

MIT v Bostonu a jednou základní školou v Kostarice chtěly děti v Bostonu vysvětlit svým kamarádům, co to je snůh. Desetileté děti se musely rozhodnout, jaké prostředky zvolí (videokameru, počítačový program LOGOWRITER, kresbu, slovní popis) a jak budou postupovat, aby si kostarické děti dokázaly představit něco, co nikdy neviděly. Kombinace animované kresby na obrazovce počítače s textem, kterou většina z nich zvolila, nakonec vyžadovala aplikaci matematických znalostí, výtvarného citu i stylistických dovedností a byla pro děti velmi atraktivní. Jejich činnost měla konkrétního adresáta a děti v obou zemích si samy dávaly velmi záležet na tom, aby doprovodný text neobsahoval chyby — ne proto, aby nedostaly špatnou známku, ale proto, aby adresát textu opravdu rozuměl.

Na velké mezinárodní konferenci Nové technologie ve vzdělávání v květnu 1990 v Leningradě vznikla myšlenka využití telekomunikací v mezinárodním projektu s pracovním názvem Společenská odpovědnost dětí. Kontakty mezi školami v zemích patřících donedávna k antagonistickým vojenským a politickým seskupením mají odpovídat měnícímu se pojetí vzájemné bezpečnosti: důvěra založená na co nejlepší informovanosti o životě, práci a záměrech „protivníka“ zajišťuje mír lépe než sebedůkladnější utajení všeho, co se utajit dá. Navíc má projekt stimulovat děti k aktivitám v rámci místní komunity i v širším rozsahu, při nichž by si uvědomily nejen své povinnosti vůči společnosti, ale také svou sílu a svá práva v ní. Jedním z příkladů je dopisová akce, k níž vyzvaly děti v jedné japonské prefektuře. Dopisy z celého Japonska nakonec přesvědčily japonského ministerského předsedu, který zmařil záměr místních úřadů vykácet vzrostlý les.

#### Literatura

- Papert, S.: Mindstorms. Children, Computers and Powerful Ideas. Basic Books, New York 1980.  
Pearlman, R.: Technology's Role in Restructuring Schools. Electronic Learning, June 1989.  
Pike, R.: Perspectives on Computers in Education: New York City Study with Implications for Ontario. Ontario Ministry of Education, Toronto, Feb. 1986.  
Štefl, O., Botlík, O., Kalous, J.: Matematika na gymnáziích (Do listopadu 1989 článek o tomto průzkumu odmítly redakce časopisů Československá pedagogika a Pokroky matematiky, fyziky a astronomie, vydá jej Výzk. ústav inženýrského studia ČVUT). [Zpráva 1]

## Učitelovo pojetí výuky

(1. díl)

dr. Jiří Mareš, CSc.

### Úvod

Učitelé donedávna slychali termín **pojetí** převážně ve dvou souvislostech.

Především se o pojetí vzletně mluvilo při školeních, která museli učitelé absolvovat před zavedením Projektu dalšího rozvoje čs. výchovně vzdělávací soustavy. Pak se o pojetí mluvilo naléhavě během vlastního zavádění Projektu do škol a nakonec se pojetí kriticky připomínalo při zběžné analýze toho, jak Projekt dosud

v praxi fungoval. Pojetím se ve všech zmíněných případech rozuměla předepsaná podoba výchovy a vzdělání. Řečeno trochu lidsky: pojetí bylo chápáno jako stanovený úkol, jenž má učitel před sebou. To, co má podle stranických a státních pokynů uskutečnit, zajistit, uvést do života, úředně „realizovat“. Tedy jako jistý projekt, který někdo jiný vymyslel, který učitelé shora uložili a určili tím směr, jímž se má se žáky ubírat, byť s určitou mírou volnosti.

Termín pojetí se objevoval ještě v jiné souvislosti. V tomto druhém případě se jím rozuměl společný základ, jádro každodenních postupů, jichž učitelé používají na všech typech škol. Princip toho, co se v hodinách skutečně dělá, nikoli toho, co je shora předepsáno dělat. Krátce, šlo o převažující způsob vyučování v běžné školní praxi. Teoretickým rozbořením se pak zjišťovalo, na jakých principech to vlastně funguje, co zvolený postup zdůrazňuje a co odmítá. Didaktici zjistili, že takových koncepcí může být více. Někteří z nich uváděli jako nejtypičtější tyto koncepce: dogmatické vyučování, slovně-názorné, problémové, rozvíjející, případně i programované vyučování (Sýkora 1985). Nyní postupně objevujeme další, např. dramatické vyučování apod. Psychologové mluví spíš o psychodidaktických soustavách, a upozorňují, že každé pojetí vyučování se opírá o určitou psychologickou teorii žákového učení (Kulič 1979).

Není na škodu připomenout, že jednotlivých pojetí vyučování v tomto druhém slova smyslu bylo v historii mnoho. Každé prožilo své období vzniku, vrcholu obliby i ústupu ze slávy. Pojetí se měnila se změnami společnosti, nejen se změnami vědeckého poznání; nakonec to zažíváme i dnes při vzniku soukromých, církevních aj. škol.

Oba dosud zmíněné přístupy mají jedno omezení. Nepočítají s učitelem jako jednotlivcem, jeho vlastními, svéráznými názory na to, jak by měla výuka vypadat. Protože je učitelů mnoho a navzájem se liší, existuje široká škála učitelových **osobních názorů na podobu výuky**. O ně se zatím naše pedagogika a pedagogická psychologie až donedávna příliš nezajímaly. Přitom jde o důležitou proměnnou, neboť ve své hromadné podobě ovlivňuje fungování celé školské soustavy. **Domníváme se, že skrze ni se lomí většina snah ovlivnit vzdělávání a výchovu žáků jak „shora“ (doporučení, pokyny, příkazy, normy, reformy), tak „zdola“ (snahy rodičů, žáků, tříd)**. Na tom, zda ji dokážeme diagnostikovat, poznat a rozumně ovlivňovat, také závisí, zda úsilí zlepšit naše školství bude mít úspěch.

V současné době se hodně mluví o nutnosti uvolnit co nejvíc finančních prostředků do zanedbaného školství. Finanční a materiální investice jsou ovšem podmínkou nutnou, nikoli postačující. O jejich rozumném využití však rozhodují lidé a jejich názory na podobu školství. Rozhodují o tom i učitelé i jejich názory na výuku. Stojí tedy za to podívat se na **učitelovo pojetí** výuky blíže.

Termín pojetí v tomto posledním významu k nám uvedl Z. Helus. Výstižně napsal: „**Jakákoliv lidská činnost, jejíž obsahem je působení na nějakou věc či na druhého člověka, je úzce spjata s představou, kterou jednajícím subjekt o této věci či o tomto člověku má. . . Představou, pojetím ovlivňujeme vše, které klademe, metody a prostředky, kterých použijeme, výsledky, které očekáváme.**“ (Helus, 1982, s. 7–8)

## Běžné problémy

Naše školství se dlouhou řadu let potýká s problémy, které se nedaří dosavadními poznatky pedagogiky a psychologie dobře popsat, vysvětlit a hlavně řešit. Pro větší názornost tyto problémy zjednodušíme, aby ve vyhrcoené zkratce lépe vynikla jejich podstata.

1. Ředitelé, inspektoři, metodici jednotlivých předmetů zjišťovali, že jejich doporučení adresovaná učitelé nebývala dostatečně účinná. Po hospitaci, inspekci učitelé sice vyslechli náměty na zlepšení své pedagogické práce, někdy i diskutovali o příčinách daného stavu, ale v mnoha případech dál pokračovali v dosavadním způsobu práce. Jen při opakované hospitaci či inspekci (prováděné týmem pracovníkem) učitel „doplnil“ svou práci o aspekty, o nichž se domníval, že si na ně kontrolní či poradní orgán potrpí.

Důvody takového jednání byly přinejmenším tři. Učitelovy (často oprávněné) pochybnosti o tom, zda připomínky a náměty nadřazených jsou kvalifikované a věcně správné. Tento první důvod nyní — deufejme — odpadne. O to více vystoupí do popředí další dva.

Druhý důvod spočívá v učitelově způsobu vidění skutečnosti a učitelově způsobu myšlení. Sociální psychologie prokázala, že bývá rozdíl v tom, jak tutéž situaci vnímá, „vidí“ její zaangažovaný účastník, přímý aktér (tedy učitel nebo žák) a jak ji vidí nezávislý pozorovatel sedící vzadu ve třídě (Watson 1982). Pozorovatel obvykle neví, co dané pedagogické situaci v dřívějších hodinách předcházelo, jaké jsou vztahy mezi učitelem a žáky. Rozdílný pohled vede obvykle k rozdílnému hodnocení: učitel zpravidla hledá příčiny spíš mimo sebe (v žácích, učivu, podmínkách výuky, v celkové atmosféře třídy atd.), pozorovatel naopak v aktérovi samotném (jeho zvláště osobnosti, pedagogických dovednostech, odborných znalostech atd.), přičemž učitel se domnívá, že jeho pohled je správnější.

