurikula ZŠ) se prostupují. Uvedeme pouze příklady některých vrstev problematiky kurikula ZŠ:

- poznatky vědy a techniky, kultura, umění;
- společenský kontext (změny ve společnosti a v životě lidí, směřování společnosti);
- nové poznatky o lidském poznávání a učení;
- nové cíle vzdělávání;
- úloha ZŠ ve výchově a vzdělávání;
- návaznost střední školy (dále SŠ) na ZŠ.

V našem sdělení si všimneme vrstvy (dílčího problému) – *návaznosti SŠ na ZŠ*. Volba tohoto problému je dána několika okolnostmi. Zmíníme pouze dvě z nich:

- problém návaznosti SŠ na ZŠ sice není nový, ale – dle našeho soudu – zatím je výzkumně málo reflektovaný;

- jedním z poslání pracoviště autorů – Ústavu pedagogických věd Univerzitního institutu UTB ve Zlíně – je příprava učitelů odborných předmětů pro výuku na SŠ (s tímto posláním souvisí i problematika kurikula odborných předmětů).

Vycházíme z předpokladu, že kurikulum ZŠ by mělo vytvářet základy pro kurikulum SŠ (i když kurikulum SŠ je diferencovanější než kurikulum ZŠ). Odtud také vyplývá, že jedním ze zdrojů vytváření kurikula moderní ZŠ jsou požadavky (a tedy i kurikulum) SŠ. Zajímalo nás, jak se na ZŠ dívají žáci 1. ročníku odborných středních škol, jejich učitelé i rodiče těchto žáků. Proto jsme připravili výzkumnou sondu, jejíž výsledky považujeme pouze za orientační a spíše za inspiraci k dalším úvahám o kurikulu ZŠ.

Výzkumné otázky

Položili jsme si tyto základní otázky:

- Co současná ZŠ přináší pro studium žáků na SŠ a pro jejich praktické uplatnění v životě?
- Co žákům naopak ZŠ nedává?
- Jak SŠ navazuje na ZŠ?
- Jak by měla vypadat moderní ZŠ?
- Liší se výukové postupy na ZŠ a SŠ?

Typ výzkumu a použitá metoda

Jak jsme již uvedli, zvolili jsme výzkumnou sondu. Šlo o zjišťující empirický výzkum (spíše průzkum), opírající se o dotazníkovou metodu. Byly použity tři nestandardizované dotazníky, vytvořené autory tohoto textu, které se obsahově podobaly a vycházely ze základních výzkumných otázek. Dotazníky zahrnovaly otevřené otázky. Jejich znění uvádíme v další části příspěvku.

Výzkumný vzorek

Vzhledem k charakteru výzkumu (výzkumná sonda) jsme zvolili účelový výběr. Vybrali jsme dvě zlínské střední školy, s nimiž spolupracujeme při organizování pedagogických praxí studentů učitelství odborných předmětů: Integrovanou střední školu a Obchodní akademie ve Zlíně. Na otázky dotazníku odpovídalo 13 učitelů, 53 žáků a 53 rodičů žáků. Jednalo se o žáky a rodiče prvního ročníku čtyřletého studia, které bude zakončeno maturitní zkouškou, a učitele, kteří v těchto ročnících vyučovali ve školním roce 2004/2005.

Výsledky výzkumné sondy

Vzhledem k omezenému počtu respondentů ve výzkumném vzorku neuvádíme kvantitativní údaje, ale spíše tendence, které se v jejich odpovědích objevily, popř. ilustrace těchto tendencí vybranými odpověďmi.

Pohled učitelů SŠ

1. Kterými znalostmi a vlastnostmi vybavila základní škola žáky 1. ročníků, které v letošním roce vyučujete?

Učitelé se shodují v názoru, že jejich žáci mají různou úroveň znalostí a dovedností, ale jen *málo žáků je podle jejich mínění dobře připraveno na studium na střední škole*. Většina učitelů vidí spíše nedostatky ve znalostech žáků ZŠ. Někteří učitelé sice konstatují, že shledávají u svých žáků všeobecný přehled, avšak na druhé straně konstatují, že jde většinou o výjimky.

2. Kterými znalostmi a vlastnostmi základní škola vaše žáky naopak nevybavila?

Učitelé kriticky hodnotí znalosti, resp. *neznalosti* žáků v *českém jazyce* – čtení textu s porozuměním a psaní, které bývá zatíženo spoustou gramatických chyb. Za další nedostatek respondenti považují to, že žáci nedovedou klást otázky, neumějí se ptát. Nejsou také spokojeni s tím, že mnozí žáci nedovedou jasně formulovat své myšlenky.

Učitelé dále shledávají *rezervy v soustavné přípravě žáků na vyučování*. V posuzování dalších osobních vlastností žáků již nejsou učitelé tak striktní, neboť jsou toho názoru, že jsou mezi jejich žáky také „...*lidé pracovití a odpovědní (ale také opačně)*“. Převažují však názory, že jejich žáci *málo přemýšlejí, nejsou samostatní, schopni spolupracovat, nejsou cílevědomí a vytrvalí*. Mnoha žákům podle jejich soudu chybí *schopnost sebekritiky*.

3. Které znalosti a vlastnosti by mohly usnadnit absolventům základní školy přechod na střední školu?

Respondenti se domnívají, že základním předpokladem úspěšného studia na SŠ je *skutečné zvládnutí předepsaného učiva ZŠ*. Z osobních vlastností žáků považují pro jejich přechod na SŠ za důležité samostatnost v přípravě na vyučování, odpovědnost a pracovitost, zvědavost, vztah ke knize a médiím (ne však jen pro zábavu), všeobecný přehled a také koníčky.

4. Které obecnější (v širší míře využitelné) znalosti a vlastnosti považujete u absolventa základní školy za zvláště důležité?

Za významné považují učitelé *důslednost, schopnost komunikace, dovednost aplikovat naučené vědomosti, logické uvažování* svých žáků. Z jejich odpovědí také nepřímo vyplývá, že žáci by měli umět učit se.

5. Čím podle Vás střední škola navazuje na základní školu?

a) v obsahu výuky:

Učitelé u žáků předpokládají, že dovedou používat znalosti, které si osvojili na ZŠ. Podle názoru většiny respondentů učivo SŠ navazuje na učivo ZŠ a prohlubuje jej. Další názory respondentů se týkají některých vyučovacích předmětů. Někteří učitelé např. kritizují malou hodinovou dotaci dějepisu na střední škole. Učitelé také upozorňují na potřebu návaznosti učiva ZŠ a SŠ v literatuře.

b) v metodách a formách výuky:

Převažuje názor, že metody a formy používané na SŠ by měly být na SŠ obdobné v předmětech zajišťujících všeobecné vzdělání. Podle respondentů se na SŠ často používá metoda samostatného řešení úkolů a vyhledávání informací (v knihovně i na internetu), ale také týmová práce.

6. Domníváte se, že metody výuky, které používají učitelé základní školy mohou ovlivnit znalosti a vlastnosti jejich žáků? Které metody a jak to mohou ovlivnit?

Na první část otázky respondenti odpovídají, že učitelé ZŠ *mohou ovlivnit* osobnost svých žáků, tedy i úroveň jejich znalostí v různých předmětech. Domnívají se však, že na ZŠ jsou *nejčastěji uplatňované* metody slovní, metody monologické a metody názorně demonstrační. Méně využívané jsou podle nich aktivizující výukové metody, např. didaktické hry a metody tvůrčího psaní. Velmi málo jsou podle jejich mínění uplatňované metody podněcující a rozvíjející myšlení žáků.

7. Jak by se mělo změnit současné kurikulum (obsah a metody výuky) na základní škole?

Podle učitelů by měla nastat v *obsahu* radikální změna. Obsah by měl být zúžen na *dokonalejší zvládnutí základního učiva*. Řada respondentů se domnívá, že je žádoucí věnovat více času na procvičování učiva. Podle jejich názoru se žáci učí mnoho nepodstatných věcí, které brzy zapomenou.

Na druhé straně respondenti dodávají, že *žák musí chtít na sobě pracovat*. Podle názoru učitelů by žáci měli být seznámeni s metodou, jak se orientovat

při řešení různých problémů. Dále se domnívají, že by bylo ideální najít vhodný poměr mezi učením se „nazpaměť“ a tím „vědět, kde to najdu“. Často žáky proklamovaný způsob učení „nic nemusím vědět, vše si najdu na internetu“, nepovažují za vhodný, neboť „produkuje naprosté ignoranty“.

Pokud jde o výukové metody, mnozí učitelé SŠ sebekriticky uvádějí, že by sami neměli zůstat u monologických metod, ale naopak by se měli pokoušet vést se žáky dialog a motivovat je pro svůj předmět. Totéž podle respondentů platí pro výukové metody uplatňované učiteli ZŠ: „*Chybí větší spojení školy a budoucí praxe, žáci neví, proč se mají vůbec něco učit.*“

Pohled žáků 1. ročníku SŠ

1. Žáci měli doplnit větu: Základní škola mě vybavila pro studium na střední škole těmito znalostmi a vlastnostmi:...

Mnozí žáci se domnívají, že je ZŠ vybavila základními znalostmi z *českého jazyka a cizích jazyků, fyziky, matematiky* a také – což je zajímavé – z výtvarné výchovy. Respondenti přikládají velký význam vlivu osobnosti učitele na to, jak si osvojili tyto znalosti. U učitelů ZŠ oceňují jejich smysl pro humor. Některé odpovědi žáků však v tomto smyslu vyznívají paradoxně: „*V matice – v pohodě učitel – sranda, ale málo naučil – teď mi to chybí.*“ Za zmínku stojí to, že většina žáků si je vědoma svého vlastního podílu na úspěšném učení.

2. Tyto znalosti a vlastnosti jsem získal(a) v těchto předmětech:...

Zdá se, že žáci své odpovědi na tuto otázku opírají o pocit důležitosti, kterou v jejich přípravě vyučovací předmět z nějakého důvodu hraje. Ve shodě s odpovědí na 1. otázku jsou toho názoru, že si tyto znalosti osvojili v českém jazyce a v cizích jazycích, matematice a ve výtvarné výchově (to platí pro žáky SŠ se speciálním studijním zaměřením).

3. K mým oblíbeným předmětům patřily:...

Obliba předmětů je ovlivněna individuálními zájmy žáků a zřejmě také osobností učitele. Žáci totiž uváděli rozmanité předměty.

4. Pro moje studium na střední škole mi základní škola naopak neposkytla tyto znalosti:...

Někteří žáci jsou si vědomi *nedostatků v českém jazyce a cizích jazycích a v práci s PC*. Jiní žáci uvádějí, že jsou si vědomi nedostatečné motivovanosti k učení. Z dispozic mnohým žákům schází schopnosti a dovednosti samostatně a tvořivě pracovat a učit se s porozuměním („...*neposkytla mi samostatnost*“).

5. V kterých předmětech a čím Vás ovlivnili na základní škole učitelé?

K těmto předmětům žáci řadí již zmiňované jazykové předměty a matematiku, ale i občanskou výchovu. Žáci u svých učitelů na ZŠ oceňují jejich zodpovědnost, zaujetí pro učitelské povolání, to, že se žákům snažili porozumět, komunikativnost a smysl pro humor.

6. Co jste se před příchodem na střední školu sami naučili (např. v zájmovém kroužku, od rodičů, četbou)?

Žáci výtvarného oboru docházeli již v době povinné školní docházky do různých výtvarných kroužků a uměleckých kroužků, kde získali dokonalejší zručnost, např. v kreslení, malování, tvorbě keramiky, batikování atd. Někteří žáci udávali, že získávali z vlastní iniciativy mimo výuku ve škole *počítačovou gramotnost*. V obou uvedených případech pozitivně hodnotí, že měli prostor pro objevování vlastní kreativity a hledání vlastního způsobu řešení problémů. Podle jejich názoru je to vedlo k zamýšlení se nad sebou a vlastní budoucností. Několik žáků se vyjádřilo v tom smyslu, že je uvedené dovednosti přivedly k jisté psychické odolnosti, k samostatnějším rozhodováním, optimismu, trpělivosti a slušnému chování.

7. Čím podle vás střední škola navazuje na základní školu?

Typickou odpovědí žáků 1. ročníku střední školy je, že SŠ na ZŠ „navazuje vším“. „*Je to stejné jako základka, akorát se to probírá víc do hloubky. ... Na ZŠ se to učí a na SŠ se opakuje a sem tam se něco víc přidá.*“ Domníváme se, že tento pohled je ovlivněn charakterem kurikula 1. ročníku dvou středních škol vybraných do průzkumu.

8. Čím se střední škola výrazněji liší od základní školy, kterou jste absolvovali?

Většina žáků se domnívá, že na střední škole k nim *mají učitelé jiný přístup*. Někteří uvádějí, že žáci jsou na SŠ ponecháni sami sobě, a to i při obtížném zvládnutí učiva. Žáci si jsou vědomi dobrovolnosti docházky do školy a také toho, že je na ně kladena větší odpovědnost za výsledky školní práce než na ZŠ: „*Chodím sem dobrovolně, základní vzdělávání je povinné.*“ Někteří žáci uvedli, že SŠ jim poskytuje větší svobodu volby: „*Máme větší možnost si vybrat (ve všem).*“ Je zajímavé, že několik žáků pocituje zároveň vedle svobody volby také odpovědnost za svoji práci ve škole: „*...ted' už záleží jenom na nás.*“ Další žáci cítí, že na SŠ je více učiva: „*Je tady více požadavků, učební látky...*“

9. Jaké způsoby výuky Vás na základní škole bavily?

Žáky bavila taková výuka, při které dostávali možnost *aktivně se do ní zapojit*. Oceňují školu hrou, komunikaci s učitelem (rozhovory, „debaty“), používání pracovních listů, výklad doplněný něčím neobvyklým (video, kopie autentického zápisu apod.): „*Bylo to víc aktivní a zároveň jsme viděli to, o čem jsme se učili (obrázky hradů, živočichů...)*.“ Dalším argumentem pro aktivizující metody výuky je zajímavý názor jednoho žáka: „*V matematice jsme museli přemýšlet. Učitel nás jenom vedl, abychom příklad pochopili sami.*“

10. Jaké způsoby výuky Vás zatím zaujaly na střední škole, kterou navštěvujete?

Žáci výtvarného oboru pozitivně hodnotí práci v terénu, jiní možnost dialogu a různé formy samostatné práce: „*...když jsme nepsali do sešitů, ale doplňovali do papírů, bylo to víc aktivní.*“ Někteří žáci se domnívají, že pochopení učiva závisí na didaktických dovednostech učitele: „*...ale důležitější podle mě je to, jak učitel učivo podá...*“

Pohled rodičů žáků 1. ročníku SŠ

1. Jak podle Vašeho mínění připravila základní škola Vašeho syna (dceru) ke studiu na střední škole? Kterými znalostmi a vlastnostmi ho (ji) vybavila na velmi dobré úrovni?

Rodiče se shodují v názoru, že základní škola jejich dítě připravila *na dobré úrovni*. V případě potřeby (delší nemoci jejich dítěte) oceňovali pomoc učitelů, např. doučování a podporu při přípravě jejich dítěte k přijímacím zkouškám na SŠ. Většina rodičů poukazuje na okolnost, že velmi záleží na *osobnosti učitele*, a to jak na jeho odborné erudici, tak i na jeho osobnostních kvalitách a komunikačních schopnostech.

2. Které znalosti a vlastnosti naopak Váš syn (dcera) na základní škole nezískal?

Mnozí rodiče se odvolávají na předpoklady (dispozice) svých dětí: „*Nezískala takové znalosti, pro které nemá velké vlohy*“. Je určitým paradoxem, že osobnostní vlastnosti, které zakládá v dítěti především výchova v rodině, postrádají rodiče ve školní výchově.

3. Co dělá Vašemu synovi (dceři) na střední škole největší potíže?

Polovina respondentů označila za takový předmět matematiku a osvojování si dovednosti psaní všemi deseti na počítači.

4. Jak by podle Vás měla vypadat moderní základní škola?

a) Co by se v ní mělo především vyučovat, aby žáci byli připraveni pro život, praxi i další studium a vzdělávání?

Většina rodičů se shoduje v tom, že by se měla posílit výuka cizích jazyků a informatiky. Řada z nich je zároveň tohoto názoru, že je žádoucí více prostoru věnovat i českému jazyku. Další odpovědi respondentů na tuto otázku se však zároveň různí. Typickými názory jsou tyto dvě odpovědi: 1) „Žáci by se měli víc učit vzájemné spolupráci, práci v kolektivu, umět vyjádřit svůj názor“. 2) „...vést žáka k samostatnému a tvůrčímu myšlení a nezatěžovat průměrné žáky nadbytečným množstvím učiva v běžném životě nepotřebným.“ Zajímavý je názor jednoho z rodičů: „... vést děti, aby se učily samy.“

Za zmínku stojí ještě názor jednoho z rodičů: „Předmět, který by jim umožnil rozhled, umět se vyjadřovat, odvozovat, menší děti vyučovat spíše hrou, ale i starší – ne jen automatický dril.“

b) Jakými metodami by se v této moderní škole mělo vyučovat?

V odpovědích na tuto část otázky byli rodiče na rozpacích a mnozí z nich přiznávali svou „odbornou nekompetentnost, kterou zcela a s důvěrou přenechají učitelům – odborníkům.“ Mnozí rodiče však cítí, že „...výuka by neměla být bez kázně, ale žáci by neměli mít ze školy nepříjemný pocit, škola by je měla bavit“.

c) Jaké úlohy (role) by měl v moderní základní škole plnit učitel?

Dost časté byly odpovědi typu: „rolí pedagoga, psychologa, kamaráda, autority se znalostmi a schopnostmi podněcovat žáky k větším výkonům, ...měl by svou profesi brát jako poslání, ne jako zaměstnání“. Podotýkáme, že žádný z rodičů – respondentů není učitelem ani nevykonává jiné povolání blízké pedagogickému.

5. Učili jste se svým synem (dcerou) v průběhu jeho (její) školní docházky na ZŠ?

a) V které třídě? V kterých předmětech?

Téměř všichni dotázaní rodiče uvedli, že pomáhali svým dětem při učení na prvním stupni ZŠ, na druhém stupni pak spíše jen příležitostně, když je o to jejich děti požádaly.

b) Jakým způsobem jste se společně učili?

Respondenti konstatovali, že se jednalo většinou o pomoc poskytovanou při psaní a kontrole *domácích úkolů* a nácvičku diktátů a při *vysvětlování obtížnější látky*, kterou dítě ve škole zcela nezvládlo. Dále při procvičování a popř. vysvětlování učiva formou hry a dokládáním různými příklady.

6. Které zájmové, kulturní, vzdělávací a další aktivity jste realizovali společně se svým synem (dcerou)?

Rodiče uvádějí velmi rozmanité kulturní, sportovní, technické, umělecké a další aktivity.

7. Kterých zájmových aktivit (např. kroužky, pěvecký sbor apod.) se Vaše dítě na základní škole zúčastňovalo?

Zdá se, že rodinné zájmové aktivity ovlivňovaly zapojení dětí do organizovaných sportovních mimoškolních aktivit a různých kroužků s kulturní náplní. Respondenti uváděli podobné aktivity jako v předcházející otázce.

8. Vedete svého syna (dceru) k praktickým činnostem?

Většina respondentů uvedla, že vede své děti k *domácím pracím*. Dále rodiče uváděli, že podporovali své děti v různých *praktických „koníčcích“*, např. údržbě zahrady, vaření, ručních pracích, práci s počítačem apod.

9. Které znalosti a vlastnosti absolventa základní školy považujete z hlediska jeho uplatnění v dalším životě a praxi za nejdůležitější?

U rodičů převažuje názor, že je to *znalost cizích jazyků a počítačová gramotnost*. Z vlastností a schopností si cení samostatnosti, odpovědnosti, cílevědomosti, schopnosti komunikovat, snahy se stále vzdělávat, tvůrčího a logického myšlení, ale i dodržování pravidel slušného chování.

Shrnutí některých výsledků výzkumné sondy

Na závěr se pokusíme, i s rizikem neúplnosti, o shrnutí výsledků výzkumné sondy ke třem blokům otázek kurikula, které považujeme za důležité pro řešení společného grantového projektu a tedy i pro náš další výzkum.

Znalosti, kterými ZŠ své absolventy vybavila či nevybavila

Dotázaní učitelé konstatují rozdílnou vstupní úroveň žáků v 1. ročníku SŠ. Poukazují spíše na nedostatky ve znalostech žáků. Pociťují u žáků absenci obecnějších dovedností, zejména učebních a dalších kognitivních dovedností, ale i vlastností: číst s porozuměním text, klást otázky, které se vztahují k učivu, myšlenkové dovednosti, učební dovednosti, cílevědomost, sebekritičnost.

Určité rozporné názory nalézáme u žáků, z nichž někteří oceňují své základní znalosti z českého jazyka, cizích jazyků, matematiky, fyziky a výtvarné výchovy. Další žáci naopak spatřují své nedostatky ve znalostech z cizích jazyků, českého jazyka a z informatiky (praktické používání výpočetní techniky).

Rodiče jsou s úrovní znalostí svých dětí po absolvování ZŠ vesměs spokojeni.

Návaznost ZŠ a SŠ

Učitelé lakonicky konstatují, že SŠ by měla učivo ZŠ prohlubovat. Podobně žáci 1. ročníku střední školy vyslovují názor, že SŠ navazuje na učivo ZŠ, které také „probírá“ do hloubky. SŠ by měla na ZŠ navazovat také metodami a formami výuky. Tato návaznost je chápána třemi skupinami respondentů (učitelé SŠ, žáci, rodiče) poněkud rozdílně.

Mnozí učitelé SŠ jsou toho názoru, že metody výuky na střední škole by měly být ve všeobecně vzdělávacích předmětech podobné jako metody na ZŠ. Domnívají se, že na ZŠ dominují monologické metody a považují za potřebné více rozšířit metody aktivizující. Mnozí žáci naproti tomu uvádějí, že se na ZŠ setkaly s řadou „zajímavých“ metod, např. rozhovory, diskusemi, didaktickými hrami, samostatnou prací různého druhu i s využitím technických prostředků výuky. Rodiče však mají spíše mlhavé představy o metodách výuky na ZŠ.

Jak by měla vypadat moderní ZŠ

Učitelé SŠ považují za nezbytné radikálně změnit kurikulum ZŠ. Tento svůj požadavek však konkretizují jen částečně. Za změny považují především redukci učiva, výběr klíčového (základního) učiva, zaměřeného na život a praxi. Rodiče doporučují více podpořit výuku cizích jazyků a informatiky. Také oni se domnívají, že je třeba se orientovat na učivo využitelné v životě.

Podle učitelů SŠ by se na ZŠ měly více rozšířit aktivizující metody výuky.

Závěry

Výsledky výzkumné sondy potvrzují potřebu hledat takové zaměření kurikula ZŠ, které by více připravovalo žáky na uplatnění v životě a na další vzdělávání. Do popředí proto vystupuje důraz na rozvoj osobnosti žáků, jejich odpovědnosti, samostatnosti, tvořivosti, schopností a dovedností se učit a regulovat své jednání a umění žít v měnících se životních podmínkách a situacích.

To předpokládá změnit nejenom obsahovou dimenzi kurikula ZŠ, ale také jeho dimenzi procesuální, která představuje realizaci učiva v podpůrném školním prostředí. To také znamená, že vedle otevřené (i když měnící se) podoby kurikula vstupuje do snah o rozvoj osobnosti žáků také skryté kurikulum, což také náš průzkum naznačil. Na významu nabývá to, v jakém prostředí a jakými metodami se bude kurikulum realizovat. Přes všechny pokusy zavádět do škol alternativní metody a formy se ukazuje, že změna způsobů výuky na ZŠ představuje významný směr v rozvoji (nejen) kurikula základní školy.

Současně s proměnou obsahové a procesuální dimenze kurikula ZŠ by se zcela zákonitě měly promítat do klimatu tříd i do klimatu školy. Za závažné v tomto směru považujeme proměny vztahů mezi žáky, mezi žáky a učiteli, ale i mezi učiteli navzájem.

Domníváme se, že Rámcový vzdělávací program, který vnáší do práce ZŠ nové prvky, je šancí pro učitele ZŠ i SŠ, žáky a jejich rodiče. Realizace tohoto programu předpokládá např. vedle změn práce učitele ZŠ s učivem a rozvoje aktivity i odpovědnosti žáků, také větší podíl rodičů na rozvoji osobnosti jejich dětí a tedy i jejich větší informovanost o proměnách ZŠ, které se nemožou uskutečnit bez spolupráce školy a rodinou.

Abstract: *The article stems from a multilayer character of primary school curriculum. It concentrates on one of neglected layers – on the sequence of primary and secondary schools. It describes results of a research probe at two selected secondary schools in Zlín. The probe tested opinions of teachers and pupils of the 1st year of secondary schools and their parents of the primary school curriculum. Respondents, in spite of diversity in their answers, agree on the fact that the primary school should develop more pupil's personality not only skills. Importance is attached to more general skills – especially to the skills of learning, intellectual skills, and skills how to solve problems. Responsibility is regarded as an important feature of the pupil's character. The results of the research probe confirm the need to change primary school curriculum. The change refers to not only content but also procedural dimension of curriculum (e.g. methods and forms of teaching at primary schools). General Educational Programme can become a starting point for these changes.*

Key words: *primary school curriculum, opinions of secondary school teachers, pupils and parents, change of curriculum, development of pupil's personality, support for more general skills, General Educational Programme.*

SPOLUPRÁCE RODIČŮ SE ZÁKLADNÍ ŠKOLOU

Eva Dobšíková

Anotace: Příspěvek je zaměřen na stav spolupráce rodičů žáků běžných (nealternativních) českých základních škol s jejich pedagogy. Spolupráce školy a rodiny není nezbytná. Bylo však zjištěno, že na školách, kde je spolupráce rodiny s pedagogy neformální, kreativní, je lepší klima a snadněji a lépe se dosahuje dobrých výsledků. V českých základních školách nebývá spolupráce s rodiči plně rozvinuta. Uvádíme některé příčiny a závěrem také tři různé příklady intenzivní spolupráce rodičů se základní školou.

Klíčová slova: základní škola, učitel, ředitel, rodiče, rodina, sociokulturní prostředí, kurikulum, klima školy, školský zákon, waldorfská alternativa, kompetence

K této práci jsem čerpala informace z pilotážního výzkumu mínění 15 rodičů žáků základních nealternativních škol. Použila jsem k řízenému rozhovoru dotazník s 20 otázkami. Tři z rodičů byli starostové a tajemnice venkovských obecních úřadů. Tito respondenti mají ke škole v obci i profesionální vztah. Rozhovor s každým rodičem trval 35-70 minut. Z brněnských respondentů jsem hovořila s rodiči dětí z běžných základních škol, z nichž někteří byli povoláním učitelé, zástupci ředitelů a jedna ředitelka. Dalšími zdroji mně byla literatura, jejíž seznam uvádím, a v neposlední řadě zkušenosti z vlastní práce učitelky na venkovských i brněnských základních školách. Již dříve jsem hospitovala na waldorfské škole a pro srovnání jsem nyní položila tytéž otázky čtyřem rodičům z brněnské waldorfské alternativy, takže jsem získala informace celkem od 19 rodičů.

Je spolupráce školy a rodičů nutná?

Ano či ne? Jaké jsou zábrany a překážky spolupráce?

Nepochybně lze uskutečňovat výuku dětí mezi 6. a 15. rokem jejich věku i bez spolupráce s jejich rodiči. V praxi se z různých důvodů na některých školách žádná nebo téměř žádná spolupráce s rodiči dětí není rozvíjena. Mohou to být školy pro děti v ústavní péči, kde ústav má nahrazovat výchovu rodičů, ale mohou to být i základní školy, jejichž vedení a někteří učitelé nepokládají za nutnou, respektive přínosnou, neformální, tedy skutečnou, spolupráci s rodiči a rodinou žáka. Proto se omezují jen na plnění předepsaného, školskými regulami daného styku s rodiči nebo zákonnými zástupci svých žáků. Bývají to třídní schůzky a rodičovská sdružení, jež jsou obvykle třikrát ročně. A jen málo jednání mimo ně, a to většinou pro rodiče nepříjemná, protože škola s nimi projednává provinění jejich dětí,

tedy negativní věci i pro rodiče. Písemný styk se uskutečňuje hlavně prostřednictvím žákovských knížek, kde se rodiče dovídají běžné informace o školních akcích, o prospěchu a chování svého dítěte. Prohlídkou většího množství žákovských knížek zjistíme, zejména na školách, které skutečnou spolupráci s rodiči nemají a ani mít nechtějí, že na jednu pochvalu připadá několikanásobně více negativních sdělení o chování či prospěchu žáka. Taková sdělení nutně musí vyvolávat záporné emoce u dítěte i u rodičů. Týkají se často chování žáka ve škole, které po takovém neosobním sdělení v žákovské knížce, bez oboplně vstřícné konzultace s učitelem, vyřídí rodiče leda autoritativní pohružkou, nebo dokonce trestem za „poznámky“, neboť mají za to, že jinak ani ovlivnit chování dítěte ve škole nemohou. Negativně naladěný tatínek nám nezřídka příležitostně řekl něco v tomto smyslu: „*Od toho jste učitel, abyste si ve třídě udělal pořádek, co je mně do toho, jak se ve škole moje dítě chová, já si doma pořádek udělám...*“ Je zřejmé, že na takto naladěném vztahu je těžko navazovat spolupráci směřující společným úsilím učitele i rodičů ke zmírnění problémů dítěte. Základním předpokladem pro účinnou spolupráci školy s rodiči a učitele s rodiči jeho žáků je vstřícnost, optimistické klima, upřímná snaha učitele pomoci řešit problémy žáka a to i žáka, který mu není sympatický a třebaš hodně ztěžuje učitelovu práci. Na výchovu dítěte působí rodina, prostředí a škola. Prostedí je činitel, který můžeme jako učitelé nejméně ovlivnit. Ale rodiče, nebo náhradní vychovatele skoro není možné pro společný postup ke zmírňování a odstraňování problémů dítěte, pro spolupráci k jeho optimálnímu rozvoji, nezískat. Snad v každém prostředí, v němž dítě žije, je možno nalézt osoby, které je mají rády, které pro ně znamenají autoritu. Nemusíme ji striktně dělit na mocenskou (formální, vynucenou mocenskou pozicí vychovatele) a přirozenou, danou kladnou silou morálního vzoru, jímž je pro dítě vychovávající osobnost, ať už učitelská nebo rodičovská. Samozřejmě, že ta druhá je velmi cenná a může trvat po celý život, i když po pubertě dítě dospěje a osamostatní se z jejího bezprostředního vlivu. V literatuře se obvykle oba způsoby autority výrazně oddělují. Není to správné. Ze své praxe i z osobního života znám převážně autority skládající se z obou složek. Před takovými padesáti a více lety převažovaly ty mocenské ve škole i v rodinách. Nejdůležitější však je, a vždycky bylo, aby nositel autority měl vychovávaného svěřence rád a upřímně to ním dobře myslel, aby se uměl vcítit do osobnosti dítěte, nebo dospívajícího člověka. Později, až dítě dospěje, začne se kriticky dívat na jakoukoliv autoritu, vzory učitelských i rodičovských osobností blednou, objevují se na nich chyby a trvá další léta, než je dospělý člověk oproštěný od závislosti na svých někdejších autoritách schopen oddělit ve vzpomínkách zrno od plev a vzpomínat na své rodinné příslušníky a své učitele s pochopením a realisticky. Aby obě, učitelská i rodičovská autorita vůbec mohly spolupracovat, je nutno vytvářet neustále hezké, vstřícné klima. Ve škole má na klimatu školy

ovšem hlavní podíl její vedení, zejména ředitel. Učitel však není ve své třídě odkázán výhradně na působení ředitele. Jeho osobnost, jeho vztah k žákovi je autonomní. Je-li to učitel prvního stupně, může navazovat vztahy s rodiči prakticky neomezeně, protože je hlavním učitelem ve třídě. Mnohem komplikovanější je to na druhém stupni, kde se učitelé střídají a jednání jednoho kolegy nemusí být v souladu s názorem jiného, zejména odpovědného třídního učitele. Tam by měl být sjednocujícím činitelem ředitel. Také vztah učitele k žákům už není tak bezprostřední a učitel své žáky málo zná. V tomto důležitém ohledu – aby totiž hlavní (třídní) učitel postupoval se svou třídou až do ukončení povinné školní docházky, tedy do 9. třídy a dokonale tak znal osobnosti svých žáků a jejich vývoj a stejně tak dobře jejich rodinné prostředí a rodiče, je to vyřešeno ve waldorfských školách. Spolupráce školy a učitele s rodinou je tam řešena příkladně.

Při spolupráci rodiny a učitele se dosahuje zklidnění atmosféry ve třídě, lepší pozornosti a motivovanosti žáků a dobrých výsledků v odstraňování přestupků a zlepšování výsledků v učení. Není to jen součet dvou kladných vlivů působících jedním směrem, ale vytváří se nová, vyšší kvalita pedagogická. Učitel musí ovšem být silně motivován pro dobrou věc, počítat s mnoha hodinami pracovního času navíc, obrnit se trpělivostí a takticky snášet i počáteční nezdary v jednání s některými rodiči a jejich dětmi. Vycházet z přesvědčení, že je těžko i v „nejhorší“ rodině najít tatínka, maminku, nebo prarodiče, kteří by přáli dítěti či vnukovi něco zlého. Na každém dítěti lze zdůraznit dobré vlastnosti a dovednosti, a i tím každé rodiče pro spolupráci motivovat. Pro neformální styky s rodinou má mnoho příležitostí venkovský učitel, kde se lidé vzájemně znají a potkávají i na ulici, pokud ovšem děti nedojíždějí do školy z jiných obcí. Na běžných venkovských školách, a nejen na venkovských, bývalo a patrně přetrvává, nedělat si nadbytek problémů s žáky z „nejhorších“ rodin a pokud možno nechodit do rodin špatných žáků, pokud z takových rodin pocházejí. Z vlastní zkušenosti vím, že to není marná práce, že lze mnoho dokázat, ale vyžaduje to obrovské množství času a úsilí a spolupráce se nesmí přerušit ani po skončení školní docházky žáka. Je jen málo učitelů, kterým až natolik na osudu žáků (dost často ve třídě darebáků) záleží. Vedení školy, i když jsem škol poznala několik na venkově i v Brně, nemělo v žádném případě zájem situaci znevýhodněných žáků, kteří pocházeli z takových rodin, do důsledku ve prospěch postiženého žáka řešit. Je to obrovská práce „navíc“ a její výsledek? V dobrém případě jen částečný – škola není všemocná a její role končí v nejzranitelnějším období dítěte – koncem puberty. Zde musím znovu vzpomenout na waldorfskou pedagogiku, která si ví s touto problematikou nejlépe rady. Podobně, i když jiným způsobem a s jinými dětmi, to bylo ve škole P. Pittera, kterou založila a řídila Mgr. Helena Balabánová v Ostravě, kde úspěch pedagogiky byl založen na hlubokém porozumění dětem i rodičům i na prostředí, ve kterém rodiny

děti žily. Vstřícnost této školy vůči rodičům a jejich spolupráce i na výuce a výchově byla jedinečná. Bohužel byla její zakladatelka a ředitelka a tým jejích spolupracovníků ze školy odvoláni.

Na nealternativních (běžných) základních školách u nás existuje řada překážek, proč se nerozvíjí neformální, účinná spolupráce s rodiči a rodiče se nepodílejí na chodu školy a jejím kurikulu, režimu atd. Rodičovské sdružení je ovšem ze zákona založeno na všech školách a nyní i rada školy, což je tripartitní orgán: rodiče, učitelé, zřizovatel. Ani jeden ani druhý orgán nemá – podle mého názoru – dostatečnou motivaci a dostatečné pravomoci podílet se na řešení důležitých otázek. Blíže o tom Školský zákon a RVP, respektive dnes už i vlastní vzdělávací plány škol, kde se (v těch které jsem viděla) účinně se spolupodílením rodičů na práci školy nepočítalo. Někde (ZŠ Lysice) se pamatuje na zajištění informovanosti rodičů o nových trendech a změnách práce školy a o mimovýukových aktivitách školy.

Jednou z důležitých překážek pro možnost a motivovanost rodičů ke spolupráci se školou je jejich nedostatečná informovanost o pedagogické práci školy. Škola neinformuje rodiče o kurikulu, metodách, školních pravidlech, školním řádu – ten by měli vytvářet spolu s ředitelem a pedagogy i rodiče a zástupci starších žáků. Učitel by měl informovat rodiče žáků, co učí a co bude učit. Jaké má metody, jak se sám chová a jaké chování předpokládá u svých žáků. Zda a kdy zadává domácí úkoly a jak si představuje režim žáků, spolupráci rodičů ve škole i doma. Měl by být i od rodičů vždy informován o zdravotním stavu a chování i zvláštěnostech každého žáka. Veškerou problematiku konzultovat s rodiči, vyslyšet rodiče i žáka a dbát na jejich náměty a názory. Vysvětlit rodičům zaměření a pracovní postupy školy, pravomoci a práci ředitele, rady školy, školní řád atd. Existují problémoví žáci a nezřídka i problémoví rodiče – rozhodujícím jednáním by měl být kromě učitele vždy přítomen i ředitel.

Obavy ze vzájemné spolupráce mohou být jak na straně rodičů, tak učitelů i ředitele školy. U mladých učitelů ještě může být také určitá nezkušenost, téma, není si jistý jak má jednat s rodiči, neboť se tomu při jeho odborné pedagogické přípravě nevěnovala pozornost. U všech tří skupin může převládat mínění, že je to ztráta volného času, zbytečná příležitost dávaná druhé straně ke vměšování do rodinných poměrů a opačně do pedagogické práce a postupu školy a učitelů.

Jednání učitele vůči konkrétnímu dítěti nemusí být vždy taktní, přiměřené, zkrátka správné. I učitel nemusí být plně kompetentní jako pedagog a praktický psycholog. Učitel se skutečně může dopouštět chyb, nebo z hlediska rodičů tak může být jeho jednání chápáno. Rodiče si na něho mohou stěžovat u ředitele školy, nadřízených úřadů, mohou informovat (často zkresleně) jiné rodiče a známé a ostatní učitele. Prostě mohou mu citelně škodit a toho se učitel musí obávat.

