

e-PEDAGOGIUM

III / 2010

Nezávislý odborný časopis
určený pedagogickým pracovníkům
všech typů škol

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

Časopis e-Pedagogium je zařazen do „Seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik“ schváleného Radou pro výzkum a vývoj dne 20. 6. 2008.

Adresa on-line časopisu: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>.

Tato publikace neprošla jazykovou úpravou. Za obsahovou správnost odpovídají autoři jednotlivých příspěvků.

Vědecká redaktorka a předsedkyně redakční rady: prof. PhDr. Helena Grečanová, Ph.D.

Příspěvky prošly recenzním řízením. Pro každý článek jsou jmenováni dva posuzovatelé. Jména recenzentů budou zveřejněna v posledním čísle daného ročníku časopisu.

ISSN 1213-7758 tištěná verze
ISSN 1213-7499 elektronická verze

OBSAH

Editorial	5
-----------------	---

ČLÁNKY

Zlínské školství v období 20. a 30. let XX. století Libuše Ďurišová	9
Školské zákony v souvislosti s postupným rušením konkordátu z roku 1855 Jitka Jonová	19
České učitelstvo a Hasnerovy zákony Tomáš Kasper, Dana Kasperová	26
Práva dětí s postižením SMA (spinální muskulární atrofie) Helena Kočová	38
Geovedné témy a ich miesto v nižšom sekundárnom vzdelávaní na Slovensku a v Čechách Lubica Lukianenko	48
Konfesní kořeny středních škol s německým vyučovacím jazykem v českých zemích Marie Macková	63
ICT vzdělávání učitelů základních a středních škol Hana Marešová	73
Srovnání výběru přírodnin v přírodovědném učivu na 1. stupni ZŠ v různých vzdělávacích systémech Jan Petr	89
Cesta k Hasnerovu zákonu a reakce na něj v českých zemích Karel Rýdl	105
Učitel základní školy (pozornosti neujde) Jarmila Šťastná	114
„Revoluční“ návrh reformy školství Ema Tomášková	124
Pedagogická intervence u dětí s poruchami autistického spektra Eva Urbanovská	136

SDĚLENÍ

Mezinárodní vědecká konference Výuka cizích jazyků ve 21. století Ivona Dömischová	153
---	-----

RECENZE

Patron bezpečného netu Lukáš Hejsek	159
Rady ke zpívání Jana Hladíková	161
Biologie v kostce pro střední školy Lukáš Hlaváček	164
Studie ze školní pedagogiky Ilona Jirečková	168
Melodické ozdoby Jana Olejníka Jan Kvapil	171
Správna výslovnosť – predpoklad úspešnej komunikácie Eva Malá	174
Úvod do speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením Lenka Mitrychová	176
Psychosociální aspekty sluchového postižení Eva Urbanovská	179
Myslet, učit se... a zapomínat? Miroslava Waltová	182

Vážení čtenáři,

otevíráte e-Pedagogium č. III/2010. Dovolte, abych se stala vaším průvodcem. Struktura časopisu odpovídá předchozím číslům. Naleznete zde studie, sdělení (zprávy) i recenze. Obsahově je však toto číslo zaměřeno především na dějiny pedagogiky.

Část příspěvků tematicky vychází z mezinárodní konference *Tradice veřejného demokratického vzdělávání v českých zemích*, pořádané dne 12. listopadu 2009 Ústavem pedagogiky a sociálních studií PdF UP v Olomouci u příležitosti 140. výročí vydání tzv. „Hasnerova zákona“. Kromě vzájemné výměny zkušeností měla konference i další účel, a to položit základ tradičního setkávání odborné veřejnosti nad problematikou dějin výchovy a vzdělávání, jejíž význam vyzvedl dnes již zesnulý prof. PhDr. Václav Kovářiček, CSc. Na konferenci zaznělo mnoho zajímavých příspěvků, které jsou v tomto čísle předloženy. V následujícím čísle e-Pedagogia naleznete ještě další dva příspěvky s historickou tematikou, které z důvodů zapracování požadavků recenzentů nemohly být publikovány nyní, ale autoři je slíbili v dohledné době dodat. Pozornost si zaslouží zamyšlení nad školskými zákony po roce 1855, Hasnerovým zákonem a reakcemi na tento zákon v českém školství, vztahem českých učitelů k Hasnerovým zákonům, konfesními kořeny středních škol s německým vyučovacím jazykem atd.

Pro čtenáře, jejichž odborným zájmem nejsou historická témata, přináší časopis příspěvky z didaktiky, oborové didaktiky, speciální pedagogiky. Zájem jistě vyvolají texty zaměřené na osobnost učitele a jeho vzdělávání, pomůcky v přírodovědném učivu, geovědné vzdělávání, práva dětí s postižením a pedagogickou intervencí u autistů.

Přeji vám, ať názory autorů prezentované v předkládaných textech naplní očekávání a vyvolají zájem zamýšlet se nad nimi a své myšlenky prezentovat na odborných fórech.

Helena Grecmanová

ČLÁNKY

ZLÍNSKÉ ŠKOLSTVÍ V OBDOBÍ 20. A 30. LET XX. STOLETÍ

Libuše Ďurišová

Resumé

Příspěvek se zabývá příčinami intenzivního řešení školské otázky na Zlínsku po vzniku samostatné Československé republiky, realizaci nových průkopnických reformních myšlenek v pedagogické činnosti, vznikem pokusných škol a návrhem na zcela nové pojetí, uspořádání a strukturu škol v celé republice, který vycházel ze zlínských zkušeností.

Klíčová slova

Masarykova pokusná diferencovaná měšťanská škola, Baťova škola práce, střední všeobecně vzdělávací a odborné školy, Studijní ústav, návrh školské reformy.

Educational System in Zlín during the Period of the 1920s and 1930s

Abstract

This article is concerned firstly with the reason of intensive dealing with the school question in the Zlín area after establishing of the independent Czechoslovak Republic, secondly with the realization of new pioneering reformative thoughts within pedagogical activities, thirdly with establishing of the experimental schools and finally with the proposal of a totally new conception, organization and structure of schools in the whole Republic based on experience from Zlín.

Key words

Masaryk's experimental differential national school, Bata's school of work, comprehensive and vocational schools, Study Institute, concept of the school reform.

1 Úvod

Málokterá oblast zaznamenává v posledních letech tak bouřlivé změny jako školství, kterému je v současné době věnována značná pozornost ve všech vyspělých zemích.

Za bouřlivé období lze v oblasti školství považovat také začátek 20. století, kdy se objevují nesčetné pokusy o vytvoření nového modelu, který by uplatňoval moderní principy vzdělávání a výchovy. Začaly vznikat různé reformní školy, které hledaly a ověřovaly nové postupy. Po vzniku samostatné Československé republiky se také u nás usilovalo, aby vznikaly školy činného typu s moderními vyučovacími metodami a učivem inovovaným na základě nejnovějších vědeckých poznatků tak, aby byly přizpůsobeny novým výchovným a vzdělávacím podmínkám a požadavkům.

Hlavním nositelem těchto reformních myšlenek se u nás stal dr. Václav Příhoda, který na jedné straně odmítal dogmatické a pasivní pojetí dřívější rakouské školy, na druhé straně ale nebyl příznivě nakloněn ani druhému extrému, a to přeceňování volné činnosti žáků a studentů. Jeho cílem bylo zavést ve školství určitý řád, který měl sice vycházet z osobnosti žáka, ale neměl mu dávat bezmeznou volnost (Kozlík, 1996, s. 9–10). Příhoda s pokrokově orientovanými učiteli však ve svých snahách uspěl až koncem dvacátých let, kdy byl konečně i u nás prosazen požadavek školské reformy, která spočívala v zavedení jednotných vnitřně diferencovaných škol (Kozlík, 1996, s. 28). Nezbytným prostředkem pro ověřování a rozvíjení nové koncepce školské soustavy byly pokusné školy, které se měly stát propagátory školské reformy a také nositeli jejích idejí. Jejich vznik inicioval sám Příhoda. Ministerstvem školství byly povoleny v Praze, Humpolci a ve Zlíně.

2 Zlínské školství v období 20. a 30. let XX. století

Reformy ve školství měly ve Zlíně, na rozdíl od jiných částí republiky, optimální podmínky, a to zejména po roce 1923, kdy se starostou města stal právě Tomáš Baťa, který začal budovat nejen nové obytné domy, nemocnice, kulturní zařízení a filmové ateliéry, ale také školy a vědecké ústavy, neboť důležitou složkou jeho sociální politiky byla i výchova a vzdělávání (Bobák, 2007, s. 7).

Vedle škol s běžnými osnovami vznikaly ve Zlíně i tzv. pokusné školy, které Baťa finančně podporoval. Byly to školy s moderními přístupy ke vzdělávání i k žákům. Patřily k nim: Masarykova pokusná diferencovaná měšťanská škola, kde působil ředitel Stanislav Vrána s vybraným učitelským sborem a Jinojazyčná soukromá škola.

2.1 Základní školství

Při zakládání Masarykovy pokusné diferencované měšťanské školy byl dán souhlas, aby k ní byly z důvodu zvýšení počtu žáků a možnosti provést diferenciaci tříd dočasně připojeny třídy měšťanské školy Komenského. Vznikla tak veřejná pokusná škola pro děti od 11 do 15 let, na níž bylo vyučování zahájeno v roce 1929.¹ Jejím cílem bylo, aby všechny děti měly stejnou příležitost ke vzdělání, proto byly ve škole rozděleny podle svých schopností a potřeb. K tomuto účelu v ní byly zřízeny čtyři větve. Zároveň však bylo žákům umožněno, aby mohli přecházet z jedné větve do druhé. Učivo bylo v jednotlivých větvích předkládáno odlišnými metodami a tempo práce záviselo na schopnosti žáků. Metody povzbuzovaly jedince a vybízely zejména k samostudiu, při kterém se rozvíjelo myšlení. Jedním z nosných kamenů na této pokusné škole byla individualizace, která se ukázala mnohem účinnější. Žáci při ní projevovali více zájmu o vyučované téma a také si jinak vážili získaných vědomostí a dovedností. Rozvíjela se i jejich odvaha, sebevědomí a vlastní iniciativa. Podporovala se aktivita, samostatnost, zdravá soutěživost a jiné pozitivní vlastnosti, které byly zakotveny v osnovách. Měly vychovat tvořivé a odpovědné jedince, kteří se v životě dobře uplatní.

K dalším pozoruhodným školám ve Zlíně patřila tzv. jinojazyčná škola s rozšířenou výukou cizích jazyků. Byla jistou nadstavbou zahrnující jen část mládeže, neboť šlo o soukromou měšťanskou školu. Vznikla z iniciativy firmy Baťa v roce 1934 a vyučovalo se na ní ve dvou jazycích: cizím a mateřském. Cizími jazyky byla němčina, francouzština a angličtina.²

¹ Z práce Komenského pokusné měšťanské školy ve Zlíně. Zlín: Komenského pokusná měšťanská škola, 1939.

² PAS - II/8 - bl. 208/37E.

2.2 Střední všeobecné a střední odborné školství

Hospodářský rozmach Baťových závodů odrážel podle Wicherka (1992d, s. 8) pečlivě propracovanou podnikatelskou vizi a s tím spojený rozvoj Zlína i jeho okolí. Byl provázený rychlým růstem počtu obyvatel přicházejících sem za prací, který si vynutil také řešení otázky kvalifikace a dalšího vzdělávání. Firma přišla s myšlenkou zvyšovat kvalifikaci nejen mladých lidí v odborných školách, ale i dospělých formou různých kurzů v dalších vzdělávacích zařízeních. Zlín se tak stal jedním z míst orientujících se na realizaci nových, reformních myšlenek v oblasti celoživotního vzdělávání.

Tomáš Baťa vsadil jednoznačně ve svém podnikání na výchovu dorostu. Již v roce 1924 založil učňovskou školu obuvnickou jako první podnikovou školu v tehdejší Čkoslovensku. Ta se potom stala základem celé soustavy podnikového školského systému nazývaného „Baťova škola práce“, která zahájila pro chlapce svou činnost 15. září 1925 a vychovávala všechny potřebné odborníky. V roce 1929 byla založena i pro dívky (Nádvořník, 1995, s. 7). Ve Zlíně tak postupně vznikala vzdělávací soustava průmyslového školství. Počátkem třicátých let došlo ve firmě Baťa k podstatným změnám v rozsahu i kvalitě výuky, jejichž výsledkem bylo otevření nových podnikových škol.

Dne 23. 8. 1933 bylo schváleno vytvoření čtyřleté závodní odborné školy strojnické s právem veřejnosti. Později vyhovělo Ministerstvo školství a národní osvěty (MŠNO) další žádosti firmy Baťa a povolilo v roce 1937 zřízení průmyslové školy ve Zlíně s oddělením strojnickým s pobočkou elektrotechnickou, s oddělením technologickým pro obuvnický průmysl a s oddělením chemickým se zaměřením na kožařství a gumárenství.³

Strojnické oddělení se skládalo ze tří dvouletých stupňů: první stupeň tvořila odborná škola, která nahradila školu závodní, a kterou procházeli všichni žáci. Druhým stupněm byla mistrovská škola, v níž pokračovali jen ti nejlepší žáci ze školy odborné a jejíž absolventi obdrželi vysvědčení s určitými živnostenskými oprávněními. Třetím stupněm byla vyšší průmyslová škola strojnická, do níž postoupili opět jen ti nejlepší absolventi školy mistrovské a jejíž studium bylo zakončeno maturitou. První maturitní zkoušky na této škole se konaly v roce 1939.⁴

³ Průmyslová škola ve Zlíně. *Zlín*, roč. 20, č. 34 z 3. 9. 1937, s. 1.

⁴ Největší průmyslová škola v českých zemích zahajuje. *Zlín*, roč. 22, č. 35 z 8. 9. 1939, s. 1.

Odborná škola pro ženská povolání vznikla ve Zlíně v roce 1935. K jejímu zřízení vydalo MŠNO souhlas přípisem ze dne 28. 6. 1935.⁵ V této nově ustavené škole působila dvouletá ženská odborná škola, pokusná dvouletá ženská odborná škola, živnostenská pracovna pro šití šatů a fungovaly různé kurzy. Podle učebního plánu měla škola vychovávat dívky pro rodinný život, vést je k dosažení samostatné existence a připravit je pro další studium na učitelských ústavech, školách sociálních, ošetrovatelských, vychovatelských apod. Měla formu denní i večerní, což umožňovalo mnoha mladým ženám firmy Baťa se dále vzdělávat. Počet dívek a mladých žen v dalších letech existence školy postupně rostl, stejně jako tomu bylo u ostatních zařízení se vzdělávacím posláním ve městě.⁶ Vzhledem k omezené kapacitě této školy hledalo vedení firmy pro ženy další možnosti vzdělávání. Z jeho rozhodnutí byla otevřena podniková Vyšší škola lidová mladých žen firmy Baťa. Byla čtyřletá a ženy ji navštěvovaly po pracovní době. Jejím posláním bylo dát také ženám vyšší vzdělání.