Třetí důvod je v tom, že učitelé mívají své ustálené názory na to, jak by mělo vypadat vyučování jejich předmětu. Označení těchto osobních názorů se různí. Mluví se o učitelově pedagogické orientaci (Pecha 1986), pedagogickém myšlení (Tamarin a Jakovleva 1971, Shavelson a Stern 1981), učitelově stylu činnosti (Kuljutkin 1986), učitelově každodenní „pedagogické filozofii“ (Winzer 1987). Proto všechny rady, doporučení, náměty na změnu své činnosti přijímají učitelé obecně konfrontují je se svými vlastními názory. Zpravidla jsou ochotni přistoupit jen na dílčí úpravy a snaží se příliš nezměnit své pedagogické názory, své osobní pedagogické zásady.

Všimněte si, že předchozí tvrzení jsou formulována neutrálně, neříká se v nich, zda je to dobré či špatné. Stávalo se totiž, že se tímto způsobem učitel bránil před nesmyslnými, rozpornými či nereálnými požadavky, které se na něj hrnuly ze všech stran. Snažil a zřejmě se i nyní snaží opřít se o pevné body v obdobích, kdy dochází k rozkolísání pedagogických kritérií.

2. Učitelé v činné službě absolvovali mnoho školení pořádaných na úrovni školy, města, okresu atd. Cílem těchto akcí bylo mj. zdokonalovat pedagogickou činnost učitelů. Přes tyto proklamace, přes velký počet školení se zjišťovalo, že školení nebyla příliš účinná, nepřinášela očekávaný efekt.

Ponecháme-li stranou mnohá zbytečná školení, musíme konstatovat, že i na dobře připravených, odborných akcích si učitelé vyslechli novinky, někdy se zájmem nahlédli do doporučené literatury, vypracovali za-

dané úkoly, ale svou skutečnou činnost v hodině i mimo ni příliš nezměnili.

Ukazuje se, že školení samo o sobě ovlivňuje zpravidla jen poznatkovou sféru učitelů, málokdy jejich pedagogické postoje a téměř vůbec ne jejich pedagogické dovednosti a návyky. Školící akce obvykle počítají s neexistujícím průměrným učitelem, bývají málo konkrétní a adresné. Necháávají nedotčeny učitelovy osobní — někdy velmi svérázné — názory, zásady, záměry, tedy to, co řídí jeho jednání v pedagogických situacích.

3. Učitelské fakulty naučily budoucího učitele mnoha teoretickým vědomostem i návykům, o nichž se předpokládalo, že jsou pro učitelovu činnost v běžné školní praxi důležité. Omezíme-li se jen na tu část přípravy, která byla pro budoucího učitele skutečně užitečná (o jejím rozsahu se dnes vedou spory), musíme připustit, že i tehdy šlo jen o dílčí příspěvky jednotlivých oborů do celkové „výbavy“ budoucího učitele. Málo bylo zatím postaráno o to, aby se jednotlivé poznatky a dovednosti propojily v ucelený a fungující systém.

Proto se v řadě případů stávalo, že postupným skládáním vznikla u studentů nesourodá směsice vědomostí a dovedností, která nebyla ani příliš funkční (studenti nedokázali v reálné situaci dát poznatky rychle dohromady a vhodně je použít), ani příliš stabilní. Proto po absolvování fakulty začínající učitelé z této „výbavy“ čerpali jen v omezeném rozsahu, nebrali ji tak docela vážně, náhodně tuto „výbavu“ obměňovali a doplňovali nesourodými prvky podle toho, do jakého sboru nastoupili, s kým se tam setkali, na co v dané škole kladl ředitel důraz.

4. Vědecko-výzkumní pracovníci jsou už dnes schopni popsat a analyzovat do velkých podrobností reálný průběh vyučovací hodiny, činnost učitelů i žáků během výuky (Mareš 1988, Gavora a kol. 1988, Průcha 1986). Vědí, jak hodina proběhla, co v ní dělal učitel a žáci, ale nevědí, proč probíhala zrovna tímto způsobem, proč učitel a žáci jednali právě tak a ne trochu jinak.

Zůstaneme-li u učitele jako činitele, který se označoval vzletně jako „rozhodující“, pak musíme konstatovat: výzkumníci na celém světě už zjišťovali kde co, aby našli takové proměnné učitelova jednání a osobnosti, jež rozhodují o průběhu vyučování. Připomeňme mátkou věk učitele, jeho pedagogické zkušenosti, pohlaví, spokojenost v povolání, způsob pregraduální přípravy, intelektové schopnosti, extraverci, neuroticismus, odolnost vůči stresu, postoje k žákům. Rozsáhlé a pracné výzkumy však ukázaly, že každá proměnná — brána sama o sobě — koreluje s žákovým rozvojem jen velmi málo, vesměs 0,2 (Bloom 1980).

Není tedy divu, že se od počátku osmdesátých let hledají na celém světě nějaké složitější a hlubší proměnné, jež výrazněji ovlivňují jak učitelovo jednání, tak výsledky jeho žáků. Jednou z nadějných proměnných je ta, kterou pracovně označujeme jako „učitelovo pojetí výuky“.

## Charakteristika učitelova pojetí výuky

Učitelovo pojetí výuky je vnitřní, obtížně dostupná proměnná. Je složitější než učitelovy postoje (Kotásek 1985, Kolář 1985) učitelovy záměry ve vyučování (Shavelson a Stern 1981, Medley 1982, neboť plní funkci obecné strategie pro učitelovo myšlení a jednání. Je základem pro učitelovo uvážování o skutečnosti, co si učitel o výuce sám

## Běžné problémy

Naše školství se dlouhou řadu let potýká s problémy, které se nedaří dosavadními poznatky pedagogiky a psychologie dobře popsat, vysvětlit a hlavně řešit. Pro větší názornost tyto problémy zjednodušíme, aby ve vyhrocené zkratce lépe vynikla jejich podstata.

1. Ředitelé, inspektoři, metodici jednotlivých předmětů zjišťovali, že jejich doporučení adresovaná učitelé nebývala dostatečně účinná. Po hospitaci, inspekci učitelé sice vyslechli náměty na zlepšení své pedagogické práce, někdy i diskutovali o příčinách daného stavu, ale v mnoha případech dál pokračovali v dosavadním způsobu práce. Jen při opakované hospitaci či inspekci (prováděné týměž pracovníkem) učitel „doplnil“ svou práci o aspekty, o nichž se domníval, že si na ně kontrolní či poradní orgán potrpí.

Důvody takového jednání byly přinejmenším tři. Učitelovy (často oprávněné) pochybnosti o tom, zda připomínky a náměty nadřízených jsou kvalifikované a věcně správné. Tento první důvod nyní — deufejme — odpadne. O to více vystoupí do popředí další dva.

Druhý důvod spočívá v učitelově způsobu vidění skutečnosti a učitelově způsobu myšlení. Sociální psychologie prokázala, že bývá rozdíl v tom, jak tutéž situaci vnímá, „vidí“ její zaangażovaný účastník, přímý aktér (tedy učitel nebo žák) a jak ji vidí nezávislý pozorovatel sedící v zádu ve třídě (Watson 1982). Pozorovatel obvykle neví, co dané pedagogické situaci v dřívějších hodinách předcházelo, jaké jsou vztahy mezi učitelem a žáky. Rozdílný pohled vede obvykle k rozdílnému hodnocení: učitel zpravidla hledá příčiny spíš mimo sebe (v žácích, učivu, podmínkách výuky, v celkové atmosféře třídy atd.), pozorovatel naopak v aktérovi samotném (jeho zvláště osobnosti, pedagogických dovednostech, odborných znalostech atd.), přičemž učitel se domnívá, že jeho pohled je správnější.

Třetí důvod je v tom, že učitelé mívají své ustálené názory na to, jak by mělo vypadat vyučování jejich předmětu. Označení těchto osobních názorů se různí. Mluví se o učitelově pedagogické orientaci (Pecha 1986), pedagogickém myšlení (Tamarin a Jakovleva 1971, Shavelson a Stern 1981), učitelově stylu činnosti (Kuljutkin 1986), učitelově každodenní „pedagogické filozofii“ (Winzer 1987). Proto všechny rady, doporučení, náměty na změnu své činnosti přijímají učitelé obrovsky konfrontují je se svými vlastními názory. Zpravidla jsou ochotni přistoupit jen na dílčí úpravy a snaží se příliš nezměnit své pedagogické názory, své osobní pedagogické zásady.