Uvedu nyní názor Marka Lauermana o obavách rodičů: Největší obavy o kvalitu vzdělávání svých dětí ze strany školy a jednotlivých učitelů mívají ti nejvzdělanější rodiče. Mají strach, aby byli dobrými rodiči, a tento strach často vede ke ztrátě objektivity. Obávají se, že když vyjádří nespokojenost, učitel se bude mstít na jejich dítěti – učitel skutečně má možnost to udělat. Zároveň se mohou rodiče cítit ohroženi, že učitel se stane pro dítě lepším vzorem, než jsou oni. Většina rodičovských obav je však zbytečná a Lauerman soudí, že pouze asi 5 procent rodičů je natolik konfliktních, že nechtějí problémy řešit, ale vyvolávat. K tomu mohu dodat, že zájem o školu a vlastní děti v ní mají rodiče ze všech sociálních skupin, jen je třeba jej umět vyvolávat i u rodičů s nízkým vzděláním a malou schopností dětem poskytovat dobré zázemí. A jednat se všemi rodiči vždy vstřícně jako s rovnocennými partnery učitele. Mnohdy mají velký zájem na tom, aby dítě nebylo nespravedlivě trestáno, šikanováno, znevýhodňováno oproti jiným. Nutno říci, že často oprávněný. Na postavení a pohodě dítěte ve škole často jednodušším rodičům záleží víc, než na jeho úspěších klasifikačních. S některými učiteli se jim jedná těžko a mají z takových jednání obavy. Obavy a nejistota bývají pak příčinou nevhodného, přehnaně energického jednání rodičů s učitelem a vyústění do zbytečného konfliktu.

Lauerman soudí o ředitelích škol, že je na nich, aby se starali o pozitivní pracovní atmosféru, aby byli nositeli vize, kterou chtějí ve spolupráci s učiteli, žáky a rodiči realizovat. Zatím je na běžných školách spolupráce s rodiči a veřejností spíš většinou formální než skutečně partnerská. Jednak nemá pracovní kreativní spolupráce s rodiči v našich školách tradici, a tak na ni ředitelé někdy hledí jako na práci navíc, na časovou zátěž, ale také mají obavy z přílišné informovanosti rodičů a veřejnosti o své práci a o práci školy. Tedy krátce: mají z informovaných, aktivních rodičů strach, případně i z veřejnosti, zastoupené třebaš zřizovatelem, že by jim příliš viděla do jejich práce a mohli by být kritizováni a poškozováni u nadřízených. Mohla bych uvést ze své učitelské praxe v jihomoravských vesnicích, jak ve dvou z nich ředitelé základních škol, každý svým způsobem, se doslovně bránili svému styku s rodiči a styku rodičů s učiteli. Povinné třídní schůzky a jednání SRPŠ zformalizovali tak, že rodiče nemohli ani získat informace o pedagogické práci školy a jen velmi omezeně konzultovat problémy svých dětí. Pedagogické výsledky obou těchto škol byly špatné, pro některé děti osudové.

Co ukázal pilotážní výzkum

Mínění rodičů o poslání a problémech základní školy

Všichni rodiče považovali celkový rozvoj osobnosti za hlavní poslání základní školy. Nikdo nezdůrazňoval nabytí množství vědomostí. Někteří se domnívali, že vědomostmi jsou žáci až přetěžováni – tento názor se objevoval zejména, když šlo o žáky z méně hodnotného sociokulturního prostředí a žáky s nižšími předpoklady pro učení. Základní škola má podle většiny dotazovaných vychovat schopnost orientovat se ve společnosti, naučit komunikovat a spolupracovat, každému pomoci najít své místo ve společnosti, svou identitu. Poskytnout základy pro profesní přípravu – teoretické i praktické. Mezi respondenty se nevyskytl nikdo, kdo by považoval za hlavní poslání ZŠ přípravu žáků pro přijetí na střední školu.

Základní škola by měla poskytovat žákům vědomosti, dovednosti, způsobilost (kompetenci) k mnoha činnostem. Měli by se naučit učit se a jak a kde si vyhledávat informace. Dovednosti by měli získat i v praktických běžných činnostech – základy řemesel. Uživatelská informatika se považuje za nezbytnou na druhém stupni. Soudí se, že ZŠ jsou stále příliš orientovány na množství vědomostí. Je škoda, že se přestaly pěstovat praktické dovednosti, jako byly práce v dílnách a pěstitelské práce včetně praktické ekologie. Cílem výchovy a výuky by měla být způsobilost v mnoha oborech – rodiče pro tohle většinou používali vyjádření, že jde v ZŠ o přípravu pro život, o schopnost začlenit se úspěšně, poctivě do společnosti, najít v ní své přiměřené místo. K tomu by měly směřovat kompetence, které žák získá v základní škole. Panuje shoda, že základní škola je odrazovým můstkem pro další celoživotní vzdělávání. Její požadavky pokládají rodiče průměrných a zejména nadprůměrných dětí za přiměřené, přesto říkají, že je třeba se s dětmi alespoň v první a druhé třídě učit. Někteří se s nimi učí i ve vyšších ročnících. Příliš vysoké se jeví požadavky ZŠ rodičům, jejichž děti mají ztížené předpoklady se učit. Buď pocházejí z nevýhodného sociokulturního prostředí, neumí dobře česky, jsou málo nadané, neurotické, trpí LMD aj. Takovým dětem podle mínění jejich rodičů škola dostatečně nepomáhá a dostatečně se jim individuálně nevěnuje. Více než polovina rodičů se domnívá, že ve škole je špatná kázeň a také šikana různého stupně, proti níž škola nedovede účinně zakročit.

Rodiče, kteří jsou povoláním učitelé, se vesměs shodují v mínění, že děti z nefungujících, nebo špatně fungujících rodin – někteří uvádí, že z takových dnes pochází většina dětí – jsou vykořeněné, nemají jasný hodnotový systém a nemají jej ani jejich rodiče. Že ve většině rodin je vláda peněz a mezilidské vztahy jsou potlačeny. Část rodičů uvádí, že v ZŠ některé děti nejen kouří, ale užívají i drogy.

Všichni rodiče považovali rozčlenění české ZŠ na 5 let prvního stupně a další roky s režimem druhého stupně za vhodný. Domnívám se však, že je to i proto, že nemohou srovnávat s jinými způsoby organizačního členění základního vzdělávání, protože je neznají. Mohou se pamatovat jen na naše ZŠ, v nichž trval první stupeň 4 roky, a po něm nastal režim druhého stupně, pro který mnohé desetileté děti nebyly zralé a působil jim potíže.

Názory rodičů na obsah výuky (kurikulum) a jejich náměty

Rozšířit a zkvalitnit jazykové vzdělání na prvním i druhém stupni si přáli všichni rodiče. Zejména šlo o angličtinu a český jazyk. Děti se na prvním stupni často nenaučí samy se učit, ale to je nezbytný předpoklad pro úspěšnost na druhém stupni. Neumějí dobře s porozuměním číst. Proto je nutno posílit i český jazyk na prvním i druhém stupni. Na druhém stupni by se měly děti umět nejen samostatně učit, ale také vyhledávat poznatky z médií a literatury, získat základy přírodních věd i cvičit pravidla společenského chování. Je třeba více upevňovat poznatky a raději jich zprostředkovávat méně. Jde zejména o rodný jazyk, historii, znalost života jiných národů, jednoduché početní úkony i úsudkové (logické) myšlení. Procvičovat schopnost vyjadřování vlastních myšlenek včetně souvislého vyprávění. Pěstovat manuální zručnost zaměřenou na soběstačnost.

Zdůrazňuje se nezbytnost posílení výuky českého jazyka pro děti, které neumějí dobře česky. Většina pochází z romských rodin. Měly by povinně chodit alespoň dva roky před zahájením školní docházky do předškolní přípravy, ať už do mateřské školy nebo přípravného ročníku, aby se zmírnily jejich nejen jazykové handicap. Několik rodičů soudilo, že by děti ve škole měly být více vedeny k všeobecné orientaci ve společnosti a k samostatnosti i k dovednosti spolupracovat s jinými. Více tělocviku a sportu a pracovního vyučování si přeje několik tatínků. Také zazněly názory (rodičů, povoláním učitelů), že by měl být dívčí tělocvik oddělen od chlapeckého.

Které předměty by se měly učit integrovaně

Téměř všichni rodiče se shodli na sloučení občanské a rodinné výchovy. Pokud šlo o ostatní předměty, asi polovina rodičů řekla, že nemá představu, protože málo o obsahu výuky ví. Návrhy na propojení humanitních předmětů mezi sebou a vzájemné propojení přírodovědných předmětů od těch, kdo se vyjádřili, byly různé. Několikrát se vyskytlo mínění, že zeměpis, dějepis, přírodopis by měly tvořit jeden celek. Překvapilo mne, jak málo si rodiče uvědomovali praktický význam matematiky skoro ve všech předmětech. Například procentický výpočet v chemii, nezbytnost výpočtů ve fyzice, základy statistiky, zlomky, procenta i ve společenských vědách atd. Respektive i v běžných oborech lidské praktické činnosti, ať už v domácnosti, při pěstování rostlin na zahradách, a snad ve většině manuálních i spíše duševních povolání.

Přednosti a nedostatky české základní školy ve srovnání se zahraničím

Většina rodičů nedovedla posoudit školství v zahraničí, protože je neznala. Pouze spíš z médií a novin se domnívali, že ze západních států jsou děti samostatnější a sebevědomější a že nemají tolik vědomostí jako děti české. Například, že zeměpis a dějepis je jejich slabou stránkou proti našim. České děti více ve školách biflují a málo umí své vědomosti prakticky uplatnit., nemají dostatek sebejistoty a komunikačních dovedností. Pouze jedna maminka žila se svými dvěma dětmi přibližně dva roky v Anglii a tam chodilo starší dítě do školy. Domnívá se, že angličtí učitelé se dětem více věnují, že mají lepší individuální přístup a že je anglická škola pro menšiny o hodně lepší než česká.

V čem by se měla zlepšit spolupráce školy s rodinou

Rodiče, i ti, kteří jsou povoláním pedagogové na ZŠ, mají málo informací o možnostech a účelnosti spolupráce s rodinou a téměř žádné o spolupráci s místní komunitou a veřejností. Působili při pohovoru vesměs takovým dojmem, jako by spolupráci rodiny a školy (myšlena je intenzivní, kreativní spolupráce) nepovažovali za důležitou funkci rodiny a školy. O práci rodičovského sdružení nejevili intenzivní zájem a většinou mínili, že tak, jak to je, může to zůstat. Představu o práci a užitečnosti tripartity ve zřizovaných radách školy nevyjádřili ani rodiče, kteří jsou pedagogy ZŠ. Ostatní o radách školy nevěděli. Formy účelné spolupráce vidí rodiče v osobním styku se vstřícnými učiteli, v dobře připravených třídních schůzkách, v pořádání mimovýukových akcí, jichž se společně s dětmi a učiteli zúčastňují také rodiče. Kromě toho jsou to pravidelné školní slavnosti a výlety, školní sportovní akce a kulturní vystoupení, účast rodičů na zájezdech, školách v přírodě, sportovních kurzech apod. Míní, že se tak nejlépe vzájemně s učiteli a dětmi poznávají a že to vede ke vstřícnosti a porozumění. K písemným informacím pro rodiče ze strany školy se nikdo z rodičů nevyjádřil. Školní řád, ti, kteří nebyli učitelé, neznali. K obsahu třídních schůzek a jednání rodičovského sdružení se rovněž nikdo nevyjádřil.

Informovanost o obsahu kurikula a probíraném učivu, školském zákonu a RVP

Pouze rodiče, kteří jsou povoláním učitelé, věděli, co se právě učí a bude učit. To však skoro výhradně jen z předmětů, které sami učí. Např. matematik nevěděl, co se právě učí ve třídách, ve kterých sám učí matematiku, probírá jeho kolega z fyziky, biologie apod. Rodiče, kteří se doma s dětmi učí, zejména v první a druhé třídě a rodiče starších dětí, kteří doma s učením v některých předmětech pomáhají, byli informováni o probírané látce ze sešitů a učebnic svých dětí. V žádném případě nebyli informováni na třídních schůzkách, co se právě v kterém předmětu učí a bude učit a jak by mohli dětem pomoci při učení, aby jejich dobře míněné rady a vysvětlování nebylo v rozporu s postupy učitele a dítěti nevznikal zmatek. Obsah nového

školského zákona a rámcového vzdělávacího programu rodiče, kteří nejsou pedagogy, neznali. Většinou o těchto dokumentech slyšeli až při položení otázky. Rodiče, kteří jsou pedagogy, sice věděli o školském zákonu, ale znali jen útržkovitě některé jeho pasáže, zřejmě takové, které se nejvíc týkaly jejich práce. Celý zákon neprostudoval nikdo z respondentů. Rámcový vzdělávací program, jeho smysl a význam při tvoření vlastního vzdělávacího programu znali jen tři z respondentů tj. dva zástupci ředitele a jedna ředitelka ZŠ (dotazováni byli respondenti v dubnu až červnu 2005). V žádné ZŠ nebyli rodiče informováni ze strany pedagogů o probíraném učivu, učebnicích, metodách výuky a požadavcích učitelů. Nikdo je neseznámil s obsahem a významem školského zákona, ani se změnami výuky a nových cílů obsažených v RVP.

Příklady kreativního, produktivního fungování spolupráce školy a rodičů

Pro srovnání jsem stejného dotazníku použila jako osnovy pro další rozhovory se třemi rodiči a dvěma učiteli waldorfské alternativy, kteří jsou také rodiči. Jeden ze zmíněných rodičů je předsedou waldorfské alternativy v Brně. Je to občanské sdružení vybavené značnými, i ekonomickými pravomocemi. Funguje na waldorfských školách jako rodičovské sdružení. Rodiče dětí spolupracovali na založení školy. Vznikla vlastně z jejich iniciativy. Oni našli pro „svou“ školu učební prostory. Oni pro ni získávají učitele a pro učitele vzdělávací kurzy s lektory i ze zahraničí. Jsou pravidelně, nejméně jednou měsíčně, informováni učiteli o probíraném učivu a spolupracují spolu s učiteli na vybavení a chodu školy. Učitelé z osobních návštěv znají každou rodinu. Každý měsíc pořádají rodiče s učiteli a žáky měsíční slavnost, několikrát do roka jiné akce školy, jako jarmaky, besídky, jednou ročně olympiádu pro všechny české waldorfské školy. Kdykoliv se mohou zúčastňovat vyučování.

Jiný způsob intenzivní úspěšné spolupráce školy a rodičů, který byl iniciován naopak vedením školy, uskutečňovala ředitelka a zakladatelka školy Přemysla Pittera v Ostravě, Mgr. Helena Balabánová se svým týmem učitelů a pedagogických asistentů. Předsevzala si, že romské a jiné děti, které vzhledem ke svému intelektu do zvláštních škol nepatří, ale jsou ve schopnosti učit se handicapovány svým rodinným prostředím, přivede ve své škole až k úspěšnému dokončení úplného základního vzdělání a ty nejschopnější k absolvování vzdělání středoškolského. Při hospitacích jsem viděla, že se to daří. I díky získání rodičů pro společný cíl. Kdykoliv mohli pobývat rodiče ve třídě. Spolupracovali na vybavení školy, někteří i při výuce. Mohli přicházet za učiteli kdykoliv i po vyučování se svými problémy. Děti, pokud se stalo, že matka nebyla odpoledne doma, pobývaly ve škole a dělaly si tam úlohy s učiteli. Pobyt dětí ve škole i po vyučování a třeba i pohybové aktivity pod vedením učitelů byly běžné. Byla jsem

svědkem krásných citových vztahů mezi žáky a učiteli, kteří těm menším dokázali udělat školu hrou. V hudební výchově a mimoškolních aktivitách rádi pomáhali i romští tatínkové.

V Rakousku je spolupráce školy, rodičů a žáků zákonnou povinností. Je stanovena školským zákonem. Rodičovské sdružení je založeno jako spolek. Je při každé základní a střední škole. Ve třídách pracuje jeho výbor. Zástupci rodičů, obvykle tři a stejný počet žáků (na středních školách) tři učitelé a ředitel tvoří školní výbor. Rodiče, respektive jejich volení zástupci a na středních školách také zástupci žáků, na odborných středních školách i zástupce zaměstnavatelských organizací, mají poměrně širokou pravomoc. Patří sem např. autonomní regulování školního roku, tedy rozhodování o vyhlášení prázdnin, pěti nebo šestidenním vyučovacím týdnem, rozhodování o vícedenních školních akcích, třeba zájezdech. Pořádání třídních schůzek a jejich termínech, tvorbě a dodržování školního řádu. Rodičovské sdružení má poradenské právo o postupech školy nejen ve výuce. Také o stanovení autonomních učebních plánů a počtech žáků ve třídě, při nichž se třída dělí. O těchto a podobných věcech se hlasuje, každá skupina musí být při hlasování zastoupena.

Školní výbor je poradcem v důležitých otázkách výchovy a výuky a také spolurozhoduje o využívání prostředků poskytovaných škole vládou, o stavebních úpravách na pozemcích školy aj. Individuální práva žáků a jejich účast na spolurozhodování jsou stejně, jako je tomu u rodičů, zahrnuta v zákoně. Týká se to i žáků bez rakouského občanství.

Literatura:

BERÁNEK, J. Partnerství rodičů a učitelů není jednoduché. *Moderní vyučování*, 2001, roč. 7, č. 9, s. 4-6.

DOBŠÍKOVÁ, E. Spolupráce rodičů, žáků a školy – zákonná povinnost. *Učitelské listy*, 2003/04, č. 1, s. 21.

DOBŠÍKOVÁ, E. Waldorfská pedagogika – alternativa bez stresu? *Učitelské listy*, 2002/03, č. 2, s. 10-11.

DOHNAL, T. Komunikace mezi rodinou a školou. *Děti a my*, 2002, roč. 32, č. 2, s. 22.

HELMKE, A. Elterliche Lernunterstützung und Schulleistungen ihrer Kinder. *Bildung und Erziehung*, 2004, roč. 57, č. 3, s. 251-277.

KVAČKOVÁ, R. Jací rodiče, taková škola. *Lidové noviny*, 2003, roč. 16, č. 21, s. 19.

MERTIN, V. Jak předcházet nedorozuměním mezi rodinou a školou. *Moderní vyučování*, 2004, roč. 10, č. 7, s. 8-9.

RABUŠICOVÁ, M. Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 4, s. 326-341.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. VUP : Praha, 2004.

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a o změně některých zákonů (školský zákon). Praha MŠMT, 2004.

Abstract: *This paper looks at the topic of cooperation between the pupils' parents and teachers in traditional Czech schools. Such cooperation is not essential. However, it has been noted that schools that cooperate with the parents on informal and creative bases have better climate and achieve better results more easily. Czech schools tend not to cooperate with the parents actively. A selection of reasons is offered, as well as three different examples of intensive cooperation between parents and the school.*

Keywords: *basic school, teacher, headmaster, parents, family, social and cultural environment, curriculum, school climate, school law, waldorf alternative, competences*

III. KURIKULÁRNÍ DIMENZE ZŠ

ZAMYŠLENÍ NAD OBSAHEM ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Tomáš Janík

***Anotace:** Příspěvek vyzývá k hlubšímu zamyšlení se nad obsahem školního vzdělávání, neboť se zdá, že současný pohled nebere dostatečně v úvahu širší souvislosti toho, čemu se ve škole učíme. V první části textu sledujeme některé z proměn obsahu vzdělávání v americké, evropské a české kurikulární (didaktické) tradici a pokoušíme se ukázat, že tyto proměny souvisely se snahami o modernizaci obsahu. V návaznosti na to věnujeme pozornost otázce výběru a strukturování obsahu školního vzdělávání a zamýšlíme se nad novým pojetím obsahu vzdělávání, pro nějž má být charakteristická jeho dynamičnost. Závěrem příspěvku stručně shrnujeme některé problémy, s nimiž je kategorie vzdělávacího obsahu spojena.*

***Klíčová slova:** obsah vzdělávání, kurikulum, didaktická znalost obsahu*

Úvodem

Potřeba zamýšlet se nad *obsahem školního vzdělávání* se v poslední době zvyrazňuje nejen v souvislosti se zaváděním *rámcových vzdělávacích programů* do praxe škol, ale také v souvislosti s dynamickými proměnami společnosti, která je stále častěji označována jako *společnost vědění*. Úvahy nad koncepcí vzdělávání pro společnost vědění vyústí v otázku, jak vlastně chápat kategorii vzdělávacího obsahu ve změněných společenských podmínkách a jak s ní zacházet v probíhající kurikulární reformě.⁶

V tomto příspěvku vycházím z přesvědčení, že kolem kategorie obsahu školního vzdělávání je třeba rozvinout hlubší teoretickou diskusi, která by reflektovala širší souvislosti toho, čemu se ve škole učíme. Dříve než přistoupíme k pokusu o rozvinutí takové diskuse, položme si otázku, jak je kategorie vzdělávacího obsahu chápána v současné pedagogické teorii?

Podle J. Průchy (2002, s. 245) „*vyjadřuje termín obsah vzdělávání nejen témata či informace (poznatky), jež jsou plánovány pro školní výuku, aby se staly znalostmi žáků, ale také plánované zkušenosti, dovednosti, hodnoty, postoje a zájmy, jež se rovněž mají vytvářet v žácích...*“ Jak je vidět, obsah vzdělávání je chápán jako něco, čeho se žák v průběhu svého učení zmocňuje. J. Slavík k tomu dodává, že za obsah je pokládáno všechno, „*co si člověk může vědomě nebo nevědomky pamatovat a za příhodných okolností si to vybavit v myšlenkách, resp. pojmech nebo představách, ať již smyslových nebo pohybových, ideálně v mysli nebo fyzicky ve skutečnosti použí-*

⁶ Zmínka o nezbytnosti reformy obsahu vzdělávání se dostala dokonce až do Programového prohlášení vlády ČR ze dne 30. 8. 2004.

vat, vytvářet či přetvářet, co může sdělovat, nad čím může uvažovat a čím může být ovlivněn ve svém prožívání, myšlení, jednání nebo ve svých postojích“ (Slavík 1997, s. 104). G. Steindorf (2000, s. 75) podotýká, že „v aktu výuky nevychází výchovné působení bezprostředně z učitele, ale z konfrontace s určitým věcným obsahem“. J. Skalková (1999, s. 63) se nad obsahem vzdělávání zamýšlí v souvislosti s *didaktickou transformací* a vysvětluje, že „učivo vzniká rozpracováním obsahů představujících různé oblasti kultury (vědy a techniky, umění, činnosti a hodnot) do školního vzdělání, tj. do učebních plánů, osnov, učebnic, do vyučovacího procesu“.

Z výše uvedených vymezení vyplývá, že obsah vzdělávání je chápán poměrně široce a že jeho existence může nabývat různých forem (Průcha 2002). Samostatnou otázkou je potom problematika výběru a strukturování obsahu pro účely školního vzdělávání, tj. didaktická transformace (Skalková 1999) a dále také jeho didaktického ztvárnění ve výuce (Steindorf 2000) a uchopování žáky (Slavík 1997).

Pozastavme se nyní nad některými problémy, které se při úvahách nad obsahem školního vzdělávání otevírají.

1. Proměny obsahu vzdělávání

Obsah školního vzdělávání se v průběhu času proměňoval, a to v souvislosti s proměnami kurikula, které byly reakcí na dynamický vývoj společnosti. Ten byl přirozeně v různých zemích různý, neboť vyplýval z odlišných kulturních i vzdělávacích tradic.

V antice byl obsah školního vzdělávání označován pojmy *trivium* a *kvadrivium*⁷, ve středověku *sedmero svobodných umění* atp. Později svoji roli sehrávaly také Komenského snahy pansofické, programově vyjádřené krédem *učit všechny všemu všestranně*, na které nepřímo navazovali i francouzští encyklopedisté. Jakkoliv evropské osvícenství ještě zčásti navazovalo na odkaz encyklopedistů, kteří vystupovali s požadavkem na zvládnutí veškerého vědění dané doby, začalo se ukazovat, že kvůli explozi vědění to v budoucnu nebude možné. Objevují se první snahy o výběr obsahu školního vzdělávání – např. M. Montaigne požaduje, učit se jen to, co je užitečné (utilitarismus). Exploze vědění vedla k tomu, že se školy začaly více diferencovat a s nimi i obsah vzdělávání. Na přelomu 19. a 20. století se etablovala řada nových vědních disciplín, které obhospodařovaly určité specializované oblasti lidského vědění. Jak se pokusíme naznačit dále, veškeré tyto proměny se promítaly i do obsahu školního vzdělávání.

⁷ Pojmy *trivium* a *kvadrivium* odkazují nejen k obsahu jako takovému, ale také k jeho *zaměřenosti* (vztahuje se k nějaké konkrétní oblasti lidských aktivit) a k jeho *strukturalaci* (je uspořádán do určitých vzájemně spjatých oblastí) – jak mně na tomto místě upozornil J. Slavík při laskavém posouzení textu.

1.1 Pragmatické pojetí kurikula v USA

Zkraje 20. století ve Spojených státech amerických převládalo utilitaristické pojetí vzdělávacího obsahu, které se zaměřovalo na praktická témata (Posner 1995). Svoji úlohu zde sehrával pragmatismus jako filozofické východisko školního kurikula. Vazba mezi školní výukou a vědními disciplínami pěstovanými na univerzitách byla tehdy málo zřetelná. Postupně se však začala zvýrazňovat, mimo jiné také přispěním tzv. Komise desíti (1892), která sestávala z deseti uznávaných odborníků, jejichž úkolem bylo stanovit optimální rozsah učiva a jeho časovou dotaci ve školním kurikulu. Dále potom v 50. letech 20. století, kdy se v tvorbě kurikula více angažují univerzitní profesori z jednotlivých vědních oborů, kteří jsou nespokojeni s učebními výsledky žáků, zejména v matematice a přírodovědných předmětech. Výuka ve vyučovacích předmětech se tak začínala více propojovat s jejich mateřskými disciplínami na univerzitě. Za fyziku, chemii, geografii a později i za společenskovední předměty vznikají kurikula, která jsou obsahově odvozena ze systematiky a logiky vědních disciplín (srov. Posner 1995, s. 273-277). Princip vědeckosti ve výuce má své kořeny patrně právě v tomto období, kdy se prosazuje názor, že vyučovací předměty ve škole je třeba koncipovat jako předstupeň vědních disciplín. Žáci jsou chápáni jako budoucí adepti vědy a škola a učitelé jako její zprostředkovatelé. Toto úsilí je podpořeno také tzv. „šokem ze Sputnika“, který je vyvolán tím, že se Sovětům daří v roce 1957 vypustit do kosmu oběžnou družici. Američané reagují mimo jiné také zvýšením výdajů do vzdělávání a větší podporou matematiky a přírodovědného vzdělávání.

Není bez zajímavosti, že v této době začínají sílit hlasy, které poukazují na to, že lidské vědění je již tak obsáhlé, že pro účely školního vzdělávání je nezbytné zaměřit se na výběr tzv. jádra učiva (core curriculum) a postžení jeho struktury. Díky překladu do češtiny jsou u nás dobře známé výklady J. S. Brunera (1965) o vnitřní struktuře obsahu (tématu), která zahrnuje fakta, pojmy a zobecnění. V teoretické rovině se vychází z prací J. J. Schwaba (1964) o struktuře vědní disciplíny, které přinášejí další důsledky pro tvorbu kurikula. Tento autor rozlišuje mezi substantivní a syntaktickou strukturou vědní disciplíny. Zatímco substantivní struktura zahrnuje koncepty, které utvářejí její obsahovou náplň, syntaktická struktura se týká cest zkoumání, které směřují od dat přes jejich interpretaci až po konkluzi.

O dvě desetiletí později kritizuje L. S. Shulman (1986, 1987) pedagogický výzkum za to, že dostatečně nebere v úvahu kategorii obsahu vyučování a učení, a hovoří v těchto souvislostech o chybějícím výzkumném paradigmatu. V návaznosti na to se začíná rozvíjet výzkumný program didaktických znalostí obsahu (*pedagogical content knowledge*), který se zaměřuje na zkoumání odborných znalostí učitelů a jejich roli při vyučování různých předmětů ve škole (blíže viz Janík 2004).

V posledních letech dospěla didaktika, zejména vlivem kognitivní psychologie a konstruktivismu, k novému „obratu k oborovosti“ (*domain specific*), který je nesen zdůrazněním kategorie obsahu. V didaktickém výzkumu je patrné úsilí o hledání oborově specifických aspektů výuky, které by nejlépe odpovídaly zvláštnostem obsahu daného vyučovacího předmětu. Jak ukazuje J. Průcha (2002, s. 242), v oblasti vývoje kurikula se rozvíjí přístup zvaný *content pedagogy* (Doyle 1992), což bychom mohli z pohledu evropské tradice volně přeložit jako *didaktika orientovaná na obsah*. Zájem oborových didaktik (zejména didaktik naukových předmětů) se v přibývajícím míře zaměřuje na procesy utváření a rozvíjení znalostí žáků (ale i učitelů), ať už se hovoří o kognitivním rozvoji, kognitivním nárůstu či o konceptuální změně.

1.2 Obsah vzdělávání v evropské didaktické tradici

Poněkud jiným vývojem procházela Evropa. Evropská didaktická tradice se do značné míry utvářela s oporou o duchovnědnou pedagogiku, jejíž základy položil W. Dilthey. Co se kategorie obsahu týče, v první polovině dvacátého století významnou roli sehrálo Wenigerovo odlišení *didaktiky a metodiky*. E. Weniger (1930) pod didaktikou rozumí teorii vzdělávacího obsahu a učebního plánu, kdežto pojmem metodika označuje teorii výukových metod.

K dalšímu zajímavému momentu došlo v polovině 20. století, kdy se v německé jazykové oblasti podobně jako v angloamerické řeší otázka výběru základního učiva. Významným příspěvkem k této problematice je práce M. Wagenscheina (1968) věnovaná *exemplárnímu* vyučování. Wagenscheinova koncepce je zaměřena na výběr takových obsahů, které mohou sloužit jako *exempla*. Jde o dobře vybrané (reprezentativní) části tematického celku, na nichž je možné ukázat obecnou, abstraktní „pravdu“, o níž v daném tematickém celku jde.

V roce 1967 předkládá B. S. Robinson svoji knihu *Bildungsreform als Revision des Curriculums*, díky které se termín *kurikulum* dostává do Evropy a začíná jeho konfrontace s evropským pojetím didaktiky. V téže době významnou roli sehrávala Klafkiho *didaktika založená na teorii vzdělávání* se svou programovou zaměřeností k „*obsahovosti*“.

Uvedené období je obdobím plurality didaktických modelů a teorií. Vedle mnoha jiných se rozvíjela teorie komunikativní didaktiky, která – odlišně od současného komunikativního pojetí – se kriticky vymezovala vůči didaktice orientované na obsah vzdělávání. W. Popp (1976, na přebalu publikace) k tomu píše: „*Didaktická teorie se v posledních desetiletích výrazně obracela k problémům legitimity a výběru obsahů, k optimalizaci procesů jejich zprostředkovávání... Sociální dimenze výuky jako interakčního pole a úlohy sociální výchovy ve škole tím byla silně upozaděna. V souvislosti s kritickou vědou o výchově staví komunikativní didaktika sociální dimenzi didaktického*

pole opět do svého středu. Zohledňuje výsledky akčního výzkumu, interakční teorie a teorie komunikace a nabízí nové přístupy k výzkumu kurikula a k plánování a analýze výuky.“ Další úvahy nad výše naznačeným problémem vztahu mezi *obsahem a sociální interakcí* vedly k postřehu, že pro (oborovou) didaktiku je klíčové zamýšlet se právě nad „obsahovostí sociální interakce ve výuce“.

Recepce pojmu kurikulum je zřejmá také v teorii kurikulární didaktiky, která je orientovaná na cíle učení (Möller 1981). Počátkem devadesátých let dochází k postupnému sbližování evropské didaktické tradice s angloamerickou kurikulární tradicí (viz Hopmann, Riquarts 1995) a otevírají se tak nové horizonty didaktického myšlení (viz Skalková 1996).

1.3 Proměny obsahu vzdělávání v české didaktické tradici

Jak ukazuje E. Walterová (2004), v české pedagogice byl pojem kurikulum do 80. let 20. století téměř neznámý. Oblast, kterou dnes zastřešujeme pojmem kurikulum, spadala do didaktiky, která byla zkraje 20. století výrazně ovlivněna německou didaktickou tradicí. Významný československý příspěvek k problematice obsahu vzdělávání přineslo reformní pedagogické hnutí ve dvacátých a třicátých letech 20. století – princip celistvého, integrovaného vyučování, který byl prosazován V. Příhodou. Po roce 1948 došlo k negativním proměnám obsahu vzdělávání v souvislosti se zaváděním komunistické ideologie do škol. Oborově didaktické myšlení po 2. světové válce bralo ohled na specifickou obsahovou stránku zejména v pracích V. Čapka, M. Černo-horského, A. M. Dostála, S. Jelínka, E. Kašpara, F. Malíře, E. Pachmana, J. Šuly, J. Uždila a mnoha dalších. Pozitivně lze hodnotit také výzkum základního učiva realizovaný O. Chlupem (1958), na nějž později volně navazovali další A. M. Dostál (1975), J. Průcha (1983), V. Pařízek (1984), J. Kotásek (1993) a další. Chlupova teorie základního učiva usilovala o překonání poznatkové roztržičnosti školního vzdělávání cestou didaktické integrace učiva (viz Skalková 1999, s. 64-65).

V roce 1976 došlo k revizi školních osnov pod heslem „modernizace obsahu vzdělávání“ a byl posílen princip vědeckosti ve výuce. Výsledkem bylo přetěžování žáků v důsledku zvýšeného počtu předmětů. Po změně politického režimu v roce 1989 byl obsah vzdělávání revidován s cílem odstranit z kurikula komunistickou ideologii.

Po roce 1990 u nás vznikly významné kurikulární dokumenty (zejména vzdělávací programy) a řada studií k problematice kurikula a obsahu vzdělávání (Walterová 1994, 2004, Spilková a kol. 1996, Müllerová 2000, Maňák 2003). Skutečná kurikulární reforma do České republiky přichází až spolu s *rámčovými vzdělávacími programy*.

Didaktika ve smyslu „*myšlenkových snah zaměřených k obsahovosti*“ (Klafki) je zřejmě nejvíce aktuální v době, kdy vrcholí proměny kurikula a s nimi související zásadní proměny obsahu vzdělávání, což je v souvislosti se zaváděním rámcových vzdělávacích programů na pořadu dne i v České republice. Reforma kurikula totiž vždy zvýrazňuje potřebu zabývat se kategorií obsahu a promýšlet ji v nových souvislostech.

2. Čemu učit ve škole?

Lidské vědění je organizováno v různých formách či útvarech, jako jsou mýtus, náboženství, světový názor či ideologie, věda atp. (srov. Janík 2005). Jednu z forem organizace lidského vědění představují vědní, technické a umělecké disciplíny, z nichž je v současné době odvozován také obsah školního vzdělávání, tj. kurikulární obsah. Ten je uspořádán do soustavy vyučovacích předmětů (či *vzdělávacích oblastí* dle terminologie RVP), které „*vymezují rámec učiva a zároveň poskytují předpoklady pro odbornost výuky tím, že jsou zakotveny v jednotlivých specializovaných oborech*“ (Slavík 1999, s. 220). Současně je třeba vést v patrnosti, že kurikulární obsah prochází ve výuce řadou didaktických transformací, jež iniciuje učitel v interakci se žáky. Tak se před námi otevírá (minimálně) trojčlenný vztah mezi (1) obsahem odborné disciplíny, (2) kurikulárním obsahem a (3) učivem, v němž se odehrávají četné transformace poznání mezi oborem, školou (resp. školstvím) a výukou.

2.1. Tři roviny přemýšlení o obsahu

Ve volné návaznosti na myšlenky L. S. Shulmana (1986) i na tradice české didaktiky (Čapek 1981, 1982) konkretizujeme naše úvahy o vzdělávacím obsahu ve třech rovinách:

- *Rovina odborných disciplín* – zahrnuje obsahovou náplň daných disciplín (*content knowledge*). Jde o poznatky, které se utvářejí mimo pedagogiku, ve své vlastní oborové logice a systematicce.
- *Rovina školy* – zahrnuje kurikulární obsah (*curricular content knowledge*) – to, co bylo kvalifikovaně a zdůvodněně vybráno z poznatkového fondu určitých odborných disciplín a zařazeno do kurikula základních škol nebo středních všeobecně vzdělávacích škol. Výběr určitých obsahů do kurikula je samostatnou, dosti složitou otázkou, kdy nejde jen o selekci, ale také o didaktické zdůvodnění tohoto výběru (Klafki 1995).
- *Rovina výuky* – zahrnuje učitelovy didaktické znalosti obsahu (*pedagogical content knowledge*), které mu umožňují didakticky ztvárnovat určité obsahy v procesech vyučování a učení, stejně jako žákovy (pre)koncepce učiva.

2.2. Strukturování obsahu školního vzdělávání

Jak již bylo zmíněno, současné kurikulum je odvozeno z vědních, technických a uměleckých disciplín, které se zaměřují na určité (specializované) oblasti lidského poznání a lidských aktivit. Jednotlivé disciplíny se od sebe odlišují nejen ve svém tematickém (obsahovém) záběru, ale také v postupech (metodách), s nimiž pracují. Ve svém souhrnu se tak před námi otevírá nesmírně rozmanité spektrum různých domén, z nichž se vychází při koncipování obsahu školního vzdělávání.