Počátky zlínského obchodního školství jsou spojovány se zřizováním obchodních kurzů, které pro své zaměstnance pořádala firma Baťa. Zřízení Obchodní akademie ve Zlíně však bylo umožněno až výnosem MŠNO č. 67643/33-III ze 16. 6. 1933.⁷ A tak od školního roku 1933/1934 působila ve Zlíně dvoutřídní veřejná obchodní škola pro žáky pracující v obchodě, živnosti nebo průmyslu. Šlo tehdy ale pouze o pobočku Obchodní akademie v Uherském Hradišti. Výuka byla organizována po pracovní době v odpoledních hodinách. Po jejím absolvování byl umožněn přestup do třetího ročníku obchodní akademie.⁸ Ve školním roce 1937/1938 došlo k oddělení zlínské školy od Obchodní akademie v Uherském Hradišti. Nově vzniklá škola dostala název Obchodní akademie Tomáše Bati pro zahraniční obchod a stala se denní školou.

O zřízení gymnázia stejně jako o zřízení obchodní školy neprojevovala firma Baťa zájem. Podle vyjádření J. A. Bati měly pro budoucnost Zlína cenu jen odborné školy zaměřující se na výchovu ševců a koželuhů, gumařů a strojníků, prodavačů a takových druhů povolání, v nichž se může uplatnit každé dítě.⁹

⁵ Odborná škola pro ženská povolání ve Zlíně zahájí po prázdninách vyučování. *Zlín*, roč. 5, č. 25 z 24. 6. 1935, s. 4.

⁶ Nová škola ve Zlíně. *Zlín*, roč. 5, č. 35 z 9. 9. 1935, s. 3.

⁷ Veřejná obchodní škola ve Zlíně. *Zlín*, roč. 3, č. 26 z 26. 6. 1933, s. 1.

⁸ Obchodní školství ve Zlíně. *Zlín*, roč. 5, č. 17 z 29. 4. 1935, s. 5.

⁹ Střední škola ve Zlíně. *Zlín*, roč. 3, č. 22 z 29. 5. 1933, s. 1.

Iniciativu pro zřízení gymnázia vyvinul proto Spolek rodičů, kterému bylo povoleno výnosem MŠNO č. 73830/1936-II/2 ze dne 13. 6. 1936 školu otevřít.¹⁰ První žáci ji začali navštěvovat již od 1. září téhož roku. V prvním školním roce v návaznosti na charakter a zaměření pokusné měšťanské školy byla otevřena jen třetí a čtvrtá třída. Ve školním roce 1940/1941 byla otevřena osmá třída a uskutečnily se první maturity.¹¹

System podnikového vzdělávání firmy Baťa byl nastartován založením Baťovy školy práce a postupně se v souvislosti s rozšiřováním velikosti i aktivit firmy rozrůstal o další instituce, kterými byly: škola pro nově přijaté zaměstnance, škola prodavačů, exportní škola, Tomášov, Vyšší lidová škola T. Bati a škola umění.

2.3 Vzdělávání dospělých

Součástí zlínského vzdělávacího systému se stal i Studijní ústav. Byla to instituce, která neměla v celé Československé republice obdoby. Základní ideou tohoto projektu byla myšlenka, aby se tato instituce stala vysokou školou práce. Organizována měla být tak, aby každý pracující člověk z kteréhokoli úseku moderního provozu tady našel teoretickou radu i poučení o všech otázkách, které měl řešit. Vyrůstal ze specifických podmínek průmyslového, školského a kulturního prostředí zlínského regionu. Jeho vznik i vývoj byl dán nejen potřebami rozvoje Baťových závodů, ale současně také působením nových vzdělávacích institucí (Glogar, 1994, s. 3).

V pojetí Studijního ústavu se objevily nové moderní prvky související s potřebami vysoce produktivní výroby závislé na vzdělaných dělnících a vedoucích pracovnících a myšlenka, že další rozvoj techniky a technologie v podniku je nemyslitelný bez zapojení vědy, výzkumu a výchovy středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných pracovníků.

O založení bylo rozhodnuto v roce 1934,¹² činnost byla zahájena v roce 1935. Podle představ zakladatelů a tvůrců měl mít Studijní ústav tři části: technologické oddělení, knihovnu a lidovou školu. Výuka se zde měla realizovat ve čtyřech stupních. Do prvního stupně měli být zařazeni ti, kteří neměli absolvovanou měšťanskou školu, druhý byl určen pro dospělé dělníky s dostatečným předchozím vzděláním, třetí stupeň měl být využíván technickými

¹⁰ První výroční zpráva Spolkového československého reálného gymnázia. PAS-II/6-464.

¹¹ První maturanti na zlínském gymnasiu. *Zlín*, roč. 24, č. 19 z 9. 5. 1941, s. 1.

¹² Studijní ústav Tomáše Bati. *Zlín*, roč. 8, č. 7 z 16. 6. 1934, s. 1.

a obchodními pracovníky firmy Baťa a čtvrtý, nejvyšší stupeň byl určen pro absolventy vysokých škol. Každému zaměstnanci měla být dána příležitost k dalšímu vzdělávání. Při vzdělávání dospělých se měl uplatňovat co nejužší vztah mezi teoretickými poznatky a potřebami praxe a postupovat tak, aby posluchači měli možnost získané poznatky v praxi ověřit. Důvodem i cílem vybudování Studijního ústavu byla výchova nového průmyslového člověka.¹³

Vlastní historie Studijního ústavu začíná otevřením nové pětipatrové budovy 26. dubna 1936, charakterizované jako lidová univerzita, která měla sloužit kulturním potřebám a prohlubování vzdělání a odborných znalostí občanů.¹⁴ S rozvojem činnosti Studijního ústavu, se vzrůstajícím počtem jeho oddělení a zvláště se vzrůstajícím počtem sbírek a rozsahem činnosti, přestala jedna pětipatrová budova dostačovat. Proto byla Ústavu v roce 1938 předána druhá, do které bylo umístěno oddělení zlínského regionu, stálá zlínská galerie a škola umění.¹⁵

Studijní ústav se stal nedílnou součástí zlínského školství. Vyrůstal cílevědomě z potřeb rozvoje průmyslu a celého životního prostředí zlínského regionu. Byl budován lidmi, kteří postřehli potřebu a význam systematického vzdělávání pracujících. Úzce spolupracoval s Masarykovou pokusnou školou i s odbornými a středními školami ve městě. Poskytoval absolventům zlínských průmyslových škol v určitých vybraných disciplínách znalosti vysokoškolské úrovně. Dával příležitost ke vzdělání také těm, kteří v mládí k němu neměli příležitost a měli zájem na zvyšování své kvalifikace, ale i těm, kteří sice příslušného vzdělání dosáhli, ale měli zájem na soustavném rozšiřování svých znalostí. Svou spoluprací se zlínským průmyslem chtěl vytvořit učiliště, které by poskytovalo odbornou až vysokoškolskou průpravu pro práci v průmyslu kožedělném, gumárenském a plastikářském.¹⁶

Studijní ústav zaujímá zvláštní, nesrovnatelné a dosud ještě nezhodnocené místo ve vývoji našeho školství, lidového vzdělání, vzdělání pracujících a vědeckovýzkumných pracovišť budovaných průmyslem Československé republiky.¹⁷

¹³ Baťa, J. A.: Studijní ústav. *Zlín*, roč. 19, č. 17 z 24. 4. 1936, s. 1.

¹⁴ Kulturní svátek Zlína. *Zlín*, 27. 4. 1936, roč. 6, č. 17 z 27. 4. 1936, s. 1.

¹⁵ Slavnostní otevření druhé budovy Studijního ústavu. *Zlín*, roč. 21, č. 16 z 22. 4. 1938, s. 1.

¹⁶ Pět let Studijního ústavu ve Zlíně. *Zlín*, roč. 9, č. 26 z 26. 6. 1940, s. 10.

¹⁷ Vysokoškolská úroveň studijního ústavu. *Zlín*, roč. 8, č. 42 z 18. 10. 1939, s. 1.

2.4 Systém zlínského školství

Ve Zlíně v období první republiky vznikaly, působily a vyvíjely se různé typy škol, které je možné shrnout do tří celků. První celek tvořilo základní školství, druhý střední všeobecné a odborné školství a zcela novou kapitolu představoval třetí celek, jímž bylo vzdělávání dospělých, které se ve Zlíně uplatnilo vůbec poprvé. Každý z těchto celků přinášel do školství něco nového. Významným rysem zlínského školství byla skutečnost, že představoval určitý ucelený systém. Jednotlivé školy byly jako články řetězu, které do sebe přesně zapadaly. Nejcharakterističtějším rysem tohoto systému bylo, že umožňoval systematické vzdělávání dětí, mládeže i dospělých a umožňoval dosáhnout středního vzdělání většině mladé generace.

Nebylo proto náhodou, že ze zkušeností zlínských škol vycházel návrh na zcela nové pojetí, uspořádání a strukturu škol v celé republice.

3 Zlínský návrh na reformu školství

Byl vypracován na podzim roku 1938 a vycházel jednak z teoretických studií a návrhů, jednak z pokusů a reforem uskutečněných ve Zlíně. Účelem tohoto návrhu bylo načrtnout ucelenou, jednotnou školskou soustavu zdůrazňující plynulost postupu z nižších stupňů na vyšší, zabezpečit prohloubení a odborné školské vzdělání všem občanům do 17 let, zdůraznit aktivitu, iniciativu a podnikavost a zživotnit veškerou školskou práci (Vrána, 1939, s. 70).

Návrh tohoto školského zákona obsahoval sedm článků:

Článek I se týkal jednotné soustavy všeho školství a zdůrazňoval, že každý mladý člověk může dosáhnout nejvyššího stupně vzdělání podle svých schopností, nadání a píce bez ohledu na majetkové a sociální poměry.

Článek II vymezoval společný jednotný základ vzdělání, který tvořily školy prvního a druhého stupně pro děti od 6 do 14 let. Tyto měly poskytovat zkušenosti ze smyslových zážitků, získaných z pracovní činnosti, všeobecné základní vědomosti nezbytné pro život. Měly také naučit žáky logickému myšlení a třídění jevů přírodních i společenských.

Článek III doporučoval zrušení učitelských ústavů a zavedení povinného vysokoškolského vzdělání pro všechny učitele prvního i druhého stupně.

Článek IV se zabýval školskými úřady.

Článek V byl věnován školám třetího stupně, které by poskytovaly zejména odborné vzdělání a kde by měla mládež povinnost se vzdělávat od 14 do 17 let. Kromě škol odborných byly mezi školy třetího stupně zařazeny i školy učňovské, školy pokračovací i školy výběrové.

Článek VI se týkal škol čtvrtého stupně, tedy škol vysokých, kterým zaručoval naprostou svobodu ve vědeckém myšlení a bádání.

Článek VII se věnoval počtu škol a jejich rozmístění (Vrána, 1939).

Zlínské školy pracovaly, ve srovnání s ostatními školami, v jiných, příznivějších podmínkách mimořádně úspěšně se rozvíjejících Baťových závodů. Také neměly konkurenci v podobě školy, která by jim odnímalaschopnější žáky. Podmínky zlínských škol nebyly tedy považovány ve srovnání s ostatními školami za standardní. Hlavním, nejzávažnějším důvodem nepříznivého osudu zlínské reformy však bylo datum jejího vzniku – podzim 1938. Datum spojené s podpisem pro český národ katastrofické Mnichovské dohody a blížící se začátek druhé světové války.

4 Závěr

Firma Baťa položila základy nejen modernímu průmyslovému městu, jakým se Zlín stal, ale také celoživotnímu vzdělávání. Z původní Baťovy školy práce vyrostlo celé poválečné zlínské všeobecné i odborné (průmyslové i obchodní) školství. Tento vývoj byl završen až v roce 2001 zřízením Univerzity Tomáše Bati.

5 Literatura

Almanach světového sjezdu absolventů Baťovy školy práce. Zlín: Janow, 1992. 109 s. Bez ISBN.

BOBÁK, F. Předválečné pokusné školství. *Zlínský deník.* Olomouc: Vltava-Labe-Press, 2007, roč. 18(2), č. 141, s. 7. ISSN 1801-9838.

FRIC, O. Školství ve Zlíně 1869–1929. *Zprávy Krajského muzea v Gottwaldově.* Gottwaldov: Krajské muzeum, 1968, č. 3–4. Bez ISSN.

GLOGAR, A. *Studijní ústav ve Zlíně.* Zlín: VUT, 1994. Pracovní sešity. Bez ISBN.

- KODEDOVÁ, O., UHEREK, Z. *Kapitoly z dějin českého učitelstva 1890-1938*. 1. vyd. Praha: SPN, 1972. 159 s. Bez ISBN.
- KOZLÍK, J. a kol. *Aktuální historie. Kapitoly o zkušenostech pokusných škol ve Zlíně z let 1929-1939*. 1. vyd. Přerov: Muzeum Komenského, 1996. 103 s. Bez ISBN.
- MIŠUREC, Z. SPŠ Zlín náleží k největším průmyslovkám v republice, Historie technického vzdělávání mládeže se datuje od třicátých let. *Zlínské noviny. Regionální deník pro okres Zlín*. roč. 51(11), č. 293, příloha Zlínský deník, s. 3. ISSN 1212-1703.
- POKLUDA, Z. Zlínské Masarykovy školy. *Prostor Zlín*. roč. 15, č. 4 (2008), s. 52-55. ISSN 1212-1398.
- POKLUDA, Z. *Ze Zlína do světa*. 1. vyd. Zlín: Nadace T. Bati, 2004. 62 s. ISBN 80-239-2149-5
- NÁDVORNÍK, J. *Baťova škola práce*. 1. vyd. Zlín: Klub absolventů Baťovy školy práce, 1995. 23 s. Bez ISBN.
- NAVRÁTILOVÁ, R. *K historii zlínského školství a Střední školy oděvní a služeb Vizovice*. Brno: 2006. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita. Vedoucí práce doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc.
- ŘEPA, V. *Zlínské školství rozvíjené firmou Baťa v rozmezí let 1925-1939 a jeho odkaz pro současnost*. Zlín: 2005. Bakalářská práce. Fakulta managementu a ekonomiky, Univerzita T. Bati. Vedoucí práce doc. PhDr. Ing. Aleš Gregar, CSc.
- VRÁNA, S. *Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929-39*. Zlín: Masarykova pokusná měšťanská škola ve Zlíně, Komenského pokusná měšťanská škola ve Zlíně, 1939. 151 s. Bez ISBN.
- WICHEREK, J. Školy a vzdělávací činnost na Zlínsku ve 20. a 30. letech. *Acta Musealia-část I-IV*, Zlín: Muzeum jihovýchodní Moravy, 1992a-d. ISSN 0862-8548

Kontaktní adresa:

Libuše Ďurišová, PaedDr., Mgr.

Střední škola obchodně technická, s. r. o.

Nám. T. G. Masaryka 1279

760 01 Zlín

tel. 576 037 409

e-mail: durisova@centrum.cz

ŠKOLSKÉ ZÁKONY V SOUVISLOSTI S POSTUPNÝM RUŠENÍM KONKORDÁTU Z ROKU 1855

Jitka Jonová

Resumé

Konkordát mezi Svatým stolcem a Rakouskem z roku 1855 zaručoval katolické církvi výsadní postavení v oblasti školství (dozor nad školami i učebními knihami). Po roce 1866 byly postupně vydávány školské zákony, které porušovaly práva zaručená konkordátem. To vyvrcholilo tzv. Hasnerovým zákonem z roku 1869. Samotný konkordát byl ze strany Rakouska vypovězen v roce 1870.