Všimněte si, že předchozí tvrzení jsou formulována neutrálně, neříká se v nich, zda je to dobré či špatné. Stávalo se totiž, že se tímto způsobem učitel bránil před nesmyslnými, rozpornými či nereálnými požadavky, které se na něj hrnuly ze všech stran. Snažil a zřejmě se i nyní snaží opřít se o pevné body v období, kdy dochází k rozkolísání pedagogických kritérií.

2. Učitelé v činné službě absolvovali mnoho školení pořádaných na úrovni školy, města, okresu atd. Cílem těchto akcí bylo mj. zdokonalovat pedagogickou činnost učitelů. Přes tyto proklamace, přes velký počet školení se zjišťovalo, že školení nebyla příliš účinná, nepřinášela očekávaný efekt.

Ponecháme-li stranou mnohá zbytečná školení, musíme konstatovat, že i na dobře připravených odborných akcích si učitelé vyslechli novinky, někdy se zájmem nahlédli do doporučené literatury, vypracovali za-

dané úkoly, ale svou skutečnou činnost v hodině i mimo ni příliš nezměnili.

Ukazuje se, že školení samo o sobě ovlivňuje zpravidla jen poznatkovou sféru učitelů, málokdy jejich pedagogické postoje a téměř vůbec ne jejich pedagogické dovednosti a návyky. Školící akce obvykle počítají s neexistujícím průměrným učitelem, bývají málo konkrétní a adresné. Necháávají nedotčeny učitelovy osobní — někdy velmi svérázné — názory, zásady, záměry, tedy to, co řídí jeho jednání v pedagogických situacích.

3. Učitelské fakulty naučily budoucího učitele mnoha teoretickým vědomostem i návykům, o nichž se předpokládalo, že jsou pro učitelovu činnost v běžné školní praxi důležité. Omezíme-li se jen na tu část přípravy, která byla pro budoucího učitele skutečně užitečná (o jejím rozsahu se dnes vedou spory), musíme připustit, že i tehdy šlo jen o dílčí příspěvky jednotlivých oborů do celkové „výbavy“ budoucího učitele. Málo bylo zatím postaráno o to, aby se jednotlivé poznatky a dovednosti propojily v ucelený a fungující systém.

Proto se v řadě případů stávalo, že postupným skládáním vznikla u studentů nesourodá směsice vědomostí a dovedností, která nebyla ani příliš funkční (stud. nedokázali v reálné situaci dát poznatky rychle dohromady a vhodně je použít), ani příliš stabilní. Proto pro absolvování fakulty začínající učitelé z této „výbavy“ čerpali jen v omezeném rozsahu, nebrali ji tak docela vážně, náhodně tuto „výbavu“ obměňovali a doplňovali nesourodými prvky podle toho, do jakého sboru nastoupili, s kým se tam setkali, na co v dané škole kladl ředitel důraz.

4. Vědecko-výzkumní pracovníci jsou už dnes schopni popsat a analyzovat do velkých podrobností reálný průběh vyučovací hodiny, činnost učitelů i žáků během výuky (Mareš 1988, Gavora a kol. 1988, Průcha 1986). Vědí, jak hodina proběhla, co v ní dělal učitel a žáci, ale nevědí, proč probíhala zrovna tímto způsobem, proč učitel a žáci jednali právě tak a ne trochu jinak.

Zůstaneme-li u učitele jako činitele, který se označoval vzletně jako „rozhodující“, pak musíme konstatovat: výzkumníci na celém světě už zjišťovali kde co, aby našli takové proměnné učitelova jednání a osobnosti, jež rozhodují o průběhu vyučování. Připomeňme mátkou věk učitele, jeho pedagogické zkušenosti, pohlaví, spokojenost v povolání, způsob pregraduální přípravy, intelektuové schopnosti, extraverti, neuroticismus, odolnost vůči stresu, postoje k žákům. Rozsáhlé a pracné výzkumy však ukázaly, že každá proměnná — brána sama o sobě — koreluje s žakovým rozvojem jen velmi málo, vesměs 0,2 (Bloom 1980).

Není tedy divu, že se od počátku osmdesátých let hledají na celém světě nějaké složitější a hlubší proměnné, jež výrazněji ovlivňují jak učitelovo jednání, tak výsledky jeho žáků. Jednou z nadějných proměnných je ta, kterou pracovně označujeme jako „učitelovo pojetí výuky“.

## Charakteristika učitelova pojetí výuky

Učitelovo pojetí výuky je vnitřní, obtížně dostupná proměnná. Je složitější než učitelovy postoje (Kotásek 1985, Kolář 1985) učitelovy záměry ve vyučování (Shavelson a Stern 1981, Medley 1982, nebo jiní funkci obecně strategie pro učitelovo myšlení a jednání. Je základem pro učitelovo vyučování a skutečnosti, co si učitel o výuce sám

myslí; Winner mluví o každodenní pedagogické filozofii daného učitele, Dylak tomu říká osobní pedagogická teorie daného učitele). Učitelovo pojetí výuky je východiskem i pro učitelovo plánování výuky (co a jak chce dělat), učitelovo pedagogické jednání (co a jak doopravdy v hodině dělá), učitelovo vnímání výuky (jak věci on sám vidí, jak se mu zdají být) a konečně pro učitelovo vlastní hodnocení pedagogické skutečnosti, sebe sama, kolegů, nadřízených, rodičů.

Učitelovo pojetí výuky je zvláštní tím, že:

- nemá obvykle podobu výslovně uváděných a detailně propracovaných zásad, nemá zřetelnou „kosturu“;
- souvisí se zvláštnostmi daného člověka, liší se u různých učitelů a vede k určitým vyučovacími stylům;
- odolává vnějším zásahům, jen málo se mění v čase;
- učitelovo pojetí výuky funguje často bezděčně, učitel je vědomě nekontroluje, nerozebírá;
- má určitý kladný, neutrální či záporný náboj, neboť učitel něco ve výuce dělá rád, něco jej nechává lhostejným, něco nechce dělat, někdy až vášnivě odmítá dělat;
- vede k ustálenému způsobu jednání, což zajišťuje vyřešení běžných situací, ale současně může vyústit ve stereotypnost, odmítání jiných než ověřených postupů;
- trvá se jako „optimální“ pro daného jedince, ačkoli může jít spíš o pohodlnou ustrnulost, obavu ze změn;
- vede k výsledkům určitého typu a komplikuje dosažení výsledků jiných.

Ve své hromadné podobě — neboť učitelovo pojetí výuky se týká všech učitelů — je to proměnná, která objektivně existuje. Učitelovo pojetí výuky je větším celkem, jenž v sobě zahrnuje několik složek, několik dílčích pojetí. Podle našeho názoru zahrnuje např. učitelovo pojetí cílů, pojetí učiva, organizačních forem a vyučovacími metod, pojetí žáka spolu s pojetím jeho učení (zde navazujeme na Heluse 1982), pojetí učitelské role a sebe sama jako učitele (zde navazujeme na Hrabala ml. 1988), pojetí role dalších účastníků pedagogického procesu.

#### Literatura

1. Babanskij, J. K.: Naučno-těchničeskije osnovy povyšeniija effektivnosti i kačestva obučeniija na uroke. Referát na konferenci Puti usověršenstvovaniija učebno-vospitatel'nogo processa na uroke. Moskva, APN SSSR 18. 5. 1981.
2. Gavora, P. et. al.: Pedagogická komunikácia v základnej škole. Bratislava, Veda 1988.
3. Helus, Z.: Pojetí žáka a perspektivy osobnosti. Praha, SPN 1982.
4. Hrabal, V.: Jaký jsem učitel. Praha, SPN 1988.
5. Kolář, Z., Frýbortová, M.: Formování socialistického učitele. Praha, UK 1985.
6. Kotásek, J.: Postoje k pedagogické činnosti na vysoké škole (ověřovací verze posunovací škály). Praha, ÚRVŠ ČSR 1986.
7. Kulič, V.: Systémy efektivního řízení učebních činností. In: Helus, Z., Kulič, V., Hrabal, V., Mareš, J.: Psychologie školní úspěšnosti žáka. Praha, SPN 1979, str. 147–183.
8. Kuljutkin, J. N.: Tvorčeskije myšlenije v profesionalnoj dejatelnosti učitelja. Voprosy psihologii 1986, č. 2, str. 21–30.
9. Mareš, J.: Dotazník učitelova pojetí výuky. Hradec Králové, LF UK 1987.
10. Mareš, J. (Red.): Pedagogická interakce a pedagogická komunikace. Hradec Králové, PF 1988.
11. Medley, D. M.: Teacher Effectiveness, In: Mitzel, H. D. (Ed.) Encyclopedia of Educational Research. Vol. 4. New York, Free Press 1982, str. 1894–1903.
12. Morgan, B. B., Ogden, G. D.: Noninstructional Correlates of Student Ratings — A Brief Review. International Review of Applied Psychology, 30, 1981, str. 403–427.
13. Pecha, L.: Teorie školní a mimoškolní výchovy. Praha, SPN 1986.
14. Průcha, J.: Pedagogical Communication and Pedagogical Inter-

action — A Survey of Theory and Empirical Research in Czechoslovakia. European Journal of Psychology of Education, 1, 1986, No. 1, str. 91–100.