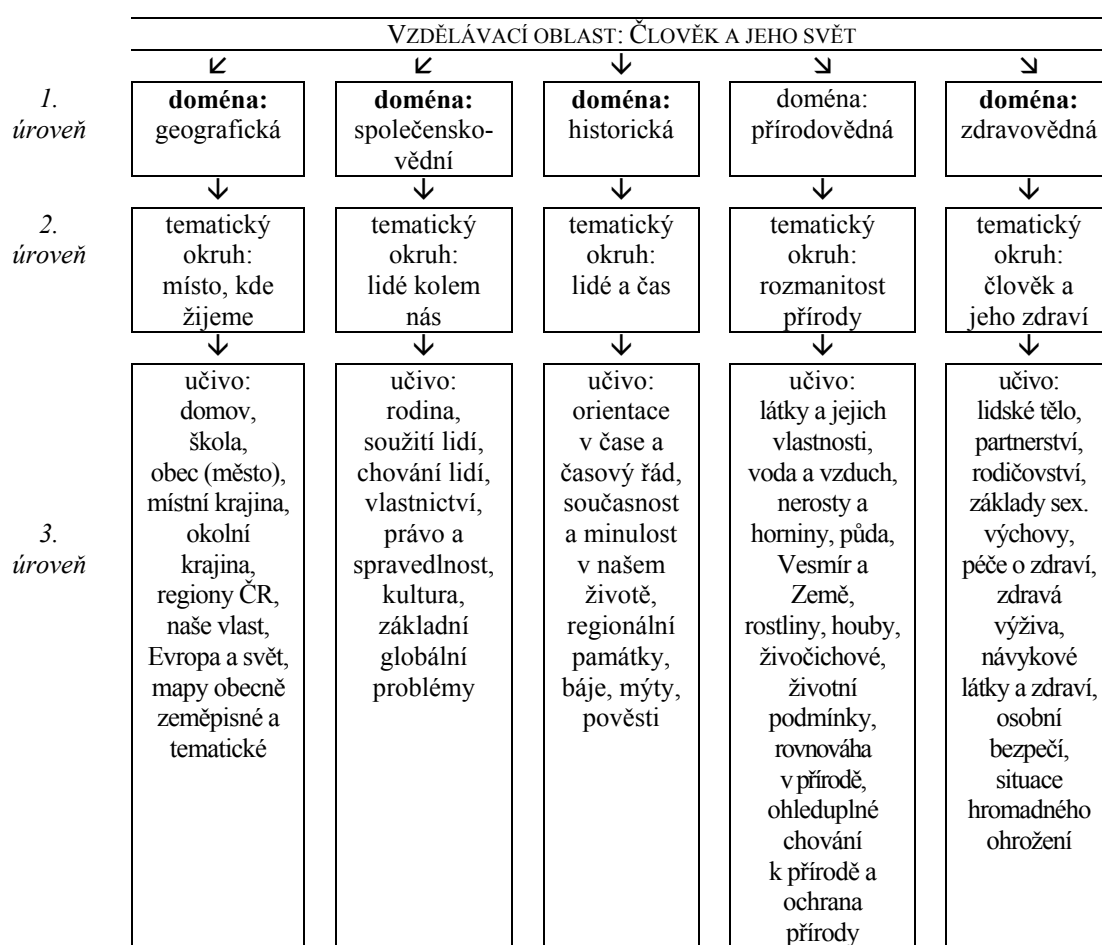
Pro úvahy o strukturování obsahu školního vzdělávání jsou inspirující myšlenky J. J. Schwaba (1964), který rozlišuje mezi substantivní a syntaktickou strukturou vědní disciplíny. Substantivní struktura podle něj zahrnuje koncepty, které utvářejí její obsahovou náplň (např. v literatuře: tragedie, komedie, drama). Syntaktická struktura se týká cest zkoumání, které směřují od dat přes jejich interpretaci až po závěry. Dále uvádí tři významné aspekty, které je třeba brát v úvahu při koncipování obsahu školního vzdělávání:

- Organizace vědění ve formě disciplín (geografie, historie, fyzika atp.) není věcí dohody. Mezi jednotlivými disciplínami neexistují zřetelné hranice; pro vzájemné odlišení jednotlivých disciplín je možné uplatnit celou řadu různých kritérií. Jsou-li ve škole disciplíny stanoveny jako vyučovací předměty, vždy je možné aranžovat je tak, že vzniknou různé hierarchie, a tím i různé pedagogické vztahové sítě.
- Každá disciplína obsahuje více různých, nezávislých struktur, přičemž každá struktura přináší jiné důsledky pro vzdělávací obsah, protože svým způsobem určuje otázky, které mohou být položeny, data, která mohou být zkoumána, experimenty či jiné aktivity, které mohou být prováděny, i způsoby, jimiž se data pořizují a interpretují.
- Každá disciplína má více než jednu syntaktickou strukturu, tj. disponuje více než jednou cestou, po níž se dostává od „hrubých“ dat ke svým závěrům. V každé doméně mají vědci odlišné představy o tom, jak verifikovat své poznatky, o roli objevování a důkazů, o způsobech zjišťování kvality dat a obecně o přiměřeném kánonu průkaznosti materiálu (Schwab 1964).

Tyto úvahy o struktuře vědních disciplín dále rozvádějí různí autoři, zejména oboroví didaktikové, kteří se snaží vybrat a utřídit konkrétní obsahy své vědní disciplíny pro účely školního vzdělávání. Samostatnou kapitolu představují pokusy o strukturování obsahu napříč vyučovacími předměty (mezipředmětovost, průřezová témata).

Jako příklad (obr. 1) uvádíme strukturování obsahu uplatněné v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* ve vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*. Analýza RVP ZV ukazuje, že vzdělávací obsah je ve vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět* uspořádán ve třech úrovních:

1. Na úrovni obsahových domén (geografická, společensko-vědná, historická, přírodovědná, zdravotnědná),
2. Na úrovni tematických okruhů (místo, kde žijeme; lidé kolem nás; lidé a čas; rozmanitost přírody; člověk a jeho zdraví).
3. Na úrovni konkrétního učiva (např. pro tematický okruh „místo, kde žijeme“ – domov, škola, obec (město), místní krajina, okolní krajina (místní oblast, region), regiony ČR, naše vlast, Evropa a svět, mapy obecně zeměpisné a tematické).



Obr. 1: Obsahová struktura vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět* (podle RVP ZV 2004, s. 31-34)

Rozpracovávání obsahové struktury jednotlivých vyučovacích předmětů (či vzdělávacích oblastí) je třeba uvítat a podpořit, neboť se tak mimo jiné vytvářejí také opěrné body pro formulování toho, co učinit závazným obsahem učitelského vzdělávání.

3. K novému pojetí obsahu školního vzdělávání

Obsah jako chybějící paradigma pedagogického výzkumu

Přestože se od osmdesátých let 20. století rozvíjejí obsahově zaměřené výzkumy vyučování a učení, zdá se, že kategorie obsahu je v nich spíše jakousi „tichou komponentou“ než klíčovým problémem. Můžeme si povšimnout toho, že kategorie obsahu je v pedagogicko-psychologických výzkumech chápána převážně jako cosi daného, s čím se sice počítá, ale o čem se nijak zvlášť nediskutuje. Problém spočívá patrně v tom, že kategorie obsahu je v těchto výzkumech chápána zúženě, pouze v rámci samotné výuky, a dostatečně nezohledňuje širší filozofický a historicko-kulturní kontext (Englund 1997).

Obsahové vyprazdňování školního učení?

Potřeba zabývat se obsahovou dimenzí školního vzdělávání je skutečně na pořadu dne, neboť výzkumy, které byly v této oblasti v poslední době provedeny, naznačují, že u nás dochází k relativnímu poklesu celkové kvality výuky (srov. Štech 2005). Členové Pražské skupiny školní etnografie konstatují „*obsahové vyprazdňování*“ školního učení. I. Viktorová (2004, s. 393) k tomu uvádí: „...*děti vyjadřují pokles zájmu o vyučovací předměty a jejich vliv na budoucnost a další život považují za mnohem méně významný. ...Můžeme místy mluvit o částečném vyprázdnění školní výuky v jejím kognitivním pojetí*“. Také J. Slavík (2005) dokládá, že v posledních deseti letech došlo k oslabení objemu odborné komunikace ve výuce výtvarné výchově. Výše popsané skutečnosti více méně potvrzují jak zprávy České školní inspekce, tak i zkušenosti učitelů z praxe.

Problémy v obsahové dimenzi školního vzdělávání jsou patrně jednou z příčin nedostatků v „*oborovém myšlení žáků*“, které jsou výzkumně dokládány v různých vyučovacích předmětech. Zdá se, že právě zde leží podstata problémů, kdy žáci selhávají při řešení úloh, které vyžadují hlubší porozumění pojmům, principům a metodám daného oboru; předpokládají flexibilní uplatnění znalostí v jiných kontextech, než v jakých byly získány (inertní vědění); neobejdou se bez dovednosti oborově správného a přiměřeného argumentování atp. Bylo by jistě žádoucí zaměřit výzkumnou pozornost na problémy v oborovém myšlení žáků (i učitelů) v jednotlivých vyučovacích předmětech a snažit se „*přes ně*“ pronikat k oborově specifickým aspektům příslušných vyučovacích předmětů. Metodologické inspirace pro tyto výzkumy lze hledat např. v mezinárodně srovnávacích výzkumech TIMSS a PISA za oblast matematického, přírodovědného a čtenářského vzdělávání.

V poslední době sílí požadavek, aby se vyučování orientovalo na činnosti (něm. Handlungsorientierung) a zdůrazňuje se význam činnostně a projektově orientovaného vyučování. Tento trend je jistě oprávněný a žádoucí, nicméně je zároveň třeba poukázat i na problémy, které jsou s ním spojeny. V koncepci

činnostně či projektově orientovaného vyučování zatím není důkladně rozpracována jeho obsahová stránka. Problematická je zejména otázka výběru obsahu a jeho vztahu ke struktuře oboru, v němž je zakotven. Další podstatný problém leží v rovině metodického ztvárnění projektu. Jde o problém dekontextualizace znalostí, které žáci v projektu získají. Při praktické realizaci projektového vyučování se často nedaří projekt „dotáhnout“ až do roviny zobecnění, kdy je exemplární postup relativizován, aby u žáků mohlo vzniknout obecnější, transferovatelné vědění s širší využitelností. Znalosti tak zůstávají vázány na kontext do té míry, že je žáci nejsou schopni využít v jiných situacích (problém inertního vědění).

Co může být příčinou „obsahového vyprazdňování školního učení“, připustíme-li oprávněnost této teze? Skutečnost konstatovaná Z. Helusem (2001 s. 21-22), že „...stále více dětí se dnes více či méně vymyká tradičnímu modelu vzdělavatelnosti. Učitel, který přichází do školy, aby vyučoval, může rychle shledat (a stále častěji také shledává), že dostat se k tomuto vyučování vůbec není samozřejmé a snadné.“ Nebo je příčina v problémech spojených „s kvalitou odborné i didaktické připravenosti učitelů“, jak uvádí S. Štech (2005)? Patrně jde o souhru působení více faktorů. Nicméně je zřejmé, že nové přemýšlení o obsahu školního vzdělávání má své opodstatnění.

Důraz na dynamické pojetí obsahu

Chápeme-li vědní, technické a umělecké disciplíny jako určitou formu organizace znalostí, je třeba současně vést v patrnosti, že jejich obsah podléhá permanentní rekonstrukci. To vyvolává potřebu nahlížet na obsah vzdělávání jako na dynamický a otevřený fenomén.

V našem zamyšlení budeme rozlišovat mezi statickým a dynamickým pojetím vzdělávacího obsahu (srov. Skalková 1999). Statické pojetí obsahu se vztahuje především ke strukturování obsahů (do systémů) v rámci jednotlivých oborů a jim příslušejících vyučovacích předmětů. Obsah je chápán jako cosi fixně daného, co nabývá jednoho možného významu. Naproti tomu dynamické pojetí obsahu se vztahuje k otázkám didaktických transformací a elaborací obsahů v reálně probíhajících procesech vyučování a učení. Dynamické pojetí obsahu umožňuje lépe zohledňovat procesuální stránku výuky a je klíčové v okamžiku, kdy se zajímáme o to, jak učitel konkrétní obsah ve výuce didakticky ztvárňuje.

Zkušený učitel vidí dynamičnost a otevřenost obsahu, uvědomuje si jeho „didaktický potenciál“, a tak se mu nabízí řada alternativ pro rozhodování, jak konkrétní obsah didakticky ztvárnit. Wilson, Shulman a Richert (1987) hovoří o tom, že učitel disponuje „150 různými možnostmi, jimiž zná obsah“. Ty se před ním otevírají v okamžiku, kdy provádí svou ústřední profesní činnost, nazvanou W. Klafkim (1967) *didaktická analýza obsahu*. Takto chápané vyučování je především komplikovaná profesionální práce s obsahem, při níž

významnou roli hrají jeho rozmanité interpretace. L. S. Shulman (1986, s. 9) v této souvislosti právem poznamenává, že pro učitele je nezbytná nejen důkladná znalost obsahu odborné disciplíny, ale také porozumění tomu, proč a z jakých příčin tyto obsahy vyrůstají. Přílehlavě parafrázuje ironický výrok „*kdo neumí, učí*“, slovy „*kdo rozumí, vyučuje*“.

Rozumí-li učitel i po didaktické stránce tomu, čemu vyučuje, je schopen brát v úvahu také hledisko žáka, jeho věkové zvláštnosti a dispozice k učení. Konkrétní vzdělávací obsah se v průběhu učení stává znalostí či jinou dispozicí žáka (Slavík, Janík 2005). O dynamické povaze těchto dispozic (znalostí aj.) nás přesvědčují např. výzkumy žákovských prekonceptů, naivních teorií či konceptuální změny, v nichž je mapován pojmotvorný proces směřující od obsahu ke znalosti.

Role učitelových didaktických znalostí obsahu

Kvalifikovaná práce učitele s obsahem spadá do oblasti jeho *didaktických znalostí obsahu* (*pedagogical content knowledge*). Didaktická kvalita těchto znalostí spočívá právě v orientaci učitele na obsah a na možnosti jeho didaktického ztvárnění s ohledem na dispozice žáků (srov. Gudmundsdottirová et al. 1995). Práce učitele s obsahem spočívá v hledání vhodných způsobů komunikování znalostí obsahu, přičemž komunikace znalostí je předpokladem pro to, aby se staly součástí toho, co již víme.

W. Doyle (1993) poukazuje na skutečnost, že „*dominující paradigma učitelského vzdělávání v USA vyvolalo kuriózní oddělení obsahu a didaktiky*“. Dodejme, že nikoliv jen v USA. I u nás získávají budoucí učitelé v programech učitelského vzdělávání znalosti obsahu odděleně od znalostí o postupech a metodách jejich zprostředkovávání (didaktika). Syntézu obojího – postupné utváření a rozvíjení *didaktických znalostí obsahu* – jim umožní až praxe, tj. jejich vlastní vyučovací činnost. Není proto divu, že právě praxi považují učitelé za tu „správnou“ školu, v níž se (do)učí to, co jim učitelské vzdělávání nemohlo nebo neumělo poskytnout. Ovšem ani získávání didaktických znalostí obsahu přímo v praxi neprobíhá ideálně. Problém představuje zejména uzavřenost výuky – to, co se na školách děje, se děje za zavřenými dveřmi. Vzájemné hospitace ve výuce a poskytování zpětné vazby kolegům jsou výjimečným jevem. Odborné diskuse na téma: „*Jak probíráš skládání sil?*“ ustupují na řadě škol ve prospěch úvah o tom: „*Jak ukáznit žáky, abych mohl vůbec něco probírat*“.

4. Závěrem – shrnutí problémových okruhů

V předchozím textu byla otevřena celá řada problémů spojených s obsahem školního vzdělávání. V závěrečné kapitole se je pokoušíme shrnout a stručně komentovat.

Hledání jádrového kurikula

Vědní, technické a umělecké disciplíny se úspěšně rozvíjejí a specializují, kromě toho vznikají a etablují se disciplíny nové. Snahy o hledání jádrového kurikula jako souhrnu sjednocujícího, klíčového a exemplárního učiva, které by se stalo závazným obsahem školního vzdělávání, je odpovědí právě na prudký nárůst vědění prakticky ve všech oblastech lidských aktivit. Jakkoliv je tato otázka řešena od 50. let minulého století (u nás např. *teorie základního učiva* O. Chlupa), nepodařilo se zatím dospět ke konsensu v tom, které učivo považovat za jádrové. Podaří se nám v čase postmoderny a globalizace dospět ke společnému a závaznému kánonu obecného vzdělání pro všechny, nebo se obsah vzdělání rozrůzní do té míry, že se nakonec mezi sebou nebudeme schopni dorozumět vůbec o ničem?

Kurikulum v globální perspektivě

Celý problém je navíc komplikován tím, že otázka tvorby (jádrového) kurikula dnes není záležitostí vyloženě národní či evropskou, nýbrž celosvětovou – globální. Zohlednění globální perspektivy při tvorbě kurikula je odpovědí na fakt, že se současná společnost v přibývajícím měřítku stává společností multikulturní. Sociokulturní a jazyková rozmanitost Evropy a světa vedou k tomu, že se kurikulum začíná obohacovat o perspektivy, které v něm dříve nebyly zastoupeny. Např. zohledňování menšin vede k tomu, že se jazyky a kultury menšin stávají součástí kurikula, které se tím diverzifikuje. Na druhé straně však dochází i k určité harmonizaci kurikula, a to v celosvětovém měřítku. Rozsáhlé výzkumy založené na obsahových analýzách reprezentativního souboru učebních plánů z různých zemích světa (Kamens, Meyer, Benovát 1996) naznačují, že se kurikulum v různých zemích mění obdobně. Do pozadí ustupuje encyklopedicky pojímané vzdělávání a vytvářejí se diferencovaná a specializovaná kurikula. Je oslabován význam řečtiny a latiny ve prospěch živých jazyků. V méně rozvinutých zemích je více zdůrazňován význam matematiky a přírodních věd než v bohatších zemích, neboť s těmito předměty je spojována víra v hospodářský pokrok. Vedle toho procházejí jednotlivá národní kurikula zásadními proměnami v souvislosti s politickým vývojem. Příkladem mohou být např. Německo, Itálie nebo Japonsko, kde po skončení druhé světové války došlo k zásadním revizím kurikul, jejichž cílem bylo odstranit z nich fašistickou ideologii. Podobně po pádu „železné opony“ v devadesátých letech minulého století se odstraňovala komunistická ideologie z kurikul zemí bývalého „východního bloku“.

Oslabení hodnotově orientovaných úvah o obsahu vzdělávání

Pedagogika musí řešit otázku vzdělávacího obsahu také ve vztahu k hodnotám. Zdá se, že v poslední době jsou hodnotově orientované úvahy o obsahu vzdělávání poněkud opomíjeny. Jakoby pozvolna ztrácela na naléhavosti otázka, zda to, čemu se ve škole učíme, stojí vůbec za to (nemáme zde na mysli „jen“ hodnotu v materiálním slova smyslu). Zajímavé je, že v německém jazyce se pro označení *obsahu vzdělávání* používají mimo jiné i pojmy: *Bildungsgut* či *Lehrgut* (jako něco hodnotného, co stojí za „vzdělávací námahu“), které souvisí s filosofií hodnot.

Zúžený pohled na kategorii obsahu vzdělávání

Již jsme se zmínili, že v řadě výzkumů je kategorie obsahu chápána zúženě. Např. kognitivní (pedagogická) psychologie má tendenci vidět v obsahu vzdělávání potenciální znalost žáka. Zdá se, že tento pohled nebere dostatečně v úvahu fakt, že znalosti jsou pouze jedním ze způsobů uskutečnění obsahu. Významnou roli ve školním vzdělávání však hrají také dovednosti, kompetence či jiné dispozice žáků, které lze chápat jako další (možná poněkud opomíjené) způsoby uskutečňování vzdělávacího obsahu.

Výše naznačené oslabení hodnotově orientovaných úvah o obsahu vzdělávání lze rovněž chápat za jeden z projevů zúženého pohledu, stejně jako když není zohledňován širší filozofický a historicko-kulturní kontext obsahu vzdělávání, jak na něj poukazuje T. Englund (1997).

Klíčový je v těchto souvislostech také vztah mezi kurikulárním obsahem jako daností a realizací obsahu ve výuce, která směřuje k znalosti či jiné dispozici žáka. Dynamické a otevřené pojetí obsahu nabízí určitou naději, že se žáci budou schopni skutečně zmocnit toho, čemu se ve škole učí.

Jak bylo uvedeno v úvodu, tento příspěvek vychází z přesvědčení, že kolem kategorie obsahu školního vzdělávání je třeba rozvinout hlubší teoretickou diskusi, která by reflektovala širší souvislosti obsahu školního vzdělávání. Věřím, že taková diskuse by pomohla vyjasnit některé otázky, které byly v tomto příspěvku problematizovány.

Literatura:

BRUNER, J. S. *Vzdělávací proces*. Praha, 1965.

ČAPEK, V. Metodologické otázky didaktik vědních, uměleckých a technických oborů. In *Speciální didaktiky jako vědní obory a jako studijní předměty*. Sborník Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1981, s. 8-19.

- ČAPEK, V. Transformace historických poznatků do vzdělávacích obsahů. *Pedagogika*, 1982, 32, č. 1, s. 23-34.
- DOSTÁL, A. M. *K základním problémům obsahu vzdělání*. Praha : SPN, 1975.
- DOYLE, W. Curriculum and Pedagogy. In JACKSON, P. W. (ed.). *Handbook of Research on Curriculum*. New York : Macmillan, 1992, s. 486-516.
- ENGLUND, T. Towards a dynamic analysis of the content of schooling: narrow and broad didactics in Sweden. *J. Curriculum Studies*, 1997, 29, č. 3, s. 267-287.
- GUDMUNDSOTTIR, S.; REINHARTSEN, A.; NORDTØMME, N. P. Etwas Kluges, Entscheidendes und Unsichtbares. In HOPMANN, S.; RIQUARTS, K. (Hrsg.). *Didaktik und, oder Curriculum*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1995.
- HELUS, Z. Zdroje pochybností o učitelském povolání. In *Příprava učitelů a perspektiva české vzdělanosti. Příspěvky z veřejného slyšení Výboru pro vzdělávání, vědu, kulturu, lidská práva a petice v Senátu Parlamentu České republiky ze dne 19. června 2001*. Olomouc, 2001, s. 21-24.
- CHLUP, O. *Několik statí k základnímu učivu*. Praha : SPN, 1958.
- JANÍK, T. Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 2004, 54, č. 3, s. 243-250.
- JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno : Paido, 2005.
- KAMENS, D. H.; MEYER, J. W.; BENAVIDES, A. Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula. *Comparative Education Review*, 1996, č. 2, s. 116-138.
- KLAFKI, W. *Studie k teorii vzdělání a didaktice*. Praha : SPN, 1967.
- KOTÁSEK, J. Vize výchovy v postsocialistické éře. *Pedagogika*, 1993, č. 1, s. 9-19.
- MAŇÁK, J. Problém – kurikulum. *Pedagogická orientace*, 2003, č. 3, s. 62-69.
- MÖLLER, Ch. Die curriculare Didaktik. In GUDJONS, H.; TESKE, R.; WINKEL, R. (Hrsg.). *Didaktische Theorien*. Braunschweig : Westermann, 1981, s. 63-77.

- MÜLLEROVÁ, L. *Řízení kurikula*. Ústí nad Labem : UJEP, 2000.
- POPP, W. (Hrsg.). *Kommunikative Didaktik. Soziale Dimensionen des didaktischen Feldes*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1976.
- POSNER, G. J. Curriculumtheorie, naturwissenschaftlicher Unterricht und die Naturwissenschaften. In HOPMANN, S.; RIQUARTS, K. (Hrsg.). *Didaktik und, oder Curriculum. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1995, s. 273-284.
- PAŘÍZEK, V. *K obsahu vzdělávání a jeho soudobým proměnám*. Praha : SPN, 1984.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002.
- PRŮCHA, J. *Perspektivy vzdělání*. Praha : SPN, 1983.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004.
- ROBINSON, S. B. *Bildungsreform als Revision des Curriculums*. Berlin : Luchterhand, 1967.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching. Foundations of the new Reform. *Harvard Educational Review*, 1987, 57, č. 1, s. 1-22.
- SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 1986, 15, č. 2, s. 4-11.
- SCHWAB, J. J. Problems, Topics and Issues. In Smith, B. O. (ed.). *Education and the Structure of Knowledge*. Chicago, 1964, s. 4-47.
- SKALKOVÁ, J. Aktuální aspekty rozvíjení didaktického myšlení. *Pedagogika*, 1996, 46, č. 3, s. 209-213.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV nakladatelství, 1999.
- SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefaktika*. Praha : Univerzita Karlova – Karolinum 1997.
- SLAVÍK, J. Umění, věda a poznávání ve škole (verifikační procedura jako didaktický prostředek rozvíjení epistemické kompetence žáků). *Pedagogika*, 1999, 49, č. 3, s. 220-235.
- SLAVÍK, J. (ed.). *Obory ve škole (metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik matematiky, chemie, výtvarné výchovy, hudební výchovy a výchovy ke zdraví z let 1990-2004)*. Praha : UK – Pedagogická fakulta, 2005.

- SLAVÍK, J.; JANÍK, T. Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 2005 (v tisku).
- SPIJKOVÁ, V. a kol. *Čemu učit ve škole? K transformaci obsahu primárního vzdělávání*. Praha : PdF UK, 1996.
- STEINDORF, G. *Grundbegriffe des Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 2000.
- ŠTECH, S. Čeští žáci a základní škola po deseti letech: vývoj a změny pohledem psychologie a oborových didaktik. *Informativum Fakulty pedagogické UK*. Praha : PdF UK, 2005.
- VIKTOROVÁ, I. Změny rodičovského vztahu ke škole a vzdělávání dětí. *Pedagogika*, 2004, č. 4, s. 389-405.
- WAGENSCHHEIN, M. *Verstehen lehren*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1968.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno : CDVU, 1994.
- WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno : Paido, 2004.
- WENIGER, E. Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. In NOHL, H.; PALLAT, L. (Hrsg.). *Handbuch der Pädagogik. – 5 Bde. und 1 Ergänzungsband*. Langensalza : Beltz, 1928-1933.
- WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S.; RICHERT, A. E. „150 Different Ways“ of Knowing: Representations of Knowledge in Teaching. In CALDERHEAD, J. (ed.). *Exploring Teachers Thinking*. London, 1987, s. 100-124.

Abstract: *This article encourages a focused look at the content of school education, for the present approach tends to avoid wider perspective when looking at what we learn at school. In the first part of the paper, the author follows selected content changes in American, European and Czech curricular tradition and also points out the fact that these changes coincided with effort to modernise educational contents. Attention is paid to the topic of selection and structuring the content of education. The author also contemplates over a new approach to educational content that is dynamic in its nature. Towards the end of the paper, a selection of topics concerning educational content is discussed.*

Keywords: *content of education, curriculum, didactical content knowledge*

KONCEPCE MATEMATIKY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE A RVP

Růžena Blažková

Anotace: *Vzdělávání žáků základních škol v matematice bylo zhruba od 16. století orientováno na stanovení obsahu matematického učiva v jednotlivých ročnících. Žáka, jeho možnosti a potřeby oficiální dokumenty příliš nerespektovaly. Současná změna výuky podle Rámcového vzdělávacího programu vyžaduje úplně jiný přístup i jiné myšlenkové zpracování výuky matematiky na základních školách a také v přípravě budoucích učitelů matematiky.*

Klíčová slova: *kurikulum, obsah učiva matematiky, Rámcový vzdělávací program, klíčové kompetence, didaktika matematiky*

Vývoj poznání, rozvoj věd i společenské změny měly vždy vliv na vyučování matematice na školách. Požadavky na matematické vzdělání absolventů různých stupňů i typů škol se mění jednak podle požadavků vyšších stupňů navazujících škol, jednak podle potřeb společenské praxe. V současnosti se zdá, že oproti minulým obdobím vývoje společnosti probíhají změny rychleji a že jsou založeny na nových východiscích. Jednak dochází k prudkému rozvoji a využívání výpočetní techniky, přenosových prostředků a informačních technologií, jednak se téměř ve všech oborech projevuje vysoký stupeň specializace. Všechny vědecké obory využívají matematických výsledků a zejména matematických metod. Avšak v některých případech se může stát, že prudký rozvoj vědeckého poznání začíná mít náskok před etikou. A chybí-li etika, nemůže být vzdělání plně využito. I tento pohled vede učitele, pedagoga k zamyšlení, jak změnit výchovu a vzdělávání na základních školách, neboť škola již není jediným zdrojem informací pro žáka a žák by kromě získávání informací měl také mít určité osobnostní vlastnosti, které mu usnadní uplatnění ve společnosti. Dochází tedy ke změnám kurikula základní školy, které je primárně založeno na potřebách a možnostech žáků základní školy a až sekundárně na obsahu učiva příslušného předmětu. Je zřejmé, že při obrovském množství poznatků v každé vědní disciplíně není možné učit vše a že výběr základních poznatků pro jednotlivé předměty je nutný a že je třeba provést jej s nejvyšší zodpovědností. Do popředí se dostávají otázky motivace k celoživotnímu vzdělávání, postoje a pocity žáků, výchova k odpovědnosti.

Otázkami kurikula v obecnější rovině se zabývá řada pedagogů. E. Walterová (1994) vymezuje tento pojem obecnou charakteristikou: „*Kurikulum zahrnuje komplex problémů vztahujících se k řešení otázek PROČ, KOHO, V ČEM, JAK, KDY, ZA JAKÝCH PODMÍNEK, S JAKÝMI OČEKÁVANÝMI EFEKTY VZDĚLÁVAT?*“ V téže publikaci (s. 53) uvádí přehledně otázky, zdroje a komponenty kurikula. V souladu s jejími závěry je třeba provést změ-

ny v tom smyslu, že matematické vzdělávání poskytuje žákům adekvátní vybavení pro život, kterým je např. zvládnutí techniky počítání, rozvoj matematického myšlení, využívání metod práce v matematice v jiných profesích, ale především to, jak využít obrovského potenciálu matematiky k rozvoji klíčových kompetencí každého žáka. Rámcový vzdělávací program formuluje tyto kompetence v souvislosti s požadavky na žáka na konci základního vzdělávání, avšak procesuální stránku realizují učitelé od 1. ročníku základní školy. Vzhledem k tomu, že matematika je abstraktní předmět a že k abstrakcím dospívá žák po dlouhé cestě poznání a že v matematice je nutná znalost prvků nižší úrovně, aby byl žák schopen chápat a naučit se prvky vyšší úrovně, je odpovědnost učitelů při zpracovávání školních vzdělávacích programů pro matematiku velká a požadavek na komunikaci mezi učiteli všech ročníků je nezbytný.

Do současnosti se vždy sledoval obsah učiva matematiky ve vzdělávání. Studujeme-li historické dokumenty, můžeme nahlédnout, jak se postupně obsah učiva matematiky na školách měnil v souvislosti s potřebami praxe – od aritmetiky přirozených čísel až k současnému obsahu, který zahrnuje základy algebry, diskrétní matematiky, geometrie. Stručné historické ohlédnutí na změny obsahu učiva matematiky v základním vzdělávání zhruba od 16. století ilustruje, jak se od nejelementárnějších početních dovedností postupně obsah obohacoval až po nynější stav. Některé skutečnosti jsou čerpány z publikace J. Mikulčáka (1989).

První školní řády, podle kterých se řídilo vzdělávání ve školách, se u nás zachovaly ze 16. století. Hlavní řídicí funkci měla tehdy pražská univerzita, která v podstatě řídila městské školy (přidělovala městským školám učitele z řad absolventů filozofické fakulty, vydávala vzorové školní řády, prováděla inspekci apod.). Městské školy měly za úkol naučit žáky číst, psát a plyně mluvit latinsky, což byla náročná práce a na matematiku pak nezbyvalo mnoho času. Některé školní řády pro trojtřídní, později pro pětitřídní školy (např. Školní řád M. Matouše Kolina z Chotěřiny ze 40. let 16. stol. nebo Školní řád rektora M. Petra Kodicilla z Tulechova a senátu pražské akademie z roku 1586) obsahovaly poznámku, že ve střední a nejvyšší třídě (v sobotu ve druhé a třetí hodině) se budou žáci učit a procvičovat aritmetiku, ve třídě páté dokonce trojčlenku. Řád soběslavského gymnázia z roku 1613 obsahoval kromě aritmetiky i geometrii a měřičtství. J. A. Komenský v Informatoriu pro školy mateřské z roku 1632 uvádí: „*Aritmetiky základ bude, když věděti bude, co jest mnoho a co je málo, a uměti si do dvadecíti neb kopy napočítati, a rozuměti co sud, lich, a souditi, že více jest tři než dvě, a přidaje ke třem jedno, že bude čtyři etc.*“ „*Geometrie fundament bude neškodný, naučí-li se rozuměti, co jest veliké, malé, dlouhé, krátké, široké, ouzké, tlusté, tenké, item co píd', co loket, co sáh.*“ V Didaktice velké pak požadavky na matematiku více specifikuje a šest tříd školy pojmenovává podle předmětů, kterými by se měli žáci v určitém roce nejvíce zabývat. Matematiku řadí do třídy třetí. Děti

měly umět z aritmetiky: „*Počítat číslicemi a kaménky podle potřeby*“, z geometrie: „*Měřiti podle umění, způsobem kterýmkoli, délky, šířky, dálky, atd.*“, a zejména požaduje, „*aby se žáci stali aritmetiky a geometry, jednak k rozmanitým životním potřebám, jednak, obzvláště k jiným věcem vtip probuzují a brousí*“.

Studijní řád císařovny Marie Terezie z roku 1752 se zmiňuje o „*aritmetice řádně podávané*“ (vedle řečtiny) v šestém ročníku. Plán lekcí jezuitských gymnázií v české provincii z roku 1753 obsahuje kromě základních početních výkonů (sčítání, přidávání, odčítání, ubírání, násobení neboli rozmnožování, dělení neboli rozdělování) také početní umění o trojčlence a početní umění o zlomcích. Tereziánská reforma obecného školství z roku 1774 přinesla zřizování škol triviálních (tříletých) a čtyřletých škol hlavních, z nichž čtvrtá třída připravovala pro přestup na gymnázium. Z matematiky se učilo zejména: „*addice, substrakce, multiplikace, divide, regula de tri, počet interessní a handlovní*“.

Obsah učiva matematiky se začal rozšiřovat zhruba od poloviny 19. století, neboť vzrůstající potřeba vzdělaných úředníků a techniků vedla k přeměně školského systému. Např. Osnovy učebné pro školy obecné a měšťanské v Čechách podle vynesení c.k. zemské školní rady z r. 1877 obsahují kromě aritmetiky v oboru přirozených čísel také počítání s čísly desetinnými, zlomky, procenty, mocninami, v geometrii pak úlohy konstrukční, početní i základy rýsování. Zavedení povinného osmiletého vzdělávání v roce 1869 přineslo mimo jiné i to, že rozhodující úlohu v tvorbě školních osnov měl stát. Byly vypracovány Vzorné osnovy učebné pro měšťanské škola chlapecké a Vzorné osnovy učebné pro měšťanské školy dívčí, obsah učiva matematiky se lišil zejména v aplikacích a praktickém využití matematiky. Obsah učiva se obohacuje o počítání s mocninami, procentový počet a jeho aplikace v účetnictví, zvyšuje se podíl geometrie, zejména měřičství a rýsování.

Ve 20. století procházely dokumenty dalšími změnami. Zasluhou Jednoty českých matematiků a fyziků jsou vydávány učebnice a ty mají vysokou úroveň. Byly vytvořeny osnovy pro školu pětiletou a vydány tzv. „*Podrobné rozvrhy počtů na základě nových učebních osnov pro království české z roku 1915 zpracované a dle početnic Janem Kozákem a Janem Ročkem dle těchto osnov sepsané*“. V roce 1934 byly vydány podrobné učebné osnovy pro školy obecné, které obsahovaly učivo 6.-8. postupného ročníku rozdělené do 9 bloků. Reforma po roce 1948 byla spojena s osobností Eduarda Čecha, který byl vůdčí osobností přípravy osnov a učebnic matematiky a zdůrazňoval sepětí výuky matematiky s matematickou vědou. Do učiva základní školy (tehdy střední všeobecně vzdělávací školy) je zařazována algebra a systematický kurz geometrie. Zpracování bylo náročné, založené na deduktivních přístupech a pro některé žáky bylo nepřiměřené. Další úprava byla pak realizována návrhem učebních osnov pro 6.-11. ročník v roce 1953, posiluje se algebra i geometrie, zavádí se pojem funkce. Se zavedením základních

devítiletých škol v r. 1960 se v 6. a 7. ročníku klade důraz na učivo aritmetické, v 8. a 9. ročníku algebraické a geometrie je zařazena v každém ročníku. Výrazná změna nastala s nástupem „*nového pojetí výuky matematiky*“, kdy bylo učivo matematiky od 1. ročníku základní školy zpracováno na základě množinově – logického přístupu. Ověřování nové koncepce probíhalo od roku 1976, od roku 1983 bylo zařazeno do všech ročníků. Kromě radikální změny v přístupu k vyvozování základních pojmů a operací s čísly byly do učiva matematiky zařazeny prvky statistiky a teorie pravděpodobnosti. Tato koncepce byla na základě malého pochopení a mnoha formálních nedostatků opuštěna. Od roku 1989 dochází k další změně osnov matematiky, k volnějšímu přístupu, k alternativní výuce podle různých vzdělávacích programů.