Klíčová slova

Katolická církev, školství, konkordát.

Educational Laws in Relation to the Gradual Abolishment of Concordat from Year 1855

Abstract

The Concordat between The Holy See and Austria from the year 1855 guaranteed a privileged position to the Catholic Church in the sphere of education (supervision over schools and schoolbooks). After 1866 some laws concerning school were gradually passed, which infringed the rights guaranteed by the Concordat. It culminated with the so called Hasner Law from 1869. The Concordat itself was abolished by Austria in 1870.

Key words

Catholic Church, Concordat, education.

Úvod

Po dlouhých jednáních byl v roce 1855 podepsán konkordát mezi Apoštolským stolicem a Rakouskem. Tento konkordát upravoval vztah mezi katolickou církví a státem v Rakousku. Biskupům zajišťoval svobodné a plné vykonávání jurisdikce v jejich diecézích, pravomoci v oblasti manželského práva apod. Naproti těmto ziskům pro církev dostalo se konkordátem značného vlivu i císaři, a to právem jmenovat biskupy. Toto právo se propůjčilo dynastii jako výsada (ex privilegio).¹ Velmi silně se konkordát dotkl také otázky škol a vyučování náboženství na školách, a to zvláště v těchto kánonech:²

čl. 5. *Veškeré vyučování mládeže katolické ve školách veřejných i soukromých bude se srovnávat s učením katolického náboženství; biskupové pak budou z povinnosti vlastního svého úřadu pastýřského řídití náboženské výchování mládeže ve všech ústavěch veřejných i soukromých a pilně toho dbáti, aby v žádném učebním předmětu nebylo ničeho, co by katolickému náboženství nebo počestnosti mravů se protivilo.*

čl. 6. *Nikdo nebude přednáseti sv. bohosloví, katechetiku nebo náboženství na nějakém ústavě veřejném nebo soukromém, leč obdrželi posláni a zplnomocnění od biskupa diecésního, který je odvolati může, když by to za vhodné uznával. Veřejní profesoři theologie a učitelé katechetiky budou jmenováni z těch, o jejichž víře, vědomostech a zbožnosti se biskup vyslovil a jimž jest hotov dáti posláni a plnomocenství k úřadu učitelskému. Když však biskup od některých profesorů theologické fakulty vyučovati dává alumny svého semináře v theologii, stanou se takovými professoři jenom mužové, které uzná biskup nad jiné schopnějšími ke zmíněnému úřadu. Pro zkoušky těch, kteří důstojnosti doktora bohosloví nebo církevního práva dosáhnout chtějí, ustanoví diecésní biskup polovici zkoušejících z doktorů bohosloví nebo sv. kánonů.*

čl. 7. *Při všech pro katolickou mládež určených gymnasiích a středních školách vůbec budou jenom katolíci professoři neb učitelé jmenováni, a veškeré vyučování*

¹ K otázce konkordátu srov. Kryšřtůfek, František Xaver, *Dějiny církve katolické ve státech Rakousko-Uherských s obzvláštním zřetelem k Zemím koruny české*. Díl II. V. Kotrba, Praha 1899, s. 146–217. Neumann, Augustin, *Příručka českých dějin církevních pro katolické bohoslovce a kněze*. Vydala „Bosna“, kuř. spolek bohoslovců, Olomouc 1939 /strojopis/, s. 387–404. Zlámal, Bohumil, *Příručka českých církevních dějin. IX. Doba probuzeneckého katolicismu. I. část*. Cyrilometodějská bohoslovecká fakulta v Praze, pobočka v Olomouci, Olomouc 1970 /strojopis/, s. 19–32.

² Znění dle: Kryšřtůfek, *Dějiny církve katolické ve státech Rakousko-Uherských s obzvláštním zřetelem k Zemím Koruny České*. Díl II., s. 165–167.

bude dle povahy toho kterého předmětu tak uspořádáno, aby zákon života křesťanského do srdce vštěpovalo. Kterých učebných knih pro náboženské vyučování užívati jest, ustanoví na základě společné porady biskupové. V příčině ustanovování učitelů při veřejných gymnasiích a středních školách zůstanou v platnosti předpisy dosavadní ku prospěchu té věci vydané.

čl. 8. Všichni učitelé škol národních pro katolíky určených podrobeni budou církevnímu dozoru. Vrchní školdozorce diecéšní jmenovati bude Jeho Veličenstvo z mužů, které biskup navrhne. V případech, kde v těchto školách o náboženské vyučování dostatečně postaráno není, může biskup ustanoviti duchovního, který by žákům katechismus vykládal. Kdo za učitele ustanoven býti má, musí býti u víře a mravech bez poskvrny. Ze svého místa bude odstraněn, kdo by od pravé dráhy se uchýlil.

čl. 9. Arcibiskupové, biskupové a všichni ordináři budou zcela svobodně svou vlastní moc v tom vykonávati, aby knihy náboženství a počestnosti mravů škodlivé pokutami církevními stihali a věřící lid od jejich čtení odvracovali. Ale též vláda velikým vhodným opatřením zamezí, aby takové knihy v císařství nebyly rozšiřovány.

Biskupům byl tedy svěřen vrchní dozor nad vyučováním, a to nejen náboženství, ve školách. Poněvadž však se nesmělo ani v jiných předmětech učit nic, co by odporovalo víře a dobrým mravům, znamenalo to, že rakouská škola se konkordátem stala školou náboženskou – konfesijní. Samozřejmě takto rozsáhlé pravomoci budily nevoli, zvláště mezi liberálně smýšlejícím učitelstvem.

Postupné porušování konkordátu v oblasti školství

Po prohrané válce s Pruskem roku 1866 a pádu ministerstva Belcrediova se dostali k vládě liberálové. Roku 1867 povolal prozatímní ministr kultu Hye profesora Jana Fridricha Schultheho z Prahy, aby vypracoval návrhy na změnu některých konkordátních článků. O těchto návrzích změn pak jednal v Římě společně s velvyslancem, svobodným pánem Hübnerem. Mezitím však vymohl říšský kancléř hrabě Beust na císaři svolení k jednání v říšské radě o návrzích pražského profesora Herbsta (pozdější ministr spravedlnosti), které předložil říšské radě 13. června 1867. Tyto návrhy odstraňovaly dva důležité články konkordátu o občanské platnosti církevního manželství a podstatném vlivu církve na školství. Tím se vyrovnávaly také interkonfesijní poměry. 10. července 1867 podal dokonce poslanec Mühlfeld návrh, aby byl konkordát zrušen a nahrazen obširným náboženským zákonem. Následujícího dne podal Herbst několik návrhů včetně školského zákona, který by školu vymanil z područí církve. Rakouští biskupové se proti navrhovaným předlohám ohradili dopisem z 28. září 1867,

adresovali jej císaři. Císař na něj odpověděl v tvrdém tónu a odvolával se při tom své povinnosti jakožto ústavního panovníka.³ Začalo se tedy postupně jednat o školském zákoně, který by školu, kromě vyučování náboženství, zbavil vlivu církve.⁴

V tzv. Základním státním zákoně z 21. prosince 1867 byla zaručena plná svoboda víry a svědomí (čl. 14) a škol se dotýkal čl. 17 a 18.⁵

čl. 17. *Věda a učení jest svobodno. Vyučovací a vychovávací ústavy zakládati a při nich vyučovati jest oprávněn každý státní občan, který se zákonným způsobem svou schopností k tomu vykáže. Domácí vyučování nepodléhá žádnému takovému obmezení. O vyučování v náboženství ve školách pečuje církev nebo náboženská společnost, které to přísluší. Státu náleží nad veškerým vyučováním a vychováváním právo nejvyššího řízení a dozoru.*

čl. 18. *Každému jest volno voliti si své povolání a pro ně se vzdělati, jak a kde chce.*

Zákon z 25. května 1868 „O poměru školy k církvi“ pokračoval ve stejném duchu:

§ 1. *Nejvyšší řízení a dozor nad veškerým vyučováním a vychováváním náleží státu a vykonává se orgány zákonně k tomu povolanými.*

§ 2. *Bez újmy tohoto práva dozoru přenechává se péče, řízení a přímý dozor nad vyučováním náboženství a jeho výkony pro různé vyznavače v národních a středních školách příslušné církvi nebo náboženské společnosti. Vyučování v ostatních předmětech ve školách nezávisí na vlivu nějaké církve nebo náboženské společnosti.*

Státní školy měly být přístupny bez rozdílu vyznání (§ 3.). Každá církev nebo náboženská společnost směla svobodně zakládat ze svých prostředků školy, ale pokud chtěla, aby měly právo veřejnosti, musela se podrobit příslušným státním zákonům (§ 4.). Učitelská místa měla být přístupna všem stejně, pouze u učitelů náboženství bylo třeba schválení příslušnou církevní autoritou (§ 6.).

Dále byl církvi omezen dozor nad učebnicemi:

§ 7. *Učební knihy pro národní a střední školy, jakož i vzdělávací ústavy učitelské potřebují jenom schválení orgánů, které tímto zákonem k řízení a dozoru*

³ Srov. Kryštůfek, František Xaver, *Všeobecný církevní dějepis*. Díl třetí. Nový věk. Praha 1892, s. 832–834. Neumann, cit. d., s. 393–4.

⁴ Srov. Kryštůfek, *Všeobecný církevní dějepis*, s. 833–834. Kryštůfek, *Dějiny církve katolické*, s. 351–356. Neumann, cit. d., s. 394–6.

⁵ Srov. Kryštůfek, *Dějiny církve katolické*, s. 360–361

nad vyučováním povolány jsou. Knihy náboženství mohou toto schválení jenom tenkrát dostati, když od příslušné konfessionální vrchnosti budou za přípustitelné prohlášeny. Nejvyšší řízení a dozor nad vyučováním a vychováváním příslušel tedy ministerstvu vyučování.⁶

Pius IX. se ohradil v allokuci z 22. června 1868 proti porušení konkordátu a prohlásil ona ustanovení zákonů a tak zvaných státních základních zákonů za neplatná a nezávazná, pokud se učení a právům katolické církve protíví. Společný pastýřský list a instrukce českých biskupů z 24. června 1868 byly zabaveny a civilními soudy byl prohlášen jejich obsah za zločin rušení veřejného pokoje.⁷

14. května 1869 byl vydán říšský školský zákon, tzv. Hasnerův, o vyučování v národních školách. Dle tohoto zákona bylo úkolem národní školy děti *mravně-nábožensky vychovati* (§ 1.). Veřejná škola byla přístupna mládeži bez rozdílu vyznání (§ 2.). Náboženství zůstalo jako předmět vyučování (§ 3.), které obstarávají příslušní pověření duchovní, učitelé náboženství apod., ti mají zachovávat školské zákony *v mezích nařízení školních úřadů. Nařízení církevních úřadů o vyučování náboženském a náboženských cvičeních jest správci školy skrze okresní školní dozor ohlásiti. Nařízením, která nelze srovnati se všeobecným školním řádem, odepře se prohlášení* (§ 5.). Stejně tak učitelské úřady a služba při veřejné škole měly být přístupny bez rozdílu vyznání (§ 32. a 48.).⁸ Tato nařízení byla vnímána jako přímo porušující povinnosti vyplývající z konkordátu. Církvi byl odňat dozor nad školstvím a musela se podříditi civilním zákonům. Hasnerův zákon školství de facto sekularizoval.⁹

Prohlášení I. vatikánského koncilu o neomylnosti úřadu římského velekněze (*De Romani Pontificis infallibili magisterio*)¹⁰ využil Beust k formálnímu zrušení konkordátu. Ministr kultu Stremayr předložil 25. července 1870 tento problém císaři a svolil k tomu, aby Beust depeší z 30. července 1870 v Římě vyjádřil, že císařská vláda pokládá konkordát za zrušený. Jako důvod se uvádělo, že papež jakožto jedna ze smluvních stran se prohlášením své neomylnosti

⁶ Srov. Kryštůfek, *Dějiny církve katolické*, s. 363–364.

⁷ Srov. Kryštůfek, *Všeobecný církevní dějepis*, s. 833–4. Kryštůfek, *Dějiny církve katolické*, s. 351–356. Neumann, cit. d., s. 394–6.

⁸ Srov. Kryštůfek, *Dějiny církve katolické*, s. 369–370.

⁹ Srov. tamtéž, s. 397–417.

¹⁰ Dogmatická konstituce *Pastor Aeternus*. Srov. Dokumenty Prvního vatikánského koncilu. Pracovní překlad. Krystal, Praha 2006.

změnil.¹¹ Konkordát byl již tak porušovaný, že Rakousko využilo prohlášení I. Vatikánského koncilu jako záminku, aby se mohlo svých závazků vyplývajících z konkordátu zbavit.

Biskupové prohlásili také ve svém pamětním spise z 20. března 1874, že konkordát za zrušený nepokládají a že požadavkům předlohy zákona „o vnějších právních poměrech katolické církve“ se podrobí, jen pokud se s konkordátem shodují. Toto usnesení bylo oznámeno papeži, který je 29. dubna schválil.¹²

Závěr

Konkordát z roku 1855 byl porušován záhy po svém uzavření. Proto není divu, že ani v oblasti školství se jeho ustanovení příliš dlouho nedodržovala. Zrušení konkordátu v roce 1870 bylo faktickým potvrzením nastalé situace. Státní moc sice přestala uznávat konkordát, i když Svatý stolec a biskupové ho za zrušený nepovažovali. ani sami biskupové si nedokázali uvědomit, že toto postupné oddělování „trůnu a oltáře“ je pro katolickou církev ve svém důsledku pozitivní a prohlášená náboženská svoboda a odňatý vrchní dozor nad školstvím ji nijak neomezuje. Na druhou stranu demokratizace školství šla často ruku v ruce s antiklerikalismem. Tito antiklerikálové měli představu, že duchovní učící na veřejných školách vštěpují mladým lidem nepřijatelné myšlenky. Tato situace neplatila jen v habsburské monarchii, ale také jinde v Evropě, kde byla církev vytlačována ze školství.¹³ Až do zániku habsburské monarchie však nikdy nebylo vyučování náboženství úplně zrušeno a na většinu škol bylo dostupné.

¹¹ Srov. Kryštůfek, *Všeobecný církevní dějepis*, s. 835. Neumann, cit. d., s. 403–4.

¹² Srov. Kryštůfek, *Všeobecný církevní dějepis*, s. 836–7. Neumann, cit. d., s. 401–2.

¹³ Např. ve Francii se katolické univerzity ani nesměly nazývat univerzitami a byla zde zrušena náboženská výuka na školách apod. Srov. McLeod, Hugh, *Sekularizace v západní Evropě* (1848–1914), CDK, Brno 2008, s. 74–75.

Literatura

- Dokumenty Prvního vatikánského koncilu. Pracovní překlad.* Praha : Krystal, 2006.
- KRYŠTŮFEK, F. X. *Dějiny církve katolické ve státech Rakousko-Uherských s obzvláštním zřetelem k Zemím koruny české.* Díl II. Praha : V. Kotrba, 1899.
- KRYŠTŮFEK, F. X. *Všeobecný církevní dějepis. Díl třetí. Nový věk.* Praha, 1892.
- McLEOD, H. *Sekularizace v Západní Evropě (1848–1914)*, Brno : CDK, 2008.
- NEUMANN, A. *Příručka českých dějin církevních pro katolické bohoslovce a kněze.* Vydala „Bosna“, kuř. spolek bohoslovců, Olomouc 1939 (strojopis).
- ZLÁMAL, B. *Příručka českých církevních dějin. IX. Doba probuzeneckého katolicismu. I. část.* Cyrilometodějská bohoslovecká fakulta v Praze, pobočka v Olomouci, Olomouc, 1970 (strojopis).