15. Shavelson, R. J., Stern, P.: Research on Teacher's Pedagogical Thoughts, Judgements, Decisions and Behavior. Review of Educational Research, 51, 1981, č. 4, str. 455–498.

16. Škora, M.: Někteří teoretická východiska návrhu osnov obecné didaktiky. In: Kolář, Z. (Red.) Teorie a praxe výchovy socialistického učitele. Praha, UK 1985, s. 114–122.

17. Tamarin, V. E., Jakovleva, D. S.: Vospitanije u studentov pedagogičeskogo napravlenija i myšlenija. Sovětskaja pedagogika 1971, č. 12, str. 56–67.

18. Watson, D.: The Actor and the Observer — How Are Their Perceptions of Causality Divergent? Psychological Bulletin, 92, 1982, č. 3, str. 682–700.

## • dokumenty doby •

# O jednom dluhu Janu Patočkovi a jeho odkazu

DN (přetištěno z časopisu PARAF  
č. 7/1987)

Úměrně s počtem let uplynulých od smrti Jana Patočky (1. 6. 1907—13. 3. 1977) roste i obecná úcta k jeho dílu. Jeho mnohotvárný odkaz obhlížíme už mnohem citlivěji: podobně jako u T. G. Masaryka nikoli jen se zřetelem k napsanému slovu, ale i k vykonaným skutkům. Přesto, zdá se, časový odstup není natolik dostatečný, aby všemu byl přisouzen i náležitý význam.

Tak třeba o Patočkově učitelské činnosti se sice už předlouho mluví a píše s největším uznáním, nicméně určité její polohy nebyly, domnívám se, ještě dostatek zdůrazněny. Mním tím zejména samozřejmost, s níž Patočka po nuceném odchodu z fakulty na počátku padesátých let ve své učitelské činnosti bez jakýchkoli rozpaků pokračoval dál: k žádné podstatné změně ve studijním provozu nedošlo, většina důvěryhodných posluchačů byla závčas vrozuměna, kdy a kde se přednášky, resp. seminární konzultace budou nadále konat, takže objektivní následky mocenského zásahu se omezily vlastně pouze na změnu působnosti a ta měla na úroveň výuky i určitý blahodárný účinek — vytratil se pocit nejistoty a naopak činnost posluchačů stoupla.

„Patočkova univerzita“ trvala celé čtvrtstoletí s částečnou výjimkou krátkého období kolem roku 1968, kdy si pan profesor na čas odskočil „do struktur“ jako vysokoškolský učitel. Avšak po této epizodě se bez jakéhokoli velkého šumu v soustavné výuce pokračovalo dál, jen s tím rozdílem, že v seminářích stále přibývalo bývalých odpůrců. Tak tomu bylo vlastně na přelomu padesátých a šedesátých let, dokonce mnozí blízcenci vyhazovačů z poúnorové doby se časem stali nejen Patočkovými „seminaristy“, ale později do značné míry i jeho následovníky. Výsledek je tedy impozantní.

větších omezení, stanoví podmínky, za nichž budou státní školy uznávat vzdělání dosažené na nestátních školách, stanoví podmínky, za nichž se nestátní školy budou moci ucházet o různé formy státní podpory, taxativně a velmi úzce vymezí možnosti centrálních zásahů do činnosti státních škol a vyloučí zásahy zvenčí do činnosti nestátních škol, vyřeší otázku financování škol v souladu s budoucím významem měst a obcí, jejich samosprávnými funkcemi a budoucí státní finanční politikou, budou respektovat mezinárodní dohody a přihlednou k zákonům o školství v zemích Evropského společenství, aby bylo možné uzavírat dohody o vzájemném uznávání dosaženého vzdělání.

Součástí přípravy zákonů musí být rozsáhlá osvětová činnost, vysvětlování nových podmínek učitelům, rodičům, žákům i studentům a výchova řídicích pracovníků.

Školy postupně plně převezmou operativní řízení i odpovědnost za jeho výsledky. Kontrola státních základních a středních škol se přesune do kompetence měst a obcí. Redukovaný aparát ministerstva bude především organizovat a financovat resortní výzkum a na základě jeho výsledků předkládat náměty a doporučení k práci škol.

Ministerstvo musí začít postupně rušit, zjednodušovat a uvolňovat všechny předpisy upravující pedagogický proces. Musí nahradit osnovy základním minimem, zrušit profily absolventa, jednotné výukové plány nahradit povinným základem a umožnit školám jejich dovtoreni podle místních podmínek. Tyto úpravy mají kromě věcného přínosu i význam osvětový, neboť na školách postupně navozují budoucí situaci.

Dále musí ministerstvo zrušit ty části pracovních předpisů, které brání platové a jiné diferenciaci mezi učiteli. A ve spolupráci s ministerstvem financí a ministerstvem vnitra upravit i další předpisy nevhodně omezující samostatnost škol a zatěžující je zbytečnou administrativou.

Vláda by měla přestat poskytovat ministerstvu školství prostředky určené na financování (aplikovaného) pedagogického výzkumu, dokud nebude schválen návrh pravidel, podle nichž s nimi bude ministerstvo hospodařit. Tato pravidla musí předepisovat mj. co nejtěvřenější způsob sestavování plánu výzkumu a zásady jeho zveřejňování, podmínky veřejného konkursního řízení, v němž se organizace, jednotlivci a jejich skupiny (působící i mimo resort školství, popř. dokonce v zahraničí) budou moci ucházet o možnost získat výzkumný úkol, podmínky veřejných obhajob výsledků řešení aj. Je to ostatně nejelegantnější cesta, jak ve vědeckovýzkumných ústavech resortu oddělit zrno od plev, rozhodně schůdnější a perspektivnější než jejich zrušení a založení nových.

V příštích letech bude školství nepochybně vystaveno řadě tlaků a požadavků, vyvstane množství více či méně závažných problémů, s nimiž se bude muset vyrovnat. Některé z nich jsou vcelku všeobecně známy předem (např. problémy související s psychickou i odbornou přípravou mládeže na jiné hospodářské podmínky apod.), o jiných ví jen několik málo odborníků. Jednou z významných funkcí ministerstva školství už v blízké budoucnosti bude zorganizovat výzkumnou činnost orientovanou na řešení těchto problémů s určitým předstihem. Mezi tyto výzkumné projekty patří i práce zaměřené na restrukturalizaci školství.

V této části článku je použit materiál (Zpráva 2), na jehož vzniku jsem se významněji podílel.

Další výzkumné úkoly budou zaměřeny například na vypracování některých výchovně vzdělávacích programů, na jejichž realizaci se ve vlastním zájmu bude chtít podílet stát („Ekologie všedního dne“, AIDS a sexuální výchova, protidrogové programy, péče o nadané žáky atd).

A konečně bude možno do plánu resortního výzkumu zařazovat úkoly zabývající se oblastní problematikou, u nichž je předpoklad vícenásobné využitelnosti výsledků. Řešení těchto úkolů může ministerstvo spolufinancovat.

Obdobná pravidla by měla platit i pro hospodaření s finančními prostředky, které ministerstvo získá na financování státních cílových programů. Nejnákladnějším státním cílovým programem současnosti je Dlouhodobý komplexní program elektronizace. Je také příkladem toho, co se stane, když výše uvedená pravidla neexistují: s obrovskými finančními prostředky se nezodpovědně plýtvá.

Příkladem potřebných státních cílových programů je program obohacování struktury škol, rekvalifikační program pro učitele, program integrace handicapovaných. Resort školství bude v budoucnu zřejmě též garantem obecných rekvalifikačních programů.

Dalším významným činem bude přijetí opatření umožňujících z rozpočtu ministerstva školství podporovat vznik dalších (i soukromých) podniků zabývajících se vydáváním učebnic, výukových programů, audiovizuálních nebo jiných učebních pomůcek, výrobou nebo dovozem technických prostředků pro výuku, nezávislým hodnocením pedagogických výsledků škol, ekonomickým a technickým servisem škole apod.