Jak je patrné, v minulosti byl při změnách postihován zejména obsah učiva matematiky a až do 20. století byla školská matematika orientována výrazně na potřeby praxe. Po roce 1948 se v matematice začíná projevovat větší orientace na teoretické poznatky, a to se ještě prohloubilo v 70. letech 20. století. Rámcový vzdělávací program vyžaduje zcela jiný přístup a zejména změny v myšlení každého učitele. Jednak změnu od cílů a rozvoje žáka k učivu, jednak vzdělané učitele, odborně zdatné, kteří dokáží vybrat podstatné učivo tak, aby naplnili klíčové kompetence a přitom respektovali návaznosti v matematice, dokázali komunikovat s ostatními učiteli. Toto je velmi důležité, avšak není to snadné. Cílové zaměření vzdělávací oblasti *Matematika a její aplikace* obsahuje jak témata výrazně aplikační, témata přispívající k rozvoji klíčových kompetencí žáka, tak témata vyžadující nezbytný teoretický matematický aparát:

- žák využívá matematických poznatků a dovedností v praktických činnostech – odhady, měření, porovnávání velikostí, orientace,
- paměť žáka se rozvíjí prostřednictvím numerických výpočtů a osvojováním si nezbytných matematických vzorců a algoritmů,
- rozvíjí se kombinatorické a logické myšlení, kritické usuzování, srozumitelná a věcná argumentace prostřednictvím řešení matematických problémů,
- rozvíjí se abstraktní a exaktní myšlení osvojováním si využíváním základních matematických pojmů a vztahů, k poznávání jejich charakteristických vlastností a na základě těchto vlastností k určování a zařazování pojmů,
- vytváří se zásoba matematických nástrojů (početních operací, algoritmů, metod řešení úloh), efektivně se využívá osvojený matematický aparát,
- rozvíjí se zkušenosti s matematickým modelováním reálných situací, vyhodnocují se matematické modely vzhledem k realitě – realita je složitější než matematický model, jeden model může postihovat různé situace a jedna situace může být vyjádřena různými modely,

- žák se učí se řešit problémy a vyhodnocovat řešení vzhledem k vstupním podmínkám, provádět rozbor a plán řešení, řešení realizovat,
- žák využívá matematického jazyka a symboliky k přesnému a stručnému vyjadřování, zdokonaluje grafický projev,
- rozvíjí se spolupráce při řešení problémových a aplikovaných úloh a ilustrují se možnosti řešení úloh z praktického života,
- rozvíjí se důvěra ve vlastní schopnosti, umění soustavné sebekontroly, systematickosti, vytrvalosti, přesnosti, vytváření a ověřování hypotéz apod.

Vzdělávací obsah je rozdělen na čtyři tematické okruhy (Číslo a proměnná, Závislosti, vztahy a práce s daty, Geometrie v prostoru a v rovině, Nestandardní aplikační úlohy a problémy), v každém okruhu jsou uvedeny očekávané výstupy a učivo, které mohou sloužit při stanovení základního učiva. Čtyři tematické okruhy jsou formulovány pro pět ročníků 1. stupně základní školy a pro 4 ročníky druhého stupně základní školy. Zkušenosti z výuky matematiky z předchozích let uspořádaly učivo matematiky do ročníků podle věkových schopností žáků chápat abstraktní matematické pojmy. Např. pochopení písmene ve významu čísla, počítání s mnohočleny, chápání závislostí a funkčních vztahů, rozvoj kombinatorického myšlení a další vyžadují určitý stupeň abstraktního myšlení, které se u dětí rozvíjí zpravidla v období 11-15 roků a vyžaduje promyšlenou cestu k abstrakci a výběr takových modelů (aritmetických, algebraických nebo geometrických), které osloví žáka. Pojem zlomku jako části celku chápe dítě již v předškolním věku a na prvním stupni základní školy by se této praktické zkušenosti mělo v plné míře využívat, aby došlo na druhém stupni základní školy k pochopení pojmu zlomku jako racionálního čísla a v návaznosti na to lomených algebraických výrazů. Kombinační myšlení je možné rozvíjet od nejtělejšího věku na vhodných příkladech a s využitím elementárního učiva.

Diskutuje se např. problematika výuky písemných algoritmů početních operací s přirozenými a desetinnými čísly v souvislosti s používáním kalkulačů. Přitom právě algoritmy mají obrovský formativní potenciál, neboť neslouží pouze k získání výsledků (ten se pomocí kalkulačů získá skutečně snadněji), ale mají výraznou formativní sílu z hlediska stanovování hypotéz, hledání strategií, pěstování odhadů, výchovy algoritmického myšlení (dodržení přesného postupu), využívání paměti krátkodobé i dlouhodobé, přesného postupu a záznamu, odpovědnost za výsledek (provedením zkoušky správnosti) apod. Všechno toto naplňuje cílové zaměření vzdělávací oblasti Matematika a její aplikace. Nemenší problémy jsou i s učivem geometrickým, neboť mnoha lidem připadá řada témat zbytečných (včetně např. Pythagorovy věty). Geometrické konstrukce provádí počítač podle zadaného programu přesně a výsledek je estetičtější, než když jej narýsuje žák, avšak proces vytváření

konstrukcí, zvolení správného postupu, promýšlení různých postupů řešení a všechny myšlenkové procesy při zpracovávání takovéto úlohy v hlavě žáka nemůže počítač nahradit. Přitom ale je nutné, aby se žák s využitím výpočetní techniky pro řešení konstrukčních úloh seznámil, neboť mu usnadní např. pochopení parametrického zadání, změny výsledku v závislosti na změnách vstupních parametrů apod. Oba dva postupy mají své výrazné formativní hodnoty. Hluboké zamyšlení vyžaduje každý cíl stanovený v RVP i každá klíčová kompetence vzhledem k jejich naplnění ve výuce matematiky, velmi podstatnou roli hrají procesy evaluace.

Jaká je odpovědnost učitele didaktiky matematiky při výchově budoucích učitelů matematiky:

- Hluboké a promyšlené studium všech dokumentů s cílem, jak je konkrétně realizovat v daném předmětu.
- V úzkém kontaktu s učiteli škol, na kterých se vytvářejí školní vzdělávací programy, získávat informace a zkušenosti.
- Změnit formy práce v seminářích didaktiky matematiky. Toto je problém, neboť studenti byli doposud vychováváni a vzděláváni metodami vesměs transmisivními a při svých pokusech kopírují to, co sami prožili. Změna stylu jejich práce vyžaduje od učitele didaktiky matematiky nezměrné úsilí. Studenti by měli prožít to, co budou v praxi realizovat.
- Učit studenty konkrétní práci s dokumenty, promýšlet rozvržení učiva pro konkrétní výuku v každém ročníku.
- Neustále korigovat své úsilí zpětnou vazbou – výzkumnou prací si ověřovat používané postupy.

Toto je jen začátek celé přeměny výchovné a vzdělávací práce podle rámcových vzdělávacích programů. Bude vyžadovat mnoho ověřování, korigování a vyhodnocování toho, co si škola naplánuje, neboť své žáky ani studenty bychom neměli přetěžovat, ale také bychom je neměli podceňovat a v atmosféře radostné, pokud možno s minimem investic bychom je měli připravit do života se solidním matematickým vybavením.

Literatura

JANÍK, T. Proměny obsahu vzdělávání v souvislosti s proměnami kurikula. *Bulletin CPV*, 2005, č. 4, s. 1-7.

LEBLOCHOVÁ, J. *Historie vyučování matematice v českých zemích*. Diplomová práce. Brno : PdF MU, 2005.

MAŇÁK, J. K problematice výzkumu kurikula. *Bulletin CPV*, 2005, č. 4, s. 7-10.

MIKULČÁK, J. *Učební osnovy matematiky všeobecně vzdělávacích škol na území ČSR*. Praha : MFI UK, JČMF, 1989.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002.

WALTEROVÁ, E. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno : MU, 1994.

Vzdělávací program Základní škola. Praha : Fortuna, 1996.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : VÚP, 2004.

Abstract: *Since the 16th century, teaching mathematics at basic school has been based on defining the content of math education in individual forms. The pupil, their abilities and needs were scarcely respected by the official documents. The current changes represented by the Framework Educational Framework call for new approach to teaching mathematics on the basic level, as well as to training future teachers of mathematics.*

Keywords: *curriculum, mathematic curriculum, Framework Educational Programme, key competences, mathematic didactics*

ČESKÝ JAZYK JAKO JAZYK MATEŘSKÝ A JAZYKOVÁ KULTURA NA ZŠ

Eva Minářová

Anotace: *Stat' se zabývá pojetím vzdělávání a výchovy v mateřském jazyce v české základní škole a soustřeďuje se na komplexnost výchovy komunikační a na sociální jednání. Pozornost se věnuje obsahové dimenzi jazykového a slohového učiva a sleduje se též tvořivost v jazykové, komunikační a slohové výchově.*

Klíčová slova: *mateřský jazyk, jazyková, slohová, komunikační a literární složka češtiny, komunikační schopnosti, obsahová dimenze učiva, tvořivost*

Mateřský jazyk, jeho výrazové jazykové prostředky, vstřebává každé dítě od nejtútlejšího věku. Jsme si vědomi toho, že některé děti může od raného dětství provázet i další jazyk, event. jazyky. Toto bilingvní prostředí v rozvíjející se multikulturní společnosti ovlivní jejich jazykové cítění natolik, že mnohdy už děti přestávají vnímat onu přirozenost a jedinečnost mateřského jazyka. To neuvádíme kriticky, ale pouze konstatujeme.

Na druhé straně je třeba uvést a ocenit, že české školství v současnosti reaguje na narůstající multikulturnost obyvatel a počítá s tím, že na české základní škole studují a budou studovat také žáci s jiným mateřským jazykem než českým a jako prostředek poznání a dalšího vzdělávání mohou mít buď češtinu, nebo právě onen jiný jazyk, jejich jazyk mateřský, popř. některý ze světových jazyků současnosti, především angličtinu. Vedle toho se budou vzdělávat v češtině.

S tím vším se musí česká škola vyrovnávat. Její příslušné vzdělávací dokumenty a programy, jimiž je organizováno vzdělávání, musí s touto situací počítat a učitelé by měli být připraveni.

1. Pojetí vzdělávání a výchovy v mateřském jazyce

Pojetí vymezuje RVP ZV úvodní charakteristikou vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, v níž je zdůrazněno její „*stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu*“ (RVP ZV 2004, s. 12). Cílové zaměření vzdělávací oblasti připomíná ty hodnoty, které by měla škola prostřednictvím obsahu učiva a výstupů z nich rozvíjet a vytvářet při výchově, směřující k předpokládaným vzdělávacím cílům a klíčovým kompetencím.

Zaměříme se na vymezení pojetí a role (tj. funkce, úlohy a cíle) českého jazyka jako jazyka mateřského při výchově a vzdělávání jako východisko k vymezení kurikula českého jazyka na ZŠ. (Konkrétní vymezení kurikula bude věnována pozornost v dalším bádání.)

Pojetí vzdělávání a výchovy v mateřském jazyce na budoucí ZŠ vychází z potřeby účelné komunikace ve společnosti a se společností. Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace a v ní spojené vzdělávací obory český jazyk a česká literatura je třeba pojímat komplexně a se zřetelem k jejich vzájemnému prolínání a k přesahům mezi složkami.

Výchova a vzdělávání v mateřském jazyce se děje v češtině v jazykové, slohové a komunikační složce a ve složce literární. Komplexní přístup a funkční a cílené prolínání učiva ve výchovně-vzdělávacím procesu se jeví nezbytné jak pro pochopení funkce výrazových prostředků v naší komunikaci, zvl. prostředků jazykových, tak pro rozvíjení žákovských činností reprodukčních, produkčních i percepčních a interpretačních. Sounáležitost a komplexnost všech složek je v jazykové, slohové a komunikační výchově umožňována mj. nezbytností práce s literárními beletristickými texty, s texty odbornými, publicistickými a jinými, je podporována využíváním ukázek textů různých stylů a žánrů, prózy, veršů a písní apod. i využíváním poznatků jiných předmětů. Komplexní přístup k celému vyučovacímú předmětu je nutný také při vyvozování mluvnického učiva na základě uplatnění mluvnických jevů právě v užívaných konkrétních textech a při objasňování slohové hodnoty jazykových prostředků a jejich následného diferencovaného využití v komunikační praxi. J. Svobodová uvádí, že „*komplexnost je žádoucí rovněž v přístupu k jazykovému kódu: věty ani slova nemají být při výuce mateřštiny vytrženy z kontextu...*“ (2000, s. 104).

Z pohledu předmětu český jazyk a literatura v rámci školního programu realizace RVP ZV bude těžiště práce češtinářů v rozpracování obsahové dimenze celého vzdělávacího předmětu, dále pak v hledání neoptimálnějších vzdělávacích postupů, metod a forem práce, v rozvíjení aktivní činnosti žáků. V konečném je nasnadě při jazykové, literární, slohové a komunikační výchově směřování úsilí k dosažení cílených výstupů ve výchově a naplňování příslušných kompetencí.

Už před deseti lety kladl K. Šebesta velký význam právě na komunikační výchovu a uváděl myšlenky, z nichž mj. vychází i pojetí předmětu český jazyk a literatura v RVP ZV. K. Šebesta uvádí: „*Smyslem komunikační výchovy je rozvíjet komunikační kompetenci žáků ve všech základních komunikačních uměních – v umění mluvit, psát, naslouchat a číst, a také v umění zapojit se i do složitější organizované komunikace, např. účastnit se diskuse, řídit ji apod. Takto vymezená komunikační výchova se týká všech oblastí dorozumívání, které jsou pro žáka aktuální, nebo mohou být zajímavé v budoucnosti*“ (Šebesta 1995 – 1996, s. 158-162).

2. Komplexnost výchovy, komunikační činnost a sociální jednání

Komunikaci ve škole i obecně ve společnosti nechápeme jen jako proces přenášení (předávání neboli odesílání) informací prostřednictvím zvoleného jazykového kódu a jejich přijímání, dešifrování (dekódování). Oba komunikanti, tj. autor – mluvčí nebo pisatel na jedné straně, a adresát – posluchač nebo čtenář na straně druhé, vzájemně uskutečňují nejen výměnu myšlenek, informací, ale také se při komunikaci navzájem ovlivňují, působí na sebe a řečovým vyjádřením nacházejí své místo v komunikující společnosti.

Rozvíjení komunikačních schopností a dovedností žáků začíná už v počátcích školní výchovy zvládnutím běžné komunikace, později přistupují dovednosti s reprodukční a tvůrčí produkční činností, s četbou, vnímáním a s porozuměním textu. Nadto je nezbytné rozvíjet umění žáka naslouchat a pochopit cíl a záměr komunikace jiných a připravovat se na komunikaci ve společnosti a se společností. Tato mluvená i psaná veřejná komunikace má charakter sociální komunikace a škola na ni musí žáka připravit. V souvislosti s poznatky teorie sociální komunikace je zdůrazňován podíl češtiny takto: „*Sociální komunikace se zabývá přenosem informací v sociálním chování a sociálních vztazích lidí... Komunikační řečová činnost / řečové chování... představuje část sociálního jednání...*“ (Machová, Švehlová 2001, s. 70).

Prostřednictvím verbální komunikace jsou žáci vedeni k vyjadřování svých myšlenek, názorů a pocitů, jsou stavěni do různých životních situací a škola by jim měla připravit skutečnou, nebo modelově pojatou komunikační situaci a vést je k diferencované jazykové komunikaci. A konečně by si také žáci měli uvědomit své postavení a pozici ve společnosti, kdy budou vstupovat do rozmanitých pracovních (profesních) vztahů, dále vztahů osobních, citových aj. a musí v nich komunikačně obstát. Z uvedeného plyne, že komplexně pojatá jazyková, slohová a komunikační výchova také přispívá k utváření postojů, k rozvíjení vztahů s okolím. Výsledná interpersonální řečová komunikace, která je uvědomělá, prožitá a funkční, nese všechny rysy komunikace sociální.

Komunikační hledisko jako základní princip vyučování mateřskému jazyku v současné a budoucí škole je třeba sledovat současně a jazykovou správností a slohovou vhodností a vytríbeností vyjadřování.

Jazyková správnost předpokládá u žáků osvojit si správnost mluvnickou, pravopisnou a výslovnostní, tj. respektování příslušných jazykových komunikačních norem. Slohová vytríbenost plyne z vhodného výběru jazykových (lexikálních, gramatických aj.) a kompozičních prostředků se zřetelem k funkci, cíli, účelu projevu, s ohledem na prostředí, situaci, adresáty, téma komunikace atd. Výchova v českém jazyce tak směřuje k osvojování si spisovné podoby jazyka a ke kultivovanému dorozumívání, které by bylo slohově diferencované a plně účelné i z hlediska formy. Obě dvě možné formy projevu žáků – jazyková komunikace mluvená i psaná – se liší jak v jazykové stylizaci, tak

v kompozici textu. Vytvářejí totiž dvě osobité komunikační oblasti, tj. oblast projevů mluvených a oblast projevů psaných. Mluvená komunikace žáků vykazuje zcela jiné vlastnosti než psaná, uskutečňuje se v odlišné situaci, za jiných okolností a komunikace je vystavena působení jiných slohotvorných (stylotvorných) faktorů, než jaké ovlivňují psanou komunikaci. Proto při jazykové, komunikační a slohové výchově si učitel musí uvědomit, že mluvená a psaná forma komunikace budou odlišné, i když budou žáci komunikovat s tímž cílem a záměrem, s touž funkcí.

ZŠ tak se zřetelem na cíle a kompetence vymezené RVP ZV připravuje žáky na různé komunikační situace, v nichž jde o respektování vžitých komunikačních norem, a to i s ohledem na panující konvencionalitu komunikace a vyjadřovací úzus. Komunikační přístup při výuce neznámá podlehnout pouze pragmatickému přístupu ani praktikismu. Z aspektu výchovy ke komunikaci by měli učitelé sledovat funkčnost komunikace a z aspektu poznávání jazyka jako kódu jeho systémovost a shodu s nejnovějšími lingvistickými a didaktickými poznatky.

Nutno podotknout, že při slohové a komunikační výchově žáků by škola neměla brzdit žáky v jejich projevech stylové individuality a při jazykové a slohové výchově by měla podporovat vlastní žakovskou kreativitu vyjadřování.

3. K obsahové dimenzi jazykového a slohového učiva na ZŠ

Ve vzdělávacím oboru český jazyk a literatura se v tomto příspěvku zaměříme pouze na komunikační a slohovou výchovu a na výchovu jazykovou, a to diferencovaně na 1. a 2. stupni ZŠ. Podrobnějšímu rozpracování bude věnována pozornost v dalším bádání.

Komunikační a slohová výchova 1. období klade základy zvládnutí čtení a naslouchání, a to s praktickým cílem, např. osvojit si techniku čtení, chápat čtení a naslouchání jako zdroj informací atd. Pokládá též základy mluvené a psané komunikace, např. žáci mají zvládnout jednoduchá sdělení po stránce věcné i jazykově správné. Obsahové rozpětí začíná technikou mluveného projevu a dospívá k uvědomělému vyjadřování v konkrétní komunikační situaci, a to s ohledem na základní komunikační žánry. Také v psané komunikaci žáci vycházejí ze základní techniky psaní (včetně správných hygienických návyků při technice) a dostávají se k jednoduchým písemným žánrům společenské komunikace, přiměřeným jejich věku a schopnostem.

Jazyková výchova probíhající současně s výchovou komunikační a slohovou a prostupující ji sleduje v 1. období rozpětí poznatků od zvukové a grafické stránky jazyka přes významy slov, rozlišení slovních druhů, spojování vět do jednoduchých souvětí a při vyjadřování přihlíží k jazykové správnosti, zvl. správnosti pravopisné s odůvodňováním.

Následné 2. období 1. stupně v komunikační a slohové výchově předpokládá čtení s porozuměním, reprodukci textu a ovládnutí schopnosti vytvářet krátké produkční texty mluvené i psané. Po sestavení osnovy by měli žáci dospět k produkci krátkého textu vyprávění a zvládnout jednoduché komunikační žánry.

Učivo 2. období v jazykové výchově zahrnuje a předpokládá výstupy spojené se základy významosloví, s tvořením slov a syntaxe a sleduje osvojování si dalších jevů pravopisných, zvl. základů syntaktického pravopisu.

Komunikační a slohová výchova na 2. stupni se zaměřuje na další rozvoj čtení a naslouchání, ale už prostřednictvím těchto činností sleduje jevy kvalitativně odlišné, např. odlišování faktů od názorů, subjektivního sdělení od objektivního apod. Žáky vedeme k poznání komunikačního záměru a účelu projevu, k odhalení případné manipulativnosti textu apod. Jazyková výchova na 2. stupni dále rozvíjí poučení o zvukové stránce jazyka, žáci se seznamují s dalšími poznatky o slovní zásobě, tvoření slov, tvarosloví a o skladbě. Přibývají další pravopisné poznatky o jazyce a komunikaci obecně, o jazykovém kódu a jazykové / řečové kultuře.

Nové rozvíjející se poznatky o jazyce a stylu povedou žáky k uvědomělé a kultivované komunikaci. Nastíněné učivo RVP ZV je představeno pouze v tematickém rozpětí v souvislosti s očekávanými výstupy. Další konkrétní rozpracování učiva a jeho jednotlivých partií už bude záležitostí školských kolektivů. Nové vymezení obsahové dimenze povede ke sledovaným cílům celé vzdělávací oblasti a k naplnění konkrétních očekávaných výstupů a cílů jazykové, slohové a komunikační výchovy v souvislosti s cíli základního vzdělávání a předpokládanými klíčovými kompetencemi.

Při realizaci RVP ZV a při promýšlení kurikula českého jazyka a literatury, zvl. kurikula jazykové, slohové a komunikační výchovy v jednotlivých vzdělávacích obdobích, nelze zapomínat na nezbytné skutečnosti celého výchovně-vzdělávacího procesu. S ohledem na cílové zaměření vzdělávací oblasti patří mezi ně tyto jevy, eventuelně požadavky a z nich plynoucí úkoly:

Zajištění prostupnosti předmětu s ohledem na jiné vzdělávací oblasti a jejich předměty, popř. přecházení učiva jednoho předmětu do jiného, vzájemné prolínání učiva.

Zdůraznění a respektování komplexnosti výchovy a vzdělávání nejen v rámci vzdělávací oblasti, ale v celé výchově na ZŠ. S tím také souvisí reagování na aktuální témata současnosti, např. ekologická problematika, multikulturalnost současné společnosti (včetně bilingvní situace) apod.

Lingvistický přístup při výchově ke kultivované a funkční komunikaci, tj. nepřeceňování komunikace bez znalosti jazyka jako systému a bez osvojení norem jazykové správnosti a slohové vytríbenosti.

Úspěch v postupném osvojování češtiny jako mateřského jazyka a rozvíjení komunikace češtinou je založen mj. právě na lingvistickém přístupu při výuce, na odůvodnění probíraných jazykových jevů a prostředků ve shodě s úrovní lingvistické teorie. Tyto předpoklady spolu s tvořivostí a funkčností komunikace pak zcela v komunikaci vylučují nežádoucí stereotypnost, planou nápodobu vzoru a dril.

Sledování a pěstování slohové vhodnosti a vytríbenosti komunikace. Jde o adekvátnost komunikace příslušné funkční stylové oblasti a respektování příslušných stylových norem. Žáci při osvojování jazyka poznávají jeho rozmanité vyjadřovací prostředky, jsou vedeni k vhodnému výběru jazykových prostředků s ohledem na prostředí komunikace, na mluvenou nebo psanou formu komunikace, její cíl, soukromost nebo veřejnost apod.

Postupné zvládnutí nejen reprodukce a posléze produkce vlastního mluveného nebo psaného textu, ale i rozvíjení následné percepce a porozumění textu.

Rozvíjení asociace a fantazie žáků, schopnosti zobecňovat nové poznatky a rozvoj tvořivosti ve výchově. (O tvořivosti viz níže.)

Sledování funkčnosti projevu, jeho sdělnost a komunikační nasycenost. Komunikace žáků by měla dobře sloužit zamýšlené funkci a odpovídat komunikační situaci. Sdělnost v komunikaci souvisí s věcnou správností a výstižností vyjadřování. Spočívá především v uvážlivé volbě jazykových prostředků a v promyšlené formulaci (stylizaci a kompozici) textu.

Zdůraznění adresnosti při komunikaci. Každý jazykový projev (komunikát), k němuž je žák veden a přiveden, by měl mít konkrétního adresáta a žák už s tímto vědomím musí ke každé komunikaci přistupovat. Právě vypěstování vědomého zřetele k adresátovi jako jednoho ze subjektivních slohotvorných faktorů je už projevem určité komunikační vyspělosti žáků.

Vytváření názorových, etických a estetických postojů pomocí vlastního jazykového projevu. Žáci by si měli uvědomit, že jazykem vyjádří nejen své názory a postoje, ale i prožitky, že se pomocí jazykové komunikace mohou prosadit ve společnosti ostatních a najít své uplatnění.

Uvědomování si jazyka jako určité kulturní hodnoty, která má svou historii.

Chápání role mateřského jazyka jako jazyka osoby, která obvykle jako první zprostředkovává dítěti poznávání okolního světa. (Tou osobou bývá většinou matka, odtud pak jazyk mateřský.) Pojetí vyučování českému jazyku a literatuře ve škole, v níž je čeština jazykem mateřským, představuje vlastně už další stupeň v osvojování a rozvíjení jazyka. Škola tak navazuje na řečové dovednosti a komunikační schopnosti získané v rodině žáka a v jeho nejbližším okolí a často se musí vyrovnávat i s jazykovým prostředím.

Úloha českého mateřského jazyka (stejně jako jiných mateřských jazyků) jako prostředku k dalšímu poznávání a vzdělávání. Verbálním jazykem, prostřednictvím znalostí o něm a verbální (jazykovou) komunikací se uskutečňuje výchova také v jiných vzdělávacích oblastech. Dokonalá znalost jazyka je nezbytná pro rozvíjení další vzdělanosti a kultury a prostřednictvím jazykových a komunikačních znalostí a dovedností pokládá základy ve vzdělávání a výchově v dalších oborech nebo jejich předmětech. Ostatně i při osvojování cizího jazyka (pro žáka nemateřského) slouží mateřský jazyk ke vzájemné konfrontaci jazykových jevů, termínů, jazykových prostředků. Tuto skutečnost by si měli uvědomit učitelé jazyka – češtináři i nečeštináři. Jazyková, komunikační a slohová výchova může probíhat se zřetelem k oblastem a oborům, k nimž pociťuje určitý vztah a v nichž učitelé českého jazyka by měli v celé šíři vhodně využívat možností mezipředmětových vztahů.

Komunikaci rovněž napomáhají ostatní předměty, kdy se snaží přispět k jazykové a komunikační výchově také z opačné strany. Opět odkazujeme na komplexnost výchovy. Úsilí o kultivované vyjadřování v jiných vzdělávacích oblastech a jejich oborech by mělo být vlastní jak při komunikaci učitelů (což nebývá vždy samozřejmostí), tak při komunikaci žáků. Zdůrazňování kultury řeči a potřeba kultivovaného jazykového vyjadřování souvisí s poznáním všech funkcí českého spisovného jazyka a s uvědoměním si jeho stratifikační úlohy při oficiální jazykové komunikaci na veřejnosti a s veřejností.

Jazyková výchova je součástí jazykové kultury.

Ta odráží také mnohotvárnost vyjadřovacích stylů a úroveň naší jazykové komunikace v češtině. Nelze také zapomínat na to, že škola učí spisovnému jazyku, který je funkčně (stylově, komunikačně) diferencován. I když o jazykovou výchovu systematicky usiluje škola, nelze zapomínat na vliv sociálního a kulturního prostředí žáka a jeho rodiny, na případné vlivy sociolektů a idiolektů, dále na geografii prostředí a eventuálně na vlivy dialektu, interdialektu apod. Tyto působící vlivy na žáka jsou důležitými objektivními faktory, s nimiž musí učitel ve výchově vždy počítat.

4. Tvořivost (kreativita) v jazykové, komunikační a slohové výchově

Základní podmínky tvořivosti při výuce českému jazyku ve škole nebo předpoklady k rozvoji tvořivosti lze shrnout do těchto tezí:

Nezbytnost tvořivé práce učitele. Je třeba zdůraznit tvořivý přístup ze strany učitele jak v přípravě na vyučování, tak v samotné výchově v hodinách češtiny při trvalém vedení žáků ke kultivované komunikaci.

Vhodná motivace k tvořivosti. Tvořivým přístupem, příklady a jinou inspirací by měl učitel vzbudit mezi žáky zájem o jazykovou, komunikační i jazykovou slohovou tvořivost, stejně tak o tvořivost v jiných předmětech.

Promyšlená didaktika. Vhodná a účelná organizace vyučování spolu s tvůrčími a aktivizujícími úkoly a situacemi pomáhá navodit v hodinách jazykové, slohové a komunikační výchovy tvůrčí pracovní atmosféru. Učitel tak vytváří ve třídě kreativní situace a žákům dává možnost, aby se mohli projevit. Je třeba zdůraznit také nenásilnost ve výchově. Např. v komunikační výchově „*tvůrčivost nesouvisí jen s odbornou úrovní žáka, s jeho znalostmi jazykovými a slohovými, ale je odrazem všech jeho mentálních schopností, povahových vlastností, psychického založení i třeba momentálního citového rozpoložení*“ (Minářová 1998, s. 18).

Jednou z cest k tvořivé škole je větší zapojování žáků do projektového vyučování a přivádění žáků k řešení problémů prostřednictvím týmové práce. Ta rozvíjí u žáků dovednosti porovnávat sledované jevy, třídít je, konfrontovat různé názory, zobecňovat poznatky a tím rozvíjet logické myšlení. To vše je v souladu s RVP ZV. Promyšlené projektové vyučování nemusí spojovat poznatky jen v rámci příslušné vzdělávací oblasti, ale může být připraveno na základě prostupnosti učiva několika vzdělávacích oblastí, kdy k dosažení klíčových kompetencí přispějeme ve výuce komplexně.

Vpravdě kreativní situací je situace přirozeně navozená, tj. taková, kdy žák komunikuje nikoli proto, že byl vyzván, vyvolán apod. Přirozeně navozená situace nastává tehdy, kdy sám žák chce něco sdělit a cítí potřebu se o prožité podělit s ostatními. Takové kreativní situace je třeba ve škole navozovat a vhodnou motivací je připravovat, byť uměle, např. modelováním určité komunikační situace při jednání na veřejnosti – na úřadech, u lékaře, ve škole apod. Poslouží také vhodný výběr ukázkových textů, zdramatizování předpokládané situace apod.

Cílevědomost, systematickosti, plynulost a soustavnost ve výchově v mateřském jazyce a mateřským jazykem. Při žakovské komunikaci (tj. při produkci textů psaných i mluvených) „*s přihlédnutím ke komunikačnímu zřeteli by snaha po tvořivosti měla prolínat celé vyučování, učitel by měl tvořivost žáků rozvíjet cílevědomě, systematicky, ale především plynule a soustavně, a nikoli jen nárazově ...*“ (Minářová 1998, s. 19). Postupně od nižších tříd pak klade me důraz na výstižnost, konkrétnost, přesnost, adresnost a funkčnost vyjadřování. Předpokládáme, že komunikační schopnosti a dovednosti žáků souvisejí nejen s narůstáním jazykových a slohových poznatků, ale s celkovým postupným rozvíjením žakovy osobnosti. Odrážejí vzrůstající odbornou úroveň žáků v souvislosti se vzdělávacími cíli postupujících vzdělávacích oblastí i s jejich celkovou vyvíjející se myšlenkovou úrovní žáků, tj. jsou odrazem rozvoje a úrovně logického a abstraktního myšlení, schopnosti analýzy a syntézy poznatků, schopnosti žáků zobecňovat, dedukovat poznatky nebo stanovit hypotézu apod. (To vše pak vzhledem k věku žáka v různé míře.)

Jsme přesvědčeni, že nastínění specifičnosti jazykové, slohové a komunikační výchovy v českém mateřském jazyce může být pomůckou nebo též inspirací při stanovení neoptimálnějšího kurikula vzdělávacího předmětu český jazyk a literatura. Na podrobnější rozpracování obsahové dimenze kurikula pro jazykovou, komunikační a slohovou výchovu ve škole teprve český jazyk jako jazyk mateřský čeká, a to včetně vystižení konkrétních vazeb na učivo jiných předmětů, jiných vzdělávacích oblastí.

Literatura:

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : VÚP, 2004.

MACHOVÁ, S.; ŠVEHLOVÁ, M. *Sémantika a pragmatická lingvistika.* Praha : PdF UK, 2001.

SVOBODOVÁ, J. Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny. In *Spisy Ostravské univerzity, sv. 133.* Ostrava : PdF OU, 2000.

ŠEBESTA, K. Výchova komunikační a výchova mediální. *Český jazyk a literatura*, 1995/1996, 7-8.

ŠIMONÍK, O. *Úvod do školní didaktiky.* Brno : PdF MU, 2003.

MINÁŘOVÁ, E. *Slohové vyučování. (Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ – díl III.)*. Brno : PdF MU, 1998.

Abstract: *The paper discusses approaches to education in mother tongue. It focuses on the complexity of communication education and social acting and on the content dimension of language education. It also looks at creativity in language and communicative education.*

Key words: *mother tongue, linguistic, composition, communication, literary component of Czech, communicative skills, content dimension of curriculum, creativity*

JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICĚ NA POČÁTKU 21. STOLETÍ A ZÁKLADNÍ ŠKOLA

Věra Janíková

Anotace: Podpora a zkvalitňování jazykové výuky s cílem zlepšit komunikaci v profesní i osobní sféře na mezinárodní úrovni patří k prioritám české vzdělávací politiky, která citlivě reaguje na nové požadavky evropské jazykové politiky. Jazykové vzdělávání v České republice díky řadě efektivních intervencí ze strany státu, zahraničních partnerů i kvalitní práce většiny učitelů jazyků doznává v mnoha aspektech potěšujících změn. Zároveň je však třeba upozornit na některé deficity, jejichž postupné odstraňování je výzvou pro nejbližší budoucnost.

Klíčová slova: jazykové vzdělávání, základní škola, evropská jazyková politika, vícejazyčnost, první cizí jazyk

Úvod

Jazykové vzdělávání v České republice doznalo za posledních patnáct let výrazných změn, a to jak v oblasti rozšířené a diverzifikované nabídky výuky jazyků, tak ve zkvalitnění vlastní výuky díky zavádění moderních a efektivnějších výukových metod. Cílem následujícího příspěvku je stručná charakteristika současného stavu jazykového vzdělávání v České republice s těžištěm položeným na základní školu ve srovnání s trendy evropské jazykové politiky.

1. Hlavní cíle evropské jazykové politiky

Hlavními evropskými jazykově politickými cíli, které formuluje Rada Evropy, jsou:

- péče o bohaté dědictví jazykové a kulturní rozmanitosti jakožto zdroj vzájemného obohacování,
- usnadnění mobility lidí a výměny myšlenek,
- vytvoření harmonicky sladěného pojetí jazykového vzdělávání – formou mezinárodní spolupráce a s využitím rozsáhlých zkušeností stovek odborníků – k němuž se mohou obracet členské země při formulování národních politik jako ke zdroji inspirace a poznání (srov. Cink 1998/1999, s. 152).

Výuka a studium jazyků v Evropě má být jazykovou výukou **pro všechny**: ovládnutí cizích jazyků nesmí být napříště výsadou společenských, intelektuálních či politických elit, nýbrž potřebou a právem každého občana Evropy.

Výuka a studium jazyků v Evropě má být jazykovou výukou **pro život**: jazyková výuka má být získáváním kompetencí, znalostí, postojů a praktických dovedností umožňujících přirozenou komunikaci v reálných životních situacích.

Výuka jazyků v Evropě má být výukou **odpovídající potřebám, zájmům, povahovému ustrojení a možnostem toho, kdo se učí**: tomu je třeba přizpůsobit výukové materiály a metody, stanovit jasně definované a transparentní cíle a zavést vhodné formy zkoušek či další způsoby hodnocení.

Výbor ministrů členských zemí Rady Evropy podává v 8 oddílech doporučení k dosažení strategického cíle: vytvoření mnohojazyčné Evropy a zrození vícejazyčného občana. Jsou to:

- *Obecná opatření a principy* (např. rozšíření školských výměn, užívání informačních prostředků a technologií, užívání cizích jazyků jako vyučovacího jazyka v nejazykových předmětech).
- *Osvojování jazyka v raném věku* (např. zahajovat výuku jazyka co nejdříve, organizačně zabezpečit návaznost mezi výukou v raném věku a dalšími etapami studia jazyků).
- *Vzdělávání na druhém stupni ZŠ a ve středních školách* (např. požadavek zvýšení kvality schopnosti komunikovat, rozšiřovat nabídku cizích jazyků, kterým se má vyučovat).
- *Výuka a studium jazyků orientované na profesní potřeby* (např. ohled na specifické potřeby mladých lidí v rámci jejich profesní přípravy).
- *Vzdělávání dospělých* (např. požadavek na zvětšení, zlepšení a rozšíření možností pro dospělé učit se cizím jazykům, zvláštní pozornost věnovat distančnímu vzdělávání a užívání nových postupů a prostředků).
- *Dvojazyčné vzdělávání v dvojazyčných nebo mnohojazyčných oblastech*.
- *Specifikace cílů a hodnocení* (např. požadavek transparentnosti a koherence cílů jazykového vzdělávání v Evropě, doporučení používat Evropské jazykové portfolio).
- *Příprava a vzdělávání učitelů* (srov. Cink 1998/1999, s. 153).

2. Základní škola a jazykové vzdělávání

I když doposud ovlivňuje charakter základního vzdělávání především vzdělávací program *Základní škola* (88,9 %) – rámcové vzdělávací programy s nejmodernějším „evropským“ pojetím cizojazyčné výuky se do edukační praxe teprve začínají implementovat – přesto je možné zaznamenat v jazykovém vzdělávání řadu prvků, které jsou v plném souladu s výše uvedenými novými trendy.

Ve snaze o poskytnutí pokud možno objektivního obrazu současného stavu jazykového vzdělávání byla v posledních letech provedena řada analýz a výzkumů. V dané souvislosti považuji za poměrně výstižné výsledky dvou ana-

lytických zpráv týkajících se stavu jazykové výuky na české základní škole na počátku 21. století. Jednou z nich je *Analýza současného stavu jazykového vzdělávání k roku 2001/2002*, kterou předložili Jan Musil a Jaroslav Dostál ve dvou samostatných studiích; podklady pro ně získali od více než 440 základních škol z celé republiky (Musil 2001/2002). Druhou je *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2002/2003* (Houska 2003/2004). Z těchto i jiných dílčích zpráv vyplývají pozitivní i problematické stránky současné jazykové výuky na základní škole. V následujícím přehledu jsou tyto aspekty strukturovány podle výše uvedených osmi oddílů strategických doporučení k vytvoření mnohojazyčné Evropy a zrození vícejazyčného občana a doplněny konkrétními údaji z analytických zpráv i edukační praxe.