Kontaktní adresa:

ThLic. PhDr. Jitka Jonová

Katedra církevních dějin a dějin křesťanského umění

Cyrilometodějská teologická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Univerzitní 22

771 11 Olomouc

tel.: + 420 585 637 143

e-mail: jitka.jonova@upol.cz

ČESKÉ UČITELSTVO A HASNEROVY ZÁKONY

Tomáš Kasper, Dana Kasperová

Abstrakt

Článek se zabývá analýzou přijetí Hasnerova školského zákona českým učitelstvem v českých zemích rakouské monarchie na základě analýzy časopisu *Posel z Budče* v letech 1870–1876. Pozornost je zaměřena na reflexi základní školské normy poslední třetiny 19. století v české učitelské obci.

Klíčová slova

Hasnerův zákon, české učitelstvo, české učitelské spolky, národní otázka ve vzdělávání, národní identita, germanizace, *Posel z Budče*.

Czech Teachers and the Hasner Law

Abstract

The article speaks about the response of the Czech teachers to the Hasner School Law of 1869. The theme is embedded in a wider political, historical and pedagogical context.

Key words

Hasner Law, Czech teachers, Czech Teachers' Association, national question and the educational system, national identity, Germanization, *Posel z Budče*.

Tento článek byl podpořen z prostředků specifického výzkumu na FP TUL.

1 Úvod

Školský zákon z května roku 1869¹ byl vydán tehdejším ministrem záležitostí duchovních a vyučování Leopoldem Hasnerem² a byl nazýván jako Hasnerův či říšský školský zákon. Jistě se jedná o nejpodstatnější milník v oblasti vývoje školské soustavy v moderní společnosti českých zemích poslední třetiny 19. století. Jelikož zákon neupravoval podobu školství pouze v českých, ale i v rakouských zemích a zabýval se reformou nejen obecného vzdělávání, ale i otázkou vzdělávání učitelů, představuje svým významem zásadní předěl v pedagogické diskusi poslední třetiny 19. století a zároveň se stal významnou součástí mozaiky utváření moderní společnosti v českých zemích rakouské monarchie.

Modernizace české společnosti představuje mnohovrstevnatý proces, který se vyznačoval dynamikou hned v několika základních oblastech. Jednou z těchto oblastí byla mimo jiné i otázka školská a osvětová. Školská otázka vstupuje do prostoru i dalších diskusních rámců – problematika sociální emancipace, ženské emancipace a v neposlední řadě národnostní emancipace či v českých zemích přímo národnostního boje. Jsme tak svědky několika ohnisek, která dynamicky utvářela proces modernizace české společnosti 19. století.³

2 Koncept moderny a školská otázka

Pojem moderny či moderní společnosti nepatří k jednoduše definovatelným pojmům. Jak v diskusi filozofické, sociologické, tak i literárněvědní, architektonické či výtvarné patří k pojmům hned s několika významy. V pedagogické diskusi hovoříme s ohledem na utváření moderního školského systému o procesu modernizace společností, dále operujeme s pojmy jako moderní

¹ Zákon daný dne 14. května 1869, jímžto se ustanovují pravidla vyučování ve školách obecných.

² Leopold Hasner (1818–1891) se narodil v Praze, kde působil na univerzitě, od roku 1851 jako profesor politických věd, od roku 1865 byl profesorem na vídeňské univerzitě. Od roku 1861 byl činný ve vrcholné politice – nejdříve jako poslanec zemského sněmu, později i říšské rady. Na konci roku 1867 se stal ministrem vyučování a kultu.

³ K tomu srv. HROCH, V. *Na prahu národní existence*. Praha : Mladá fronta, 1999; KOŘÁLKA, J. *Češi v habsburské říši a v Evropě 1815–1914*. Praha : Argo, 1996; EFMERTOVÁ, M., SAVICKÝ, M. *České země v letech 1848–1918*. I. díl. Praha : Libri, 2009; KŘEN, J. *Dvě století střední Evropy*, Praha : Argo, 2005.

pedagogická diskuse či moderní pedagogika. Zdá se, že se pojem modernity či adjektivum moderní ukazuje také v pedagogice velmi nejednoznačně.

Pod pojmem moderní můžeme rozumět v osvícenském smyslu snahu o překonání tradičních forem fungování společnosti, cestu ke společnosti založené na politické a hospodářské svobodě jednotlivce, ke společnosti rozumu, osvěty či pokroku. Přitom se ukazuje, že tento proces modernizace společnosti výrazným způsobem souvisí právě s redefinováním podstaty a významu vzdělání pro osobnost člověka a celého společenství.

Na pozadí tohoto zcela jednoduše rozvrženého diskusního terénu můžeme konstatovat, že otázka modernizace školského systému, jak ji řešil tzv. Hasnerův zákon, měla přijít na pořadí již mnohem dříve než v roce 1869. Samozřejmě, že školství mělo dostát zásadních změn již v revolučním roce 1848. Porážkou revolučních snah a nastolením tzv. období osvícenského absolutismu však nebylo dosaženo dostatečné kuráže k reformování vzdělávání pro masu obyvatelstva rakouské monarchie.

I když nepoužijeme terminologii probuzení mas či národa, je jisté, jak již uvádí Ernst Gellner (1925–1995) ve svém eseji *Národy a nacionalismus* (1983, česky 1993), že v procesu modernizace společnosti nastává situace, kdy vůdčí osobnosti nově definují význam vzdělávání pro utvářející se identitu moderního člověka, zejména jeho národní identitu, která nahrazuje regionální citění. Můžeme konstatovat, že přijetí Hasnerova zákona představuje otevření snah těchto „moderních agitátorů“. Můžeme to konstatovat i přesto, že české učitelstvo spatřovalo v Hasnerově zákoně naopak prostředek k úspěšné germanizaci, jak bude ještě později ukázáno.

3 Jak četla přijetí Hasnerova zákona učitelská obec v českých zemích?

3.1 Kritika Hasnerovy politiky

Chceme-li se ptát, jak četla přijetí Hasnerova zákona sama učitelská a pedagogická obec v českých zemích poslední třetiny 19. století, potom musíme zohlednit a komparovat jak diskusi u českých, tak i německých a židovských učitelů. V tomto trojúhelníku jsme svědky jednak probíhajícího a do jisté míry vrcholícího tzv. národnostního boje mezi Čechy a Němci, který právě v tzv. školském boji – *Schulkampf* – nacházel své viditelné a hlasité ztělesnění. Jsme rovněž svědky složitého utváření tzv. židovské otázky a procesu emancipace židovského obyvatelstva českých zemí, které se, zjednodušeně viděno, rozho-

dovalo mezi asimilací do české či německé společnosti nebo setrváním v tradičních až ortodoxních formách života židovské obce.

V tomto příspěvku může být věnována pozornost přijetí Hasnerova zákona pouze u české učitelské obce.

Hasnerův zákon, nečekaně hladce přijatý v květnu roku 1869 v poslanecké a následně i v panské sněmovně, navazoval na uvolnění politiky habsburské monarchie 70. let 19. století. Vydání zákona předcházelo přijetí tzv. prosincové ústavy v roce 1867 a zákona upravujícího postavení školy vůči církvi z 25. května 1868.⁴ Série těchto legislativních opatření ohlašovala období mnohem větší svobody vzdělávání a nezávislosti na moci či dohledu církevním. Celou situaci navíc podpořilo obnovení Ministerstva kultu a vyučování v březnu roku 1867.

Reakci českého učitelstva na toto politické uvolnění můžeme sledovat i v nově vycházejících učitelských časopisech. Jedním z významných časopisů byl *Posel z Budče* hlásící se k odkazu K. S. Amerlinga.⁵ Obnovené vydávání počíná rokem 1870, kdy vychází první číslo tohoto týdeníku pro „národní učitelstvo v Čechách, na Moravě, v Slezsku a na Slovensku“.⁶

Posel z Budče ukazuje, že české učitelstvo přijalo Hasnerův zákon s velkými rozpaky. Hasnerova politika a samotná osoba ministra Hasnera byla pojmána velmi kriticky.

⁴ Zákon, jímžto se vydávají základní pravidla o postavení školy k církvi, daný dne 25. května 1868.

⁵ Postava lékaře a pedagoga K. S. Amerlinga (1807–1884) je jedním z nejzajímavějších příběhů pedagogického života 19. století. Amerling vedle lékařské osvěty věřil v možnost pokroku a rozvoje české národní společnosti na základě podpory vzdělání, zejména učitelského vzdělání. V tomto duchu založil v roce 1842 na Novém Městě v Praze vzorovou školu, kterou nazval Budeč. Ta sloužila mimo jiné vzdělávání učitelů. Bohužel tento ústav z důvodů nedostatku financí brzy zaniká. V roce 1848 se Amerling stal ředitelem pražské hlavní školy s českým vyučovacím jazykem, kde probíhaly mimo jiné i jednorozční kurzy vzdělávající budoucí učitele. Tato škola se později stala mužským učitelským ústavem. V roce 1871 se Amerling ujímá vedení v Praze na Hradčanech ústavu pro slabomyslné děti, Ernestina. Umírá v roce 1884 a přeje si být pohřben na Budči.

⁶ Redakce časopisu volila název, který se shodoval s již třemi vyššími ročníky v letech 1848–1851. Tehdy byl *Posel z Budče* jistě odrazem revolučních požadavků roku 1848, konstitučních snah a profesních názorů okruhu spolupracovníků dr. Amerlinga, stejně jako skupiny liberálně smýšlejících učitelů v českých zemích monarchie. Časopis *Posel z Budče* vycházející po roce 1869 a vydávaný pražskou učitelskou jednotou Budeč představuje velmi podstatnou diskusní platformu českého učitelstva v českých zemích monarchie, i když prezentoval zejména názory učitelstva z Čech. Vedle K. S. Amerlinga přispívali zejména J. L. Mašek, Š. Bačkora, F. Tesař, J. K. Škoda a další.

Již v souvislosti s jmenováním ministra Hasnera ministerským předsedou v roce 1870, bylo vzpomenuo v dubnovém čísle *Posla z Budče* jeho působení v článku *Ukázky působnosti Hasnerových zřízenců v Čechách*. Učitel'ský týdeník Hasnerovu práci nešetřil, když uvádí: „Rytíř dr. Hasner, tvůrce a strůjce nynějšího zřízení školního, musel ustoupiti z jeviště dříve než kus jeho se dobrál a to k velikému žalu svých zřízenců, k radosti ztýraného učitel'stva českého a k potěše všech suspendovaných.“⁷

Kritika stavu školství v českých zemích zaznívala ze stránek *Posla z Budče* i v souvislosti s přípravami a pořádáním prvního česko-slovanského učitel'ského sjezdu svolaného na 30. 8. – 2. 9. 1870 do Prahy:⁸ „Pakliže kdy jevila se potřeba sjezdu učitel'stva česko-slovanského, tož stala se letos potřeba ta nezbytnou, neboť poměry českého školství dostoupily již stupně palčivosti. (...) Školní orgánové dohledací, jež vláda proti vůli národa i učitel'stva nám vnutila, nepožívají důvěry naprosto, a proto všeliká jejich opatření, pokud se vykonávají, vykonávají se z přinucení a ne z dobré vůle ani z přesvědčení, že by vedla k dobrému. Pociťujíť, jak již orgánové tito sami, že nemají mravní půdy.“⁹

V roce 1871 se ujímá funkce ministra vyučování a kultu nový ministr a v této souvislosti byl čas také na znovuzhodnocení Hasnerovy úlohy: „Kam Hasnerův školní aparát v Čechách dospěl, o tom netřeba široce rozepisovati se, jest to zřejmo před očima všech, kdo mají zdravý zrak. Hlasy učitel'stva, rodičův, zástupcův obcí a okresů, hlasy časopisectva tvoří jeden mohutný proud nevole a povážlivého rozhořčení, tak že všechna exekutivní moc vlády není schopna proud tento umírniti, tím méně zadržeti. Kdyby člověk jakéhokoliv jména a jakékoliv národnosti právě zasednul do křesla ministra vyučování a pokud by mu opravdu záleželo na zvelebení školství, musil by s ustrnutím a hrůzou popatřiti na účinky díla Hasnerova.“¹⁰

Můžeme uzavřít, že školská situace po vydání Hasnerova zákona byla ze strany českého učitel'stva na stránkách *Posla z Budče* masivně kritizována.

⁷ Ukázky působnosti Hasnerových zřízenců v Čechách. *Posel z Budče*, 1870, r. 1., č. 16, s. 129–131, zde 129.

⁸ Také němečtí učitelé v českých zemích se poprvé sešli v rámci prvního sjezdu německých učitelů v Praze ve dnech 20.–21. září 1870. K tomu srv. První lehreretag německých učitelů v Praze. *Posel z Budče*, 1870, r. 1., č. 39, s. 345–347.

⁹ Připravujeme se k prvnímu sjezdu učitel'stva česko-slovanského. *Posel z Budče*, 1870, r. 1., č. 19, s. 151.

¹⁰ Naléhavá potřeba změny v zřízení školním a nový ministr vyučování. *Posel z Budče*, 1871, r. 2., č. 8, s. 61–62, zde s. 61.

V centru pozornosti této kritiky zaznívaly následující body: přetrvávající vysoký počet hodin pro žáky, přebujelá byrokracie školství, málo intenzivní snahy o zvýšení návštěvnosti škol, nedostatek učitelů a mnoho neobsazených učitelských míst, nezajištění úhrady mzdy učitelům za jejich práci danou zákonem, pronásledování aktivních a vlastenecky smýšlejících učitelů z řad školství, slabá podpora vzniku učitelských spolků a jednot, nepodporování vzniku Matice učitelské Komenského, kritizován byl i vysoký počet německých učitelských ústavů (ten dosahoval dle učitelstva v Čechách stejného počtu jako učitelské ústavy s českou vyučovací řečí, přestože se jednalo o značný nepoměr vzhledem k jazykové skladbě obyvatelstva, na Moravě a ve Slezsku učitelský ústav s českou vyučovací řečí zcela postrádali).¹¹

3.2 Kritika Hasnerova zákona

V rámci analýzy učitelského periodika se zcela jasně ukazuje, že ministrova liberální politika byla interpretována jako protičeská a nahrávající Němcům v Čechách. Jsme tak od počátku vydání zákonné normy konfrontováni se specifickým čtením tohoto zákona, kdy jej čeští učitelé vnímají jako cizí, vnucenou záležitost namířenou proti českému národnímu životu a jeho rozvoji.