**Do přípravy a realizace projektů zaměřených na změnu pojetí výuky na školách se musí zapojit ti nejlepší odborníci u nás i v zahraničí.**

#### Literatura

Stanovisko školské komise KC Občanského fóra k Programu změn ve vzdělávací soustavě, navrhovanému ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Praha 1990. (Zpráva 2)

## Učitelovo pojetí výuky

(2. díl)

PhDr. Jiří Mareš, CSc.

### Příklady z běžné školní praxe

Myšlenku o učitelově pojetí výuky vám nejlépe přiblíží rozdílné názory samotných učitelů. Získali jsme je projektivním dotazníkem UPV (Mareš 1987) od učitelů z Čech, Moravy a Slovenska. Z bohatého materiálu vybíráme jen ukázky učitelových názorů na cíle, žáky, učitelské povolání, práci rodiny a ředitele školy.

#### POJETÍ CÍLŮ

**V mém předmětu je nejdůležitější, aby žák:** nevyrušoval a dával pozor; byl ukázněný a doma si látku opakovat; zvládl základy; uměl výstižně, obsahově i formálně správným způsobem vyjadřovat myšlenky; logicky

nyslel; znal souvislosti, uměl zobecňovat, vyvozovat; uměl rychle aplikovat poznatky; rozuměl učivu a dokázal je aplikovat; předmět si oblíbil a učil se ho se zájmem; uměl a chtěl i nadále umět; měl přehled také o životě kolem sebe.

**Netrvám (jako někteří jiní učitelé) na tom, aby všichni žáci:** odříkávali poučky; učili se nazpaměť dlouhé pasáže učiva, kterému nerozumí; zvládli všechno v celém rozsahu; rozšiřovali si své poznatky studiem doporučené literatury; měli výborný prospěch; byli vynikající, ale aby pracovali s chutí podle svých schopností.

## POJETÍ ŽÁKA

**Trvám na tom, aby žák v mém předmětu:** připravoval se na vyučování ústně i písemně; plnil zadané pokyny; byl na hodinu připraven podle svých schopností; nosil pomůcky a měl je v pořádku; vedl úpravně sešit; naučil se dělat přehledný zápis; uměl pracovat s literaturou, tabulkami ap.; nenosil všechno v hlavě, ale věděl, kde to má hledat; souvisle formulovat své myšlenky; vyjadřoval se spisovně; získal trvalé návyky a uměl věci zdůvodňovat; byl vytížen přiměřeně svým možnostem; používal vlastní rozum, vyjadřoval i své názory; měl k předmětu hezký vztah.

**Nevadí mně, když žák:** někdy zapomene učebnici; občas vykřikne k věci; nahlas projeví radost nad vyřešeným problémem; pomaleji chápe; je méně nadaný a nezávládně obtížnější pasáže; nezná podružnější faktografické údaje; vyjadřuje se neobratně, svými slovy, ale zná podstatu problému; občas „klopýtne“, něco neumí; dopustí se chyby, pokud ji dokáže opravit a opravu zdůvodnit; má dotazy k učivu; diskutuje se mnou; řekne nesprávný názor, hlavně, že samostatně uvažuje; neoblíbí si můj předmět, protože je dost nezajímavý.

**V každé třídě se najde žák, který nestáčí na požadavky osnov. Nejčastější příčinou jeho školních neúspěchů bývá:** nižší inteligence; neschopnost se soustředit; nezájem a lajdáctví. (Tyto příčiny učitelé uváděli především.) K dalšími příčinám souvisejícím se žákem patřily: nezávládnutí učiva z předchozích ročníků; špatná domácí příprava; špatné pracovní návyky; neznalost pravidel; špatné vyjadřovací schopnosti; častá nemocnost; vrozené poruchy; neschopnost udržet pracovní tempo s ostatními; malá píle; pohodlnost; nechuť vyniknout; averze vůči vyučujícímu podporovaná rodiči. Poměrně častým důvodem bylo nepříznivé sociální prostředí: nevyhovující rodinné prostředí, nezájem rodičů o školní výsledky žáka. Část vyučujících hledala i pedagogické příčiny školní neúspěšnosti: velký rozsah učiva; nízká dotace hodin; nepřiměřeně vysoké požadavky osnov. Jen ojediněle se objevila úvaha o jistém (byť vynuceném) podílu učitele na neúspěchu žáka: rychlý postup při probírání učiva. Všimněte si, že velkou část uváděných příčin (podle názoru respondentů) učitel vlastně nemůže příliš ovlivnit.

## UČITEL

Tento oddíl názorně ukazuje, v jakém sociálním klimatu učitelé žili, jak se s ním pokoušeli vyrovnat a jak je poznamenávalo.

**O učitelích se říká:** Má podporu státu a dobré postavení. Přitom postavení učitele nemá už tu váhu jako dříve. Má vážnost a autoritu, ale ve skutečnosti si každý na nás dovoluje, zlehčuje naši práci. Veřejnost tvrdí, že máme krátkou pracovní dobu a dlouhé prázdniny. Avšak práce učitele nekončí odučením hodin, jsou ještě schůze,

školení, opravy sešitů, příprava na vyučování. Máme učit a vychovávat, ale většinu času musíme věnovat zbytečné administrativě a činnostem, které s naším povoláním souvisejí jen okrajově nebo vůbec ne. Zdůrazňuje se, že máme vychovávat, ale v řadě případů jde spíš o převýchovu žáků. Máme k žákům přistupovat individuálně, ale velký počet žáků ve třídě neumožňuje dobře učit. Chce se po nás, abychom žáky naučili učivo už ve škole, ale není na to čas. Učitel by měl mít široký rozsah vědomostí, avšak v řadě případů tomu tak není. Říkají nám, abychom žáky aktivizovali. Učitel by ovšem měl zvážit, jakou zátěž jeho žáci vůbec snesou.

**Učitelské krédo,** vyjádřené radou začínajícímu kolegovi. Nejdůležitější je: aby ses rychle doučil, protože to, co tě učili na fakultě, je nedůležité; aby ses rychle přizpůsobil požadavkům naší školy; abys kázeňsky zvládl třídu, ostatní přijde samo; abys byl hlavně důsledný; abys vydržel u tohoto povolání až do důchodu; abys byl odborníkem ve svém předmětu; abys znal svá práva, ale také povinnosti a zodpovědnost; abys byl přísný, spravedlivý, zásadový i na úkor oblíbenosti; abys byl autoritou nejen pro žáky, ale i pro rodiče; zapomeň na detaily a soustřeď se na základní věci; musíš dobře vědět, co máš žáky naučit; snaž se porozumět každému žákovi a oni aby rozuměli tobě; nejprve žáka poznej a potom jej klasifikuj podle jeho možností; dej žákům zažít pocit úspěšnosti, snaž se je zaujmout pro věc; musíš mít rád děti a snažit se je získat pro svůj předmět; uč s nadšením, s touhou naučit je něčemu pro život; stále na sobě pracuj, snaž se neskouznout do rutiny, nepodlehni profesionální deformaci; neztrať ve škole svou osobnost, svůj charakter.

**Zamyšlení, jak učitele vidí jeho nadřízení:** nevím; nestarám se; nezajímá mě to, důležitější je vnitřní pocit, že se práce daří; mám prý liknavý přístup k plnění administrativních náležitostí; mám ve své práci rezervy; jsem málo přísná; jsem příliš demokratická; jsem prý kritická, ale málo sebekritická; jsem veselá a klidná; jsem dobrý pracovník; jsem zkušený pracovník; pracuji poctivě; pracuji svědomitě; mám pěkné výsledky; jsem perspektivní.

**Zamyšlení, jak učitele vidí jeho žáci:** nevím; nezjišťuji si, co o mně říkají; budou asi různá stanoviska; mnozí se zřejmě vyjadřují nevybíravě, neboť jsem přísná; nemám ráda drzost a chytračení; dá se se mnou vyjít; neublížuji; jsem průměrná; přísná, ale spravedlivá; pořád něco chci; rozumím jim; jsem hodná a nekřičím; dokáží pochopit jejich problémy; mám smysl pro humor; jsem nejhodnější učitelka.

## RODIČE A ŠKOLA

**Podle názoru učitelů je mnoho rodičů, kteří si myslí, že škola:** je nutné zlo; je až na druhém místě za zájmovou činností jejich dětí; má nahradit a dokáže nahradit rodinu; může za všechno; může napravit vše, co rodina nezvládla a na co nemá čas; je úschovnou dětí, místem, kam děti odloží a vyzvednou si je vzdělané a vychované; má dávat dětem pěkné známky a moc toho po nich nechtít; je od toho, aby jí radili a diktovali; myslí si, že škola jejich dítěti křivdí, ubližuje.