K **pozitivním** stránkám současného jazykového vzdělávání na základní škole lze zařadit zejména následující prvky:

- Zejména díky existenci mezinárodních institucí a možnosti participace na mezinárodních projektech byla výrazně rozšířena oblast školských výměn. Díky rozvoji a podpoře informačních technologií na české škole se i v jazykové výuce začíná úspěšně těchto prvků využívat.
- Raná výuka cizích jazyků má v české základní škole dobrou tradici. Navazuje na ni i dnes, kdy cizí jazyk se na mnoha školách vyučuje již od 1. ročníku.
- Zájem o výuku jazyků na základní škole je poměrně vysoký a zvýšil se zejména počet škol, které rozšiřují výuku cizích jazyků. Zlepšuje se i nabídka cizojazyčných učebnic a učebních materiálů. V posledních několika letech se na našem trhu objevují vedle zahraničních i moderní a kvalitní komunikativní cizojazyčné učebnice českých autorů, které reflektují potřeby česky mluvícího žáka, který se učí konkrétnímu cizímu jazyku.
- Oblast výuky jazyků orientovaná na profesní potřeby není na základní škole prvotním cílem, nicméně díky např. projektovému vyučování se žáci posledních ročníků základních škol mohou výběrem projektových témat implicitně zaměřovat i v jazykové přípravě na oblast své budoucí profesní přípravy.
- Podpora dvojjazyčného vzdělávání je realizována vznikem řady dvojjazyčných škol, v českém kontextu jsou to však v současné době převážně gymnázia.
- V oblasti dotýkající se specifikace cílů a hodnocení v jazykové výuce doznává česká základní škola významných úspěchů. Nově vznikající jazyková kurikula implementují pro podporu transparentnosti a srovnatelnosti popisy jazykových úrovní daných Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky. Doporučení o používání *Evropského jazykového portfolia* vzala česká základní škola velmi zodpovědně. Již od roku 2000 se toto portfolio zavádí do jazykové výuky na mnoha základních školách, ve většině případů s velmi pozitivními výsledky

(více viz časopis *Cizí jazyky*). V neposlední řadě je na tomto místě třeba vyzdvihnout velmi aktivní činnost odborníků a podporu MŠMT při vzniku již několika českých variant Evropského jazykového portfolia (viz seznam literatury).

- O odborné připravenosti učitelů cizích jazyků se diskutuje mnoho let. Situace sice není zcela optimální, ale potěšující zprávu poskytuje Houska (2003/2004, s. 186), který zaznamenává relativně příznivý posun v počtu učitelů s příslušnou způsobilostí pro výuku jazyků. V roce 2003 nemělo na základních školách příslušnou způsobilost pro anglický jazyk 37,8 % učitelů a pro německý jazyk 21,2 % učitelů. Zpráva je to potěšující do té míry, že ještě v předcházejícím průzkumu (Musil 2001/2002, s. 149) bylo zjištěno, že ve školním roce 2001/2002 zajišťovalo výuku světových jazyků na ZŠ 43,3 % kvalifikovaných a 56,7 % nekvalifikovaných učitelů, přičemž kvalifikovanost se rozumí ukončené jazykové vysokoškolské vzdělání v učitelském studijním programu.
- S předcházejícím bodem úzce souvisí možnosti a kvalita (dalšího) vzdělávání učitelů jazyků. V této oblasti bylo dosaženo rovněž mnoha pozitivních úspěchů. Zvláště na pedagogických fakultách byly otevřeny nové studijní programy pro pregraduální přípravu učitelů cizích jazyků, kvalitativní stránka je zabezpečována zejména kladením velké pozornosti na zvyšování úrovně metodicko-didaktické způsobilosti. I v dalším vzdělávání učitelů cizích jazyků je organizováno – často za pomoci zahraničních institucí (viz níže) – velké množství seminářů a kurzů, které jsou z větší části rovněž zaměřeny na zvyšování metodicko-didaktické kompetence.

Mezi **negativní a diskutabilní** aspekty, které však zároveň nastiňují potřebné změny v jazykové výuce do blízké budoucnosti, lze zařadit následující výsledky analýz:

- I když se v obecné rovině setkáváme s pozitivními trendy při využívání informačních technologií v cizojazyčné výuce, jisté deficity (kromě materiální základny) je možné spatřit v nedostatečné metodicko-didaktické kompetenci učitelů. Vítaným pomocníkem jsou v této oblasti odborné semináře k dané problematice v rámci pregraduální přípravy učitelů cizích jazyků i v jejich dalším vzdělávání.
- Výše jsme uvedli, že v oblasti rané výuky cizích jazyků dosahuje česká základní škola poměrně dobrých výsledků. Jako námět k dalšímu zamyšlení nad touto otázkou by měly posloužit zejména výsledky moderních výzkumů, které prokazují, že raný začátek výuky cizího jazyka *nezajišťuje automaticky pozitivní výsledky* – to znamená rychlejší a kvalitnější ovládnutí jazyka. Navíc je zapotřebí mít pro ni kvalifikovaného, metodicky dobře vybaveného učitele. V současné

době se aktuálnějším stává koncept tzv. *jazykové propedeutiky*, jejímž cílem je rozvíjet u žáků pozitivní postoje k jazykové diverzitě, vytvářet u nich metalingvistické kompetence, jichž později efektivně využijí při učení zvoleným jazykům i jazyku mateřskému a v neposlední řadě seznámit je s nabídkou jazyků vyučovaných ve školách v předmětu „cizí jazyk“ tak, aby se sami mohli autentickou volbou podílet na vytváření svého „jazykového životopisu“ (srov. Fenclová 2001/2002, s. 38).

- Zájem o výuku jazyků na základní škole je sice poměrně vysoký, je však výrazně omezen možnostmi jednotlivých škol a v posledních několika letech zaměřen téměř výhradně na angličtinu. O skutečné diverzifikaci, tak proklamované evropskou jazykovou politikou, se prakticky nemůže na základní škole a podle trendů podporovaných zejména MŠMT hovořit (viz kap. 3).
- V jazykovém vyučování není doceněn význam konverzace mezi žáky, nedaří se dovést žáky k vyšší úrovni komunikativních dovedností. Zájem žáků (i jejich rodičů) o německý jazyk i jazyky jiné je trvale nižší než o anglický jazyk.
- Obecně platí, že na 1. stupni je vyučování pestřejší, učitelé využívají progresivní prvky výuky s aktivnější účastí žáků na řešení úloh.
- Na 2. stupni od 5. ročníku jsou patrné negativní jevy převládajícího konzervativního přístupu, dominující role zůstává obvykle na učiteli. Učitelé zde rovněž častěji vycházejí z obsahu a struktury používaných učebnic než ze zkušebních osnov, což vede k přetěžování žáků rozšiřujícím učivem na úkor zvládnutí a upevnění základního učiva.
- Málo motivující systém odměňování učitelů jazyků (zejména ve srovnání s komerční sférou, kde se absolventi VŠ s jazykovým vzděláním úspěšně uplatňují).
- Obtížné je zabezpečit jazykovou výuku rodilými mluvčími.
- Problémy způsobuje rovněž nedostatek neinvestičních prostředků pro nákup učebních textů a ostatních učebních materiálů (srov. Musil 2001/2002).

3. Volba prvního cizího jazyka, vícejazyčnost a diverzifikace

Jednou ze základních myšlenek Komise Evropských společenství při výuce cizích jazyků jsou dále *vícejazyčnost* (plurilingvismus) a *mnohojazyčnost* (multilingvismus), resp. koexistence různých jazyků ve společnosti (srov. Houska 2003/2004, s. 3). Těto myšlenky naše základní škola svou organizací jazykové výuky doposud ve značné míře odpovídala. Žáci si – povětšinou ve 4. třídě – mohli zvolit libovolný první cizí jazyk, i když je třeba objektivně říci, že nabídka byla podmíněna dostatkem kvalifikovaných učitelů a jednoznačně převládal jazyk anglický a německý, což dokumentuje následující tabulka (podle Houska 2003/2004, s. 4).

Základní školy včetně škol s rozšířenou jazykovou výukou (stav k 30. 9. 2002)

ČR celkem	%
angličtina	67,2
němčina	34,8
francouzština	1,03
ruština	0,28
španělština	0,1
italština	0,01

Že je angličtina světovým jazykem číslo jedna, tzv. Lingua franca, je jasné. Zároveň poslední pozorování ukazují, že se prioritní postavení angličtiny – a zvláště pak při volbě prvního cizího jazyka – na základní škole rychlým tempem zvyšuje. Z pragmatického i ekonomického hlediska by se mohlo zdát, že nic nebrání zavedení angličtiny jako povinného prvního cizího jazyka, ale kde pak zůstávají principy a doporučení evropského konceptu jazykového vzdělávání? Zvláště pak principu vícejazyčnosti, konceptu podpory učení se jazykům našich sousedů a diverzifikaci jazykové výuky. K tomuto neuspokojivému trendu přispívají i méně šťastná doporučení ze strany českých moderních vzdělávacích dokumentů. Například Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání sice „pouze“ doporučuje začínat s anglickým jazykem jako prvním cizím jazykem a povoluje zvolit si též jiný cizí jazyk jako první, avšak toto už se souhlasem rodičů. Navíc škola má povinnost prokazatelně upozornit, že nemusí být při přechodu na střední školu zaručena návaznost ve výuce. A jak prohlásila paní učitelka s dlouholetou praxí Jarmila Brnická na konferenci „*Výuka němčiny na české škole*“ pořádané katedrou německého jazyka PdF MU v Brně 15. 9. 2005: „*Ukažte mi rodiče, kteří vám podepíšou, že jim nevadí, že dítě při přechodu na střední školu bude mít – i když v této fázi pouze hypoteticky – potíže s návazností?*“

Učitelé z praxe si často mnohem více uvědomují potřebu podpory výuky i jiných cizích jazyků a vyvíjejí v této oblasti řadu záslužných aktivit. Pro posílení principu vícejazyčnosti, konceptu učení se jazyku sousedů i demokratické volby jazyka lze jmenovat několik doporučení:

- a) Není rozumné nutit děti, aby se učily jen angličtině jako prvnímu povinnému jazyku – povinnost by neměla nahrazovat motivaci.
- b) Naše média a představitelé školské politiky měli tyto myšlenky více podporovat a MŠMT by je mělo vtělit do nového zákona. Je to náš životní zájem (srov. Houska 2003/2004, s. 5)
- c) I sami učitelé a školy mohou různými aktivitami napomoci rozvíjet myšlenku vícejazyčnosti a podpory volby i jiných jazyků než angličtiny jako prvního cizího jazyka. Mnohé školy již vyvíjejí v tomto směru řadu činností. Za všechny lze jmenovat ZŠ Řezníčkova v Olomouci.

Tamější zkušená učitelka Olga Fišarová (2003/2004, s. 180-182) v této souvislosti uvádí:

- Důležitou roli hraje i přímý kontakt budoucích žáků čtvrtých tříd s učiteli cizího jazyka, kdy v přípravné fázi volby jazyka se učitelé ve třídách s dětmi setkají a prostřednictvím neformálního rozhovoru žáky náležitě informují.
- Jednou z možností je existence kroužků cizího jazyka již v první třídě.
- Některé třídní učitelky na 1. stupni dokáží děti tak dobře motivovat a připravit, že při volbě jazyka nedávají všechny děti přednost angličtině.
- Velkou měrou k volbě němčiny jako prvního cizího jazyka přispívá i fakt, že v průběhu celého školního roku je žákům uváděna němčina stejně poutavě a zajímavě jako angličtina. Jsou to různé soutěže, častá přítomnost rodilých mluvčích, jazykové aktivity mimo školu a možnost komunikace přes internet v němčině.
- Důležitou funkci plní i včasná a správně uplatněná informovanost rodičů.

Olga Fišarová (2003/2004, s. 181), učitelka němčiny, sděluje své pilotní zkušenosti se zaváděním druhého cizího jazyka jako volitelného předmětu na základní škole (srov. RVP ZV: *Další cizí jazyk je do školního roku 2011/2012 zařazen jako volitelný*): „*Od školního roku 2002/2003 je na ZŠ Řezníčkova, Olomouc nabízen druhý cizí jazyk jako volitelný předmět. Tak mají žáci naší školy možnost první cizí jazyka absolvovat během šesti let základní školní docházky a druhý cizí jazyka během tří let, tj. v průběhu 7.-9. třídy. Nabídka druhého cizího jazyka se ovšem nesečkala u žáků s očekávanou pozitivní reakcí. Trvalo až tři měsíce, než žakovská i rodičovská veřejnost přijala fakt, že tu tato možnost volby je. Problémy se objevily zejména u žáků se specifickými poruchami učení, což ale bylo vyřešeno individuálním přístupem v jednotlivých případech. ...Na závěr uvádím užitečnou zkušenost: Žáci současných 7. tříd měli možnost navštěvovat v šesté třídě nepovinný předmět cizí jazyk. Vše probíhalo zábavnou formou a žáci tam rádi chodili. Dnes na tyto základy navázali a pokračují dál.*“

4. Spolupráce se zahraničními institucemi

Na podporu a zkvalitnění jazykové výuky v posledních letech má bezesporu velký podíl „otevření hranic“ a tím umožnění užší spolupráce se zahraničními partnery na všech stupních, počínaje projekty na státní úrovni až po partnerskou spolupráci jednotlivých škol. Na tomto místě nelze vyjmenovat všechny organizace, které se na rozvoji této spolupráce podílejí, pro ilustraci jsou vybrány ty, které působí v České republice nejdéle a mají celostátní působnost.

Za **angličtinu** je to především *British Council (Britská rada)*, za **francouzštinu** *Institut francais de Praque (Francouzský institut v Praze)*, za **němčinu** *Goethe-Institut Inter Nationes (Goethův institut)*, *Bosch-Stiftung (Nadace Roberta Bosche)*, *Österreich Institut (Rakouský institut)*, za **ruštinu** *Ruské středisko vědy a kultury v Praze*.

Tyto instituce:

- podporují výuku cizích jazyků v rámci českého vzdělávacího systému,
- (spolu)pořádají jazykové kurzy,
- poskytují učitelům informace a materiály v cizím jazyce,
- zapojují se do projektů dalšího vzdělávání učitelů – vedle jazykových kurzů se soustředí zejména na kurzy metodicko-didaktické,
- umožňují učitelům cizích jazyků účastnit se odborných seminářů v zemích cílového jazyka,
- napomáhají organizovat partnerskou spolupráci českých škol se školami v zahraničí,
- pomáhají organizovat jazykové soutěže, výstavy a nejrůznější druhy setkání žáků i studentů na mezinárodní úrovni,
- plní často významnou roli pomocníka při získávání rodilých mluvčích pro vlastní výuku,
- podílejí se na vytváření kvalitních učebních materiálů a cizojazyčných učebnic.

V této souvislosti je třeba zmínit rovněž program *Socrates*, který byl v Evropské unii zahájen v roce 1995. České republice a dalším přidruženým zemím byl zpřístupněn v roce 1997. Smyslem jeho dílčích programů (*Erasmus, Comenius, Lingua, Minerva, Arion, Naric a Eurydice*) je podpora spolupráce zejména v oblasti všeobecného vzdělávání, a to od mateřských škol, přes základní, střední a vyšší školy, až po univerzitní studium.

Nejvíce aktivit v oblasti jazykového vzdělávání nabízí program ***Lingua***. Jeho hlavním cílem je prostřednictvím realizace mezinárodních vzdělávacích projektů a individuálních mobilit budoucích i v praxi působících učitelů přispět ke zlepšení kvality jazykového vzdělávání. Program zahrnuje pět aktivit: *Lingua A*: Evropské programy pro vzdělávání učitelů jazyků, *Lingua B*: Další vzdělávání v oblasti výuky jazyků, *Lingua C*: Asistentské pobyty pro budoucí učitele jazyků, *Lingua D*: Vývoj učebních pomůcek pro výuku jazyků a hodnocení, *Lingua E*: Vzdělávací projekty spojené s výukou jazyků (srov. Badalová 1999/2000).

Závěr

I přes některé doposud méně úspěšné prvky v oblasti jazykového vzdělávání můžeme v mnoha směrech zaznamenat řadu pozitivních změn a jazyková výuka má i na základní škole zvyšující se kvalitu. S pomocí potřebné revize některých opatření pro podporu jazykového vzdělávání ze strany MŠMT, zkvalitňování přípravy budoucích učitelů cizích jazyků i jejich dalšího vzdělávání společně s vytvářením kvalitních učebních materiálů a dalším rozvojem mezinárodních kontaktů má česká základní škola veškeré předpoklady k realizaci jazykové výuky na srovnatelné evropské úrovni.

Literatura:

- BADALOVÁ, D. Sokrates – vzdělávací program Evropské unie. *Cizí jazyky*, 1999/2000, roč. 43, č. 3, s. 91-92.
- BOHUSLAVOVÁ, L.; JANÍKOVÁ, V.; LIPTÁKOVÁ, Z.; ŠPRUNGLOVÁ, V.; TÁBORSKÁ, J. *Evropské jazykové portfolio pro žáky od 15 do 19 let*. Praha : Scientia, 2002.
- BOHUSLAVOVÁ, L.; JANÍKOVÁ, V.; TÁBORSKÁ, J. *Evropské jazykové portfolio pro dospělé studenty v České republice*. Praha : Scientia, 2004.
- CINK, P. Jazyková politika v nové Evropě (III). *Cizí jazyky*, 1998/1999, roč. 42, č. 9-10, s. 152-153.
- FENCLOVÁ, M. *Otevírání brány jazykům a jejich studiu*. *Cizí jazyky*, 2001/2002, roč. 45, č. 2, s. 38-40.
- FIŠAROVÁ, O. Zkušenosti a poznatky z výuky cizích jazyků na ZŠ Řezníčkova, Olomouc. *Cizí jazyky*, 2003/2004, roč. 47, č. 5, s. 180-182.
- HOUSKA, L. Cizí jazyky ve školách a mezi obyvateli ČR 2002-2003. *Cizí jazyky*, 2003/2004, roč. 47, č. 1, s. 3-5.
- HOUSKA, L. Z Výroční zprávy České školní inspekce za školní rok 2002/2003. *Cizí jazyky*, 2003/2004, roč. 47, č. 5, s. 186-187.
- MUSIL, J. Stav jazykového vzdělávání na ZŠ, jeho příčiny a důsledky. *Cizí jazyky*, 2001/2002, roč. 45, č. 5, s. 148-150.
- NOVÁKOVÁ, S.; PERCLOVÁ, R.; ZBRANKOVÁ, M.; KARÁSKOVÁ, M. *Evropské jazykové portfolio pro žáky do 11 let*. Plzeň : Fraus, 2002.
- PERCLOVÁ, R. *Evropské jazykové portfolio pro žáky od 11 do 15 let*. Praha : Fortuna, 2001.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004.

Abstract: *The Czech language education policy, which is closely linked to European language policy, aims at encouragement and development of language education in order to enhance international personal and professional communication. Language education in the Czech Republic has seen many encouragingly positive changes, thanks to a number of effective interventions of the state authorities, foreign partnership and quality work on the part of the majority of language teachers. At the same time, there are still deficiencies, eliminating which is the challenge of near future.*

Keywords: *language education, basic school, European language policy, plurilingualism, first foreign language*

POSLÁNÍ TĚLESNÉ VÝCHOVY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Vladislav Mužík, Marek Trávníček

Anotace: Pohybová aktivita je nezbytnou životní potřebou člověka, resp. žáka. Tuto potřebu zohledňují aktuální vzdělávací dokumenty, které vymezují tělesnou výchovu jako součást komplexnějšího vzdělávání žáků v oblasti podpory zdraví. Učitelé však realizují různá pojetí tělesné výchovy bez ohledu na deklarovanou vzdělávací koncepci. Je proto vhodné usměrnit jak realizaci tělesné výchovy na školách, tak i přípravu budoucích učitelů.

Klíčová slova: pohybová aktivita, tělesná výchova, koncepce tělesné výchovy, pojetí tělesné výchovy

Zamýšlíme-li se nad posláním tělesné výchovy, měli bychom vzít v úvahu zejména úlohu pohybu v životě člověka, koncepci tělesné výchovy danou vzdělávacími dokumenty i realizaci této koncepce na našich školách. S ohledem na omezený rozsah tohoto sdělení se pokusme alespoň rámcově vymezit uvedené aspekty a posoudit jejich vztahy.

1. Člověk a potřeba pohybu

Pohyb je znamením života. I když jsme zdánlivě v klidu, provádíme dechové pohyby, dochází k cirkulaci krve, k srdečním stahům i dalším pohybům našeho těla. Pohyb je také základním výrazovým prostředkem člověka, jazykem jeho pocitů a nálad, je prvotní formou prastaré lidské komunikace.

Pohyb je však nejvíce spojován s fyzickou stránkou člověka a v dětském věku prostupuje celou osobnost dítěte. Je obrazem psychické aktivity dítěte a doprovází téměř všechny jeho mentální činnosti. Oblast fyzická, psychická i sociální se přitom navzájem ovlivňují a pohybové projevy jsou proto nejen součástí rozvoje mentálních funkcí, ale i prostředkem rané diagnostiky mentálního vývoje dětí (Bierley 1996).

Pohyb je nezbytnou životní potřebou, kterou se dítě snaží podvědomě naplnit. Objem spontánních pohybových činností dosahuje u předškolních dětí v průměru 5-6 hodin denně, u sedmiletých dětí 4-5 hodin denně. Z hlediska obsahu převládají pestré dynamické činnosti krátce střídané s činnostmi klidovými. Objem a intenzita pohybu jsou individuálně spojeny s temperamentem dítěte (Kučera, Dylevský a kol. 1996).

Ačkoli je pohybová aktivita přirozenou součástí života dětí, najdeme i jedince, kteří mají nižší potřebu pohybu. Velmi často jsou to děti s nadváhou či děti obézní, u nichž pak příčina s následkem vytvářejí uzavřený kruh. Dá se

proto předpokládat, že děti pasivní, děti v pohybové aktivitě omezované a děti s nedostatečnými pohybovými předpoklady jsou rizikovými skupinami z hlediska zdravotní perspektivy. To se negativně projevuje už během dětství, ale zejména v dospělosti. Je přitom známo, že styl života se vytváří v útlém věku dítěte, a to na celý život (Matějček 1978, 1994, Sallis 1987).

Pohyb podmiňuje normální růst a vývoj. Nedostatek pohybových aktivit může mít za následek vznik adaptačních poruch s negativním vlivem na mentální vývoj dítěte (Kučera 1985, Kučera, Dylevský a kol. 1996).

Dostatečně intenzivní tělesné zatížení zvyšuje tělesnou zdatnost dětí, což se projevuje v optimální funkčnosti svalového aparátu a vnitřních orgánů, především kardiovaskulárních a respiračních, ale i v aktuální obranyschopnosti organismu. Bylo prokázáno, že fyzická i psychická odolnost proti zátěži je prevencí kardiovaskulárních a dalších civilizačních onemocnění (Pařízková 1996, Kučera 1988, Cooper 1991).

Pohybová aktivita s dostatečným aerobním zatížením spolu s dalšími aspekty životosprávy reguluje složení těla včetně nadváhy a přispívá k prevenci kardiovaskulárních a endokrinních nemocí (Cooper 1991, Máček, Máčková 1995, Pařízková 1996).

Záměrné ovlivňování funkčnosti svalového aparátu je mj. prevencí svalových dysbalancí (tzv. vadného držení těla). Ty jsou aktuálně závažným zdravotním problémem, a to již od předškolního období s progresivním vývojem ortopedických potíží v pozdějším věku (Dvořáková 1985, 1989, 1995, 2000, Cooper 1991, Bunc 1993, aj.).

Účelově zaměřené pohybové činnosti napomáhají také hendikepovaným dětem při vyrovnávání nebo snižování následků vrozeného či získaného oslabení, což může přispět ke snížení či odstranění tělesných potíží (Černá 1979, 1994, Kábele 1984, Kábele, Dvořáková 1989, Zimmer 1992).

Z hlediska zdraví je tedy pohybová aktivita nezbytnou potřebou člověka a investicí do jeho budoucnosti. Bylo by však vhodné nepřikládat tolik významu dosahovaným pohybovým výsledkům či výkonům a soustředit se na utváření pozitivních vztahů, postojů a zájmů dětí s vyústěním do uvědomělého jednání člověka, tj. do jeho celoživotní pohybové aktivity v rámci zdravého životního stylu. Pro splnění tohoto záměru je nezbytná jak spontánní pohybová aktivita dítěte, tak i řízená pohybová aktivita ve škole.

Je koncepce školní tělesné výchovy deklarována v souladu s pohybovými potřebami žáka?

2. Koncepce tělesné výchovy

Strategický dokument vzdělávací politiky *Bílá kniha* (2001) požaduje, aby základní vzdělávání respektovalo přirozené potřeby žáků, individuální úroveň jejich zrání a učení a přizpůsobovalo tomuto záměru učební program. Základem nové kvality základního vzdělávání má být komplexní poznání individuálních potřeb a možností každého žáka i jejich respektování jak při společném vzdělávání, tak v životě školy.

Základním koncepčním dokumentem je *Standard základního vzdělávání* (1995). Ten zařazuje obor *Tělesná výchova a sport* (s podtitulem *pohybové a sportovní aktivity*) spolu s oborem *Výchova ke zdraví* do vzdělávací oblasti *zdravého životního stylu*.

Proces vzdělávání v tělesné výchově má dle standardu směřovat k tomu, aby si žáci:

- osvojili nové pohybové dovednosti, kultivovali svůj pohybový projev i správné držení těla a usilovali o optimální rozvoj zdravotně orientované zdatnosti;
- získali orientaci v základních otázkách vlivu pohybové činnosti na zdraví a aktivitu člověka, v problematice zjišťování potřebných ukazatelů zdatnosti a pohyblivosti a uměli své poznatky využít při začleňování pohybu do denního režimu;
- zvládali základní organizační, hygienické a bezpečnostní zásady pro provádění zdravotně vhodné a bezpečné sportovní a jiné pohybové činnosti ve známém i méně známém prostředí;
- kladně prožívali pohybové aktivity jako předpoklad pro vytváření trvalého vztahu ke sportu a jako prostředek překonávání aktuálních negativních tělesných a duševních stavů;
- plně pochopili význam sociálních vztahů a rolí ve sportu a jiných pohybových aktivitách a uměli je využít pro hodnotné pohybové vyžití i přátelské meziosobní vztahy.

Standard tedy jednoznačně vymezuje cíle tělesné výchovy jako součást výchovy ke zdraví, resp. ke zdravému životnímu stylu. Polemizovat lze s užitím pojmu *sport*, jehož definice mj. stanoví, že „*očekávaným primárním efektem je subjektivně maximální úroveň specifického sportovního výkonu*“ (Sekce pedagogické kinantropologie, 2004). Sportovní výkon a jeho maximální úroveň přitom nelze ztotožnit s pohybovou aktivitou či pohybovým výkonem zaměřeným na osobní podporu zdraví. Není však cílem tohoto sdělení polemizovat s autory Standardu základního vzdělávání.

Z výše citovaného koncepčního dokumentu vycházejí dosud platné *vzdělávací programy Základní škola, Obecná škola a Národní škola*. Nejrozšířenější program *Základní škola* cituje výše uvedené cíle tělesné výchovy

obsažené ve Standardu základního vzdělávání a zdůrazňuje: „Tělesná výchova představuje nejdůležitější formu pohybového učení a pohybové kultivace žáků a je hlavním zdrojem poznatků a námětů pro zdravotní, rekreační i sportovní využití pohybu v režimu školy i mimo školu. ...Všechny naznačené cíle by měly ústít do *pozitivního vztahu žáka k pohybovým aktivitám* jako základnímu prostředku dlouhodobého ovlivňování aktivního zdraví a projevit se v návyku pravidelného využívání pohybových činností různého zaměření v každodenním životě moderního člověka, v jeho životním stylu“ (1996, s. 242). Obdobně se staví k tělesné výchově i další zmíněné vzdělávací programy.

Stěžejním dokumentem pro nejbližší budoucnost základního školství je ***Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*** (2004). Ten zavádí vzdělávací oblast *Člověk a zdraví* a řadí do této oblasti vzdělávací obory *Tělesná výchova* a *Výchova ke zdraví*.

Vzdělávací obor *Tělesná výchova* je pojímán jako součást komplexnějšího vzdělávání žáků v problematice zdraví. Směřuje na jedné straně k poznání vlastních pohybových možností a zájmů, na druhé straně k poznávání účinků konkrétních pohybových činností na tělesnou zdatnost, duševní a sociální pohodu. Pohybové vzdělávání postupuje od spontánní pohybové činnosti žáků k činnosti řízené a výběrové, jejímž smyslem je schopnost samostatně ohodnotit úroveň své zdatnosti a řadit do denního režimu pohybové činnosti pro uspokojování vlastních pohybových potřeb i zájmů, pro optimální rozvoj zdatnosti a výkonnosti, pro regeneraci sil a kompenzaci různého zatížení, pro podporu zdraví a ochranu života. Předpokladem pro osvojování pohybových dovedností je v základním vzdělávání žákův prožitek z pohybu a z komunikace při pohybu, dobře zvládnutá dovednost pak zpětně kvalitu jeho prožitku umocňuje.

Charakteristické pro pohybové vzdělávání je dle rámcového vzdělávacího programu rozpoznávání a rozvíjení pohybového nadání, které předpokládá diferenciaci činností i hodnocení výkonů žáků. Neméně důležité je odhalování zdravotních oslabení žáků a jejich korekce v běžných i specifických formách pohybového učení – v povinné tělesné výchově, případně ve zdravotní tělesné výchově. Proto se nedílnou součástí tělesné výchovy mají stát korektivní a speciální vyrovnávací cvičení, která jsou podle potřeby preventivně využívána v hodinách tělesné výchovy pro všechny žáky nebo jsou zadávána žákům se zdravotním oslabením místo činností, které jsou kontraindikací jejich oslabení (2004, s. 64-65).

Na základě výše uvedeného je zřejmé, že ***vzdělávací dokumenty respektují pohybovou potřebu člověka, resp. žáka, a vymezují tělesnou výchovu jako součást komplexnějšího vzdělávání žáků v oblasti podpory zdraví***. Takto byla ostatně deklarována tělesná výchova i v tuzemských vzdělávacích dokumentech z konce 20. století.

Obdobné trendy lze nalézt i v publikacích z oboru kinantropologie. Např. Dobrý a kol. (1996) uvádějí, že smyslem tělesné výchovy jako povinného vyučovacího předmětu je zprostředkovat určitou pohybovou kompetenci, považovanou z hlediska primární prevence za jeden z faktorů vedoucí ke snížení pravděpodobnosti poruch zdraví v dospělosti. Efektem tohoto procesu je dosažení a kultivace individuálně přiměřené úrovně zdatnosti (zdravotně orientované zdatnosti).

Přitom by v tělesné výchově na 1. stupni základní školy mělo jít především o vytvoření kladného vztahu žáků k péči o své zdraví a k celoživotní pohybové aktivitě, položením pohybových a vědomostních základů (Mužík, Krejčí 1997). Z hlediska úplného základního vzdělání je pak možné vymezit poslání tělesné výchovy následovně:

Cílem tělesné výchovy je tělesně a pohybově kultivovaný člověk, který považuje pohybovou činnost za nezbytnou součást lidského života, má odpovídající vědomosti o účincích pohybu a pohybového zatížení na organismus a zařazuje do svého denního režimu individuálně vhodnou a přiměřenou pohybovou aktivitu podporující zdraví.

Vnímají takto tělesnou výchovu a její cíle i žáci?

3. Realizace tělesné výchovy ve škole

Jsou-li cíle tělesné výchovy orientovány (v souladu s životními potřebami člověka) na pohybovou aktivitu jako součást podpory zdraví, měla by tomuto záměru odpovídat i realizace tělesné výchovy na školách. Naskytá se však otázka, zda je výše popsaná vzdělávací koncepce dobře vnímána a pojímána jejími realizátory, tj. učiteli a žáky.

Pedagogický slovník vymezuje *koncepci vzdělávání* jako „*pojetí podstaty vzdělání, jeho hlavních principů a hodnot, cílů a funkcí vzdělání ve společnosti.*“ (Průcha a kol. 2003, s. 105) Tato definice vybízí ke zpřesnění výrazu *pojetí*, které by bylo vhodné rozlišit alespoň z hlediska *subjektu* (např. *žákovo pojetí...*, *učitelovo pojetí...* aj.), z hlediska *objektu* (např. *...pojetí cílů*, *...pojetí učiva*, *...pojetí žáků* aj.) i z hlediska *kvality* (např. *naivní pojetí...*, *formální pojetí...*, *věcné pojetí...* aj.), případně podle *zaměření* (*rekreační pojetí...*, *zdravotní pojetí...* aj.).⁸

Co obvykle označuje výraz *pojetí tělesné výchovy*? Patrně zorný úhel, pod nímž je *vyučovací předmět* tělesná výchova jednotlivými subjekty vnímán a interpretován.

⁸ Analogicky k vymezení pojmu *pedagogická znalost učitele* (viz Janík 2005, s. 24-26).

Existuje soulad v pojetí tělesné výchovy mezi jednotlivými subjekty, a to zejména tvůrci vzdělávacích koncepcí, akademickými pracovníky připravujícími učitele tělesné výchovy, studenty, učiteli, žáky, rodiči? Domníváme se, že tomu tak není.

Praxe i četné výzkumy ukazují, že rozhodující vliv na realizaci vyučovacího předmětu a jeho podobu, která je koncepčně deklarována vzdělávacími dokumenty, má učitel. Proto je efektivní zaměřit pozornost na jeho pojetí vyučování.

Mareš a kol. (1996) vymezují „učitelovo pojetí výuky“, resp. *učitelovo pojetí vyučování*, jako obecnou strategii pro *učitelovo pedagogické myšlení a jednání*. Je podle autorů základem pro učitelovo plánování vyučování, pro skutečné jednání ve vyučovací hodině, ale i pro učitelovo vnímání kurikula, cílů, učiva, žáků, kritérií jejich hodnocení aj. Odráží se ve vnímání a posuzování pedagogické skutečnosti, sebe sama, kolegů, nadřízených, rodičů aj. Učitelovo pojetí vyučování bývá podle autorů implicitní, individuálně odlišné, relativně stabilní, emocionálně orientované, regulující učitelovu činnost, ale *není plně uvědomované*.

3.1. Výzkumná sonda

Zkoumat a objektivně hodnotit učitelovo pojetí vyučování není snadné. Úzce souvisí s výzkumem kvality ve školství a jejím hodnocením (např. Rýdl 2002). Protože předpokládáme jistý nesoulad mezi deklarovanou koncepcí tělesné výchovy, její realizací ve škole (dle individuálně rozdílného učitelova pojetí vyučování) a mezi vnímáním didaktického procesu žákem, uspořádali jsme *názorovou anketu*, která může na výše naznačenou hypotézu alespoň rámcově odpovědět.

Šetření metodou anketního dotazníku s uzavřenými a polouzavřenými položkami se uskutečnilo v roce 2005. Respondenty byli studenti 3. a 4. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Průzkumu se zúčastnilo *201 respondentů*.

Předmětem šetření bylo *učitelovo pojetí vyučování tělesné výchově*, které jsme se pokusili charakterizovat a objektivizovat na základě *žákova pojetí didaktického procesu v tělesné výchově*, tj. podle toho, jak respondenti během své školní docházky vnímali na jednotlivých stupních škol vyučovací činnost učitele, hodnocení své učební činnosti i učivo. Přitom jsme charakterizovali tři základní podoby tělesné výchovy, pozorovatelné v současné školní praxi:

- *pohybově rekreační pojetí*, které plní rekreační a relaxační funkci, ale v podstatě zanedbává vzdělávací cíle,
- *sportovně výkonnostní pojetí*, výrazně orientované na sportovní dovednosti a sportovní výkon žáků,
- *zdravotně preventivní pojetí*, odpovídající deklarované koncepci vzdělávání.

Jedna z orientačních otázek směřovala také na současnou školu.

3. 2 Některé výsledky

Podrobnější výsledky budou publikovány po ukončení statistické analýzy dat. V tomto předběžném sdělení předkládáme k zamyšlení pouze krátké komentáře relativních četností odpovědí respondentů:

3.2.1. Vnímání tělesné výchovy žákem

Pomocí otázky citované u tab. 1 jsme zjišťovali, jak respondenti během své školní docházky vnímali didaktický proces v tělesné výchově (TV).

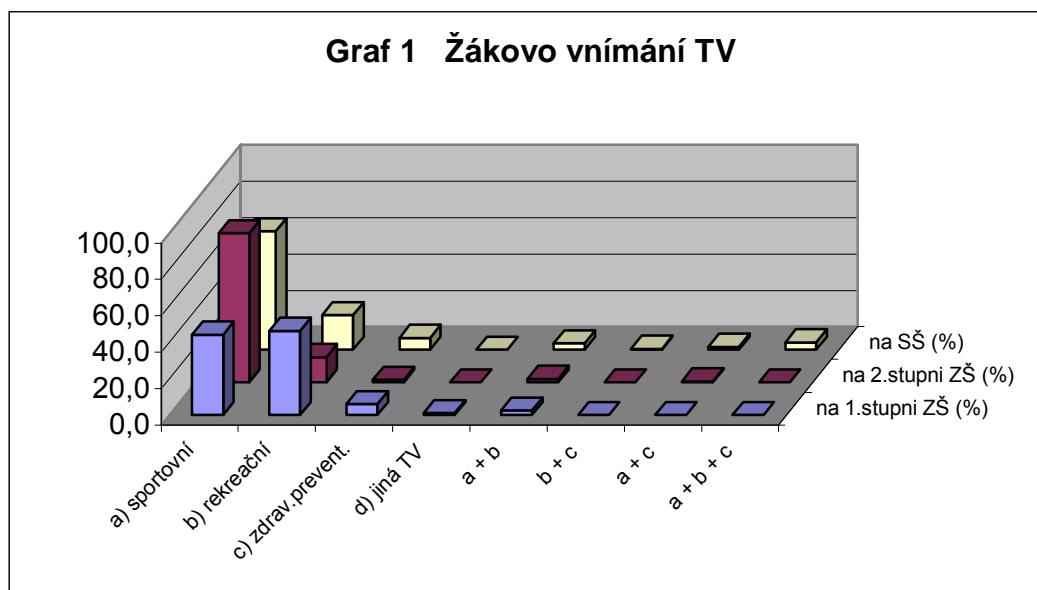
Na 1. stupni základní školy (ZŠ) je podle očekávání nejvýznamněji zastoupeno tzv. pohybově rekreační pojetí tělesné výchovy (44,3 % respondentů), jen o 2 % menší je zastoupení tzv. sportovně výkonnostního pojetí tělesné výchovy. Jen 6 % respondentů vnímalo tělesnou výchovu spíše jako součást výchovy ke zdraví, resp. zdravotní prevence.