Zákonná norma byla interpretována jako cizí, naroubovaná na tělo českého školství uměle: „Avšak ‚všemoudrý Bůh‘, jak praví otec Palacký, ‚neučiniv ani dvou zrněk pískových dokonale stejných, tím méně chtěl pouhé jednotvárnosti v nejušlechtlejším tvorů svém, ježž k obrazu svému připodobnil‘ vyžaduje každý národ zvláštními poměry také zvláštního vedení a zvláštních cest. Vychování spočívati má tudíž nejen na všeobecných oněch zásadách, nýbrž má býti vedeno duchem národním. Proto i my, učitelé českoslovanští máme kromě oněch všeobecných zásad na paměti míti povinnosti zvláštní, povinnosti to svaté k vlasti a milému národu svému, máme pilný zřetel míti k jeho poměrům a k jeho potřebám.“¹² Poněmčování bylo ale na stránkách *Posla z Budče* připisováno jak Hasnerovi, tak i jeho předchůdcům až k Marii Terezií.¹³ Otázka národní byla spatřována v rámci reformy školství jako centrální: „Jako Hasnerův systém znamenal germanisaci českoslovanické mládeže a nevolnictví učitelstva,

¹¹ K tomu srv. Naléhavá potřeba změny v zřízení školním a nový ministr vyučování. *Posel z Budče*, 1871, r. 2., č. 8, s. 61–62. Dále Ústav ku vzdělání českých učitelů na Moravě. *Posel z Budče*, 1873, r. 3., č. 45, s. 363–364, a *Posel z Budče*, 1873, r. 3., č. 46, s. 421–422.

¹² Učitelstvu českoslovanickému a ctěným přátelům školství! *Posel z Budče*, 1870, r. 1., č. 29, s. 249.

¹³ K tomu srv. Pan Jireček s Hasnerovým aparátem. *Posel z Budče*, 1871, r. 2., č. 14, s. 109–110.

tak přirozený a potřebám času přiměřený vývoj našeho školství nemá bezpečné záruky ani v systému Thunovu, za jehož panování nejzúřivější nepřátelé národa českého do našich škol jsou povoláni. Jako dítky nemohou lépe ošetřeny býti nežli pod ochrannou svědomitých rodičův svých, tak nemůže školství lépe pěstováno býti, leč ochrannou rukou uvědomnělého národa samého. A pokud tento systém se u nás neprovede, dotud nedojde otázka školská žádoucího rozřešení.“¹⁴

Celkově lze konstatovat, že nejhlasitějšími požadavky českého učitelstva se po roce 1870 stávají národní požadavky. Na jejich základě se české učitelstvo profiluje a staví se do opozice vůči vídeňské politice. Oproti centralistickým snahám vídeňské vlády staví panslovanské myšlenky. Tento jev měly podpořit sjezdy slovanského učitelstva konané v letech 1870–1873 (Lublaň 1870, Zábřeh 1871, Vídeň 1873).

Český učitel tak měl mít větší pochopení a projevovat intenzivnější souměřitelnost s problémy chorvatského, srbského, slovinského či ruského učitelstva než se svými německými krajany a kolegy: „Myšlenka o nutné potřebě vzájemnosti mezi Slovany musí proniknouti všecky vrstvy lidu od učenců až k prostému dělnictvu, musí zdomácněti v palácích velmožů slovanských i ve veské chýši. Pak přikročiti třeba k činu, ku provedení té myšlenky a tu opět třídy vzdělané mají býti příkladem lidu ostatnímu, aby znenáhla hleděli navykat k svým bratrům v zemích, v nichž rozléhají se zvuky mateřskému jeho jazyku sourodé. Učinkovati v tom smyslu na osoby, které již jiným poměrům navykly. Které v kulturu německou věří jako v desatero přikázání, jest věcí nad miru nesnadná a výsledek vždy pochybný. V práci té počítí třeba dříve, dokud mysl takovými záhadami zastíněna není. A úloha ta nemůže připadnouti jinému, než těm, kdož povolní jsou mládež národa vychovávat, totiž učitelům a spisovatelům pedagogickým. (...) Dokud nebudou slovanští národové míti společné tužby, dokud do ciziny o radu a pomoc utíkati se nepřestanou, kde vlastní jich síly stačí, dotud vzájemnost slovanská bude pouhým slovem, pouhým zbožným přáním jednotlivců. A tužby ty buditi, vůli k této jednotě nakloňovati a řídití mohou s prospěchem toliko ti faktorové v národě každém, jimž nejdražší poklad, naděje vlasti, jest svěřena.“¹⁵

Pozornost tak nebyla věnována společnému postupu českého a německého učitelstva ve věcech zákonných norem a opatření týkajících se školství v čes-

¹⁴ Mlhovité úkazy na obzoru národního školství. *Posel z Budče*, 1871, r. 2., č. 24, s. 193–194, zde 194.

¹⁵ Sjezd slovanských pedagogů. *Posel z Budče*, 1873, r. 4, č. 21, s. 178–179, zde 179.

kých zemích monarchie. Naopak energie byla směřována k podpoře slovanské vzájemnosti. Slovanské národy byly charakterizovány jako etnické skupiny, které sehraji v politickém a společenském životě v blízké budoucnosti zásadní roli. Osobnosti jako Šafařík, Čelakovský, Kolár, ale i Palacký či Jungmann byly intenzivně popularizovány na stránkách *Posla z Budče*.

Slovanský pedagog měl být rovněž nový pedagogický časopis, který by zpravoval o stavu školství slovanských národů a rozšiřoval o jejich školských problémech dostatečné informace a diskusi: „Slovanský pedagog je výsledek soukromých porad důvěrníků všech těch kmenů slovanských, jež na sjezdu záhřebském zastoupeny byly. V poradách těchto mluvili každý jazykem svým a všichni mu rozuměli, tak že nebylo zapotřebí němčinou si dopomáhati, což patrný je důkaz, jak snadno je kterémukoliv ze slovanských jazyků naučiti se. Však s velikým politováním bylo důvěrníkem, vyznati se, že učitelé jednoho kmene slovanského jen sporé aneb žádné známosti nemají o pedagogické literatuře jiných kmenů slovanských, že jsme téměř v úplné nevědomości. Zato známe literaturu německou a podporujeme ji velmi vydatně, jakož i o stavu školství německého dobrou máme povědomost.“¹⁶

Podobně kriticky bylo často poukázováno na neuspokojivý počet středních škol s českou vyučovací řečí a zejména na nedostatečný počet českých učitelských ústavů na Moravě a ve Slezsku.¹⁷

Hasnerův zákon byl českým učitelstvem kritizován mimo jiné i v souvislosti údajného přetěžování žáků příliš vysokými nároky a příliš vysokým počtem hodin: „Pan Hasner ustanovil vyučovací plán pro školy národní, ale v něm objevilo se tolik vyučovacích hodin, že se ho veškeré učitelstvo zhrozilo, neboť požadavek takový přesahoval nejen síly mládeže, ale i učitelstva. Jednota učitelská „Budeč“ v Praze vidouc, že tento počet hodin vyučovacích nesrovnává se nikterak se zásadami vychovatelskými, učinila v příčině té resoluci, v níž vysloveno, že menším žákům přiměřeny jsou tři hodiny a větším čtyry hodiny denně k vyučování. (...) Stařeček ve škole sešedivělý, kterýž dvě pokolení v obci vychoval, vycvičiv je v uměních, jež člověka člověkem činí, kterýž při tom nevyšel ze zápasu s bídou a nedostatkem, stojí před branou věčnosti, dni jeho jsou sečteny. S chvějícími se údy vejde ještě do školy, do středu těch, mezi nimiž téměř celý svůj věk prožil, ale brzy umdlí choré údy a vypovídají službu svou, proto nemůže dodržeti zákonních hodin a propustí mládež o něco dříve.

¹⁶ Slovanský pedagog. *Posel z Budče*, 1872, r. 3, č. 1. s. 4.

¹⁷ K tomu srv. Český jazyk na našich ústavech ku vzdělání učitelů. *Posel z Budče*, 1871, r. 3, č. 22, s. 149.

V tom přijde Hasnerův zřízenec a osopí se na stařečka téměř již umírajícího, vyhrožuje mu důtkou, jestli se to ještě jednou stane. Nestalo se to více. Ubohý učitel klesl pod tíží života. I divoch šetří chorých a umírajících, ale liberální Hasnerův zřízenec ne!¹⁸

3.3 Konstruktivní ohlasy českého učitelstva na Hasnerův zákon

Čeští učitelé vznesli v roce 1871 k novému ministrovi Čechovi Jirečkovi požadavky, které se z velké části kryly s požadavky vznesenými na prvním učitelském sjezdu českoslovanského učitelstva v roce 1870 v Praze:¹⁹

- Školství má být záležitostí zemskou.
- Občanské chování učitelů nemělo podléhat zákonům služebním – školním, ale občanským.
- Jednoty učitelské mají být zakládány a mají být učitelům rádcem ve věcech pedagogicko-didaktických.
- Počet vyučovacích hodin nemá přesáhnout v 1. třídě 16 hodin, ve 2. třídě 20 hodin, ve 3. třídě 22 hodin a ve 4. třídě 24 hodin.
- Hlavní prázdniny měly být přeloženy ze srpna a září na červenec a srpen.
- Zrušení školného v obecných školách.
- Učitelské ústavy měly zaujímat vědecká stanoviska a nabízet všestranné vzdělání.

Jestliže české učitelstvo nešetřilo kritikou na adresu Hasnerovy politiky a zejména „germanizačního tlaku“ na české školství, ve věci reformy učitelského vzdělání v souvislosti se zavedením čtyřletých učitelských ústavů se závěrečnou maturitní zkouškou český učitel kvitoval přijaté změny. Nutno ovšem dodat, že učitelovo základní vzdělání dosažené v učitelských ústavech mělo být dle českého učitelstva doplněno dalšími důležitými aspekty: četba odborné literatury a pedagogických časopisů, návštěva učitelských konferencí, podpora učitelského dalšího vzdělávání v rámci učitelských jednot a spolků.²⁰ Dle zpráv z *Posla z Budče* se ale ukazuje, že české učitelské jednoty v letech 1870–1873

¹⁸ Ukázky působnosti Hasnerových zřízenců v Čechách. *Posel z Budče*, 1870, r. 1., č. 16, s. 129–131, zde 129.

¹⁹ K tomu srv. Jeho Excellenci panu ministrovi vyučování! *Posel z Budče*, 1871, r. 2., č. 9, s. 69–70.

²⁰ K tomu srv. Majice mládež vzdělávati nezanedbávejme vzdělávati sebe. *Posel z Budče*, 1873, r. 4., č. 11., s. 91–92.

nevyvíjely vždy aktivní činnost a příčiny byly shledávány zejména na straně učitelů samotných.²¹

Další pozitivní oblast, která nebyla z Hasnerova zákona podrobena kritice, představovalo zřízení měšťanských škol. Českým učitelstvem byl vyzdvihován jejich význam pro rozvoj národa v době moderní. O jejich významu a úkolu tak nebylo na počátku osmdesátých let pochybováno. Naopak vedle gymnázií měly poskytnout kvalitní přípravu na občanský život pro široké vrstvy rychle se emancipující české společnosti: „Především měli bychom si zodpovědět otázku: je-li škol měšťanských vůbec třeba čili nic?“ a tu leží odpověď ovšem velmi na snadě: Nynější doba úchvatného pokroku v každém oboru živnostnictví vůbec, doba to páry a spolčování se, doba továren, železnic, akcí atd. potřebuje zajisté občanstva inteligentního, ostražitého, praktického, k čemuž pouhé vzdělání obecné školy již nedostačí; třeba tu škol vyšších obecných, které propouštěly by jinocha i děvů do života občanského náležitě připravené. Jinak též povinná doba školní sama již poukazuje k nutnosti škol měšťanských; neboť má-li jinoch nadaný po osm roků do národní školy choditi, třeba tu postarati se o osm stupňů čili tříd učení a těch poskytne mu právě škola měšťanská.“²²

Zdůrazňováno bylo, že měšťanky nesmí být zakládány, utvářeny a pojímány dle německého vzoru, že se musí stát pilířem vzdělanosti české nižší střední třídy: „Všeobecný náрек vede se na úpadek menších živnostníků, ať řemesníků, ať hospodářů, zakládající se mezi jiným a mnohdy hlavně a jedině na nedostatečné jich pokročilosti a vzdělanosti, nuže školy měšťanské, budou-li jen řádně zřízeny a vedeny, mohou vydatně přispěti k odvrácení hrozící té zloby národohospodářské.“ Měšťanské školy se měly stát zdrojem pokročilosti, uvědomělosti, praktičnosti občanstva nové doby. Nebylo tak pochybováno o jejich významu. Neměly a nemohly konkurovat vzdělávacím cílům gymnázií, neměly ani nahrazovat vzdělání nižších reálek. Od reálek je v té době totiž dělil jeden důležitý aspekt – školy měšťanské nenabízely odborné vzdělání a nemohly připravovat na vyšší stupeň reálek. Školám měšťanským byla českým učitelstvem na stránkách *Posla z Budče* připsována zcela jiná, originální funkce a vý-

²¹ Dle *Posla z Budče* bylo v roce 1871 z 52 venkovských jednot 13 neaktivních, 12 jednot vyvíjelo jen velmi slabou činnost. V roce 1872 byla situace ještě složitější. Z celkového počtu 60 českých učitelských jednot bylo 24 neaktivních a 9 zcela bez činnosti. K tomu srv. Naše jednoty a učitelstvo národní. *Posel z Budče*, 1873, r. 4, č. 14, s. 115–117.

²² Školy měšťanské. Část I. *Posel z Budče*, 1873, r. 4, č. 14, s. 141–142, zde 141.

znam – měly se stát všeobecnými školami (nabízet tzv. povšechné vzdělání), kde ale obsah vzdělání měl být nahlížen z aspektu průmyslu, hospodářství.²³

Nemalý důraz byl rovněž kladen na zakládání dívčích měšťanských škol. Požadováno bylo dokonce i vypracování odlišných knih a učebnic pro dívky s ohledem na jejich funkci ve společnosti a v rodině: „Co den pozorovati lze vždy určitěji, že krásný náš svět ženský bez hluku sic ale bezpečně prodělává důkladnou reformu sociálních poměrů svých. Odstrkován až do nedávna od mužů v užívání rovného práva lidského, odsouzen dle francouzské etikety k růžovému sic proto však tím citelnějším otroctví v rouše hedvábném, spoután okovy ač zlatými proto tím více bolestnými, setřásá teď pouta, žádaje rozhodně za rovnoprávnost. Patřte jen na ten čilý ruch v táboře ženském! Dívčích škol a učitelských kursů přibývá, jako hub za vláhy a slunka, u nás v každém hejtmanství má být aspoň jedna dívčí měšťanská škola, již vyskytují se i střední školy ženské a na universitách promují doktorky všeho druhu. K tomu přidejme přečetné již spolky ženské a jich domáhání se práv politických pak utěšeně vzkvétající ženskou literaturu: a nelze nám pochybovati, že ženský svět dříve neb později na této cestě dospěje k cíli kýženému – úplné to samostatnosti čili emancipaci, ovšem rozumné. Kdežto v Americe a v Anglii ženský svět nemá již daleko k nabytí rovnoprávnosti politické, pracuje u nás prozatím na povznesení rodu svého všestrannou vzdělaností.“²⁴

4 Závěr

Z analýzy významného periodika českého učitelstva v daných letech – *Posel z Budče* (1870–1876) krystalizuje několik stěžejních obrazů v diskusi českého učitelstva. Předně se ukazuje, že české učitelstvo mělo velmi odmítavý postoj jak k postavě ministra Hasnera, tak i k jeho politickému dílu – Hasnerovu zákonu. Ten chápalo české učitelstvo jako normu zabraňující dostatečnému rozvoji národního uvědomění u českého učitele ale i u žáků. Na druhé straně můžeme zaznamenat v dané diskusi pozitivní ohlasy na danou zákonnou normu. Pozitivně bylo nahlíženo zakládání čtyřletých učitelských ústavů s maturitou, ale i zakládání měšťanských škol.