Jen výjimečně učitelé přiznávali nedostatky na straně školy: škola nemá dobrou koncepci; škola nedá dětem dobré základy. Jeden matematik z Prahy napsal: Bohužel škola je v tak hluboké krizi, že jako učitelé je mi těžko předstoupovat před rodiče bez pocitu viny.

## ŘEDITEL A UČITEL

**Ředitel si má všimnout:** kvality výuky; výsledků učitelovy práce; času, který věnuje dětem; co děti skutečně naučil; učitelovy odbornosti; snahy a úsilí; odpovědnosti; smyslu pro spravedlnost; vztahu k dětem; autority u dětí; charakterových vlastností učitele.

**Ředitel by neměl hodnotit učitele podle:** pouhých výsledků výuky, tj. podle klasifikace třídy (třídy nejsou stejné), umístění dětí v soutěžích (talenty nejsou ve všech třídách); plnění byrokratických požadavků (čárky za splnění termínů různých hlášení, výkazů); angažovanosti v politických a společenských organizacích; počtu funkcí mimo školu; účasti na různých akcích pořádaných jinými institucemi; společenského postavení rodinných příslušníků; osobních sympatií; dovednosti se vlichotit; pomluv týkajících se učitelova soukromí; nahodilých nedostatků; jedné hospitace; nepodstatných detailů (pořádek na stole ve sborovně).

Příkladů ze života by se jistě dalo uvádět více, ale tyto ukázky snad naznačily, že učitelovo pojetí výuky je nejen důležitá, ale také zajímavá proměnná. Za každým výrokiem stojí určitá individualita.

### Vývoj, míra vyhraněnosti a originalnost učitelova pojetí výuky

Občas se objevuje otázka, zda má každý učitel nějaké pojetí výuky. Co když některý vyučující vlastně žádné pojetí nemá? Odpověď se dá rozdělit do tří částí: vznik pojetí, míra vyhraněnosti a míra originalnosti pojetí.

Učitelovo pojetí výuky se neobjevuje naráz, vzniká postupně. V průběhu učitelovy životní dráhy se zpravidla proměňuje. Začátky sahají už možná před učitelovu profesionální přípravu na fakultě, do období, kdy si ještě v roli žáka vytváří vlastní názor, jak by vyučoval, kdyby byl na učitelově místě. (Často jde o negativní podobu pojetí — co by jako učitel rozhodně nedělal.) Po vstupu na fakultu připravující učitele se budoucí učitel dozvídá řadu teoretických doporučení; vytváří si z nich své intuitivní a v mnoha případech vágní pojetí výuky. Během pedagogických praxí prodělává jeho knižní a málo funkční pojetí ve styku s realitou fakultní školy první změny. Po absolvování fakulty nastává další, hlubší a závažnější proměna jeho pojetí výuky. Další vývoj závisí na zvláštích jeho osobnosti, na jeho úvazku, sociální situaci, zvláštích učitelského sboru, kam nastoupil, zvláštích žákovské populace v daném regionu atd. Učitel obvykle nějakou dobu ještě hledá a pak se zřejmě jeho pojetí výuky ustaluje.

Někteří učitelé setrvávají na nalezeném pojetí a už je jen propracovávají, zpřesňují a zdůvodňují. Část z nich programově nechce nic měnit a tvrdí, že pojetí výuky, k němuž dospěli, je pro ně optimální. Jsou však i učitelé, kteří hledají dál, postupně své pojetí obměňují či důkladněji přepracovávají.

Nedá se jednoznačně říci, že čím je učitel starší, tím je jeho pojetí lepší. Zahraniční studie naznačují (Morgan a Ogden 1981), že možná existuje jisté pásmo věkového optima, v němž je učitelova práce nejlepší. Před a po tomto období je účinnost pedagogické práce nižší. Můžeme to vysvětlit tím, že v prvním případě učitelovo pojetí ještě „nedozrálo“, ve druhém proto, že učitel v pozdním věku už nechce nebo nemůže své dosavadní pojetí zdokonalovat či dobré pojetí aktivně prosazovat. J. K. Babanskij (1981) vyslovil dokonce

názor, že osud některých výborných učitelů bývá tragický: ke skutečnému pedagogickému mistrovství se dopracovávají až ve vysokém věku, kdy už nemají dost sil a času, aby těžce nabyté poznání sami uskutečnili anebo je dokázali v použitelné podobě předat dál.

Až dosud jsme mlčky předpokládali, že vývoj učitelova pojetí výuky probíhá spíš spontánně. Existuje i jiná cesta: promyšleně a systematicky rozrušovat nevhodné stereotypy v učitelově myšlení a jednání, citlivě rozvíjet jednotlivé složky učitelova pojetí výuky. Postupy jsou různé. Může jít o studium speciálních příruček doplněné nahrávkami hodin a cvičnými texty, absolvování dílčích výcvikových programů pro zájemce, absolvování ucelených intenzivních kursů pro učitele v činné službě, zapojení učitelů do experimentální práce.

Hledáme-li odpověď na otázku, zda má každý učitel nějaké pojetí výuky, musíme vzít v úvahu i další hledisko — míru vyhraněnosti pojetí. Ve školách se setkáme s celou škálou typů od velmi nevyhraněných, mlhavých, které učitel nedokáže jasně formulovat, až po typy zcela zřetelné, naprosto vyhraněné, jež mají podobu veřejně proklamovaných zásad, kterými se učitel (někdy tvrdohlavě) řídí a dokládá je souborem podpůrných argumentů. Z. Helus (1982) mluví o škále prostrájící se od učitelových představ až po vyhraněné pojetí.

Konečně je zde třetí hledisko. Je jím míra originalnosti učitelova pojetí výuky. Nalezneme učitele, kteří tvořivě hledají své vlastní pojetí, jež by odpovídalo jejich naturelu, zvláštnostem předmětu, zvláštnostem žáků. Zajímají se o rozdílné přístupy, zkoušejí se jimi inspirovat. Ověřují zkušenosti jiných vyučujících, přicházejí se svými dílčími novinkami. Nejlepší z nich tvoří osobitou skupinu, pro něž z nedostatku vhodnějšího názvu zatím užíváme termín učitelé novátoři.

Občas se setkáme s učiteli, kteří si zvolili hotové pojetí výuky — přihlásili se k práci jedné pedagogické autority, jedné vědecké školy a pomáhají šířit její ideje dále. Jsou mezi nimi nadšenci, jež přebírají názory daného směru, hnutí bez kritického odstupu. Nechtějí vidět jiná pojetí, přehlížejí protiargumenty a ostatní pojetí označují za primitivní, zastaralá, nevhodná. Pojetí výuky se jim pak stává spíš věcí „víry“ než racionální úvahy.

Jistě existují i učitelé, jejichž pojetí výuky je eklektické. Z různých pramenů volně přebírají nesourodé části, nemají jednotící hledisko, nemají vlastní názor. Můžeme k nim přiřadit i typy, jež prosperovaly v nedávné době. Tito vyučující obměňovali své pojetí výuky podle toho, co se zrovna nosilo, hleděli z určité konjunktury vylčít co nejvíce pro svůj prospěch. Prospěch žáků jim byl lhostejný.

### Závěr

Učitelovo pojetí výuky je nová kategorie, kterou je třeba vzít v úvahu při přípravě budoucích učitelů, při současných i budoucích změnách čs. školského systému, krátce při všech rozhodnutích týkajících se učitelů. Je to psychologicky významná kategorie. Její závažnost dobře vystihla učitelka dějepisu z Ostravska, když na konci dotazníku připsala: Nedávno jsem četla myšlenku, že nezáleží na tom, jaký je daný předmět, věc nebo jev, ale na tom, jak se na něj díváme. Takže naše výpovědi hovoří asi víc o nás samotných než o jevech v naší škole. A matematik z Bratislavy k tomuto postřehu ve svém dotazníku dodal: Je to poprvé, co se někdo zajímá o naše skutečné názory, i když je to jenom psychologie.