Na 2. stupni ZŠ dominuje tzv. sportovně výkonnostní pojetí tělesné výchovy (82,1 % respondentů).

Na střední škole rovněž převažuje sportovně výkonnostní pojetí (65,2 % respondentů), avšak zvyšuje se zastoupení tzv. zdravotně preventivního pojetí tělesné výchovy, i když často v kombinaci s jiným označením pojetí (viz tab. 1, v součtu přes 12 % respondentů). Z doplňujících otázek vyplynulo, že zdravotně preventivní orientaci tělesné výchovy vnímají zejména absolventi středních pedagogických škol.

Tab. 1 Jakým přívlastkem byste označili TV, kterou jste absolvovali během školní docházky?

Žákovo vnímání TV	na 1. stupni ZŠ (%)	na 2. stupni ZŠ (%)	na SŠ (%)
a) sportovně výkonnostní	44,3	82,1	65,2
b) pohybově rekreační	46,3	13,9	18,9
c) zdravotně preventivní	6,0	1,5	6,5
d) jiná TV	1,0	0,0	0,0
a + b	2,5	2,0	3,5
b + c	0,0	0,0	0,5
a + c	0,0	0,5	1,5
a + b + c	0,0	0,0	4,0
Celkem	100,0	100,0	100,0



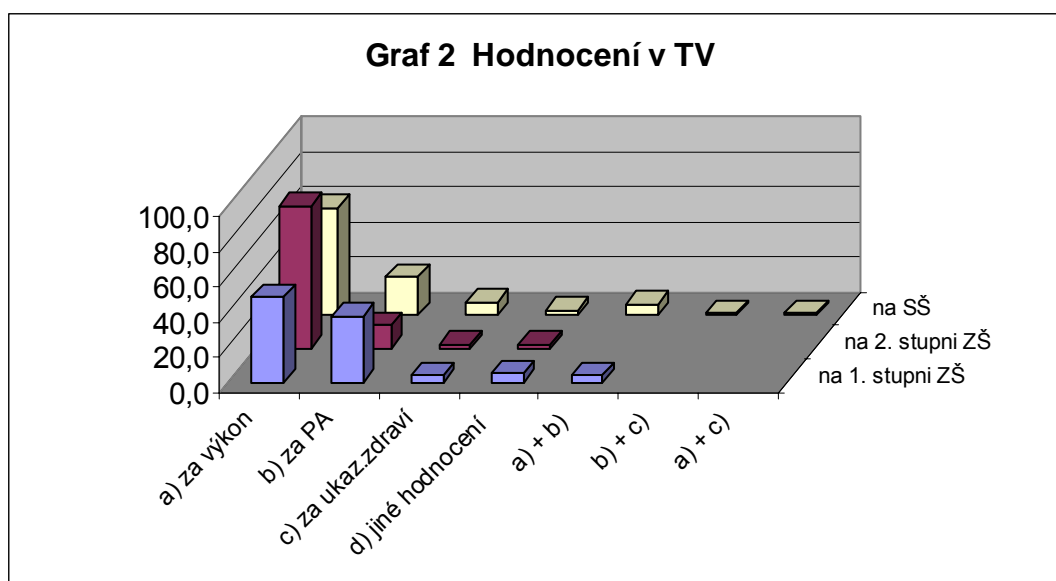
3.2.2 Hodnocení žáků v tělesné výchově

Prezentované výsledky (tab. 2, graf 2) a jejich hlubší rozbor (který bude dopracován) naznačují, že tělesná výchova měla v blízké minulosti (v době, kdy respondenti byli žáky ZŠ nebo SŠ) převážně sportovně výkonnostní charakter, a to zejména na 2. stupni ZŠ. Žáci byli hodnoceni především za pohybové dovednosti, resp. za *sportovní výkon* (splnění výkonnostních limitů apod.), případně za pohybovou aktivitu ve vyučovacích hodinách tělesné výchovy. Jejich celková pohybová aktivita v týdenním režimu obvykle nebyla sledována ani zohledňována. Rovněž nebylo přihlíženo k ukazatelům tělesného zdraví, resp. zdravotně orientované zdatnosti.

Přestože není dokončena podrobnější statistická analýza výsledků, relativní četnosti v tab. 1 zřetelně korespondují s výsledky v tab. 2. To je patrné i z grafů 1 a 2.

Tab. 2 Za co jste byli hodnoceni a klasifikováni v tělesné výchově na jednotlivých stupních škol?

Hodnocení v TV	na 1. stupni ZŠ (%)	na 2. stupni ZŠ (%)	na SŠ (%)
a) za sport. výkon	48,8	81,1	60,7
b) za PA v TV	37,8	13,4	21,8
c) za ukazatele zdraví	4,0	2,5	7,0
d) jiné hodnocení (např. neklasifikován)	5,4	3,0	2,5
a) + b)	4,0		6,0
b) + c)			1,0
a) + c)			1,0
a) + b) + c)			
celkem	100,0	100,0	100,0

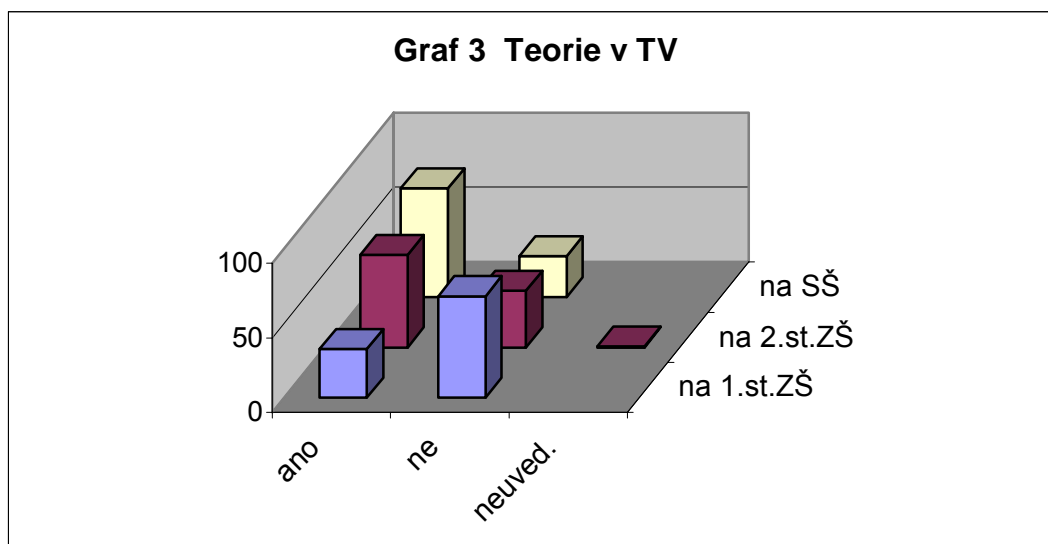


3.2.3 Vědomosti z oblasti tělesné výchovy a péče o zdraví

V učivu tělesné výchovy byly dle respondentů preferovány zejména pohybové dovednosti, resp. sportovní dovednosti. Teoretické poznatky buď nebyly vyučovány vůbec (tab. 3, graf 3), anebo se dle doplňujících odpovědí respondentů orientovaly na sportovní terminologii a technicko-taktické informace o sportovních disciplínách. Teorie pohybového zatížení, pohybové kompenzace, relaxace, regenerace aj. nebyla vesměs zařazována (s výjimkou středních pedagogických škol). Tento poznatek kontrastuje s koncepcí tělesné výchovy, která je už několik desetiletí proklamována jako součást péče o zdraví a je takto deklarována příslušnými vzdělávacími dokumenty (viz výše).

Tab. 3 Seznamovali vás učitelé s teorií tělesné výchovy?

Teorie v TV	na 1. st.ZŠ (%)	na 2. st.ZŠ (%)	na SŠ (%)
ano	32,3	61,7	72,6
ne	67,7	37,8	27,4
neuveдено		0,5	
celkem	100,0	100,0	100,0



3.2.4 Aktuální pojetí tělesné výchovy na 1. stupni ZŠ

Jak již bylo uvedeno, životní styl včetně vztahu k základním oblastem našeho života se utváří již v útlém věku dítěte. To platí i pro postoj k péči o zdraví a k pohybové aktivitě.

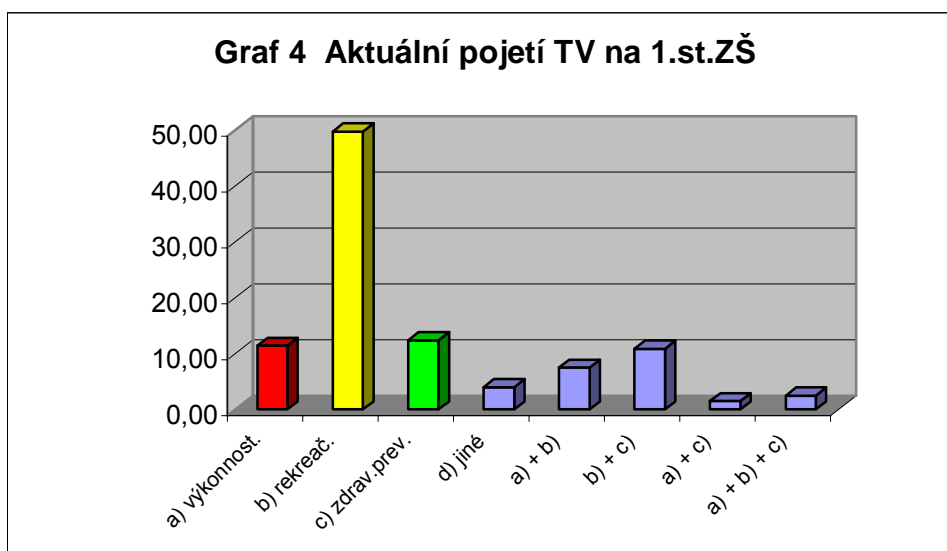
Jak naznačují odpovědi na otázku vztahující se k současnému pojetí tělesné výchovy, převládá na 1. stupni ZŠ pohybově rekreační pojetí tělesné výchovy (tab. 4, graf 4), které jen částečně sleduje vzdělávací a komplexněji pojaté zdravotní a zdatnostní cíle.

Pozorovatelný je však zvyšující se výskyt tzv. zdravotně preventivního pojetí tělesné výchovy ve smyslu aktuálních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání nebo ve smyslu vzdělávací oblasti Člověk a zdraví v rámcových vzdělávacích programech (2004). S četností 12,4 % však nelze vyslovit spokojenost, i když se tyto prvky v kombinaci ostatním pojetím tělesné výchovy t.č. objevují v součtu na více než 25 % škol (viz tab. 4, graf 4).

Aktuální stav tělesné výchovy na vyšších stupních škol se nám dosud nepodařilo objektivně zachytit, bude však předmětem našeho sledování v nejbližším období. Na základě našich zjištění i přímého pozorování si dovoluujeme konstatovat, že na 2. stupni ZŠ stále dominuje sportovně výkonnostní pojetí tělesné výchovy a kvantitativní výsledky by patrně korespondovaly s výsledky provedené sondy.

Tab. 4 Jak byste označili pojetí tělesné výchovy na současném 1. stupni ZŠ, kde provádíte pedagogickou praxi?

Aktuální pojetí TV na 1. st. ZŠ dle respondentů	Počet %
a) sportovně výkonnostní	11,4
b) pohybově rekreační	49,8
c) zdravotně preventivní	12,4
d) jiné pojetí	4,0
a) + b)	7,5
b) + c)	10,9
a) + c)	1,5
a) + b) + c)	2,5
celkem	100,0



4. Shrnutí a závěr

Z výsledků výše uvedené rámcové studie je možné odvodit následující poznatky:

- Pohybová aktivita je nezbytnou životní potřebou člověka, zejména dítěte. Nedostatečná pohybová aktivita ohrožuje zdravý vývoj dítěte.
- Pohybovou aktivitu jako životní potřebu zohledňují aktuální vzdělávací dokumenty, které koncipují tělesnou výchovu jako součást péče o zdraví a výchovy ke zdravému životnímu stylu.
- Učitelé realizují různá pojetí tělesné výchovy bez ohledu na deklarovanou vzdělávací koncepci.
- Pohybově rekreační pojetí, převládající na 1. stupni ZŠ, je patrně důsledkem podcenění či nepochopení vzdělávacím cílům a poslání školní tělesné výchovy.
- Dominující sportovně výkonnostní pojetí tělesné výchovy na 2. stupni ZŠ je zřejmě důsledkem sportovně orientované pregraduální přípravy učitelů tělesné výchovy. Toto tvrzení je možné opřít o rozbor studijních programů učitelství tělesné výchovy.

- Absence učiva zvyšujícího zdravotní gramotnost žáků je v rozporu se vzdělávacími požadavky předmětu tělesná výchova a snižuje způsobilost jedinců porozumět a využít pohybovou činnost a pohybové zatížení k udržení nebo rozvoji svého zdraví.

Jsme si vědomi, že předložené dílčí výsledky ankety a přímého pozorování nelze zobecnit. Důvodem je nízký počet respondentů i absence hlubšího statistického a věcného rozboru, který t.č. provádíme. Rovněž výše uvedené shrnutí nelze přecenit. Přesto naznačuje, že škola v blízké minulosti i současnosti neplní dostatečně deklarované poslání tělesné výchovy, které zohledňuje pohybovou aktivitu jako životní potřebu člověka.

Školní tělesná výchova patrně jen málo vstupuje do péče o zdraví dětí a nedostatečně přispívá k jejich zdravotní gramotnosti či výchově ke zdravému životnímu stylu. Orientuje se na sportovní přípravu, sportovní terminologii, sportovní disciplíny a sportovní výkonnost, která svými soutěžními cíli a snahou o co nejvyšší výkonnost nemusí vždy směřovat k podpoře zdraví. Zejména ve výkonnostním a vrcholovém sportu jsme svědky, že maximálního výkonu je dosahováno bez ohledu na zdravotní důsledky.

Rovněž velmi rozšířené pohybově rekreační pojetí tělesné výchovy nelze považovat za postačující pro plnění cílů tělesné výchovy. I když respektujeme pozitivní přínos pohybové rekreace a relaxace na dětský organismus, nelze takové pojetí ztotožnit s posláním vyučovacího předmětu.

Didaktický proces ve škole se však vyznačuje permanentní dynamickou změnou. Pokud zdravotní, společenský, kulturní, ekonomický aj. kontext odrážející se ve vzdělávacích dokumentech požaduje, aby se školní tělesná výchova výrazněji profilovala jako součást výchovy ke zdraví či zdravotní prevence (a byla takto vnímána i žáky!), je třeba tomuto požadavku podřídit jak realizaci tělesné výchovy na školách, tak zejména přípravu budoucích učitelů.

Literatura:

BIERLEY, J. *Sedm prvních let života rozhoduje. Nové poznatky o vývoji mozku a výchova dítěte*. Praha : Portál, 1996.

BUNC, V. Zdravotně orientovaná tělesná zdatnost a způsob jejího hodnocení. In *Stav a perspektivy kinantropologie*, Praha, FTVS UK 1993, s. 12-15.

COOPER, K. H. *Kid Fitness*. New York : Bantam Books, 1991.

ČERNÁ, M. *Lehké mozkové dysfunkce*. Praha : UK, 1994.

ČERNÁ, M. *Rehabilitace mentálně retardovaných tělesnou výchovou*. Praha : UK, 1979.

- DOBŘÝ, L.; SVATOŇ, V.; ŠAFAŘÍKOVÁ, J.; MARVANOVÁ, Z. *Analýza didaktické interakce v tělesné výchově*. Praha : Karolinum, 1996.
- DVOŘÁKOVÁ, H. Analýza materiálních a organizačních podmínek pro tělovýchovné a sportovní činnosti rodin s dětmi předškolního věku ve vybraných lokalitách. In *Tělesná kultura ve způsobu života dětí předškolního věku*. Praha : Sportpropag, 1989, s. 109-121.
- DVOŘÁKOVÁ, H. Structure of endurance speed abilities of running in preschool children. In *Acta Universitatis Carolinae Kinanthropologica*, 31, 1995, 1, s. 39-55.
- DVOŘÁKOVÁ, H. *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí a dětí s hendikepy*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2000.
- DVOŘÁKOVÁ, H. Výchova ke správnému držení těla. In *Tělesná výchova jako prevence vadného držení těla dětí předškolního věku*. Praha : MO ČÚV ČSTV 1985, s. 80 – 126.
- JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno : Paido, 2005.
- KÁBELE, J. Tělovýchovné aktivity jako socializační faktor u dětí sluchově a řečově postižených. In *Sb. X. mezinárodní semináře CIEPESS*. Praha, ÚV ČSTV 1984, s. 116-120.
- KÁBELE, J.; DVOŘÁKOVÁ, H. Soubor pohybově rozvíjejících programů pro sluchově postižené. *Teor. Praxe Spec. Ped.*, 2, 1989, č. 6. s. 300-313.
- KUČERA, M. *K některým otázkám zátěže dětí ve sportu*. Praha : VMO ÚV ČSTV, 1988.
- KUČERA, M. *Kvalitativní a kvantitativní změny lokomoce*. Praha : UK, 1985.
- KUČERA, M.; DYLEVSKÝ, I. (poř.) a kol. *Pohybový systém a zátěž*. Praha : Grada, 1996.
- MÁČEK, M.; MÁČKOVÁ, J. *Fyziologie tělesných cvičení*. Praha : Onyx 1995.
- MAREŠ, J.; SLAVÍK, J.; SVATOŠ, T.; ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno : CDVU MU, 1996.
- MATĚJČEK, Z. Dítě a soužití v rodině. In *Dítě-pohyb-rodina*. Praha : Asociace sportu pro všechny, 1994, s. 5-8.
- MATĚJČEK, Z. Hodnota dítěte pro rodinu. *Demografie*, 20, 1978, č. 2, s. 134.
- MŠMT ČR. *Kompletní pedagogická dokumentace vzdělávacího programu ZÁKLADNÍ ŠKOLA, čj. 16 847/96-2, včetně všech změn a doplňků - aktualizace k 1. září 2005* [online]. c1996, poslední revize 16.5.2005 [cit. 6. října 2005]. Dostupný z: http://www.msmt.cz/_DOMEK/default.asp?ARI=103328&CAI=2701

MŠMT ČR. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - Bílá kniha*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001.

MŠMT ČR. [Standard základního vzdělávání, čj. 20819/95-26, ze dne 22. 8. 1995](#) [online]. c1995, poslední revize 5.11.2001 [cit. 6. října 2005]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/Files/HTM/Standard_ZV.htm>

MUŽÍK, V.; KREJČÍ, M. *Tělesná výchova a zdraví*. Olomouc : Hanex, 1997.

PAŘÍZKOVÁ, J. Rozvoj a tělesná výchova předškolních dětí. In *Sb. VR ÚV ČSTV*, č. 13, Praha : Olympia, 1983, s. 40-41.

PAŘÍZKOVÁ, J. Nutrition, physical activity and health in early life. *CRC Press Inc.*, Boca Raton, Florida, 1996, s. 295.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003.

RÝDL, K. K pojetí kvality ve školství a jejímu hodnocení. *e-Pedagogium*, 2002, roč. 2, č. 1 – mimořádné, s. 104-123.

SALLIS, J. F. A commentary on children and fitness: A public health perspective. *Res. Quart. Exerc. Sport*, 58, 1987, s. 326-330.

Sekce pedagogické kinantropologie. *Definice pojmů* [online]. Poslední revize 1.7.2004 [cit. 6. října 2005]. Dostupný z: <<http://www.ftvs.cuni.cz/knspolecnost/pedagogicka/zpojmy.php>>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : VÚP, 2004.

ZIMMER, R. Psychomotorische Therapie bei verhaltensauffälligen Kindern. In *Kinder brauchen Bewegung*. Aachen : Meyer Vrlg., 1992, s. 225-228.

Abstract: *Physical activity is a vital need of every human being, pupil. This need is respected in the current educational documents, which define physical education as a part of complex health promoting education. However, teachers disregard the official educational conception and exercise various different approaches to physical education. It is therefore appropriate to standardise physical education realisation at schools, as well as physical education teacher training.*

Keywords: *physical activity, physical education, physical education conception, approaches to physical education*

VLASTIVĚDA JAKO ZÁKLAD PRO POROZUMĚNÍ ČASOVĚ HISTORICKÝM, SOCIÁLNÍM, EKONOMICKÝM A PROSTOROVÝM POJMŮM A VZTAHŮM

Miloslava Machalová a Eva Vyskočilová

Anotace: *Zavádění rámcového vzdělávacího programu vyžaduje konkrétní metodickou pomoc učitelům, neboť je pro ně obtížné aplikovat vysoce abstraktní pojmy a principy do praxe. Autorky vycházejí z konstruktivistické koncepce výuky a ukazují na příkladu vlastivědy, s jakými problémy se žáci při porozumění prostorovým a časovým relacím setkávají. Vhodné řešení vidí v tzv. operačních cvičeních, při nichž jsou žáci s to překonat tento kognitivní rozpor. V přípravě učitelů se osvědčilo zařadit do jejich výuky disciplínu „epistemologická východiska vyučování“.*

Klíčová slova: *rámcový vzdělávací program, kurikulum, vlastivěda, konstruktivistický přístup, rozvoj myšlení, operační cvičení, epistemologická východiska vyučování*

Rámcový vzdělávací program (RVP) vymezuje učitelé základní obsahové okruhy kurikula, které by žáci měli zvládnout a současně mu nechává relativní volnost ve způsobech, jak toho dosáhnout. Autoři RVP důvěřují a spoléhají na odbornost každého z učitelů. Jsou to absolventi vysokých škol a mají každodenní zkušenost z práce se žáky či studenty. Uvědomují si, že ve společnosti není jiná profesní skupina, která by to mohla učinit kvalifikovaněji.

Na výroční konferenci SKAV (Stálá konference asociace ve vzdělávání), která sdružuje 16 významných odborných iniciativ, se ukázalo, že školy přistupují k těmto úkolům aktivně, se zájmem, ale s nejistotou. Nejistota pramení z nepřipravenosti a nezvyku učitelů koncipovat vzdělávací program pro konkrétní školu, na které vyučují a za jejíž výsledky budou nyní ručit nejen před žáka a kolegy, ale také před kontrolními úřady.

V odborné pedagogické veřejnosti sílí názor, že po roce 1989 v České republice chyběla konsistentní vzdělávací politika, která by zformulovala představu, kam by měla česká škola směřovat. Objevovaly se reformní snahy, ale vyznačovaly se nesystematičností a často protichůdnými zásahy do vzdělávacího systému. V poslední době se však zdá, že spolu se vznikem dalších časopisů a činností některých učitelských iniciativ se daří plnit cíl SKAV, kterým je prosazovat svobodu a rozmanitost ve vzdělávání. Jak přibývá učitelských kvalit, tak se i zvyšuje počet výzkumných prací, sílí diskuse a třibení názorů.

Rámcový vzdělávací program

Obsahová dimenze kurikula je mezi dynamickými póly situace výchovy, tj. mezi učitelem, žákem a učivem, zkoumána nejméně. V r. 2002 uvedla Eliška Walterová na 10. konferenci ČAPV, že počet výzkumných studií věnovaných v letech 1992 až 2001 v našich referenčních časopisech *Pedagogika* *Pedagogická revue* a ve sbornících ČAPV kurikulu je vzhledem k pracím věnovaným učiteli méně než poloviční. „*Podceněna jsou klíčová témata, jako výzkum výchovy k hodnotám v prostředí školy, výzkum učení žáků, interakčních a kooperativních strategií a řízení kognitivních procesů. Malá pozornost se věnuje výzkumu změn v obsahu vzdělávání*“ (Walterová 2002, s. 16).

Proč tomu tak je? Důvodů je zřejmě více. Ovšem hlavní je v komplexnosti, složitosti takových výzkumů a také nedostatku šťastných nápadů, neboť, jak píše Jan Slavík (2005): „*Dobrý nápad – námět – pro učební úlohu bývá jedním z nejcennějších artiklů 'pedagogické burzy'*“. Také vědečtí pracovníci mají omezenou možnost pracovat se žáky ve školním terénu. A konečně i RVP je skutečně rámcový, neboť je určen žákům velikého časového rozpětí, tj. žákům od šesti do patnácti let věku.

Na výroční konferenci SKAV se ukázalo, že školy by např. přivítaly, aby v Manuálu, který vydal Výzkumný ústav pedagogický, byly jasněji stanoveny mantinely zohledňující výsledky vědeckých výzkumů a které by byly provedeny nahromaděnou praktickou zkušeností učitelů. Přivítali by také vzorový ŠVP nebo ještě více praktických ukázek. Říkají, že „*Manuál je významnou pomůckou, nemůže však nahradit doposud chybějící přípravu pedagogů na naplnění reformy v praxi*“.

Školy oprávněně očekávají, že se jim dostane další podpory – potřebují metodickou a poradenskou pomoc, ovšem systémově ošetřenou – výcviky, semináře, konzultace (i s pilotními školami). Požadují, aby každá škola v regionu měla metodické vedení. A poznamenávají, že také – pokud jde o styl spolupráce teoretiků s učiteli – upřednostňují nabídku konkrétních podnětů, teoreticky zdůvodněných a empiricky ověřených možností didaktického zpracování konkrétního učiva. Poznamenávají, že: „*učitelům je zřejmě bližší proces zobecňování z konkrétního než aplikace vysoce abstraktních pojmů a principů do praxe*“ (<http://www.skav.cz/konference.htm>).

Pokusili jsme se o takovou spolupráci v letech 1992-94 se stovkou učitelů v rámci tříletého výzkumu a byla mimořádně inspirativní pro všechny zúčastněné strany. Tři různé úhly pohledu, a to didaktika odborného předmětu, pedagogického psychologa a učitele, umožňovaly nahlížet na kurikulum jak z pohledu psychologické hypotézy o povaze vyučování a učení, tak i jejího ověřování krok za krokem (Šebková, Vyskočilová 1997, Vyskočilová, Matušková 1998, Vyskočilová, Morgado 2000).

M. Machalová z Pedagogické fakulty MU v Brně se dlouhodobě pokouší o takovou spolupráci s dálkově studujícími učiteli v rámci didaktiky prvouky a vlastivědy ve studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Zkušenosti z tohoto semináře ukazují přínos i obtíže, se kterými se taková spolupráce setkává. Poukazuje také na oprávněnost požadavku S. Štecha (2004), aby se *učitelům dostalo příležitosti vstoupit do metody myšlení odborného předmětu tak, aby se výsledkem této epistemologické analýzy stala tzv. epistemická kompetence. Tu by měli v první řadě získat ti učitelé, kteří musejí v rámci oborového studia zvládnout převod hotových poznatků ve svém oboru do jakési ontogeneze oborového myšlení (didaktický jazyk). Zde se zkoumá: a) rozhraní mezi jazykem vědního oboru a jazykem vzdělávacího předmětu, pro který je sociálně závaznou transformací jazyk vědního oboru, b) rozhraní mezi didaktickým jazykem a „přirozeným“ jazykem žáků, kde se výrazněji uplatňují psychologické vhledy do jejich myšlení.*

Ukazuje se totiž, že pochopit rozdíl mezi konstruktivistickými a tradičními přístupy ve výuce je pro učitele i studenty učitelství velmi obtížné. Slova totiž k porozumění nestačí. Je zde skutečně nutný konstruktivistický přístup, jelikož jde o rekonstrukci zkušeností, se kterými si učitel či student dosud vystačil a považuje je zcela přirozeně za účinné a vedoucí k úspěchu. Ale jaké jsou ve skutečnosti tyto zkušenosti, jež jsou aktuálními zkušenostmi našich posluchačů? Triviálně vyjádřeno – tradiční. Studenti jsou navyklí přijmout hotové, logicky ucelené poznatky, přejímat je, zapamatovat si je, reprodukovat je. A jako učitelé v praxi pak ve škole říkají: „*Dejte mi učebnici, podle které mám učit, a já to žáky naučím.*“ Jinak řečeno, převezmou didaktický způsob zpracování učiva často od lidí, kteří nemají velkou učitelskou zkušenost, anebo naopak nemají důkladné vzdělání v psychologii učení a učiva. Tento didaktický způsob poznání potom zprostředkují žákům jako hotový, již utříděný celek. Žáci si to podle svého zájmu-nezájmu, podle toho, jak pilně se učí nebo neučí, zapamatují nebo nezapamatují. Pokud žák „*neumí*“, znamená to v mysli učitele, že je „*málo pilný*“.

Učitel si myslí, že dobře odučil, ale že dál je úspěšnost žáka závislá pouze na jeho snaze a pílí v učení. Je spokojen v přesvědčení, že odpovědnost učitele jako by končila tím, že se poctivě připravuje na hodiny, používá různé vyučovací metody, obstarává pomůcky, nabádá žáky k tomu, aby se učili. K jeho dobrému pocitu z hodiny stačí, že jsou ve třídě žáci, kteří s ním spolupracují, rozumí tomu, co se ve vyučování děje. Že jsou ve třídě děti, které jen vzdáleně tuší, nebo netuší vůbec, co se po nich chce, ponechává učitel stranou z různých důvodů. Nikoli proto, že by o těchto žácích nevěděl, ale proto, že „*ně*“ nemá v tradiční hodině nabitě informacemi čas. Aby odučil, co je předepsáno, musí v hodině „*spěchat*“. Podívejme se, do jakého rozporu se dostává i ten nejlepší a velmi odpovědný učitel, který s velkým zájmem a nasazením připravuje výuku a který se opakovaně přesvědčuje o nízké efektivitě svých

snah, protože v rámci tradičně zpracovaného tématu nepřekoná *a ani nemůže překonat dětský poznávací egocentrismus prostě proto, že takový přístup k učivu ani nepočítá s tím, že žák již přistupuje k učení se svými představami o světě, a není tomu tak, že by učitelova slova padala – pokud jde o představy – na nedotčené pole, ale domnívá se, že dítě si ukládá pojmy, znalosti a představy do mysli nebo do paměti přibližně v té podobě, v jaké je má učitel. Nepočítá také s tím, že si dítě vytvářelo své vlastní představy a názory dlouho a poměrně složitě a namáhavě, když chtělo okolním podnětům a informacím porozumět, srovnat je se svou zkušeností a pochopit, jaký mají po něj smysl. A že to muselo dělat poměrně samostatně, protože jinak by to nevzalo za své a nebylo by s to s tím pracovat.*

V této souvislosti tedy podotýkáme, že některá velmi důležitá témata z hlediska rozvoje myšlení jsou v prvouce a vlastivědě nastavena tak, že je mohou pochopit jen žáci s nejkvalitnějším myšlením a těch bývá v běžné třídě tak pětina (vyozorováno námi při desítkách hodin hospitací). Přitom již v 70. letech minulého století vyšly práce Františka Jiráka, který zkoumal vnímání času a prostoru a ekonomických hodnot u žáků prvního stupně základní školy. Do škol se dostalo jen torzo z těchto výzkumů, navíc ochuzené o to nejdůležitější, o to, že pochopení prostorových vztahů a vnímání lineárního toku času závisí na porozumění prostorovým a časovým relacím a na schopnosti žáků zahrnout sebe sama mezi objekty v prostoru a oddálit se (decentrovat se) v mysli od skutečnosti, ve které se nacházejí, a být s to ji nejen nahlédnout, ale i porozumět vztahům v ní existujícím, tj. spojit toto porozumění s decentrací žákova myšlení (se schopností zahrnout sebe mezi objekty v prostoru, se schopností pohybovat se na časové ose od minulosti do přítomnosti).

Naše zkušenosti z přednášek pro studenty a pro učitele z praxe ukázaly, že jakkoli logicky by byly utříděny informace o konstruktivismu a jeho rozdílech s tradičními přístupy ve výuce, přece by narážely na hradbu tvořenou představami o smysluplnosti předávání hotových poznatků. Ukazuje se, že slova touto bariérou neprojdou, pouze uvádějí posluchače v chaos. Ten je tím větší, čím méně hodin tématu věnujeme, čím méně času dáme na diskusi, na tříbení názorů, v pravdě na rekonstrukci původních představ. Pak je jedinou (a pochopitelně za všech okolností nejlepší) cestou učitelova poznání to, aby se pokusil prakticky provést daná témata a projekty ve škole se svými žáky. Právě zde jsou vytvořeny optimální podmínky pro porozumění těmto novým modelům učiva, v nichž za učivo jsou považovány nejen pojmy, fakta, generalizace (vědomosti, zkušenosti a jejich generalizace), ale také všechny požadavky učitele na žáka související s učením, tedy s myšlenkovými procesy (formulace otázek a učebních úloh zde hraje naprosto zásadní roli, jak ukážeme později).

Zde je také teprve doceněno, co žák o tématu již ví, ať už v rovině naivních teorií či různě modifikovaných miskoncepcí z dřívější výuky. Toto se již nejeví jen jako motivační faktor v úvodu tématu, v němž je skryt kognitivní konflikt, k jehož překonání slouží konstruktivisticky pojaté tzv. operační učební úlohy, jež se mohou zdát obsahově vzdálené vyučovanému tématu. Tato vzdálenost a někdy jednoduchost operačních cvičení bývá největší překážkou na cestě k přesvědčení učitele (studenta) o jejich účinnosti, o jejich rozhodující roli při osvojování si učiva určitého tématu.

Uvedme si několik jednoduchých příkladů z prvouky a vlastivědy. Tak např. zcela klíčovou funkci v porozumění kresbě mapy a regionálního učiva v zeměpisné složce vlastivědy ve 4. a 5. ročníku a jejich propedeutické funkci vůči učebnímu předmětu na druhém stupni základní školy má učivo o plánu ve 3. ročníku v prvouce. Toto učivo je tradičně rozpracováno tak, že nerespektuje aktuální zkušenost žáků týkající se redukce dimenze trojrozměrných objektů do dvojrozměrných obrazců. Žáci neznají pojetí půdorysu, „nevidí“ půdorys předmětu, i když se dívají shora. Stále „vidí“ trojrozměrný předmět. Tradičně se řeší tento „nedostatek“ žáků tím, že učitel podá žákům informaci o tom, že domy na plánu jsou zakresleny jako obdélníky apod. Žákům se sděluje, co je na plánu nakresleno a jak se mají v plánu orientovat. Děti se učí značky nazpaměť. I když žáci mají témata o plánu rádi a zajímá je, přesto nejsou schopni využít této předané znalosti (na různé úrovni zapamatované) v následujícím ročníku při práci s mapou. Naproti tomu konstruktivistický přístup k tomuto učivu vychází z kognitivního konfliktu vázaného na toto téma. Tím je neschopnost žáků „vidět“ půdorys, chápat redukci dimenze při kresbě plánu.

Řešení je v sérii tzv. operačních cvičení, při nichž je tento kognitivní konflikt překonán a všichni žáci v závěru skutečně dokáží samostatně nakreslit plán třídy, pochopí, co znamená orientace plánu i orientace v plánu (dokáží plán zorientovat podle orientačních bodů, dokáží se v plánu orientovat, dokáží použít plán pro výběr trasy a podle plánu touto trasou projít). Značky na mapě nejsou předmětem pamětného učení, ale jejich zapamatování je bezděčným výsledkem smysluplné práce s plánem. Žáci hluboce chápou smysl a význam kartografických značek a symbolů jako nositelů informací a toto porozumění je přenosné nejen pro práci s jinými plány, ale ve čtvrtém ročníku také do práce s mapou (chápe, že na plánech a mapách mohou být různé symboly, že každý plán a mapa mají svůj „jazyk“, jehož význam najdou v legendě). Nebudeme zde rozvádět podrobnosti projektu, ale jen podotkneme, že žáci, kteří prošli touto výukou, jsou dobře připraveni v následujícím ročníku pro náročnější práci s mapou, chápou se lépe úkolu ji nakreslit a jsou s to využít mapu jako bohatý zdroj informací. I když je konstruktivistický projekt učiva o plánu časově náročný, je naprosto funkční z hlediska vytváření základů geografického myšlení v primární škole.

Jiný příklad se týká učiva o rodině a sestavení rodokmene vlastní rodiny. V tradiční výuce je toto téma pojato z hlediska rodinných vztahů a rodokmen se sestavuje do předepsaného tvaru. V konstruktivistickém pojetí je toto téma využito jako základní učivo pro pochopení časové osy konstruované podle relace „dříve/později“, „dříve než/později než“, což vede u žáků ke vnímání toku historického času od minulosti přes přítomnost k budoucnosti a tedy k vytvoření základů historického myšlení. Relace „dříve než/později než“ musí mít opěrný bod v nějaké události osobní nebo historické, kterou žák dobře zná. Z osobních je to např. období nemoci někoho z rodiny, událost stěhování rodiny, narození sourozence atp., tedy centrovaná událost, ke které si ostatní časové údaje (necentrovány) uspořádává. Takové vztahování událostí centrovaných k „já“ k oněm decentrovaným vede u žáků k vnímání toku historického času od minulosti přes přítomnost k budoucnosti a tedy k vytvoření základů historického myšlení. Projekt může např. vycházet z konstrukce genealogických pojmů, z vědomí, že každý má matku a otce nebo z časových opěrných bodů „dnes“, „zítra“, „včera“ (centrovány) a z jejich integrace s necentrovány (dny v týdnu, měsíce v roce atp.). Kognitivní konflikt je zde trojí: jednak děti vnímají matku jako pečující osobu, nikoliv jako ženu, které se narodily, jednak nedokáží zařadit sebe mezi členy rodiny („dívají“ se na rodinu „od sebe“, tj. nedovedou říci, že jsou synem svého otce) a co je nejdůležitější – čas vnímají prožitkově, tj. na minulosti se dívají pozpátku od přítomnosti. Celý projekt konstruktivisticky pojatý směřuje k sestavení rodokmenu na základě poznání genealogických vztahů a časové relace „dříve než/později než“. Děti, které toto pochopí, mohou sestavovat časové osy s rozmanitým obsahem, mohou sestavovat rodokmeny historických osob, aniž by musely nutně rozumět letopočtům (na nichž je mj. zcela nepřírodně budován stávající obsah historických složek vlastivědy), neboť chápou jak časovou relaci, tak lineární tok historického času i princip specifického způsobu záznamu rodokmenu.