²³ K tomu srv. Školy měšťanské. Část I. *Posel z Budče*, 1873, r. 4, č. 14, s. 141–142, zde 141.

²⁴ Školy měšťanské. Část II. *Posel z Budče*, 1873, r. 4, č. 21, s. 177–178, zde 177.

5 Použité zdroje

Časopisy:

Posel z Budče 1870–1876

Literatura:

HROCH, V. *Na prahu národní existence*. Praha : Mladá fronta, 1999.

EFMERTOVÁ, M., SAVICKÝ, M. *České země v letech 1848–1918*. I. díl. Praha : Libri, 2009.

KOŘALKA, J. *Češi v habsburské říši a v Evropě 1815–1914*. Praha : Argo, 1996.

KŘEN, J. *Dvě století střední Evropy*. Praha : Argo, 2005.

ŠAFRÁNEK, J. *Vývoj soustavy obecného školství v království českém od roku 1769–1895*. Praha : F. Kytka, 1897.

ŠAFRÁNEK, J. *Školy české*. Praha 1894.

Tento článek byl podpořen z prostředků specifického výzkumu na FP TUL. Děkujeme Jakubovi Kahánkovi a Tomáši Kratochvílovi za technickou podporu a diskuse při tvorbě textu.

Kontakt na autora

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.

Technická univerzita v Liberci

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Katedra pedagogiky a psychologie

tomas.kasper@tul.cz

dana.kasperova@tul.cz

PRÁVA DĚTÍ S POSTIŽENÍM SMA (SPINÁLNÍ MUSKULÁRNÍ ATROFIE)

Helena Kočová

Abstrakt

Příspěvek reflektuje významné dokumenty k problematice lidských práv dětí obecně a dále pak osob se zdravotním postižením. Smyslem tohoto pojednání je poukázat na práva dětí s těžkým tělesným postižením, tak aby se nesnižovala jejich kvalita života a aby byla realizována inkluze těchto jedinců do majoritní společnosti. Vzhledem k typu postižení spinální svalové atrofie otevírá aktuální problém, a sice vzdělávání žáků s nejtěžším I. typem SMA, kteří jsou ve většině případů na umělé plicní ventilaci (UPV).

Klíčová slova

Lidská práva, dítě s tělesným postižením, spinální svalové atrofie, individuální integrace dětí s postižením SMA, asistent pedagoga.

Rights of Children Suffering from SMA (Spinal Muscular Atrophy)

Abstract

The contribution reflects important documents on the issue of human rights of children in general and also of people with physical handicap. The aim of the contribution is to point out rights of children with severe physical handicap so that the quality of their life is not reduced and these children are included into the major society. In view of the fact that the 1st type of spinal muscular atrophy is the most difficult disorder and most patients must use intrapulmonary percussive ventilation, it opens the problem of education of these children.

Key words

Human rights of children with physical handicap, spinal muscular atrophy, individual integration with SMA children, assistant teacher.

1 Dokumenty o právech dítěte a zdravotně postižených

1.1 Deklarace práv dítěte

Významný dokument Deklarace práv dítěte z r. 1959 již v úvodu uvádí, že „dítě pro svou tělesnou a duševní nezralost potřebuje zvláštní záruky, péči a zvláštní právní ochranu před narozením i po něm“. V Zásadě 5 pak přímo zdůrazňuje, že „Dítěti, které je fyzicky, duševně nebo sociálně postiženo, se poskytuje zvláštní zacházení, výchova a péče, jak to vyžaduje jeho zvláštní postavení.“¹

1.2 Úmluva o právech dítěte

Úmluva o právech dítěte, podepsaná v České republice 30. 9. 1990, nabyla účinnosti 6. 2. 1991, uvádí výčet základních práv dítěte. Česká republika je pak vázána touto Úmluvou od 1. 1. 1993. V Úmluvě čl. 23 se uvádí: „Každé dítě má právo na život a děti s postižením právo na zvláštní zacházení, vzdělání a péči. „Tělesně postižené dítě má požívat plného a řádného života v podmínkách zabezpečujících důstojnost, podporujících sebedůvěru a umožňujících aktivní účast dítěte ve společnosti.“²

Dále pak Úmluva přiznává právo postiženého dítěte na zvláštní péči, v závislosti na rozsahu existujících zdrojů. Podporu a zabezpečení oprávněnému dítěti a osobám, které se o ně starají, požadovanou pomoc odpovídající stavu dítěte a situaci rodičů nebo jiných osob, které o dítě pečují. Zdůrazňuje uznávání zvláštních potřeb postiženého dítěte, tak aby pomoc byla poskytována podle možností bezplatně, s ohledem na finanční zdroje rodičů nebo jiných osob, které se o dítě starají, a byla určena k zabezpečení účinného přístupu postiženého dítěte ke vzdělání, profesionální přípravě, zdravotní péči, rehabilitační péči, přípravě pro zaměstnání a odpočinku, a to způsobem vedoucím k dosažení co největšího zapojení dítěte do společnosti a co největšího stupně rozvoje jeho osobnosti, včetně jeho kulturního a osobního rozvoje (Úmluva čl. 23).

Státy uznávají právo každého dítěte na životní úroveň odpovídající fyzickému, mentálnímu, duševnímu, morálnímu a sociálnímu rozvoji dítěte (Úmluva čl. 27).

¹ Deklarace práv dítěte. 1959.

² Úmluva o právech dítěte. 1989.

Naplnování práv dítěte je právním závazkem, který může být pro mnohé smluvní státy dlouhodobým procesem. Je však také procesem, který volá po aktivním zapojení společnosti, rodin, nevládních neziskových organizací a samotných dětí při uvádění obecných právních ustanovení Úmluvy do života všech dětí. Ve výzvě se uvádí, že „v tomto procesu mají průmyslové země – v rámci mezinárodní spolupráce – odpovědnost nastavit podmínky, ve kterých se děti mohou plně těšit ze svých práv. Opravdovou výzvou je zajistit, aby duch Úmluvy a jejích ustanovení byl protkán politikou a ústavami všech národů, zajišťujících dětem první všeobecnou listinu práv dítěte v dějinách“ (David, 1999).

Jiří Dunovský uvádí, že „Úmluva o právech dítěte reaguje na poznání vývoje dítěte, jeho potřeb a požadavků ve snaze být všem dětem s ohledem na jejich geografickou polohu, situaci jejich národů, jejich ekonomické, kulturní, náboženské, politické a vlastně obecně lidské podmínky jednotnou či sjednocující normou společenského a právního zajištění jejich nejlepšího zájmu a prospěchu. Světová deklarace dítěte je tak výzvou a návodem, jak dát všem dětem světa tato stejná práva a stejné šance, ať už žijí kdekoliv.“³

1.3 Úmluva na ochranu lidských práv a důstojnosti lidské bytosti v souvislosti s aplikací biologie a medicíny

V článku 16 této Úmluvy se zdůrazňuje, že: „Vědecký výzkum na člověku lze provádět pouze tehdy, pokud jsou splněny všechny následující podmínky:

- i. k výzkumu na člověku neexistuje žádná alternativa srovnatelného účinku,
- ii. rizika výzkumu, kterým by mohla být vystavena dotyčná osoba, nejsou neúměrně vysoká vzhledem k možnému prospěchu z výzkumu,
- iii. výzkumný projekt byl schválen příslušným orgánem po nezávislém posouzení jeho vědeckého přínosu včetně zhodnocení významu cíle výzkumu a multidisciplinárního posouzení jeho etické přijatelnosti,
- iv. osoby zapojené do výzkumu byly informovány o svých právech a zárukách, které zákon stanoví na jejich ochranu.

Nezbytný souhlas podle článku 5 byl dán výslovně, konkrétně, a je zdokumentován. Takový souhlas lze kdykoliv svobodně odvolat.“⁴

³ DUNOVSKÝ, J. Úmluva o právech dítěte a práva dětí v České republice. In: Sborník Dětská práva v praxi. České Budějovice: ZSF JCU, 2002.

⁴ Úmluva na ochranu lidských práv a důstojnosti lidské bytosti v souvislosti s aplikací biologie a medicíny. 2001.

1.4 Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením

Velmi významným dalším krokem v integračním procesu bylo 6. 12. 2006 podepsání Úmluvy OSN o právech osob se zdravotním postižením, kde je zdůrazněno: „že problematika zdravotního postižení je vyvíjející se proces a že zdravotní postižení vzniká interakcí mezi osobami se zdravotním postižením a bariérami v přístupu a životním prostředím, které brání jejich plné a efektivní účasti ve společnosti rovnocenně s ostatními.“⁵

12. 2. 2010 byla ve Sbírce mezinárodních smluv pod číslem 10/2010 vyhlášena Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. Úmluva chrání osoby se zdravotním postižením před všemi druhy diskriminace a pokrývá občanská, politická, ekonomická, sociální a kulturní práva. Zavazuje smluvní strany nejenom k přijetí zákonů a nařízení dodržujících tento princip, ale také k zajištění toho, aby v praktickém životě docházelo k lepší integraci-inkluzi zdravotně postižených lidí do společnosti.

Ústava České republiky v čl. 10 stanoví, že vyhlášené mezinárodní smlouvy, k jejichž ratifikaci dal Parlament souhlas a jimiž je Česká republika vázána, jsou součástí právního řádu; stanoví-li mezinárodní smlouva něco jiného než zákon, použije se mezinárodní smlouva.

Účelem Úmluvy je prosazovat, chránit a zajistit plné, efektivní a rovné užívání všech lidských práv a základních svobod osobami se zdravotním postižením a prosazovat jejich přirozené důstojnosti. V čl. 7 je uvedeno, že: „děti se zdravotním postižením mají právo svobodně vyjádřit své názory na všechny záležitosti, které se jich týkají, a jejich názorům má být dána odpovídající váha v souladu s jejich věkem a dospělostí, rovnocenně s ostatními dětmi, a mají mít právo na zajištění asistence k realizaci tohoto práva, vhodného k jejich věku a zdravotnímu postižení.“

1.5 Zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací /tzv. Antidiskriminační zákon/

Rok 2009 přinesl pro lidi se zdravotním postižením dvě zcela mimořádné události. Tou první bylo schválení zákona č. 198/2009 Sb. o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací, druhou pak ratifikace Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením. Oba tyto dokumenty vy-

⁵ Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením. 2006.

tvářejí základ pro zrovnoprávnění postavení osob se zdravotním postižením ve společnosti.⁶

Kolpingova rodina Smečno v projektu Podpory rodin s onemocněním Spinální muskulární atrofie (SMA) se na poli makroúrovně sociální práce s rodinou sociálně ekologického modelu velmi intenzívně snaží o aktivizaci tohoto procesu. V tomto pojednání se zaměřím z tohoto pohledu na problematiku plnohodnotného života s postižením v naší společnosti. Zvláště pak na oblast práva těchto dětí na vzdělání a inkluzivní proces.

2 Spinální muskulární atrofie (SMA)

Spinální svalové atrofie zahrnují skupinu geneticky podmíněných onemocnění, jejichž podkladem je degenerace motorických buněk předních rohů míšních, případně motorických bulbárních jader. Postižení periferního motorického neuronu se projevuje areflexií, svalovými hypotrofiemi, hypotonií, fascikulacemi, fibrilacemi a u chronického postižení i denervačními projevy. Podle věku vzniku, rychlosti progresu, lokalizace maxima postižení a způsobu dědičnosti se rozlišují proximální svalové atrofie a distální spinální atrofie.⁷

Proximální spinální svalové atrofie s maximem postižení kořenového svalstva se podle rychlosti progresu dělí na akutní, přechodnou a chronickou formu.

Rozlišujeme 4 typy:

- Typ I – akutní infantilní forma (Werdnigův-Hoffmannův syndrom);
- Typ II – přechodná pozdně infantilní forma (chronický typ Werdnigovy-Hoffmannovy choroby);
- Typ III – juvenilní či časně adultní forma (Kugelbergův-Welanderové syndrom);
- Typ IV – vlastní adultní forma (Aranův-Duchenneův syndrom).⁸

Prognózy délky života jsou různé, u nejtěžšího typu onemocnění uvádí literatura 2 roky života, zkušenost za poslední 3 roky výzkumu v ČR ukazuje daleko vyšší věk. Děti na umělé plicní ventilace se SMA v ČR jsou i ve věku 6, 9 a výjimečně i 13 let života.

⁶ ZÁKON č. 198/2009 Sb. o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů. 2009.

⁷ JEDLIČKA, P., KELLER, O. *Speciální neurologie*. Praha : Galén, 2005.

⁸ KOMÁREK, V., ZUMROVÁ, A. *Dětská neurologie*. Praha : Galén, 2008.

U druhého typu pak k úmrtí může a dochází v 1. – 2. dekádě života. Opět dle zkušeností výjimečně i 3. dekádě života. Pacienti se třetím typem SMA se dožívají vyššího věku (cca 30–40 let).

Z této základní charakteristiky a taktéž výzkumů na poli kvality života vyplývá, že se jedná o onemocnění, které nemá vliv na intelekt, naopak při reálné inkluzi a přijetí ve společnosti mohou tito jedinci být velkým přínosem v mnoha oblastech lidského života.

3 Právo na vzdělání zdravotně postižených se specifickými potřebami dětí se SMA

V oblasti základního a speciálního školství se vyskytují situace, kdy mají děti se zdravotním postižením, tj. žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, a jejich rodiče nerovné podmínky ve využití určitých možností a práv v porovnání s možnostmi a kompetencemi vzdělávacích institucí.

Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných v § 3, odst. 4 vyhlášky č. 73/2005 Sb. říká, že „žák se zdravotním postižením se přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole a zároveň v běžné třídě, pokud to odpovídá jeho potřebám, možnostem a podmínkám školy“.⁹

Tento důraz na integraci všech dětí do hlavního vzdělávacího proudu, pokud to podmínky umožňují, lze odvodit z § 16, odst. 8 školského zákona, který stanoví, že „...vyžaduje-li to povaha zdravotního postižení, zřizují se pro děti se zdravotním postižením školy, popřípadě v rámci školy jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy“.

Žáka se zdravotním postižením lze tedy segregovat pouze tehdy, vyžaduje-li to povaha onoho postižení a odpovídá-li to možnostem a podmínkám školy.¹⁰

Vzhledem k typu postižení Spinální svalové atrofie – a sice vzdělávání žáků s nejtěžším I. typem SMA, kteří jsou ve většině případů na umělé plicní ventilaci (UPV), je nutné zaměřit se na tuto problematiku, která vyplynula z šetření u rodin se SMA v letošním roce. Postupně se však objevují další případy postižení SMA II. typu, kde vzhledem k progresi závažného onemocnění bylo nutné taktéž přistoupit na UPV. Nastává mnohdy problém, jak řešit výuku dětí

⁹ Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí žáků a studentů mimořádně nadaných č. 73/2005 Sb.

¹⁰ Školský zákon. 2008.

v domácím prostředí, zvláště v podzimních a zimních měsících, kdy není možné navštěvovat školu. Jedná se nejen o to, jak prakticky vyřešit, kdo a kdy bude dítě vzdělávat, ale také z jakých zdrojů dostane finanční ohodnocení. Existuje celá řada kvalitních výukových programů¹¹ a díky komunikačním technologiím lze pracovat tímto efektivním způsobem.