## Literatura

1. Babanskij, J. K.: Naučno-těchničeskije osnovy povyšeniija effektivnosti i kačestva obučeniija na uroke. Referát na konferencii Pui usověšenstvovaniija učebno-vospitatel'nogo processa na uroke. Moskva, APN SSSR 18. 5. 1981.
2. Gavora, P. et al.: Pedagogická komunikácia v základnej škole Bratislava, Veda 1988.
3. Helus, Z.: Pojetí žáka a perspektivy osobnosti. Praha, SPN 1982.
4. Hrabal, V.: Jaký jsem učitel. Praha, SPN 1988.
5. Kolář, Z., Frýbortová, M.: Formování socialistického učitele. Praha, UK 1985.
6. Kotásek, J.: Postoje k pedagogické činnosti na vysoké škole (ověřovací verze posuzovací škály). Praha, ÚRVŠ CSR 1986.
7. Kulič, V.: Systémy efektivního řízení učebních činností. In: Helus, Z., Kulič, V., Hrabal, V., Mareš, J.: Psychologie školní úspěšnosti žáka. Praha, SPN 1970, str. 147–183.
8. Kuljutkin, J. N.: Tvorčeskoje myšlenije v profesionalnoj dějatel'nosti učitelja. Voprosy psichologii 1986, č. 2, str. 21–30.
9. Mareš, J.: Dotazník učitelova pojetí výuky. Hradec Králové, I.F. UK 1987.
10. Mareš, J. (Red.): Pedagogická interakce a pedagogická komunikace. Hradec Králové, PF 1988.
11. Medley, D. M.: Teacher Effectiveness. In: Mitzel, H. D. (Ed.) Encyclopedia of Educational Research. Vol. 4. New York, Free Press 1982, str. 1894–1903.
12. Morgan, B. B., Ogden, G. D.: Noninstructional Correlates of Student Ratings — A Brief Review. International Review of Applied Psychology, 30, 1981, str. 403–427.
13. Pecha, L.: Teorie školní a mimoškolní výchovy. Praha, SPN 1986.
14. Průcha, J.: Pedagogical Communication and Pedagogical Interaction — A Survey of Theory and Empirical Research in Czechoslovakia. European Journal of Psychology of Education, 1, 1986, No. 1, str. 91–100.
15. Shavelson, R. J., Stern, P.: Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgements, Decisions and Behavior. Review of Educational Research, 51, 1981, č. 4, str. 455–498.
16. Sýkora, M.: Některá teoretická východiska návrhu osnov obecné didaktiky. In: Kolář, Z. (Red.) Teorie a praxe výchovy socialistického učitele. Praha UK 1985, s. 114–122.
17. Tamarin, V. E., Jakovleva, D. S.: Vospitanije u studentov pedagogičeskogo napravlenija i myšlenija. Sovětskaja pedagogika 1971, č. 12, str. 56–67.
18. Watson, D.: The Actor and the Observer — How Are Their Perceptions of Causality Divergent? Psychological Bulletin, 92, 1982, č. 3, str. 682–700.

• přečetli jsme za Vás •

# PAIDEIA a SCHOLÉ

Prof. PhDr. Radim Palouš

Platon užívá pro pojem „výchova“ metaforický výraz PAIDEIA. Jeho mýtus o vyvádění z jeskyně a hluboká spřízněnost tohoto mýtu s izraelskou a křesťanskou duchovní tradicí vytváří potom pozdější význam latinského ekvivalentu pro PAIDEIA tak, jak ho po staletí zná Evropa, totiž educatio — vyvádění. Je příznivým řízením osudů českého jazyka, že latinský výraz educatio odpovídá pěknému českému výrazu výchova. Je tu nejen ono „vy-“ (ex), odvozené od vyvádění z jeskyně, od vytahování z upadlé zatemněné zahlcenosti úzkými zájmy, ale je tu i „chov“ upomínající úchovu, záchovu a znamenající onen respekt k singularitě, k nenahraditelnosti časně bytující bytosti. Tak české „výchova“ zobrazuje obě stránky pobývání: jak tvář, vystavující se světu, tak skrytost, která se vyjevuje a vystavuje a zase

zapadá a skrývá při životní pouti, vytvářejíc tímto odbýváním bytí té které bytosti.

Slovo educatio, vyvádění, vybírá z platonského mýtu pro výchovnou aktivitu jen tu část události, která se odehrává až po odpoutání; odpoutání samo ponechává jako předpoklad či jako mez oddělující dvě oblasti: oblast všedního dne, tj. zaneprázdněnosti, a dále přívrát k Dobrému. V první oblasti má pobyt spíše negativní určení: vegetuje v zapomenutosti na bytostné poslání a to, čeho se vegetování týká, jsou jen odličky skutečných věcí — stíny. Tyto stíny podržují jakousi zbytkovou živost jen díky živosti svých předloh, díky životu skutečnému, tj. skutkujícímu, tomu, který vytváří i stíny, které samy o sobě jsou zmrtvělými reziduy. V tomto smyslu lze o zaneprázdněném pobytu přece jen hovořit jako o druhu života, sice pokleslého, ale přece jen obdařeného jistou živou ENERGEIA, totiž díky reziduálnímu vztahování se v rámci obstarávek. Právě zbytky pobývání, redukováného na pouhé situačně dané tváře a na vyznávání se v nich, jsou tou účinnou oponou, která zakrývá vlastní živost bytostí. Tvář se stává „stínem“ ve chvíli, kdy na ní ulpívá pohled zaslepený zapomenutostí, kdy pohled vnímá tvář jako to jediné skutečné, kdy přestane vidět tvář v jejím neustále obnovovaném tváření, v jejím výrazu jakožto symbolu vyjadřujícím živé jádro bytosti. I v této reziduální oblasti je ovšem možné vzdělání, i zde je možno poučovat se o nekonečně mnohém, avšak v podstatě o stále stejném, o permutacích, kombinacích a variacích stále stejných banalít, bez překročení „vlastního stínu“. Vzdělanec se může mít za obeznámena se vším možným, ale je to obeznamování turisty s věcmi vlastně cizími, je to poznatková šaráda, vědomostní manipulace. Není tu bytostného zájmu, zájem je jen povrchní. Ono chybění prostoru pro vývoj bytostného povolání zaznívá též v negativním označení této oblasti: v řečtině ASCHOLIA, v latině negotium, v češtině zaneprázdněnost.

Obrat se udá a vždy znovu děje nikoli jako zaneprázdnňující činnost, ale jako událost, odvrát od zaneprázdnňujících činností, přičemž obrácení je podstatně pasivní: vzdává se sám sebe, totiž toho já, které dotud s takovou předsudečnou samozřejmostí žil. Bylo to já z velké části velmi nevlastní, ne-subjektivní, jakkoli se domnívalo úzkostlivě se obstarávat. Co si mocnějšího jím otřeše a vytřeše je z jeho zabořenosti, probudí pilných snů ze spánku, který je tak přibuzný opaku života — smrti. Hluboká tradice výchovné reflexe o tom ví a jakkoli spřádá nejrůznější receptury, jak napomoci tomuto obratu, pociťuje, že tento obrat nelze zaříditi a zaručit z vychovatelových sil, že jde o událost „z vyšší moci“, událost hluboce niternou, nedostupnou silám pouze lidským.

Teprve po odpoutání, po odvratu od zaneprázdnňujících stínů se otevírá výchovatelské aktivitě prostor: obstarávky všednodennosti mávnutím proutku ztrácí svou hermeticky působící moc, ustoupí z popředí a čidluní se uvolní prostor zcela jiný, totiž osvobozující povahy. Tento prostor je povýtce pozitivní oproti negativitě předchozího: nyní je to SCHOLÉ, otium, prázdno — jakožto volnost, příležitost, možnost. Teprve v této nedělní škole se děje skutečné vzdělání, skutečná výchova. SCHOLÉ není pouze prázdno od stínů, nýbrž i svobodu pro skutečnost světa, uvolněnost od zmrtvělých tváří, otevřenost pro příchod toho, co stíny zakrývaly, osvobozením pro pravý život.

V intervalu SCHOLÉ se znovu pobyt stará, ne však již omezen a redukován pokleslými zájmy. Nejsou to



### POKYNY

Předkládáme vám řadu neukončených vět, týkajících se učitelovy pedagogické práce. Na základě svých vlastních zkušeností je doplňte tak, aby výstižně charakterizovaly váš osobní názor na výuku. Odpovídejte sami za sebe, neradte se s kolegy, neboť každý člověk má trochu jiný pohled na vyučování. Nás zajímá právě ten váš.