Z uvedeného je jistě zřejmý posun od tradičního „popovídám si o tom s dětmi“ ke struktuře učebních úloh směřujících k logickému osvojení obsahu tématu, k decentraci žákova myšlení a tudíž operačnímu zvládnutí učiva, jež se tak stává přenosným do jiných témat učebního předmětu, event. i do obsahů jiných vyučovacích předmětů. Žákovo myšlení doznalo významného kvalitativního posunu a žák je skutečně připraven na další vzdělávání v těchto oborech lidského poznání.

Studenti i učitelé potřebují dobrou instruktáž k těmto projektům, aby je dokázali úspěšně realizovat. Není v jejich silách odhalit úskalí výše uvedených témat. Projekty vzešly z mnoha výzkumů realizovaných na školách u nás i v zahraničí. Na Pedagogické fakultě MU v Brně se zabýváme touto problematikou deset let. Bylo to pět let intenzivního hledání cesty, jak překonat kognitivní konflikt bránící studentům v přijetí nového pojetí

učiva ve vlastivědě. Rozhodující roli zde sehrála praktická stránka výuky. Ukázalo se, že teprve příprava a realizace výuky, její analýza a vyhodnocení jsou „dveřmi“, jimiž se vstupuje do konstruktivistického pojetí vyučování. Pouhé mluvení o konstruktivismu je jen nepatrně účinné. Příprava a realizace výuky je vpravdě konstrukčním procesem, neboť pozorování žáků při činnostech vyjeví učiteli (i studentovi) podstatu konstruktivistického přístupu k výuce na prvním stupni školy, včetně toho, že je zásadní rozdíl v počtu žáků opravdu do vyučování vědomě zapojených (zpravidla jsou to opravdu všichni žáci, celá třída).

V posledních třech letech jsme soustředili tuto výuku do disciplíny nazvané „epistemologická východiska vyučování“ s dotací jedné hodiny přednášky a jedné hodiny semináře v prezenčním studiu a osmi hodinami v kombinovaném studiu. Těchto osm hodin konzultací v kombinovaném studiu je velmi málo vzhledem k nutnému praktickému výstupu, k němuž je nutná velmi podrobná instruktáž, spojená se stručnými teoretickými vstupy k alespoň jakému-si předporozumění požadavkům konstruktivistické výuky, jednotlivých učebních úloh v operačních cvičeních. Jak jsme již řekli, k celkovému obrazu takovéto výuky, k porozumění její podstatě dochází až při její realizaci a pozorování žáků při činnostech. To je moment, který začíná přebudovávat dosavadní názory a pojetí tradičních postupů ve výuce.

Sama praktická činnost studentů (podobně jako u jejich žáků) překonává kognitivní konflikt. Proto je požadavkem ke kolokviu realizace konstruktivistické výuky, její analýza a vyhodnocení. V diskusích skupiny studentů u kolokvia vpravdě pokračuje výuka, proces konstrukce nového pojetí učiva u studentů, neboť zde je to důležité místo k odhalování chyb a rozporů, k nalézání nového pojetí učiva i výuky. Teprve teď studenti skutečně chápou podstatu našeho společného snažení, podstatu konstruktivistické výuky a se zřetelným zaujetím referují o řadě postřehů, které při vyučování ve třídě učinili. Jsou překvapeni aktivitou, samostatností i tvořivostí svých žáků, činorodým duchem třídy, schopností dětí si navzájem pomáhat, učit se od sebe. Milým dokladem jejich nevěřivosti při konzultacích jsou jejich výroky u kolokvia, začínající zpravidla: „*paní doktorko, měla jste pravdu, že...*“. Konečně se o přirozeném fungování konstruktivistických postupů přesvědčili v praxi, ze zkušenosti, kterou učinili a která pro ně vůbec nebyla snadná a časově byla velmi náročná. A co je podstatné, výuka se zdařila i těm studentům, kteří dosud nikdy neučili a museli si domluvit možnost několika hodin (různě podle délky projektu) vyučovat na škole v místě bydliště. Poprvé a přesto úspěšně. Jasně rozdělení toho, co v konstruktivistické hodině dělá žák a co učitel, jim tuto cestu otevřelo. Mimo jiné zjistili, že hlavními aktéry v hodině jsou skutečně žáci, třída, kde se všichni žáci (výjimečně naprostá většina žáků) doopravdy učí.

Naznačili jsme praktické důvody, proč se zabýváme kurikulem prvouky a vlastivědy a nahlížíme na jeho obsah z hlediska pedagogického konstruktivismu. Teoretické zdůvodnění primárně vychází z Piagetovy genetické epistemologie. Ovšem odborná pedagogická veřejnost není připravena. Pertti Kansanen (2004, s. 48-49) uvádí: Didaktický výzkum by měl chápat proces učení a vyučování jako celek a brát přitom zřetel na všechny v něm působící faktory. Zjišťuje, že v americké pedagogice problémy kurikula, problémy vyučování a problémy učení jsou od sebe odděleny, že v německé a skandinávské didaktice je do značné míry opomíjeno učení, ačkoliv se v ní operuje s celistvostí procesu vyučování/učení. Edukační činnosti (vyučování a učení), hodnoty, znalosti jsou v podstatě vždy vázány na kontext kurikula. Naproti tomu pedagogická psychologie byla vždy chápána jako na něm nezávislá. Kritika sice vedla k nutnosti počítat s validitou prostředí, k nutnosti studovat problémy vyplývající z kontextu. Avšak ten je chápán pouze jako situační. Teprve, když se spojí chápání kurikula v celistvém edukačním procesu, vyvstane problematika nejen jeho obsahu, ale i jeho procesuální složky.

Literatura:

KANSANEN, P. Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii: problémy klíčových pojmů a jejich překladu. *Pedagogika*, 2004, č. 1, s. 48-57.

SLAVÍK, J. Mezi osobitostí a normou: proměny české výtvarné výchovy na přelomu tisíciletí. In SLAVÍK, J. (ed.). *Obory ve škole (metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik matematiky, chemie, výtvarné výchovy, hudební výchovy a výchovy ke zdraví z let 1990-2004)*. Praha : UK – Pedagogická fakulta, 2005.

ŠEBKOVÁ, A.; VYSKOČILOVÁ, E. Chápání vztahů u dětí mladšího školního věku. *Pedagogika*, 1997, č. 4, s. 13-17.

ŠTECH, S. Psycho-didaktika jako obrat k tématu účinného vyučování. Komentář na okraj Kansanenovy úvahy Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii. *Pedagogika*, 2004, 54, č. 1, s. 58-63.

VYSKOČILOVÁ, E.; MATOUŠKOVÁ, A. Výzkum učiva a učení základům zeměpisné orientace v prvouce a vlastivědě. *Pedagogika*, 1998, č. 1, s. 41-53.

VYSKOČILOVÁ, E.; MORGADO, L. Rozumí české děti ekonomickým pojmům a vztahům podobně jako portugalské děti? *Československá psychologie*, 2000, č. 6, s. 528-538.

WALTEROVÁ, E. Obraz české školy v pedagogickém výzkumu.
In *Výzkum školy a učitele, sborník abstrakt 10. výroční konference ČAPV*.
Praha : PdF UK, 2002, s. 16.

<http://www.skav.cz/konference.htm>

Abstract: *Exercising the Framework Educational Programme calls for concrete methodological help to teachers, because they find it difficult to apply abstract terms and principles into practice. The authors base their paper on the constructivist conception of teaching and use the example of homeland study to show what kinds of problems students face when learning to understand spatial and temporal relations. They see a solution in “operational activities” where the pupils manage to overcome this cognitive conflict. A new course in teacher training, “epistemological bases of teaching”, has been found effective in this context.*

Keywords: *Framework Educational Programme, curriculum, homeland study, constructivist approach, development of thinking, operational activities, epistemological bases of teaching*

PŘEDPOKLADY A DÍLČÍ ZKUŠENOSTI S INTEGROVANOU PŘÍRODOVĚDOU NA 2. STUPNI ZŠ

Josef Budiš, Lucie Košťálová, Irena Plucková

Anotace: *Primární i sekundární škola očekává podporu od univerzit, které není dost. Absolventi nejsou připraveni pro výuku ve škole tak, jak to školy, zejména elementární, potřebují. Právě z tohoto důvodu je využitelnost absolventů omezená. Paradoxně je tvořivá atmosféra základních škol vyšší než na univerzitách.*

Klíčová slova: *integrovaná věda, chemické objevy, rámcový vzdělávací program, moderní didaktická technologie*

Pohled na částečně integrovanou přírodovědu na 2. stupni ZŠ je tak nekonformní, že pokládáme za nutné uvést alespoň některá východiska a některé souvislosti, které k této inovaci vedou.

1. Aktuální problémy separované chemie na 2. stupni ZŠ

Jako učitelé chemie se permanentně zamýšlíme nad svou profesí i nad tím, co s ní bezprostředně souvisí. Podrobujeme analýze své **lidské hodnoty, kvalitu pedagogických přístupů, výsledků i odborně chemickou erudici**, která je východiskem v práci učitele chemie. Zamýšlíme se nad objektem našeho snažení – **žákem** a nad materií našeho snažení – **chemickým učebním obsahem**. Bez rozdílu typu škol jsme každý den svědky řady dílčích snah o inovace, ať už např. v oblasti specifikace poznatkové báze, ve výběru a účinnosti školních chemických pokusů nebo na poli výukových technologií, z nichž některé technické aplikace mohou mít a mají nevídaný didaktický dopad.

Stále více se snažíme **zpřístupnit** žákovi abstrakce chemického mikrosvěta a vyvozujeme, prezentujeme a prokazujeme nevídané **jednotlivosti a detaily**. Cítíme ale i nutnost ukázat žákovi kouzlo **přírodopisné syntézy**, včetně etických, estetických, ekonomických a třeba i filozofických kontextů, které mohou podtrhnout, zpřesnit a umocnit naše speciální chemické nazírání.

Je zřejmé, a sami na sobě to cítíme, že všechny tyto pokusy o inovaci našich přístupů ve výuce chemie jsou provázány paradoxní nejistotou a váháním. Je to typické zejména na škole základní, kde chápeme výuku chemie ne tak rigorózně a striktně a přikláníme se často a logicky k jednodušším, volnějším a univerzálnějším výkladům. To proto, že naším pedagogickým cílem by nemělo být **prosté zvládnutí chemických poznatků**. Učitelé chemie jsme proto, že jsme byli ochotni na jisté úrovni překročit rubikon chemie odborné a naše profesionalita začíná právě za touto hranicí. Domníváme se tedy, že

snad bychom mohli chemickou informaci chápat jako nutné, i když **pouhé východisko** k naplňování vyšších, obecnějších a univerzálnějších cílů a hodnot. Na ZŠ by nám asi mělo jít především o **kultivaci postojů žáka**. Postojů k chemii, přírodě, ke společnosti i k sobě samému.

A tak na ZŠ, ale i na dalších stupních, oscilujeme mezi dvěma přístupy. Jeden z nich inklinuje spíše ke **glorifikaci informace** a druhý zdůrazňuje **formace**. Na jedné straně bychom na ZŠ chtěli úzkostlivě zachovávat čistotu a jedinečnost chemie a proklamujeme v tomto duchu i všechny retrospektivní tendence směřující např. třeba i k jisté eliminaci fyziky a matematiky a k posílení chemického pokusu. Na straně druhé si současně uvědomujeme, že chemii nejsme schopni bez fyziky, matematiky, biologie aj. ani poznat, ani vyložit a stále více jsme provokováni myšlenkou **integrativního chápání přírodních věd**.

Na jedné straně bychom chtěli akceptovat paralelně to nejnovější v našem báзовém vědním oboru a na straně druhé si uvědomujeme, že tyto náročné kvantitativní přístupy nejsou v návaznosti např. na psychické a fyziologické schopnosti žáka ZŠ zcela uskutečnitelné. Na jedné straně cítíme prioritu závažnosti chemické informace a na straně druhé si uvědomujeme svoje formativní dluhy.

V obecném pojetí vnímáme na jedné straně descartovskou duší superiority klasických věd, včetně jejich fantastických přínosů a na straně druhé paradoxně sledujeme, že tyto superiority automaticky nečiní dnešního člověka šťastnějším ani kultivovanějším. Všemocná věda může přinášet a i přináší nejrůznější negativní vyústění. Ne ovšem svou podstatou, ale díky některým nehumánním a scestným aplikacím a interpretacím.

I tyto skutečnosti bere učitel v úvahu. Tato jistá rozporuplnost a paradoxnost našeho učebního předmětu, a nejen našeho, se objeví především tehdy, pokud k výuce chemie připočteme **obecně vzdělávací, technologické, pedagogické, ale i sociální, psychologické aj. souvislosti**. Potom, jako by už bylo jasnější, proč je např. učební předmět chemie tak obávaný a tak neoblíbený, proč studentská populace přicházející na střední a vysoké školy je kvalitativně na nižší úrovni, než by se dalo očekávat. Nebo zda je vhodné či únosné, aby se v učebnicích chemie pro ZŠ za posledních 40 roků téměř zdvojnásobil počet pojmů, které by měl žák zvládnout aj.

O základní škole zde mluvíme více proto, že obraz této školy nám do jisté míry limituje pojetí přípravy učitele, resp. pojetí její oborové didaktiky. A potom i z toho důvodu, že právě a především tato škola pro žáky této věkové kategorie výrazně ovlivňuje tvorbu těch nejzákladnějších postojů k životu, vzdělání, hodnotám apod. Význam ZŠ je zcela mimořádný a zvažujeme-li nějakou inovaci v systému našeho školství, měli bychom začít právě tam. Právě na ZŠ by se měly stýkat, doplňovat i konfrontovat pozitivní tendence mo-

derní společenské objednávky na absolventa ZŠ s lidsky, profesně a intelektuálně orientovaným učitelem – „produktem“ učitelství.

Výše uvedené myšlenky naznačují, že k inovacím výuky chemie, a tím i současné základní školy, jsou možné dvě cesty. Ta první se týká **inovací „zevnitř“**, které jsou v souladu s tradičními postupy a tradiční školou. Za ústřední pojem v procesu vzdělávání považujeme v tomto pojetí **informaci**, od které se odvíjí vše ostatní. ZŠ pokládáme za instituci, která se zabývá především **sdělováním informací** (to z hlediska učitele) a **reprodukcí sdělených informací** (to z hlediska žáka). Existuje řada výjimek, dobře míněných snah i proklamací, jak škola žáka pozitivně formuje, aktivizuje a iniciuje. Snad je to i dílem pravda. Avšak to, že školu obecně stále považujeme za „velkosklad informací“ je neoddiskutovatelné. Pokud zůstaneme v této první rovině inovací, není co řešit. Budeme dále živořit v permanentním paradoxu existence hypertrofie informací na straně jedné, se stále omezenější schopností a ochotou žáka (ale i učitele) na straně druhé tento informační boom paralelně akceptovat.

Vypadá to, že tudy cesta asi nevede. A potíž spočívá i v tom, že škola pouze kopíruje společenský systém, který určuje konformní pojetí přístupů i preferencí hodnot a to nejen v procesu vzdělávání. Jak nemáme váhat s pojetím výuky chemie, když je nejasné pojetí funkcí a kompetencí školy, když je nejednoznačné pojetí funkce společnosti a třeba i pojetí smyslu existence člověka.

První cesta inovací výuky chemie zevnitř je tedy dána existencí **společenských konformních mantinelů** v dobrém i zlém slova smyslu. A je zřejmě specifikována i **partikulárními zájmy bázevého vědního oboru**. Představuje ze strany učitele každodenní malé a soustavné pozitivní aktivity popperovského stylu. Ty jsou sice vítané a potřebné, avšak rozhodně neakceptují všechny současné změny a tendence, které mají souvislost se vzděláváním, pokračují v duchu tradičního informativního pojetí školy a jen málo se pokouší o formulování „školy budoucnosti“.

Jak uvádí řada autorů, škola jako instituce bude perspektivně **ztrácet svoji dominující roli** a řada vzdělávacích aktivit se bude realizovat mimo ni. Týká se to především všech základních manipulací s informacemi. Je reálné, že se škola bude postupně **zbavovat této neperspektivní sdělovací rutiny**, která bude na všech stupních více či méně nahrazována dokonalými „informačními technologiemi“. Ty jsou často schopny, někdy na rozdíl od učitele, již dnes pracovat optimálněji, efektivněji a efektněji, ale i interaktivněji, multimediálněji a rozhodně individuálněji. Pozitivní zkušenosti s výukovými systémy typu „1 + 1“ jsou toho dokladem.

Již v dnešní době nabízí technika prezentaci, **přenos a vizualizaci** těch nejabstraktnějších informací, či dokonce **komplexní encyklopedizaci** bázevých vědních oborů. Pomocí techniky jsme schopni nahlédnout do makro a mikro světa, můžeme modelovat a simulovat procesy mimo laboratoř i procesy, které neproběhly a pouze je předpokládáme či tušíme. Zdroje takovýchto informací jsou již dnes veřejně k dispozici a jejich kapacita je téměř neomezená. Existující celosvětová informační síť možnosti a dopady těchto systémů potvrzuje.

Je jasné, že každý vyučovací předmět i škola jako celek by měly na tyto trendy adekvátně reagovat. Budou jednoznačně operovat s **minimem modelových oborových informací**, které však budou mít **maximální oborovou reprezentativnost a maximální mimooborovou kontextualitu**. Druhá cesta inovací ZŠ tedy bude pravděpodobně cestou **hledání harmonie vnitřních a vnějších inovací**, bude cestou syntézy, kontextů, kdy práce učitele bude zaměřena především na **permanentní motivaci žáka ve smyslu výrazného posílení jeho produktivních aktivit**.

2. Rámcově vzdělávací program a co dál

Výše již bylo uvedeno, že škola jako velkosklad informací se přežila. Akcent pouze na učivo je nejen nemístný, ale perspektivně zcela neudržitelný. Rozvoj dílčích vědních oborů a vznik oborů hraničních je permanentní. Škola není schopná nové informace ani paralelně akceptovat, natož je do stávající obligátní poznatkové vyučovací databáze integrovat. Stává se často, že absolventi škol všech typů jsou stále méně použitelní v dynamicky se rozvíjející praxi.

Na jedné straně si uvědomujeme, že společnost potřebuje **okamžitě použitelné „kvalifikační specialisty“**, což je v souladu s požadavky aktuálního tržního prostředí. Na straně druhé jsme si ale vědomi, že (jak uvádí V. Bělohradský) **kvalifikaci není možné ztotožnit se vzdělaností**. Ta je podstatně širší, obtížně specifikovatelná a jako by někdy ztrácí moment akčnosti a aktuálnosti. I přesto všechno bychom vzdělanost neměli ztracovat. Její momentální neurčitost a široký intelektuální záběr se může ukázat v nelimitované perspektivě jako pozitivní a záchraňující.

Všechny tyto skutečnosti a změny intuitivně cítíme, i když je nedokážeme přesně pojmenovat a ztotožnit se s nimi. Jeden z klíčových pojmů těchto tendencí je tzv. **činnostní učení**. Klade se velký důraz na **identifikaci, kvalifikaci a řešení vyučovacích situací**, zdůrazňuje se **význam komunikací, interakcí, nestandardních aplikací, kontextů, týmových přístupů apod.** Z těchto skutečností vyplývá, že není možné inovovat pouze přepracováním stávajících kurikulárních dokumentů, ale že **musí dojít k vytvoření dokumentů zcela nových**. Vznikl tak **Rámcový vzdělávací program**, jako klíčový dokument, který představuje zcela zásadní obrat v pojetí vzdělávacího kurikula.

Ideje RVP se stávají podkladem pro tvorbu **školních vzdělávacích programů**, které se však začínají uplatňovat a ověřovat pouze na několika málo pilotních školách. Zatím ještě není úplně jasné, co by měl program obsahovat a co ne, jaké zvolit generální priority, podle jakých kritérií program tvořit, kdo na něm bude pracovat, kdo by měl být garantem celého programu aj. Na tomto místě je vhodné uvést **některé konkrétní zkušenosti, postřehy a názory**, které se při tvorbě ŠVP na pilotní ZŠ v Lysicích na Blanensku objevily.

- Učitelé mají možnost vyjádřit se k návrhu co žáky učit a dokonce mohou tyto cíle (v rámci jistých mantinelů) sami stanovit.
- Práce na ŠVP je pro učitele velkou zkušeností, ale i zátěží a podstatně kultivuje jejich pohled na globální cíle a smysl procesu vzdělávání. Rozšiřují se tak schopnosti učitelů v oblasti metodické, evaluační, pedagogické, psychologické, sociální, technologické aj. Bez prostudování mnoha materiálů a publikací se učitel v dané problematice orientuje jen velmi těžko.
- Reforma školy musí postupovat zdola, učitelé cítí, že se vychází z důvěry v jejich schopnosti. Ve škole se vytváří dělný a tvořivý tým lidí se společným cílem a společnými profesními prioritami a hodnotami.
- Učitelé a ředitelé škol nejsou na tuto radikální změnu dostatečně připraveni, někteří nejsou schopni, ale ani ochotni na tvorbě programu participovat. Poukazují na nedostatek pomoci při realizaci ŠVP. Za klíčovou se ukazuje podpora finanční a existence podpůrných vzdělávacích programů.
- Reforma je dlouhodobý proces, který by neměl být svazovaný termínově. Práce na první verzi ŠVP trvá přibližně dva až tři roky. Poté by se výsledky měly ověřovat a dále permanentě korigovat. Školy se budou do tvorby ŠVP zapojovat postupně.
- Velké nebezpečí tkví v tom, že školy nepocítí nutnost radikálních změn a přijmou reformu pouze formálně.
- Nedostatek finančních prostředků se ukazuje jako největší slabina této reformy. Nemluví se o tom, o jakou finanční částku se bude reforma opírat a kolik korun bude stát ochoten do reformy vložit.
- ŠVP se konkrétně tvoří a ověřuje převážně na ZŠ. Jedná se o zcela mimořádný inovativní krok a není možné, aby se jeho ideje uplatňovaly pouze na tomto stupni. Mezistupňová koordinace je bezpodmínečně nutná, ideje RVP musí postihnout vzdělávací systém v nejširším slova smyslu. Koordinace učiva je pochopitelná, koordinace metod a forem pojetí pedagogické práce je pak zcela zásadní.

3. Zkušenosti s dílčí integrací přírodovědných předmětů na ZŠ

Teoretické východisko tohoto přístupu je diskutováno již delší dobu. První katedrální publikace na toto téma je **deset roků stará**, myšlenky integrativního pojetí jsou diskutovány v tzv. **Bílé knize** a samozřejmě jsou obsažené v tezích **RVP ZV**. Je dobré také říci, že dílčí myšlenky přírodovědné integrace jsou v jistém slova smyslu naplňovány v mnoho desítek roků starých učebnicích. Nutno ještě uvést, že řada dílčích přístupů a zkušeností byla diskutována na **Mezinárodním semináři didaktiků chemie**, který katedra chemie PdF MU zorganizovala na přelomu června a července 2004.

Ideje RVP s integrací příbuzných vyučovacích předmětů na ZŠ v jistém slova smyslu počítají a tak není překvapením, že některé pilotní školy této možnosti využily. Na tomto místě chceme uvést dílčí zkušenosti ZŠ Nuselská z Havlíčkova Brodu, tak, jak jsme je získali a diskutovali s ředitelkou J. Hartmanovou, a tak, jak o nich paní ředitelka na výše uvedeném semináři informovala. Nejedná se v tomto případě o totální integraci všech přírodovědných předmětů. Havlíčkobrodští přistoupili v této fázi k integraci **chemie s biologií**.

3.1. Ztotožnit se s teoriemi a idejemi RVP

Z toho, co již bylo výše uvedeno, jednoznačně vyplývá, že klíčovým východiskem pro inovace tohoto typu je individuální i týmová schopnost učitelského sboru **ztotožnit se s teoriemi a idejemi RVP**. Ty předpokládají od učitelů především permanentně a v každém okamžiku žáka **motivovat**. Motivovat nikoliv k pouhé tradiční reprodukci sdělovaných chemických informací, ale systematicky a komplexně k objevování a kultivaci latentních produktivních schopností žáka. Do této oblasti patří i **rozvinutí komunikací všech typů**. Tedy nejen tradiční jednostranná komunikace učitel-žák-učitel, ale rozvinutí i komunikací méně konformních (např. výraznější použití chemického jazyka, komunikace při řešení výukových i nevýukových situací, odhalování kontextů, hledání alternativních formulací a argumentací, schopnost hodnocení situací a sebehodnocení, uplatnění komunikací při řešení problémů, posílení komunikací vizuálních, atp.).

Širší použitelnost vyžadují všechny **experimentální aplikace**. Učitel musí u demonstrací vést žáka k výraznější participaci, podstatně rozšířit žákovské pokusy a iniciovat i žákovy mimovyučovací laborace. Tak by se mohla zvýraznit, zatím spíše proklamovaná, vazba mezi teorií a praxí. Velmi významný faktor RVP je dílčí obrat žáka od konkurence ke kooperaci, od individuálního hledání a řešení k **týmovému přístupu**. V týmu se tak mohou uplatnit všechny typy žáků (inovátoři, realizátoři, manuálně zaměřeni žáci atp.). Ideje RVP předpokládají vyšší uplatnění **pozitivních prožitků a imaginativních situací**. Obojí může podstatně zvýraznit efektnost i efektivnost výuky i mimovyučovacích aktivit. Kladem zůstává, že chemie má prostřednictvím experimentů

k naplnění těchto idejí velmi blízko. Všechny výše uvedené skutečnosti se mohou systematicky uplatňovat při **řešení reálných projektů**. Projektová výuka je jedním z kardinálních inovativních přístupů RVP, rozvíjející především kreativitu žáka. Využití tohoto přístupu je na sledované pilotní škole zcela běžné, výrazně se zvýšila aktivita a pozornost žáků všech výkonnostních skupin. Učitelé dokonce zvažují zadávat žákům celoroční projekty jako formu závěrečné práce. ŠVP a jeho naplňování má výraznou **regionální vazbu**. Dílčí situace, problémy a projekty vždy nesou tuto „lokální stopu“. Žáci tak mohou prakticky konfrontovat nabyté vědomosti a dovednosti se známým, často personifikovaným prostředím. Kladem zůstává, že těmito přístupy může žák nebo skupina žáků nejen toto prostředí lépe poznat, ale dokonce ho pozitivně ovlivňovat. Jak již bylo uvedeno, teze RVP (ŠVP) nesou výrazný rys **interdisciplinarity**. U klasických oborových – separovaných informací hledáme z různých důvodů souvislosti nebo kontexty. Má to vždy výraznou didaktickou hodnotu, potvrzuje to teoretické informace oboru a podporuje u žáků hledání a nacházení komplexních a objektivních přístupů. Logické a prospěšné se jeví konfrontovat jevy nejen s příbuznými obory, tedy s biologií, fyzikou nebo zeměpisem. Nabízí se i konfrontace s obory vzdálenějšími, které mohou být nejen použitelné a inspirující, ale i značně překvapivé.

Na závěr lze uvést, že jistou změnu dozná funkce a podoba tradičního pedagogického klimatu a v neposlední řadě modifikace rolí učitele a žáka. Zkušenosti z Havlíčkova Brodu jednoznačně ukazují, že žák tuto změnu nejen akceptuje, ale i vítá. Učitel v důsledku těchto změn je nucen často velmi radikálně změnit obsah a zejména styl své pedagogické práce.

3.2. Schopnost učitele analyzovat informační databázi svého mateřského oboru

Jedna z nejdůležitějších podmínek přístupu k integraci s příbuznými vyučovacími předměty je **schopnost učitele analyzovat informační databázi svého mateřského oboru**. Každopádně nelze do „integračních rozhovorů“ přinést aktuální, komplexní balík oborových informací. Zkušenosti v Havlíčkově Brodu ukazují, že v rámci oborů, které se hodlají integrovat, je nutné **část oborového učiva eliminovat**. Jedná se přibližně až o 25 % redukci. A zde je kámen úrazu. Které učivo eliminovat a jak a proč ho eliminovat. Přijatelné východisko spočívá v tom, že se pokusíme o formulaci **standardů (základního učiva)**. Většina učitelů se shoduje, že základní učivo by mělo být v integrativním pojetí **centrálně stanoveno**. Tento názor lze pochopit, protože podporuje klíčovou myšlenku, že inovace vzdělávacího systému musí nést jednoznačně stopu **kontinuity** aktuálních stupňů škol. Přitom je důležité uvést, že tato kontinuita zahrnuje již mateřskou školu, pokračuje v obou stupních škol základních a samozřejmě školy střední a vysoké. Více liberalizace je sice lákavé, ale ve své podstatě likvidující smysl funkčnosti celého systému.

3.3. Schopnost a ochota dohodnout se na spolupráci s příbuzným oborem

Jsou nám jasné ideje RVP a ŠVP, jako oboroví specialisté jsme provedli s těžkým srdcem dílčí eliminaci mateřského oboru a formulovali strukturu a významové vazby v základním učivu. Dalším důležitým cílem je potom naše **schopnost a ochota dohodnout se na spolupráci s příbuzným oborem**. Je vhodné učinit první kontakty s partnerem již na úrovni analýzy učiva mateřského oboru. Můžeme tak předejít konfliktům spočívajícím v tom, že vyřadíme pro nás nestandardní učivo, které je však pro partnera dominující. Je i vhodné s partnerem diskutovat naše chápání a interpretaci idejí RVP (ŠVP). Již zde se mohou objevit třecí plochy nebo naopak shodná pojetí a příbuzné aplikace, které mohou vyloučit nebo podpořit témata projektů, regionálních kontextů aj. Dohoda by měla vyústit ve **shodu na integrovaných tématech**. Na tomto místě je dobré uvést, že **garantem dohody** možných integrujících oborů je vždy vedení ZŠ. Musí dbát zejména na dodržování idejí RVP, na optimální mezioborovou koordinaci, zdůraznění manažmentu kompromisu, kooperace, syntézy, optimální zohlednění reálné lokální situace a zabezpečení adekvátních ekonomických podmínek.

3.4. Schopnost učitelů přizpůsobovat materiální a dislokační podmínky integrovaných oborů idejím RVP (ŠVP)

Náročné a v jistém slova smyslu nečekané je akcentovat **schopnost učitelů přizpůsobovat materiální a dislokační podmínky integrovaných oborů idejím RVP (ŠVP)**. Akcent na týmovou práci žáků, na projektové vyučování, zvýraznění experimentu atp. směřuje k postupné **proměně tradičního pojetí** třídy, pracoven, oborového kabinetu, chodeb, učebních pomůcek, audiovizuální techniky aj. Tyto podmínky se budou postupně objevovat a je dosti těžké předem říci, v čem budou spočívat a k čemu budou směřovat. Faktem zůstává, že zatímco nyní tyto skutečnosti předem zvažuje a limituje učitel a žák zůstává spíše objektem těchto úvah, pak velká část těchto aktivit bude dále podmiňována a obhospodařována žákem. Je jasné, že **přenos některých kompetencí z učitele na žáka** musí být důvodný, pro žáka motivující a zvládnutelný, akcentující praktické a tvůrčí přístupy a hlavně musí být didakticky pozitivní.

3.5. Organizační zabezpečení integrované výuky

Pod touto podmínkou si představujeme zejména to, jak a v jakém pojetí bude integrovaný předmět **hodinově dotován**. Na sledované pilotní škole se osvědčuje přístup, při kterém integrovaný předmět je týdně dotován jednou hodinou přírodovědné teorie a dvěma hodinami praktickými (seminář nebo praktická činnost v laboratoři či v terénu). Tento přístup se na jedné straně osvědčil, dává učitelům dostatek prostoru k probrání základního integrovaného učiva a k jeho praktickému rozvinutí či aplikování. Došlo však na straně druhé k **nárůstu** původně dvou hodin (1 hodina Bi a 1 hodina Ch) na hodiny

tři. Tuto situaci se vedení školy prozatím nepodařilo ekonomicky zohlednit. Ukazuje se, že v tomto směru čeká učitele ještě hodně práce. Není totiž možné ani ekonomicky únosné, aby proces integrace byl podmiňován prostým nárůstem odučených hodin,. Spíše se očekává to, že celková hodinová dotace se nebude zvyšovat.

3.6 Systematické využívání moderních výukových technologií

To, že realizace integrovaného předmětu předpokládá **systematické využívání moderních výukových technologií** je zcela zřejmé. V práci učitele **k podpoře jeho didaktických záměrů** (zejména k zpřístupňování náročného abstraktního učiva, k umocnění reálného pokusu jeho technickou vizualizací, k prezentaci informačních východisek při zadávání epizodních úloh, domácích úkolů, problémů či projektů, k zobrazování textů, obrázků, grafů a pomůcek, k prezentaci aplikativních regionálních skutečností). Velmi se osvědčuje, že při tvorbě výše uvedených vizualizací participují žáci. Předpokládá se, že učitel povede žáky **k samostatné práci s moderní technikou** (vyhledávání alternativních chemických i nechemických či kontextuálních informací, práce žáků s experimentální databází, obrazová dokumentace sledovaných dílčích jevů a projektů, participace nebo i samostatné ztvárnění oborových a mezioborových skutečností aj.). K těmto aplikacím škola v současné době směřuje.

4. A co na to fakulty připravující učitele?

Reakce fakult, které připravují učitele pro základní, ale i střední školy, jsou prozatím k výše uvedeným tendencím někdy sporadické. Fakticky bychom již v této době měli produkovat absolventy, kteří by kvalifikovaně, zasvěceně a aktivně napomáhali tvořit a kultivovat nové, inovativní prostředí na ZŠ. Bohužel tomu tak prozatím zcela není.

Školy v terénu očekávají od pedagogických akademiků **konkrétní pomoc**. Ta však nepřichází v takové míře, jak by bylo třeba. Více než kdy jindy se ukazuje, že absolvent učitelství není připraven tak, jak si to školy v praxi (zejména ty pilotní) představují. Použitelnost vysokoškolských absolventů učitelství je tak omezenější. Paradoxně jako by se ukazovalo, že **tvůrčí klima pilotních základních škol je „inovativnější“**, než aktuální a často statický akademismus učitelství ústavů.

ŠVP ZV předpokládají mimo jiné **tvorbu a aplikaci celostních a integrovaných vyučovacích bloků**. Klasické separativní pojetí vyučovacích předmětů se může stát na ZŠ pomalu historií. Dílčí integrovaná příprava učitelů, třeba ve spektru přírodovědných oborů, je na učitelství fakultách někdy považovaná za nemístnou a ohrožující samy vědecké základy těchto oborů. I když možnosti zde jsou. Např. myšlenky na **částečně integrované oborové didaktiky**, dílčím způsobem **integrované školní pokusnictví, přírodovědná**

obecná didaktika, integrovaná výuková technologie a filosofie atp.. Ukazuje se jako nezbytné důsledněji zavádět **praktická cvičení z oblasti situačního řízení a rozhodování, nácvik identifikace, kvalifikace a řešení ne-standardních situací, modelování, řešení a hodnocení praktických, oborově integrovaných žákovských projektů, nasazení inovativních témat v rámci volitelných předmětů atp.** Některé výše uvedené myšlenky mohou být dílčím způsobem scestné. Přesto ale je třeba se jimi zabývat a hledat optimální pojetí cesty, která nás může dovést k modelu použitelného a kvalitního absolventa učitelství.

Namísto permanentního zvažování nezbytných inovačních kroků pro posílení použitelnosti absolventa učitelství se čím dál více zabýváme sice důležitými, ale ne zase tak nezbytnými aktivitami. Nejrůznější orgány se často zajímají více o pouhá **východiska pedagogicko-výzkumných aktivit** (počet a kvalita publikací, počty pracovníků s vědeckými hodnostmi aj.), zatímco o produkt naší činnosti, tedy o **kvalitu absolventa učitelství** a jeho schopnost zapojit se do aktuálních inovací na školách v praxi, se zajímají spíše méně. Jako klíčové se jeví **hledání harmonie mezi přetrvávající východiskovou akcentuací oborového scientismu s reálnou a zejména perspektivní cílovou profesní použitelností a způsobilostí našeho absolventa.**

Kapitolou samou pro sebe je neúprosná **ekonomická limitace** provozu fakult. Pro podporu pozitivní ekonomické bilance jsme často ochotní např. snižovat rozsah praktické výuky v laboratořích nebo distancionalizovat ty předměty, u kterých to není optimální. Nekriticky zaváděné **všeléky typu e-learning** mají jistě řadu pozitivních vlastností, přesto ale bychom měli být při jejich nasazování opatrní. Příprava učitelů, jak již bylo výše uvedeno, tak může někdy sklouznout až do vulgární podoby účelového získávání pouhé **tržní kvalifikace.**

Ještě stále na učitelských fakultách preferujeme v mnoha dílčích disciplínách pouhé „zvládnutí“ **poznatkového systému a schopnost studenta ho reprodukovat.** Cesta k hledání **harmonie mezi systémovým a situačním** je méně obvyklá, byť právě idea RVP ZV tento trend akceptuje a preferuje. S tím je spojena i řada aktivit, o kterých se při tvorbě ŠVP ZV vážně a prakticky diskutuje. Jak dále **zvyšovat participaci žáka při řešení** konkrétních témat, jak dále **preferovat a realizovat klima pozitivních emocí, jak posilovat kooperativní řešitelské tendence, tedy, jak systematicky kultivovat produktivní aktivity žáka.** Jako by se zdálo (a tuto myšlenku uvádíme již podruhé), že tvůrčí klima základních škol (zejména těch pilotních) se dostává v souvislosti s inovacemi obecného vzdělávacího systému poněkud dále, než školy připravující učitele. Doufejme, že se nám to pouze zdá.