U I. typu SMA je potřeba dle školského zákona, § 16 respektovat zvláštní zdravotní stav jedince a pracovat na reálném zavádění do praxe prostřednictvím speciálního zařízení, které umožní bezplatné vzdělávání. Zákon uvádí termín „pomocí nebo prostřednictvím náhradních způsobů“.¹²

V praxi to však bývá problém, nejenže rodiče narážejí na architektonické bariéry konkrétní školy, zároveň také na mnohé komplikace. Je to v mnoha případech chápáno jako „něco navíc“. Dle pozitivních zkušeností několika mála rodin však je zřejmé, že to lze a nemusí tak docházet k porušování základních lidských práv, potažmo práv dětí se zdravotním postižením.

O přijetí dětí, žáků a studentů do všech stupňů vzdělávání rozhoduje vždy ředitel. V souladu s § 36, odstavcem 5 školského zákona č. 561/2004 Sb. „Žák plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu (§ 178, odst. 2), v němž má žák místo trvalého pobytu (dále jen „spádová škola“), pokud zákonný zástupce nezvolí pro žáka jinou než spádovou školu.“ U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dochází k problémům při přijímání do běžných základních škol a zejména v oblasti primárního školství, kdy žák musí plnit povinnou školní docházku, tj. nelze se vzdát této povinnosti. K níže popsaným skutečnostem dochází i v oblasti preprimárního vzdělávání, ale preprimární vzdělávání není pro děti předškolního věku v České republice vzděláváním povinným, nýbrž závisí na dobrovolném rozhodnutí rodičů. V případě přijímání dětí se zdravotním postižením musí mít tyto děti doporučení praktického lékaře a písemné doporučení školského poradenského zařízení, jak je řečeno v § 34, odstavci 6 téhož zákona.¹³

Rozhodující slovo má vždy ředitel školy, jehož rozhodnutí má přednostní význam před vyjádřením odborníků školských poradenských zařízení. Ředitelé mateřských škol a škol základních tak nemusí akceptovat výsledek a dopo-

¹¹ Výukové programy pro děti <http://www.petit-os.cz/>

¹² srv. ŠZ, tamtéž.

¹³ HUTAŘ, J. *Zpráva o stavu lidských práv*. Praha: NRZP, 2009. str.16.

ručení, která musí povinně absolvovat děti, jejichž rodiče chtějí „integrovat“ do běžných mateřských a základních škol.

K další výsadní kompetenci ředitelů škol v rámci všech vzdělávacích stupňů patří rozhodování o zřízení pracovní pozice asistenta pedagoga a funkce osobního asistenta. Ředitel mateřské, základní, základní školy speciální, střední odborné školy a vyšší odborné školy může pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zřídit funkci asistenta pedagoga, a to v souladu s § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona, „*Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.*“¹⁴

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem právnické osoby (školy), a to v souladu s § 2, odst. 2, písmenem f) zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a některých změnách zákonů.¹⁵ Z výše uvedeného vyplývá, že zaměstnanec školy na pracovní pozici asistenta pedagoga by měl mít uzavřen pracovní poměr, dokladovaný pracovní smlouvou v souladu se zákoníkem práce č. 262/2006 Sb. Zaměstnavatelem asistenta pedagoga je škola a mzdu svého zaměstnance hradí škola, stejně jako u učitelů a všech dalších, i nepedagogických pracovníků. Škola může k úhradě asistenta pedagoga využít legislativních možností, jako např. požádat o úhradu finančních nákladů na asistenta pedagoga příslušný krajský úřad, nebo ve specifických případech úřad práce.¹⁶

Závěr

Na poli práv dítěte s postižením zde bylo řečeno mnoho. Z výzkumných šetření v rámci pilotní studie kvality života dětí se spinální svalovou atrofií je velmi zřetelné, že převládá spíše negativní zkušenost rodičů s reálnou integrací – inkluzí. Nezbyvá než přidat na intervencích z pozice zákona přímo v jednotlivých školách a v pracovním týmu doc. PaedDr. J. Michalíka, Ph.D., pak společně vytvořit brožuru pro pedagogy, obsahující přiblížení těchto závažných

¹⁴ Školský zákon. 2008. [online] [cit. 2010-05-25] Dostupné z WWW: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Uplne_zneni_SZ_317_08.pdf

¹⁵ § 2 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících

¹⁶ HUTAŘ, J. *Zpráva o stavu lidských práv*. Praha: NRZP, 2009.

progresivních onemocnění, včetně praktických rad a doporučení, čerpajících ze zkušeností v zahraničí a negativních a pozitivních zkušeností jednotlivých rodin: Vzdělávání dětí s neuromuskulárním onemocněním.

Použitá literatura a zdroje

- ČERMÁK, M., ŠPONDROVÁ, P. *Férová škola nediskriminuje*. Praha: Liga LP, 2007. [online] [cit. 2010-05-25]. Dostupný z WWW: http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/Ferova_skola_nediskriminuje.pdf
- DAVID, R. *Práva dítěte. Úmluva o právech dítěte a jejich charakteristika*. 1. vyd. Olomouc : Olomouc 1999. 175 s. ISBN 80-7182-076-8.
- DEKLARACE PRÁV DÍTĚTE. 1959. [online] [cit. 2010-05-25]. Dostupný z WWW: www.vlada.cz/assets/tema/Charta_detskych_prav.pdf
- DUNOVSKÝ, J. Úmluva o právech dítěte a práva dětí v České republice, in: *Sborník Dětská práva v praxi*. České Budějovice : ZSF JCU, 2002. 134 s. ISBN 80-7040-606-2.
- HUTAŘ, J. *Zpráva o stavu lidských práv*. Praha: NRZP, 2009. 33 s. ISBN 978-80-87181-04-1.
- JEDLIČKA, P., KELLER, O. *Speciální neurologie*. 1. vydání. Praha: Galén, 2005. 424 s. ISBN 80-7262-312-5.
- KOMÁREK, V., ZUMROVÁ, A. *Dětská neurologie*. 2. vydání. Praha : Galén, 2008. 195 s. ISBN 978-80-7262-492-8.
- KOBLOVÁ, S., MIŠURCOVÁ, V. *Práva dítěte v dokumentech*. 1. vyd. Praha: Themis, 1998. 94 s. ISBN 80-8521-56-7.
- ŠKOLSKÝ ZÁKON, 2008. [online] [cit. 2010-05-25] Dostupné z WWW: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Uplne_zneni_SZ_317_08.pdf
- ÚMLUVA NA OCHRANU LIDSKÝCH PRÁV A DŮSTOJNOSTI LIDSKÉ BYTOSTI V SOUVISLOSTÍ S APLIKACÍ BIOLOGIE A MEDICÍNY. 2001. [online] [cit.2010-05-25] www.nrzp.cz/userfiles/file/Zahranici/umluva_biomedicina.doc
- ÚMLUVA OSN O PRÁVECH OSOB SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM. 2006. [online] [cit.2010-05-25] Dostupné z WWW: <http://www.nrzp.cz/umluva-osn-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim/>

ÚMLUVA O PRÁVECH DÍTĚTE. 1989. [online] [cit.2010-05-25] . Dostupný z WWW: <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf>

VYHLÁŠKA O VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ, ŽÁKŮ A STUDENTŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A DĚTÍ, ŽÁKŮ A STUDENTŮ MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH č. 73/2005 Sb. [online] [cit. 2010-05-25] Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

ZÁKON Č. 198/2009 Sb. o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů. 2009. [online] [cit. 2010-05-25] Dostupné z WWW: http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/702/.cmd/ad/.c/312/.ce/10822/.p/8412/_th/601/_mx.302/2104/_lpid.711/715/_l/cs_CZ/_lp.711/0/_s.155/702/_ps.2185/M/_ps.2104/X?PC_8412_l=198/2009&PC_8412_ps=10#10822

Kontaktní adresa

Mgr. Helena Kočová

koordinátor Projektu

Podpora rodin SMA

Kolpingova rodina Smečno, o. s.

Tomanova 1671

274 01 Slaný

www.dumrodin.cz

region. pracoviště: Zdravotně sociální fakulta JCU České Budějovice

e-mail: helena.kocova@dumrodin.cz

GEOVEDNÉ TĚMY A ICH MIESTO V NIŽŠOM SEKUNDÁRNOM VZDELÁVANÍ NA SLOVENSKU A V ČECHÁCH

Eubica Lukianenko

Anotácia

Geovedné vzdelávanie je vzdelávanie o objektoch a javoch prebiehajúcich v neživej prírode. V nižšom sekundárnom vzdelávaní oboch krajín je súčasťou prírodovedného vzdelávania, pričom na Slovensku je zemepis zaradený medzi spoločenskovedné predmety. Geovedné poznatky tak žiaci získavajú vo vzdelávacích oblastiach Človek a príroda a Človek a spoločnosť. V článku uvádzam a porovnávam percentuálne zastúpenie prírodovedného a spoločenskovedného vzdelávania v celkovom vzdelávaní oboch krajín a súčasne sa zameriavam na obsahovú zložku jednotlivých predmetov zo sledovaných vzdelávacích oblastí s prihliadnutím na geovedné vzdelávanie. Výlučne pri tom vychádzam zo základných pedagogických dokumentov.

Kľúčové slová

Slovensko, Česká republika, sekundárne vzdelávanie, prírodovedné vzdelávanie, spoločenskovedné vzdelávanie, geovedné vzdelávanie.

Geoscience Education and Its Role in the Lower Secondary Education in Slovakia and in the Czech Republic

Abstract

Geoscience education is education in the objects and phenomena in the inanimate nature. Geoscience education, as a part of natural education at low secondary schools, is integrated to educational fields Man and Nature and Man and Society in both the selected countries. I compare the percentage representation of natural education in educational programs of both the selected countries and contents of particular subjects oriented to geoscience education as well. I work exclusively with pedagogical documents of both the countries.

Key words

Slovakia, Czech Republic, low secondary education, science education, geoscience education.

Úvod

Postupom žiaka na druhý stupeň základnej školy sa rozširuje nielen množstvo predmetov, ale aj učiteľský zbor, v ktorom je každý učiteľ kvalifikovaný na konkrétne predmety. Na Slovensku sa pod nižším sekundárnym vzdelávaním rozumie piaty až deviaty ročník, v Českej republike šiesty až deviaty ročník. Do repertoáru predmetov pribudnú predmety, ktoré boli v primárnom vzdelávaní integrované v predmetoch prírodoveda a vlastiveda, teda prírodopis (na Slovensku po novom biológia), chémia, fyzika a zemepis (na Slovensku po novom geografia), ktoré viac alebo menej obsahujú poznatky o neživej prírode. Všetky predmety vo svojom obsahu nadväzujú na obsah oboch spomínaných predmetov z primárneho vzdelávania a ďalej ho rozširujú. Podobne ako v primárnom vzdelávaní, aj starší žiaci v sekundárnom vzdelávaní majú na hodinách prírodovedného vyučovania vymedzený určitý počet hodín na pozorovania, pokusy a pracovné činnosti, ktoré napomáhajú k hlbšiemu fixovaniu poznatkov.

Reforma školstva na Slovensku, ktorá vstúpila do platnosti 1. 9. 2008 priniesla viaceré zmeny, ktoré sa dotkli aj prírodovedných predmetov. Jednou z nich je aj premenovanie predmetov prírodopis na biológiu a zemepis na geografiu. Žiaci študujúci podľa nového Štátneho vzdelávacieho programu (piatáci, šiestaci a siedmáci) už absolvujú predmety s obsahovými zmenami oproti starému školskému programu, zatiaľ čo žiaci študujúci podľa starého programu ešte absolvujú všetky predmety podľa starých učebných osnov.

Metodika

V článku sa zameriavam na časové dotácie jednotlivých vzdelávacích oblastí s prihliadnutím na geovedné vzdelávanie a konkrétne obsahové zameranie jednotlivých predmetov. V prvom kroku ma zaujímali rozdiely v časovej dotácii jednotlivých vzdelávacích oblastí na Slovensku a v Českej republike. Percentuálny prepočet týždenného počtu hodín som získala prepočtom jednot-

livých hodín na percentá a zo získaných údajov som vytvorila koláčové grafy. V druhom kroku som zisťovala aktuálny stav výučby predmetov obsahujúcich geovedné poznatky v oboch krajinách. Na Slovensku som využívala učebné osnovy predmetov dostupné na internetovej stránke Štátneho pedagogického ústavu. Selektovala som učivo, ktoré sa týka neživej prírody. Zo získaných údajov som vytvorila tabuľky jednotlivých predmetov a jednotlivých ročníkov. Rovnakým spôsobom som postupovala aj pri získavaní údajov z učebného programu Českej republiky. Pri získavaní kvantitatívnych parametrov som sa pri práci so slovenskými dokumentami dostávala do styku so starými učebnými plánmi a s novým Štátnym vzdelávacím programom (ďalej ŠVP), ktorý vstúpil do platnosti 1. 9. 2008. Z českých dokumentov to bol Rámcový vzdelávací program pre základné vzdelávanie (ďalej RVP ZV).

Výsledky

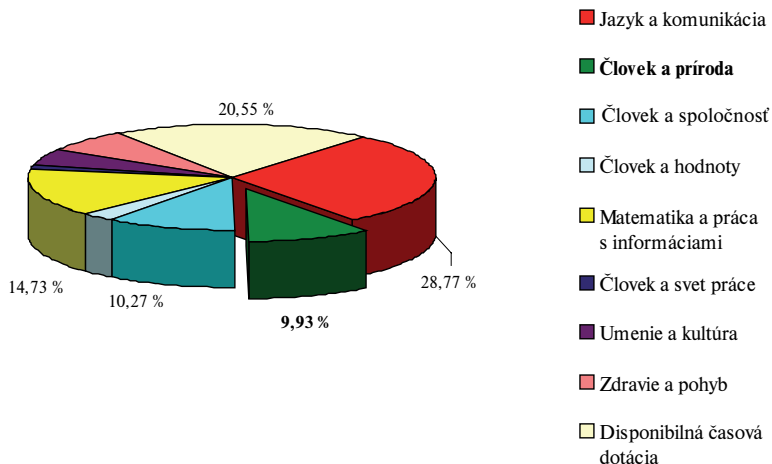
V nižšom sekundárnom vzdelávaní na Slovensku sa žiaci stretávajú s geovednými poznatkami vo vzdelávacích oblastiach Človek a príroda, ktorá zahŕňa predmety chémia, fyzika a prírodopis (biológia), a Človek a spoločnosť, kam je zaradený zemepis (geografia). Cieľom vzdelávania prostredníctvom obsahu v oblasti Človek a príroda je porozumieť prírodným aspektom vplyvujúcim na život človeka a vedieť vysvetliť prírodné javy vo svojom okolí, zaujímať sa o prírodu a dianie v nej, získavať informácie o prírode a jej zložkách nielen z rôznych zdrojov, ale aj prostredníctvom vlastných pozorovaní a experimentov v prírode a laboratóriu. Geografia patrí do vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť, ktorá oboznamuje žiakov s vývojom ľudskej spoločnosti, s najvýznamnejšími spoločenskými javmi a procesmi, ktoré sa premietajú do každodenného života, a učí žiakov vnímať svet integrujúco vo vzájomnom vzťahu medzi prírodou a spoločnosťou (Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, 2008).