Vyberte si, prosím, jeden předmět ze své aprobace, např. předmět, který je vám nejbližší nebo s nímž máte nejvíce zkušeností, a nebo jej vyučujete nejvíce hodin v týdnu. K tomuto vyučovacímu předmětu budou vztaheny všechny vaše odpovědi. Jde o vyučovací předmět: český jazyk

Dotazník je sice anonymní, ale pro jeho vyhodnocení potřebujeme znát o vás alespoň nejjobecnější údaje. Označte nám počet let vaší pedagog. praxe :

(1-5)                  6-10                  11-20                  21-30                  31 a více

a stupeň školy, na němž nyní působíte :

- a) 1. stupeň základní školy (1.-4. ročník )
- b) 2. stupeň základní školy (5.-8. ročník )
- c) střední odborné učiliště
- d) střední odborná škola
- e) gymnázium
- f) jiný (vypište)-----

Jste :    muž                  žena

Dotazník slouží pouze výzkumným účelům, nedostane se do rukou pracovníkům školské správy. Prosíme vás proto o takové odpovědi, které by skutečně vystihovaly váš vlastní názor, byly stručné a pravdivé.

### C Í L E

V mém předmětu je nejdůležitější, aby žák získal základní poznání  
kvalitativní, které bude moci použít ve vyšších ročnících. Aby získal  
to, čemu se vzdělávací klady nabídnou, a nebral je pouze jako rutinní  
Netrvám (jako někteří jiní učitelé) na tom, aby všichni žáci v mém předmětu  
uměli úplně všechno a rovněž, neboť ve svých hodinách bychom  
nemohli pokrýt všechno, co bychom měli. Také si uvědomuji, že bychom  
neměli jenom řešit práci samostatně - mohou diskutovat  
a rozvíjet o problému. (Důležitější než je samotná práce.)

Pro život je nejdůležitější, aby si z tohoto předmětu žáci odnesli

základní znalosti pravopisu, látku ke čtení → papír, schopnost  
využít učeb. ke studiu a předání, že dokáže uplatnit vše,  
co se naučil, v praxi (čtení / mluva)

Pro další ročníky musí žák z mého předmětu bezpodmínečně zvládnout

pravopis (alespoň částičně nové jevy) (3 nov. vým. slova); slovní druhy  
(podst. jm., sloveso!), ve 4 nov. předpony a předl., křmen slova;  
čtení plynule a porozuměním

## UČIVO

Je dobře, že autoři osnov zařadili do tohoto předmětu

Zdá se mi však, že většina žáků nestačí v tomto předmětu na

skladbu. Podměst a přísadek jako postopu, ale nedlíže členy  
svoje mírně problém. Jako učitelovské slovních druhů.

Nezdá se mi, jak jsou v učebnici zpracovány tyto tematické celky:

základní doplnění, ale to v dnešní době existuje spíše učebnic  
ke uč. látky poslouží tak, která některá základní slova kapomněta  
v ústředních slovních skupinách. Některé slova pomáhaly.

Člověk nevystačí jen s tím, co je uvedeno v učebnici. Proto

pracujeme učebnicí a pracovní knihy, různé modelové  
obrazy a sklamné pomůcky jak se dá.

## ŽÁK, TŘÍDA

Na základě svých zkušeností mohu říci, že žáci v tomto ročníku obvykle

načinají samostatně pracovat ve své uč. látky. Načinají chápat  
význam učení a jsou schopni sbírat a učit informace  
z učebnice, učebnic...

Trvám na tom, aby každý žák v mém předmětu měl alespoň základní znalosti

daného učiva a dokázat reagovat na otázky učitele. Aby jeho  
práce byla soustavná, ne náhodná. Aby jen pochopil a ne  
pouze mechanicky opakoval.

Nevadí mi, když žák třeba nedokáže vždy odpovědět přesně (ale

vidím-li pokrok). Nevadí mi, když v hodině jde na scénu,  
když je ve třídě pracovní ruch - diskuse k věci, když si  
přinesou sami plakáty na výzdobu třídy a když kluci

mezi sebou kápaní - v mexické.

Domnívám se, že v učitelské práci se mi nejvíc daří ~~kontakt~~  
~~kontakt s dětmi, ušlechťovat jejich duševní život, sloužit na~~  
~~správné chování - pomocí náhledů. Také se usilovat o to,~~  
~~děti ke spínání. Hlavně by jim měla docházet nasadit náladu,~~  
~~měli by pocit, že jim pomáhám, že jim pomáhám.~~  
Občas si uvědomuji, že mně nejvíc problémů dělá ~~skloubit~~ ~~pracovní~~  
~~a přístrojové a nástrojové se 3 a 4 třída. Hlavně tehdy,~~  
~~jestliže na programu pokročí tyto předměty by se nemily~~  
~~už děkronady.~~

## O K O L Í

Je mnoho rodičů, kteří si myslí, že škola ~~ma~~ ~~děti vychovávat.~~  
~~Ne vychová je hlavně a především své rodiče. Myslí si,~~  
~~že vychová a mnoho rodičů chybí a nepluje se škola.~~

Málokdy se stane, aby rodiče ~~opomněli~~ ~~vychovávat~~ ~~děti~~ ~~mimo~~ ~~školou~~  
~~vychovávat se sami a děti mimo školní režim a~~  
~~snaxi se řídit jeho problémy společně se školou.~~

S kolegy ve sboru vycházím ~~dobře~~.

Domnívám se, že ředitel školy by si měl u učitelů všimnout především

a ne

Děkujeme vám za trpělivost při vyplňování neobvyklého dotazníku. Možná, že jsme se zapomněli na něco důležitého zeptat. Pokud chcete, poznamenejte nám to zde :

V každé třídě se najde žák, který v mém předmětu nestačí na požadavky osnov. Nejčastější příčinou jeho neúspěchu bývá buď špatný přístup rodiny - reakcí nebo porucha (dyslexie, dyskalkulie), nebo přírodní charakter (nedostatečnost) nebo

S talentovanými žáky to v mém předmětu není jednoduché, neboť třída je složená a talentovaní žáci mají pocit, že jim stačí být průměrní ve třídě. Nevidí se rychle. Často se jim nechce plnit problematické úkoly, neboť by se stalo že nebudou mezi průměry, popřípadě úkol neochotně, perfektně, jak byli vyžadováni. Zatím to s talentovanými žáky řeším tak, že dostávám problematické úkoly víceméně navíc, sami připraví vyjímavost do vyučování a pomáhají ostatním spolužákům.

Dobře se mně učí ve třídách, které se dokáží soustředit na práci a ve které všichni pomáhají a přátelstvem navazují.

Vadí mně však, když některá třída umějí dobře učitelské a někdy rolovat, když může polevit a když přidat v práci.

Dokáží odhadnout žáka, který má talent na fyziku, který má problémy v matematice, který je porušen, který si potřebuje důvěru a který dokáže hodně pracovat.

Pouze jednou jsem se skutečně spletl v odhadu žáka. Předpokládal jsem, že

a zatím

## VYUČOVACÍ METODY

Obvykle vykládám učivo tak, že vytvořím novou látku - např. vyjm. slova - dříve se naučí vyjm. slova a dříve se v hodině probírá nějaká problematika slova. Píší si na tabuli a malují nápisové obrázky. Tváříme se s tím 3-4 slovy, slova vykládáme a hledá. Pak se máme vyjm. vyjm. vyjm. přebírání slova - forma soutěže.

Osvědčil se mně tento způsob zkoušení:

*Děti odpovídají v lekcích a na úkoly, ve jasně hodnoceny.  
Mají tak strach a odpovídají mnohem uvolněji. Působí  
národní otázky.*

Když část žáků stále nerozumí tomu, co jsme probrali, řeším to následovně:

*Proberu znovu vše od začátku krok za krokem. Popřipadě knihy  
někdy má možnost na mnou přijít a říci, že nerozumí pro-  
bírání látek. Po vyčerpání mu vše znovu vysvětlím.*

V každé třídě bývají žáci, kteří by mohli mít lepší výsledky, ale nesnaží se. Vyzkoušel jsem, že na ně platí:

*Motivace: naučte štěstí o hoi-  
dichy, popř. přístit, že na lepší výsledky se může vrátit  
na koni. Také makromy motivovat o problémech pomůže.  
Někdy stačí, aby děti cítily u nás kontakt s učitelem.*

Stále nám doporučují nějaké nové metody, např.

Moje stanovisko je, že

*Nejsem spíše vyhledávám nové a vybral si těch, které by byly  
varianty, které se osvědčily*

## UČITELI

Dobře se mluví v obecné rovině o tom, že učitel má *spousta práce*  
- 3 měsíce předtím. Ve skutečnosti však *učitel platí daně*  
*svým zdravím a nervy.*

Na základě dnešních zkušeností bych řekl učitel, který teprve začíná  
učit. Nejdůležitější je, abys *dekalal brát dítě jako osobnost,*  
*jednat s ním jako s rovným - s mužem.*

Nadřízení o mně říkají, že

Sám si však myslím, že

Žáci o mně říkají, že

*Spousta se hodnocení vlastně  
má.*