Poznámka na závěr

Zdá se, že zřejmé by bylo, kdyby sled diskutovaných inovací byl např. následující:

- Formulace akademických východisek směřující k tvorbě teoretického modelu.
- Zveřejnění modelu a experimentální ověření jeho didaktické hodnoty.
- Seznámení učitelské veřejnosti s obsahem a smyslem reformy.
- Realizace změn v přípravě učitelů a tvorba učebnic, metodických příruček, pomůcek aj.
- Korekce reformy na základě reflexe učitelské praxe.
- Realizace změn v pojetí výuky na ZŠ.
- Zabezpečení permanentní kooperace MŠ – ZŠ – SŠ – VŠ.

Literatura:

BUDIŠ, J. Otázky pojetí a inovací ZŠ a výuky chemie. In *Didaktika chemie a její současnost a perspektivy. Sborník z celostátního semináře didaktiků chemie*. Brno : PdF MU, 1997, s. 6-9.

BUDIŠ, J.; BURÝŠEK, Z.; PLUCKOVÁ, I. *Rámcově vzdělávací programy a co dál? Mezinárodní seminář didaktiků chemie*. Brno : PdF MU, Šlapanice, 2004, s. 7-13.

BUDIŠ, J.; COLOMBO, P.; A., PLUCKOVÁ, I.; ŠIBOR, J. *Vybrané přednášky a úvahy z obecné didaktiky chemie*. Brno : PdF MU, 2004.

Abstract: *Primary and secondary schools tend to await assistance from universities which is scarcely offered. New teachers aren't skilled enough (especially for elementary schools). Surprisingly, creative atmosphere of elementary schools is higher than that of universities.*

Key words: *integrated science, chemical findings, Framework Educational Programme, modern educational technology*

K SOUČASNÉ ŠKOLSKÉ REFORMĚ Z HLEDISKA PŘÍRODOVĚDNÝCH PŘEDMĚTŮ

Eduard Hofmann, Boris Rychnovský

Anotace: *Na katedrách přírodovědných předmětů na PdF MU se osvědčila tzv. integrovaná terénní výuka. Jde o komplexní výukovou formu, která v sobě zahrnuje progresivní vyučovací metody i různé organizační formy výuky. Těžiště výuky spočívá v práci v terénu, mimo školu. Toto odborné pracoviště (Jedovnice) slouží nejen pro výuku studentů fakulty, ale též pro žáky základních a středních škol. Úspěšnost této formy výuky vplývá také ze spolupráce kateder fakulty a z mezinárodních aktivit, do nichž se zapojují i studenti.*

Klíčová slova: *školská reforma, přírodovědné předměty, terénní výuka, klíčové kompetence, prožitková pedagogika, spolupráce různých oborů, společné projekty, mezioborová didaktika přírodních věd*

Úvodem

S reformou školství se nepotýká jen naše republika. Rozvoj informačních technologií a uvolnění „embarga“ na informace, které se východních zemí začalo dotýkat především ve druhé polovině 90. let minulého století, způsobil, že se začali lidé z oblasti školství, vědy a výzkumu zajímat o způsob jak, s touto situací naložit. V anglosaských zemích byl tento proces nastartován již v 80. letech dvacátého století a probíhá dodnes. To je především skutečnost, kterou si je třeba uvědomit. Tak jak neustále akceleruje dynamika vývoje lidstva, tak se také smazávají hranice jednotlivých „revolučních“ epoch od té nejbližší – neolitické přes průmyslovou až do dnešní „globální“, lze-li to tak nazvat. Pro školství to znamená, že současný stav se bude korigovat permanentně.

Zlom v přístupu státních orgánů, především VÚP a MŠMT k těmto skutečnostem v našem školství nastává až na přelomu tisíciletí. Není účelem tohoto zamyšlení pojednávat o vývoji do tohoto období. Lze jen konstatovat, že jsme se přes analýzu současného stavu, jejímž výsledkem je Bílá kniha, dostali přes „Výzvu k deseti milionům“ k práci na rámcových vzdělávacích programech (dále jen RVP), které jsou východiskem pro tvorbu jednotlivých školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP), dá-li se to tak v kostce nazvat.

Specifikem naší cesty je však skutečnost, že tvorba školních vzdělávacích programů leží především na bedrech učitelské veřejnosti. Nová koncepce je založena především na komunikaci jednotlivých zúčastněných, na jejich tvůrčím potenciálu a na jiném myšlení, které staví do popředí konečný výsledek, k jehož cíli se má dojít také prostřednictvím obsahů jednotlivých předmětů.

Ředitelé a učitelé pilotních škol však při tvorbě ŠVP mimo jiné postrádají např. podrobné standardy jednotlivých předmětů, inovovaný obsah a pojetí jednotlivých oborů apod., které jsou v jiných zemích běžné a které produkují výzkumné ústavy. Co je však nejsmutnější, je fakt, že celé školství v České republice postrádá podporu volených vládních činitelů.

Z výše uvedeného pak také vyplývá, že je jen na zvážení vysokoškolských učitelů, kteří připravují budoucí učitele, zda budou na vzniklou situaci reagovat, či nikoliv, neboť jejich akreditované studijní programy nebyly akreditovány se zřetelem k nastávající reformě.

RVP a přírodovědná komise PdF MU

Současná reforma školství bude reformou jen potud, dojde-li k jejímu pochopení ze strany samotných učitelů. V tomto ohledu se vyvíjí i práce na katedrách přírodovědných předmětů na PdF, které společně už léta koordinují jeden ze směrů svého výzkumného zaměření, kterým je integrovaná terénní výuka.

Terénní výuka je komplexní výuková forma, která v sobě zahrnuje progresivní vyučovací metody (pokus, laboratorní činnosti, krátkodobé a dlouhodobé pozorování, projektová metoda, kooperativní metody, metody zážitkové pedagogiky...) a různé organizační formy výuky (vycházka, terénní cvičení, exkurze, tematické školní výlety – expedice...). Těžiště této výukové formy spočívá v práci v terénu – především mimo školu (Hofmann 2003).

Terénní výuka je uskutečňována od roku 1995 na Odborném pracovišti PdF MU v obci Jedovnice a na terénních praxích a cvičeních v České republice a v zahraničí (Hofmann a kol. 2003, Rychnovský, Hofmann 2004a, b). Tato integrovaná výuka jde i za hranice přírodovědných oborů např. směrem k výtvarné výchově, prostřednictvím které pracujeme např. metodami prožitkové pedagogiky apod. Už samotná definice terénní výuky nutí všechny její aktéry k jiným formám práce, které vedou studenty k deklarovaným šesti klíčovým kompetencím tak, jak jsou uvedeny v RVP.

Odborné pracoviště PdF MU slouží nejen pro výuku studentů samotné fakulty, ale výuka je organizována také pro základní školy a střední školy z České republiky i ze zahraničí. Výsledkem je potom zpětná vazba, která se projevuje v zaměření spolupracujících škol, které mají tuto činnost zapracovanou do vlastních školních programů. Jsou to např. ZŠ Křtiny, ZŠ Otakara Březiny v Jihlavě, Gymnázium Holešov atd.

Další spolupráce je navázána i s katedrou českého jazyka a je uskutečňována na poli literárně-geografickém při psaní geografických črt (Hofmann 2002). S paní doc. Evou Minářovou jsme tento útvar definovali následovně:

Zeměpisná črta by se dala definovat jako zvláštní slohový útvar, který v sobě nese jak syntézu slohových postupů (především popisného a vyprávěcího), tak syntézu funkčních stylů (od stylu odborného, populárně odborného, hovorového až po styl umělecký).

Řadu let, přesněji od roku 1998, probíhá spolupráce s tělesnou výchovou. Jde především o realizace terénních praxí po České republice formou cykloturistiky (Korvas 2005) a zahraniční terénní praxe formou pěší turistiky a vodní turistiky. Jedná se např. o Deltu Dunaje, kam se bez pomoci lodí nedostaneme. Přitom je dovednost ovládnání lodě klíčová pro různá biologická pozorování.

Další spolupráce proběhla na poli společných projektů, jako např. Česko-Nizozemský projekt „TULIPÁN“ (1998-2001), který se týkal životního prostředí. Zde jsme navíc pracovali v týmech s pilotními školami a výsledkem bylo i zpracování některých témat pro základní školy jako průřezových, týkající se environmentálního vzdělávání. Viz např. „Doprava a životní prostředí“ (Kvasničková, Hofmann, Rychnovský 2003a, b).

Celá tato výše uvedená činnost vychází z reakcí na podněty z našich i mezinárodních profesních sdružení. V oblasti geografického vzdělávání je to především Mezinárodní charta geografického vzdělávání IGU, která už v roce 1992 definovala obecné cíle, které jsou deklarovány i v cílech našeho RVP. Jedná se především o celoživotní vzdělávání nazvané v Chartě jako Geography for live atd. Charta podporuje především dovednosti, ke kterým by mělo vzdělávání směřovat, a to především sběr, zpracování a interpretace informací z primárních a sekundárních zdrojů. Učí analytickému i syntetickému přístupu a vede k aplikacím geografického obsahu. Zdůrazňuje i evaluaci a autoevaluaci, tedy pojmy, kterými se to v RVP „jenom hemží“. Na základě metod zpracování geografických učebnic Geography To Day (viz Hofmann, Katrňáková, 1993) jsme se naučili formulovat i jiné cíle probíraných témat při terénní výuce, než jsou jen ryze profesní. Proto je nám směřování RVP velmi blízké a využíváme těchto dovedností při vytváření metodiky ke zpracování ŠVP. Touto činností se zabýváme při výuce oborových didaktik od roku 2001. Na základě této práce se studenty se začínají objevovat první výsledky jako zpětná vazba na naši činnost.

Na základě preferencí cílového produktu základní školy, ke kterému by se mělo dojít společnou cestou a prostřednictvím všech činností školy, tedy i prostřednictvím obsahů jednotlivých předmětů, se i v naší republice konečně může hovořit např. o tematické či encyklopedické výuce, jak tomu bylo i v široké diskusi v Německu v 70. a 80. letech minulého století (viz Kirchberg 1989).

Stručný přehled společných činností přírodovědných a ostatních kateder od roku 1994 vedl k tomu, že jsme se rozhodli v přírodovědné komisi zavést Mezioborovou didaktiku přírodních věd, která probíhá v tomto semestru a dává nám podněty pro další společnou práci.

Závěr

Závěrem lze konstatovat, že současná reforma je reformou ve způsobu myšlení široké učitelské veřejnosti v reakci především na současnou dobu a lze ji vnímat jako reformu permanentní. V naší republice byla nastartována mnohem později než v ostatních vyspělých státech, ale ve způsobu myšlení a jednání mnoha tvořivých učitelů už dávno funguje. A to i díky sledování minulého i současného dění ve školství v jiných zemích.

Literatura:

HOFMANN, E. a kol. *Integrované terénní vyučování*. Brno : Paido, 2003.

HOFMANN, E. Mezipředmětové vazby ve vyučování zeměpisu. *Zeměpis – český jazyk. Biologie, Chemie, Zeměpis*, 2002, č. 3. s. 155-156.

HOFMANN, E.; KATRŇÁKOVÁ, H. Geography today. *Biologie, Chemie, Zeměpis*, 1992, roč. 1, č. 5, s. 235-239.

KIRCHBERG, G. *Regionální a všeobecná geografie ve vyučování geografie. Zpráva k rozvoji učebních plánů v SRN po roce 1970. Rukopis překladu*, Praha, 1989.

KORVAS, P. Praktická příprava některých učitelských studijních oborů na integrovanou tematickou výuku. In *Sport a kvalita života [CD-ROM]*. Brno : FSPS MU, 2005.

KVASNIČKOVÁ, D.; HOFMANN, E.; RYCHNOVSKÝ, B. II. Doprava a životní prostředí. Metodická část. In *Doprava a životní prostředí. Metodická příručka pro učitele základních škol*. Praha : KEV, 2003a, s. 43-74.

KVASNIČKOVÁ, D.; HOFMANN, E.; RYCHNOVSKÝ, B. II. Doprava a životní prostředí. Metodická část pro střední školy. In *Doprava a životní prostředí. Metodická příručka pro učitele středních škol*. Praha : KEV, 2003b, s. 43-73.

RYCHNOVSKÝ, B.; HOFMANN, E. Integrované zahraniční terénní cvičení. In JANÍK, T.; MUŽÍK, V.; ŠIMONÍK, O. (eds.). *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu. Sborník z konference konané 13. – 14. září 2004 na PdF MU v Brně, 2004a [CD-ROM]*. Brno : PdF MU, 2004.

RYCHNOVSKÝ, B.; HOFMANN, E. Integrovaná terénní výuka geografie, biologie a tělesné výchovy. In DUBCOVÁ, A.; KRAMÁREKOVÁ, H. (eds.). *Geografické informácie 8: Stredoeurópsky priestor – Geografia v kontexte nového regionálneho rozvoja [CD-ROM]*. Nitra : UKF, 2004b, s. 555-561

Abstract: Science departments of the Masaryk University's Faculty of Education organise "integrated field teaching", which has been found effective. It is a complex educational design which includes progressive teaching methods and different teaching designs. The focus lies in field teaching outside school. This professional facility (in Jedovnice) hosts not only students of the Faculty of Education but also pupils and students of basic and secondary schools. This design is effective also because of cooperation between the Faculty's departments and because of international programmes that involve students of the Faculty.

Keywords: school reform, science subjects, field teaching, key competencies, experience pedagogy, cooperation of different fields, shared projects, science didactics

IV. DISKUSNÍ PŘÍSPĚVKY

ZÁKLADNÍ ŠKOLSTVÍ V PROMĚNÁCH SPOLEČNOSTI A JEHO SOUČASNÉ PROBLÉMY

Milada Pelajová

Základním posláním školy je výchova a vzdělání žáků, a to podle osnov schválených MŠMT ČR. Přitom pohledy na problematiku výchovy a obsahu výchovně-vzdělávacího procesu se v průběhu staletí měnily a vyvíjely.

Výchova v antické Spartě kladla důraz na tělesnou a brannou přípravu. Jan Amos Komenský vidí východisko výchovy v neporušení přirozenosti člověka, zdůrazňuje samostatnost, svobodu a aktivitu dítěte. J. J. Rousseau klade důraz na sepětí s přírodou, Dewey poukazuje na individuální lidskou praxi. John Locke akceptuje úlohu smyslů v procesu poznání. Masaryk rozvíjí princip humanizace, požaduje harmonický rozvoj každé osobnosti.

I samotné české školství prochází jednotlivými vývojovými etapami. Od první školy na našem území založené s největší pravděpodobností Konstantinem a Metodějem, založení Karlovy Univerzity, škol jednoty bratrské vycházejících z učení Petra Chelčického.

Při pohledu do historie vývoje našeho školského systému a jeho jednotlivých reforem je nutné zmínit především reformy Marie Terezie, pro další rozvoj českého školství a vývoj jeho kurikula měl velký význam „Malý školský zákon“ vydaný v roce 1922. V souvislosti s dalšími politickými změnami v našem státě byl v roce 1948 přijat zákon o jednotné škole, který významnou měrou ochudil oblast kurikula, a to především v předmětech jako dějepis, český jazyk apod.

Na prahu 21. století dochází ke změnám ve společnosti, a s tím logicky souvisejí také změny v obsahu vzdělávacího procesu. Jde o změny ve vztazích a psychických procesech s cílem dosáhnout žádoucích vědomostí, aktivit, postojů, změny v samotném myšlení.

Škola musí vytvářet stejný prostor a stejné podmínky pro všechny žáky, zároveň však musí umožnit rozvoj nadaným a talentovaným žákům, stejně tak zodpovědně integrovat žáky s různým postižením s možností plnohodnotného vzdělání. Daří se současné základní škole problémy, před které je postavena, v praxi řešit? Co vidí, jako nejpálčivější problém v souvislosti s novou legislativou zákonem 561/2004Sb. a 563/2004Sb.

Oslovila jsem 9 základních škol s žádostí o vytyčení nezávažnějších problémů základního školství v České republice: ZŠ Ostrovačice, ZŠ Višňová, ZŠ Miroslav, ZŠ Klášterní náměstí, Moravský Krumlov, ZŠ Ivančická, Moravský Krumlov, ZŠ Jindřichův Hradec – Sídliště, ZŠ Brno, ZŠ Přimětice, ZŠ Vémyslice.

Současná pedagogická veřejnost je rozpolcena – na jedné straně je tu hledisko pedagogické, které klade důraz na harmonický rozvoj osobnosti, individuální přístup, multikulturní výchovu, environmentální výchovu, sociální výchovu – na straně druhé je tu hledisko ekonomické – školy jsou tlačeny se chovat ekonomicky (slučovat třídy, co největší naplněnost tříd).

Další problémy vyvstávají podle velikosti a typu škol. Jiné situace řeší městské školy, jiné venkovské školy.

Podle průzkumu, kdy měly školy oslovené při průzkumu zodpovědět: „Jaké jsou nejzávažnější problémy ZŠ?“

45 % oslovených škol považuje za nejpálčivější – tvorbu ŠVP

- vidí problém v migraci obyvatel, nebude snadné na navázání učiva ostatních škol;
- učební texty – školy nemají k dispozici prostředky na různorodé texty potřebné k jednotlivým předmětům;
- učitelé nejsou vyškoleni k vytváření učebních osnov;
- zcela chybí včasnost školení týkající se ŠVP;
- zvyšuje se vytížení učitelů (v průběhu školního roku mají vytvářet ŠVP);
- kdo zaplatí pedagogům tvorbu ŠVP.

22 % vidí obrovský nedostatek v rozdílnosti mezi městskými školami a venkovskými školami

- venkovské školy mají nižší naplněnost, ale možnost lepšího individuálního přístupu, nižší aprobovanost učitelů;
- menší technické zázemí;
- nižší osobní ohodnocení učitelů, to souvisí s nižší naplněností žáků;
- městské školy – snaha o nadměrné naplňování tříd;
- projevují se změny dětské psychiky – neochota dodržovat jakákoliv pravidla;
- lepší aprobovanost učitelů;
- lepší technické vybavení.

15 % škol průzkumu považuje za velký problém závislost na zřizovateli:

- ekonomická;
- rozhoduje o odvolání ředitele;
- jen málo členů zastupitelstva je podrobně obeznámeno s problémy školy a pedagogiky.

10 % uvádí za závažný problém autoevaluaci

- pedagogové nejsou podrobně obeznámeni s podrobnostmi pedagogického záměru;
- chybí hlubší znalosti v oblasti psychologie vhodné pro autoevaluaci.

8 % škol pokládá za velkou zátěž pro pedagogické pracovníky výstupní hodnocení žáků devátých ročníků a žáků pátých ročníků odcházejících na osmiletá gymnázia

- problém citlivých dat ve výstupním hodnocení a v přístupu rodičů k nim.

5 % oslovených škol považuje za problém nedostatečnou připravenost začínajících učitelů

- nejsou dostatečně připraveni po didaktické stránce;
- nemají zkušenosti s tvorbou tematických plánů;
- mají problémy s kázní.

5 % uvádí kázeňské problémy žáků

- kriminalita žáků;
- šikana;
- agresivita;
- drogy.

3 % poukazuje na přetíženost žáků nadměrným množstvím informací

- učitelé stále používají zastaralé metody (frontální výuka), nejsou obeznámeni s novými metodami a formami výuky;
- málokterý učitel má takovou invenci vytvořit každou hodinu jinou, plnou různých činností a způsobů výuky;
- škola nemá dostatek finančních prostředků pro pravidelná školení učitelů, co se týká nových metod a forem výuky.

2 % škol vidí nedostatky spolupráce s PPP

Ještě nedávno bylo velice zatěžující a stresující pro mnohé školy a pedagogické pracovníky nařízení vlády o každoročním snižování stavu učitelů o 2 % a snižování podílu prostředků. Vláda však rozhodla o zrušení tohoto nařízení, to se však netýká Jihomoravského kraje, kde tvoří úbytek dětí 4 %.

Jak vyplývá z pohledu na vývoj obsahu výuky, na vývoj samotné pedagogiky a reforem školství, reforma byla podmíněna společenským a politickým vývojem. Stávající problémy základního školství vycházejí z nedostatečné legislativy podléhající politickým a ekonomickým tlakům. Učitelé jsou vydávány napospas těmto tendencím a chtě či nechtě se musí s nimi vyrovnávat. Praxe je staví do zcela nových a nových problémů, na které během studia nejsou a ani nemohou být dostatečně připravováni. Je také pochopitelné, že pohledy na největší problémy ZŠ se budou s vývojem legislativy měnit.

KDE VZDĚLÁVAT NADANÉ DĚTI?

Eva Machů

Vždy, když se zaměříme na organizační rovinu kurikula vzdělávání nadaných dětí, setkáváme se s plodnými diskusemi o jejich umístění do co nejvýhodnější edukační formy. Mezi dvě nejzákladnější varianty patří integrace a segregace. Při vzdělávání intelektového nadání se vykristalizovalo i několik forem přechodných. V integrované formě se talentovaný jedinec ocitá v klasické, nesespecializované třídě, segregované formy jsou celkově zaměřeny na vzdělávání nadaných. Tento text se pokouší shrnout klady a nedostatky obou forem edukace a vzhledem k zaměření a rozsahu necituje literární zdroje.

Segregace má svoji tradici zejména v USA, kde se ve 30. letech 19. století objevily první třídy pro nadané. Právě v tomto období začaly vznikat nekonečné spory o formách vzdělávání. Homogennímu vyučování je vytýkána izolovanost nadprůměrných žáků od jejich vrstevníků, kteří svým různorodým složením odpovídají obrazu lidské populace. Nadané děti bývají poté vyčleňovány z jejich kolektivu a i v budoucnosti mohou mít potíže se zařazením do běžných společenských vztahů.

Pokud však dítě zařadíme do heterogenní třídy, vyřešíme tím problém nedostatečné socializace? Nadaní jsou často charakterizováni některými eventuálními projevy, které mohou nepříznivě ovlivňovat jejich pozici ve třídě. Zejména menší talentované děti mají tendenci uspořádávat a řídit běh třídy. Vymýšlí si různá pravidla a poté jsou velmi zklamáni, když se jimi ostatní neřídí. Někteří autoři uvádí vyšší výskyt introvertnosti a s tím i spojené problémy s navazováním kontaktů a spolupráce. Nadaní jsou občas velmi kritičtí a perfekcionističtí. Stanovují sobě i ostatním vzdálené, až nereálné cíle a následně jsou rozčarováni, pokud je nikdo nedokáže splnit. Jsou příliš precitlivělí, na okolní vjemy reagují někdy až neadekvátně. Pro ostatní děti se mohou stát rušivým faktorem, neboť stálé pokřikování správných odpovědí po třídě působí demotivačně na jejich výkony. Ve výčtu možných negativních charakteristik bychom mohli pokračovat dále. Jasně z nich ale vyplývá, že nadaní nemusí patřit k oblíbencům svých spolužáků, čímž opět vzniká problém nedostatečné socializace i v integrovaných formách.

Jiné děti se naopak rozhodnou své nadání úspěšně tajit a projevují se jako podprůměrní (tzv. syndrom *underachievement*), aby například předešli výsměchu svých spolužáků kvůli výborným známám. Jejich vlohy mohou zůstat nerozvinuté i do budoucna.

V klasických základních školách se vyskytuje i další typ nadaného. Je to jedinec velmi úspěšný, oblíbený v kolektivu. Vynikajících výsledků dosahuje pomocí minimálního úsilí. Učivo zná již předem, nebo jej pochopí již z prv-

ního výkladu, během kterého stihne napsat domácí úkoly z předchozí hodiny. Poté čeká na ostatní. Není stimulovaný ani motivovaný a nevyužívá svoji kapacitu. U těchto dětí, jež nejsou učiteli řádně podporovány, se během navštěvování zejména nižšího stupně vzdělávání nevytvoří základní studijní návyky. To se nevyplácí na vyšších stupních, kde je na žáka kladeno daleko víc vyšších požadavků.

V segregovaném vzdělávání jsou děti mezi podobně nadanými spolužáky, kteří se navzájem mohou kladně ovlivňovat v učení. Segregovaný způsob má i výhodné podmínky pro jejich výuku. Celé prostředí školy, jednotlivé učebny a pomůcky jsou plně přizpůsobeny potřebám studia. Učivo je zpočátku akcelerováno, poté rozšiřováno a prohlubováno. Učitelé pracují se stejnorodou studijní třídou, se sníženými počty žáků a jsou dostatečně seznámeni s problematikou nadaných dětí.

Vzdělávání v běžných školách může rovněž na dostatečné úrovni uspokojovat jedincovy vzdělávací a výchovné potřeby, avšak klade na učitele a ředitele daleko vyšší požadavky. Aby se dalo hovořit o účinné a plnohodnotné integraci, musí být zabezpečeno několik základních podmínek. Po dohodě s psychologem navrhnout způsob diagnostikování a rozvíjení nadání. Obstarat kompetentní učitele, vypracovat alternativní učební plány, zaopatřit doplňkové učební pomůcky a navrhnout nový systém hodnocení nadaných žáků. Je zřejmé, že i při minimálním respektování těchto pravidel se občas jeví inkluze výjimečného dítěte jako nereálná. Pomineme-li organizační a ekonomické zázemí školy, největší problém spočívá ve velmi nízké informovanosti učitelů v problematice nadaných. Možná proto je zakládání specializovaných tříd jakousi kompenzací prozatím nedostačující úrovně některých běžných základních škol.

Rozhodování o nejvhodnější formě edukace je věc nadmíru komplikovaná. Je třeba zohlednit několik individuálních kritérií na základě konzultace rodičů a pedagoga s psychologem, popřípadě pediatrem, kteří určí komplexní úroveň jedince. Klíčovou úlohu hraje i věk. V mladším školním období bývá někdy doporučována integrace. Svoji roli zde sehrává i fakt, zda pokud výběrová škola vůbec existuje, není obvykle v bezprostřední blízkosti bydliště.

Dalším činitelem, jež bychom měli brát v potaz, je druh nadání. Není vhodné dítě brzy úzce profilovat. Jedná se zde zejména o umělecká, sportovní a některá specifická akademická nadání, která jsou mnohdy rozvíjena na úkor všeobecného vzdělání. V případě negativní identifikace talentu nastává pak potíže při zpětném zařazení do integrace. Rozvíjení některých druhů nadání si vyžaduje i náročnější požadavky (např. speciální pomůcky, organizační zázemí), jejichž splnění není v silách běžné základní školy. V těchto případech se segregace jeví jako efektivní.

Důležitý vliv na rozhodování hraje i stupeň nadání. Jedinci s potenciálem pro mimořádně vysokou úroveň činnosti vyžadují bohatší vzdělávací podmínky, které může nabídnout jen škola specializovaná.

Obě formy vzdělávání, jak integrovaná, tak segregovaná, mají nepochybně velký význam při rozvoji talentu dětí. I když stále dominuje směr integrativní, české školství by mělo nabízet, nebo spíše neomezovat, vznik speciálních škol pro výjimečně nadané. Bylo by též nasnadě přestat se zabývat neustálými polemikami o diferencovaném vzdělávání a vrátit se zpět k předešlé nedořešené fázi problematiky a věnovat se identifikaci nadaných, jejím osobitým potřebám či dalšímu vzdělávání učitelů v oblasti rozvoje talentu dětí.

ZPRÁVA O PRŮBĚHU SEMINÁŘE

Zpráva o průběhu celodenního semináře řešitelů grantového projektu GA ČR č. 406/05/0246 *Obsahová dimenze kurikula základní školy*, který se pod názvem *Orientace české základní školy* konal ve čtvrtek dne 20. 10. 2005 na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně, Poříčí 31.

Kromě řešitelů se semináře zúčastnila řada zájemců o danou problematiku: prof. PhDr. Š. Švec, CSc., a PhDr. M. Matulčíková, CSc., z FF UK v Bratislavě, PaedDr. N. Mazáčová, Ph.D., z PdF UK v Praze, PaedDr. A. Polák, ředitel fakultní ZŠ Brno, Křídlovická, RNDr. F. Vrána, ředitel ZŠ a PhDr. M. Pelajová, učitelka ze ZŠ M. Krumlov, kolegyně a kolegové z PdF MU a z UTB ve Zlíně. Seminář zahájil doc. PaedDr. V. Mužík, CSc., děkan PdF MU, který je členem řešitelského týmu. Dopolední jednání probíhalo formou panelové diskuse, odpoledne pokračovala volnější výměna názorů, která navazovala na podněty z dopoledního jednání. Diskusi vedl prof. J. Maňák, řešitel projektu, celkem bylo zaznamenáno 35 diskusních příspěvků.

V úvodu J. Maňák zdůraznil nutnost změn v edukační práci základní školy, které vyplývají z důsledků vývoje naší civilizace i potřeb společnosti. Konstatoval, že zavádění Rámcového vzdělávacího programu (RVP) je krokem správným směrem, který je sice nutno realizovat v nynějších podmínkách, ale přitom nelze ztratit ze zřetele ani perspektivy dalšího rozvoje společnosti a školy. Podněty k bohaté diskusi poskytly pohledy na řešenou problematiku z pozice základní školy, které problémy se zaváděním RVP úspěšně řeší.

Z velkého počtu názorů, námětů, postřehů a myšlenek, které na semináři zazněly, uvedeme jen nejzávažnější, které se bezprostředně vztahovaly k ústřednímu tématu. Úvodní vstupy do panelové diskuse orientovaly diskusní příspěvky na problematiku cílů základní školy (ZŠ), které by neměly odrážet jen tlak ekonomických aspektů rozvoje společnosti, ale též humanistické principy naší civilizace. Tato hlediska by měla vyústit v podporu kvalit lidství, v sociálně osobnostní formování žáků, neboť u naší mládeže se projevuje retardace emocionálního a sociálního vývoje. Z tohoto hlediska má velký význam zejména výchovně-vzdělávací prostředí školy, ale též klima společnosti a výchovné působení rodiny. Velký ohlas našly v diskusi otázky environmentálního přístupu v práci školy a v této souvislosti se zdůrazňovalo cílevědomé působení školy proti vandalismu a na ochranu přírody, památek apod. (grafity). Velkou oporu získaly myšlenky zdůrazňující zkvalitnění komunikace, a to nejen žáků, ale i komunikace mezi učiteli a žáky, mezi školou, rodinou a společenskou komunitou. Kritické připomínky zazněly na adresu médií, zejména televize, od nichž se očekává výraznější pomoc škole a výchově.

Dalším tématem diskuse byla problematika zlepšení kultury učení, dnes už nestačí pouhé hromadění informací a pamětné učení. Škola by měla po-

sílit aktivitu a samostatnost žáků, vést žáky k tomu, aby si víc věřili. K tomu je nezbytné vybavit je žádoucími kompetencemi a studijními návyky, technikami racionální práce. Značný důraz se v diskusi kladl na výběr učiva a na mezipředmětové vazby, jak to naznačují průřezová témata RVP. Do popředí vystupuje také otázka motivace učitelů pro edukační práci a také motivace žáků ke vzdělávání a sebevzdělávání. Prospěšné by bylo hlouběji propracovat problémy diagnostiky a autodiagnostiky, hodnocení a evaluace, neboť učitelé by tak získali nástroj ke zkvalitnění své výchovně-vzdělávací práce.

Diskusní vystoupení se často týkala problémů kolem RVP a ŠVP, hlavně však problematiky jednotlivých vyučovacích předmětů. Zdůrazňovala se nutnost úzké spolupráce při tvorbě ŠVP, požadovala se vzájemná informovanost učitelů o učivu příbuzných vyučovacích předmětů, ale vyzvedávala se též potřeba vzájemně respektovat a neomezovat samostatnost a svébytnost předmětu, poněvadž každý vyučovací předmět má svou identitu, metodologii i specifické prostředky, kterými přispívá společnému vzdělávacímu k cíli. Zazněly cenné připomínky od reprezentantů jednotlivých oborů – fyzika, matematika, zeměpis, chemie, tělesná výchova, čeština, dějepis, informatika, e-learning aj. Byl vysloven požadavek, aby informatika víc spolupracovala s jinými vyučovacími předměty a např. pomáhala při vyhledávání informací na www-stránkách. Žáci by se měli učit informace zpracovávat, třídít, kriticky posuzovat, odlišovat informace užitečné od nepodstatných a zbytečných, učit bránit se manipulaci prostřednictvím zavádějících informací.

Další okruh problémů byl spojen s požadavkem na akční výzkum realizovaný učiteli, na posílení studia odborné literatury a vůbec na podporu pedagogického výzkumu, neboť by tak bylo možno zvýšit celkovou úroveň naší školy. Připomínky byly také ke vzdělávání učitelů, požadovala se intenzivnější spolupráce fakult vzdělávajících učitele se základními a středními školami. Reforma školy očekává pomoc také od pedagogické (didaktické) teorie, která by měla jednoznačně orientovat školní praxi na progresivní jevy, ale současně využívat tradičních osvědčených koncepcí, pokud jsou v souladu s vývojovými trendy.

Stručný přehled nejdůležitějších diskusních vystoupení ukázal značnou šíři, ale i závažnost připomínek, které ve svém vyznění poskytly pestrou paletu aktuálních názorů na problémy naší základní školy.

Většina vystoupení sledovala cíle semináře, zamýšlela se nad budoucím směřováním základní školy a projevovala zřetel k progresivnímu vývoji. Řešitelé projektu získali mnoho podnětů pro svou další práci. Výsledek rokování lze shrnout do těchto hlavních bodů:

- Pokračovat v intencích Bílé knihy a přispět ke konkretizaci humanistických cílů naší školy.

- Navázat na koncepci Rámcového vzdělávacího programu, prohlubovat a konkretizovat jeho záměry tím, že se budou hledat optimální cesty a prostředky k jejich realizaci.
- V souladu s plánem projektu zaměřit se v příštím roce na vlastní problematiku kurikula ZŠ, a to jak z obecného pohledu, tak též ze specifických aspektů jednotlivých vyučovacích předmětů.
- Posílit výzkumnou práci v rámci řešení problematiky projektu a v tomto smyslu prohloubit spolupráci fakulty se spolupracujícími školami a učiteli.
- Připravit v roce 2006 dvoudenní seminář k problematice kurikula ZŠ a pozvat na něj přední odborníky i zkušené učitele ze škol.

Zaznamenala: Kateřina Vlčková

SEZNAM AUTORŮ

PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D., Pedagogická fakulta MU v Brně
RNDr. Růžena Blažková, CSc., Pedagogická fakulta MU v Brně
doc. RNDr. Josef Budiš, CSc., Pedagogická fakulta MU v Brně
Ing. Eva Dobšíková, Tábor 34c, Brno
PhDr. Hana Filová, Ph.D., Pedagogická fakulta MU v Brně
doc. PaedDr. Hana Horká, CSc., Pedagogická fakulta MU v Brně
doc. PaedDr. Eduard Hofmann, CSc., Pedagogická fakulta MU v Brně
PhDr. Tomáš Janík, M.Ed., Ph.D., Pedagogická fakulta MU v Brně
Doc. PhDr. Věra Janíková, Ph.D., Pedagogická fakulta MU v Brně
doc. PhDr. Vladimír Jůva, CSc., Fakulta sportovních studií MU v Brně
Mgr. Ing. Svatava Kašpárková, Ph.D. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Ing. Alica Kavanová, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
prof. PhDr. Rudolf Kohoutek, CSc., Pedagogická fakulta MU v Brně
Mgr. Lucie Košťálová, Pedagogická fakulta MU v Brně
RNDr. Milena Machalová, CSc., Pedagogická fakulta MU v Brně
Mgr. Eva Machů, ZŠ Pozořice
prof. PhDr. Josef Maňák, CSc., Pedagogická fakulta MU v Brně
PhDr. Mária Matulčíková, CSc., Filozofická fakulta UK, Bratislava
PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D., Pedagogická fakulta UK Praha
doc. PhDr. Eva Minářová, CSc., Pedagogická fakulta MU v Brně
doc. PaedDr. Vladislav Mužík, CSc., Pedagogická fakulta MU v Brně
PhDr. Milada Pelajová, ZŠ Moravský Krumlov
PhDr. Jiří Prokop, Ph.D., Pedagogická fakulta UK v Praze
Mgr. Irena Plucková, Pedagogická fakulta MU v Brně
prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc., Filozofická fakulta UK v Praze
PhDr. Radovan Rybář, Ph.D., Pedagogická fakulta MU v Brně
doc. RNDr. Boris Rychnovský, CSc., Pedagogická fakulta MU v Brně
doc. dr. Renate Seebauerová, Pädagogische Akademie des Bundes in Wien
prof. PhDr. Jarmila Skalková, CSc., Pedagogická fakulta UK v Praze

doc. PhDr. Vladimír Spousta, Pedagogická fakulta MU v Brně
prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc. Pedagogická fakulta MU v Brně
Mgr. Marek Trváníček, Pedagogická fakulta MU v Brně
prof. PhDr. Marie Vítková, CSc., Pedagogická fakulta MU v Brně
Mgr. et Mgr. Kateřina Vlčková, Pedagogická fakulta MU v Brně
doc. PhDr. Eva Vyskočilová, CSc., AMU v Praze

Orientace české základní školy

Sborník z pracovního semináře konaného dne 20. října 2005

na Pedagogické fakultě MU v Brně

Editoři: prof. PhDr. Josef Maňák, CSc., PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.

Vydala Masarykova univerzita v Brně

pro Centrum pedagogického výzkumu PdF MU

1. vydání, 2005

Náklad 200 výtisků

Tisk: MSD, spol. s r. o., Lidická 23, 602 00 Brno

(www.msdbрно.cz)

55-957B-2005 02/58 16/Pd

ISBN 80-210-3870-5