V Českej republike je v záujme zachovania celistvosti predmetu zemepis umiestnený do vzdelávacej oblasti Človek a príroda a táto vzdelávacia oblasť zahŕňa široký okruh problémov spojených so skúmaním prírody (Rámcový vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2007).

Percentuálne zastúpenie oboch vzdelávacích oblastí vo vzdelávaní znázorňujú grafy 1, 2, 3 a tabuľka 1. Pre objektívne porovnanie percentuálneho zastúpenia vzdelávacích oblastí Človek a príroda na Slovensku a v Českej republike som musela zostrojiť aj graf, ktorý zahŕňa geografiu do vzdelávacej oblasti Človek a príroda.

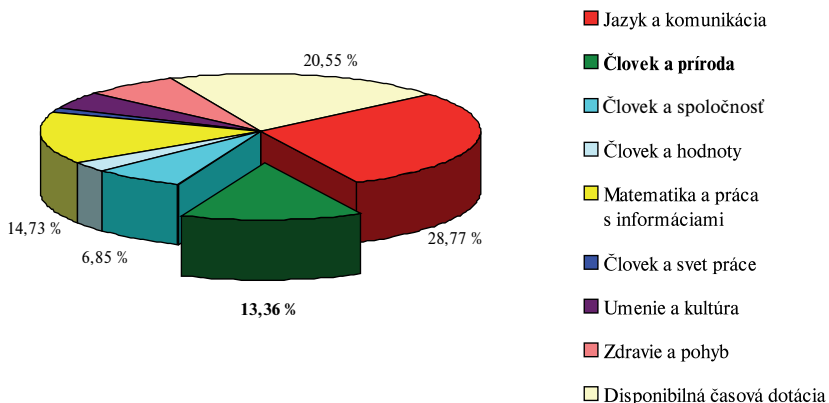
Graf 1

Zastúpenie jednotlivých vzdelávacích oblastí na druhom stupni základnej školy na Slovensku. Zdroj: ŠVP pre 2. stupeň základnej školy, 2008, dostupný na internete <www.statpedu.sk/sk>



Graf 2

Pracovné začlenenie geografie do vzdelávacej oblasti Človek a príroda na Slovensku. Zdroj: ŠVP pre 2. stupeň základnej školy, 2008, dostupný na internete <www.statpedu.sk/sk>



Tab. 1

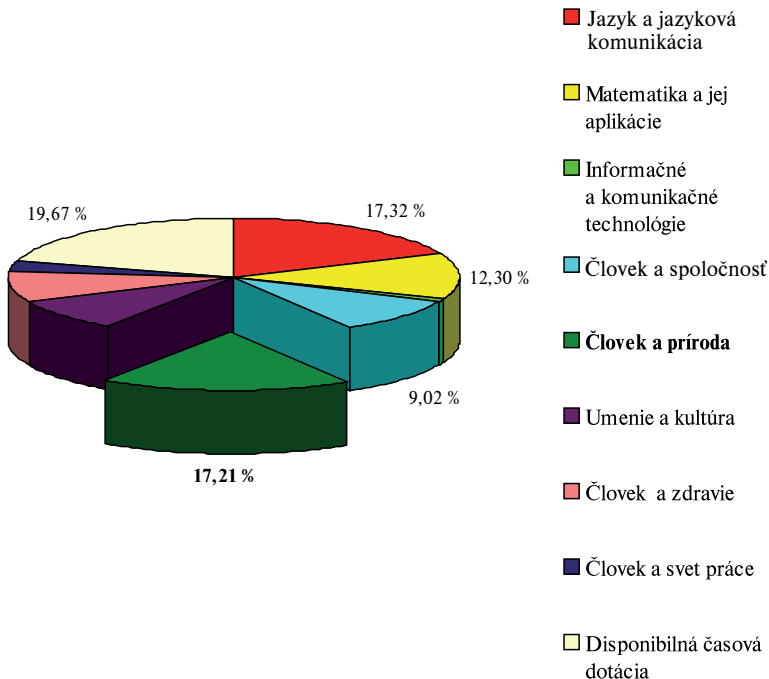
Zoradenie vzdelávacích oblastí podľa percentuálneho zastúpenia na druhom stupni základnej školy na Slovensku a v Českej republike. Zdroj: ŠVP 2. stupňa základnej školy, 2008, dostupný na internete <<http://www.statpedu.sk/sk/>> a RVP ZŠ, 2007, dostupný na internete <http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf>

*Percentuálne zastúpenie vzdelávacej oblasti Človek a príroda po včlenení predmetu geografia (13,36 %) a jej vyňatí zo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť (6,85 %).

SLOVENSKO		ČESKÁ REPUBLIKA	
VZDELÁVACIA OBLASŤ	% ZASTÚPENIE	VZDELÁVACIA OBLASŤ	% ZASTÚPENIE
Jazyk a komunikácia	28,77 %	Disponibilná časová dotácia	19,67 %
Disponibilná časová dotácia	20,55 %	Jazyk a jazyková komunikácia	17,32 %
Matematika a práca s informáciami	14,73 %	Človek a príroda	17,21 %
		Matematika a jej aplikácie	12,30 %
Človek a spoločnosť	10,27 % (6,85 %)*	Človek a spoločnosť	9,02 %
Človek a príroda	9,93 % (13,36 %)*		

Graf 3

Zastúpenie jednotlivých vzdelávacích oblastí na druhom stupni základnej školy v Českej republike. Zdroj: RVP ZV, 2007, dostupný na internete <http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf>



Z grafov 1, 2 a 3 a tabuľky 1 vyplynulo, že na Slovensku je podľa Štátneho vzdelávacieho programu aj v nižšom sekundárnom vzdelávaní výrazné zastúpenie vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia, ktorá má až o 11,56 % vyššie zastúpenie ako v susednej Českej republike. Približne rovnaké je percentuálne zastúpenie disponibilnej časovej dotácie, ktorá je rozhodujúca pri tvorbe školského vzdelávacieho programu – na Slovensku 20,55 %, v Českej republike 19,67 %. V Českej republike je na treťom mieste vzdelávacia oblasť Človek a príroda s percentuálnym zastúpením 17,21 %. Na Slovensku je táto vzdelávacia oblasť až na piatom mieste (9,93 %) po vzdelávacích oblastiach Matematika a práca s informáciami (14,73 %) a Človek a spoločnosť (10,27 %). Treba však zdôrazniť, že v Čechách je zemepis začlenený do vzdelávacej oblasti Človek

a príroda, zatiaľ čo na Slovensku je zaradený do vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť. Preto som zostrojila ešte jeden graf (graf 2), ktorý vyjadruje percentuálne zastúpenie vzdelávacej oblasti Človek a príroda po tom, ako som doň pracovne začlenila (pripočítala) percentuálne zastúpenie geografie (13,36 %), ktoré som súčasne vyňala zo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť (6,85 %). Týmto som zabezpečila porovnateľné grafy, z ktorých môžem vychádzať a uskutočniť porovnanie. Aj pri tomto porovnaní vidno, že v Českej republike sú prírodovedné predmety dotované približne o 4 % viac ako na Slovensku. Na Slovensku vidno výrazné zameranie na jazykovú a matematickú stránku vzdelávania na základnej škole. Treba však pripomenúť, že konečnú podobu rozvrhu dáva samotná škola, ktorá využíva disponibilnú časovú dotáciu a oveľa podstatnejší ako hodinová dotácia je samotný obsah vzdelávania, ktorý rozoberiem v nasledujúcom texte.

Charakteristika obsahovej zložky vzdelávania zameraná na učivo o neživej prírode

Na druhom stupni základnej školy majú obe krajiny rovnaké povinné predmety, v ktorých je zakomponované geovedné učivo. Sú to biológia (prírodopis), geografia (zemepis), chémia a fyzika. V nasledujúcom texte ich postupne porovnám.

Biológia a prírodopis

Na Slovensku sa v piatom ročníku v predmete biológia (prírodopis) preberajú živočíchy, v šiestom ročníku sú to rastliny, v siedmom ľudské telo, v ôsmom ročníku geológia a v deviatom ročníku sa opakujú získané poznatky a ostatné učivo predstavuje ekológia. To znamená, že neživej prírode sa venuje celý ôsmy ročník. Chystaná obsahová zmena postihne od školského roku 2011/2012 aj obsah tohto predmetu v ôsmom ročníku, ktorý už bude podľa Štátneho vzdelávacieho programu dotovaný minimálne 33 hodinami ročne (oproti 66 povinným hodinám v starom školskom programe). Okrem toho sa zmení aj obsahová náplň predmetu a ku geológii pribudnú aj ekosystémy. Preberané tematické celky zostanú zachované, len sa výrazne zmení ich dotácia. Pomer učiva z geológie a z ekosystémov bude približne rovnaký, to znamená približne 17 hodín. Ak sa teda škola nerozhodne posilniť výučbu biológie v ôsmom ročníku ďalšou hodinou, oklieštenie geológie v rámci reformy bude predstavovať až 75 %.

V Českej republike je prírodopis obsahovo podobne koncipovaný ako na Slovensku, avšak s tým rozdielom, že českí žiaci postupne v rámci tohto predmetu v jednotlivých ročníkoch spoznávajú aj vývoj rastlín, živočíchov a človeka. V Čechách sa v prírodopise v šiestom ročníku preberá vznik života na Zemi a jeho podmienky. V tomto ročníku sa žiaci stretávajú aj s poznatkami z paleontológie a pochopia vznik a význam jednobunkových, ale aj mnohobunkových organizmov. V siedmom ročníku prichádzajú na rad rastliny a žiaci spoznávajú aj praveké rastliny a ekosystémy. V tomto ročníku sa ešte naučia aj o strunovcoch, teda o pravekých rybách, obojživelníkoch a plazoch, ale aj o prvých známych vtákoch. Obsahom ôsmeho a deviateho ročníka sú cicavce, a teda aj ich zrod a vývoj od druhohôr. V tematickom celku Zem, naša planéta sa žiaci dozvedia o zrode našej planéty, vzniku života, jednotlivých geologických érach a neživých faktoroch životného prostredia, ale aj o jednotlivých geologických procesoch, vzniku kontinentov, geologickej stavbe Českej republiky. Učivo deviateho ročníka sa venuje aj negatívnym dopadom na životné prostredie a zmenám živých spoločenstiev.

Hoci členenie tohto predmetu na rastliny, živočíchy, ľudské telo, geológiu a ekológiu je rovnaké, obsahové prevedenie v učebných osnovách na Slovensku a v Čechách je rozdielne (tab. 2). Z môjho pohľadu didakticky geológie sa mi veľmi páči český model prírodopisu, ktorý v jednotlivých ročníkoch zahŕňa aj paleontologické poznatky a podáva tak ucelenejší a komplexnejší pohľad na život na Zemi. V českých učebných osnovách je okrem tohto momentu aj výraznejšie environmentálne zameranie.

Tab. 2

Obsahové zameranie predmetu prírodoveda (biológia) na Slovensku a v Českej republike. Zdroj: Učebné osnovy prírodopisu pre 5.-9. ročník základnej školy dostupné na internete <http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=886.html> a RVP ZV, 2007, dostupný na internete <http://www.vup-praha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf>

ŠTÁT	OBSAHOVÉ ZAMERANIE PRÍRODOPISU (BIOLÓGIE)
SLOVENSKO	<p>Biológia (Prírodopis)</p> <p>5. ročník: Rastliny – žiadne geovedné informácie. 6. ročník: Živočíchy – žiadne geovedné informácie. 7. ročník: Ľudské telo – žiadne geovedné informácie. 8. ročník</p> <p>Geológia – Neživá príroda, Zem a jej stavba, minerály a horniny, geologické procesy, vývoj zemskej kôry a organizmov na Zemi, geologická stavba a príroda Slovenska, poznávanie, význam a ochrana neživej prírody. 9. ročník:</p> <p>Ekológia – žiadne geovedné informácie.</p>
ČESKÁ REPUBLIKA	<p>Prírodopis</p> <p>6. ročník</p> <p>Zem a život – rôzne názory ľudí na vznik života, vznik atmosféry, hydrosféry, Slnko – zdroj energie pre život (svetlo, teplo), vznik prvých buniek a podmienky ich života, ozonosféra a jej význam pre život, rozširujúce učivo – ďalšie látky na Zemi; Jednobunkové organizmy – ich vývoj a význam; Mnohobunkové organizmy – trilobity – skameneliny a ich význam.</p> <p>7. ročník</p> <p>Vyššie rastliny – prechod rastlín na súš, praveké paprade (prvohorné lesy, ekosystém), rozširujúce učivo: plavúne, prasličky a paprade v prvohorách; 1. skupina strunovcov, rozširujúce učivo: praveké ryby, lalokoplutvé ryby, dvojdyšné ryby, prvé obojživelníky, dávné plazy; Nahosemenné rastliny – rozširujúce učivo: treťohorné nahosemenné rastliny, ich vznik a význam; Vtáky – prvé vtáky (Archeopterix); Krytosemenné rastliny.</p> <p>8.-9. ročník</p> <p>Cicavce – štvrtrohorné cicavce v krajine, vývoj cicavcov od druhohôr; Zem naša planéta – zrod planéty Zem, vznik života, vývoj organizmov, geologické éry, neživé faktory životného prostredia, minerály, vnútorné a vonkajšie geologické procesy, vplyv zemskej tiaže, vody a organizmov na horniny a minerály, chemické zvetrávanie, pedológia, vznik kontinentov, geologická stavba Českej republiky, suroviny, ekologické dôsledky ťažby, rozširujúce učivo: kryštalografické systavy, plutonity, vulkanity, geologické zloženie regiónu (miestna krajina); Zmeny živých spoločentiev, rušivý vplyv človeka – ekologické katastrofy.</p>

Geografia a zemepis

Na Slovensku žiaci zemepis (resp. geografiju) absolvujú od piateho a v Čechách od šiesteho ročníka. V piatom ročníku na Slovensku a v šiestom ročníku v Čechách žiaci preberajú fyzickogeografickú sféru, neskôr v šiestom a siedmom ročníku na Slovensku a v siedmom v Čechách je to regionálna geografia zameraná na spoznávanie svetadielov a oceánov. Posledné dva ročníky základnej školy sú v oboch krajinách zamerané hlavne na regionálnu geografiju a globálne ekologické problémy.

Pri tomto predmete možno skonštatovať, že obsahové zameranie je veľmi podobné, čo ukazuje aj tabuľka 3.

Tab. 3

Obsahové zameranie predmetu geografia (zemepis) na Slovensku a v Čechách. Zdroj: Učebné osnovy zemepisu pre 5.-9. ročník základnej školy dostupné na internete <http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=886.html> a RVP ZV, 2007, dostupný na internete <http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf>

*Učebné osnovy geografie podľa nového Štátneho vzdelávacieho programu dostupné na internete na <<http://www.statpedu.sk/sk/>>

ŠTÁT	OBSAHOVÉ ZAMERANIE GEOGRAFIE (ZEMEPISU)
SLOVENSKO	5. ročník* Objavovanie Zeme a vesmíru – tvar Zeme, Zem ako planéta vo vesmíre, cesty do vesmíru a na Mesiac; Ako vytvorila príroda najkrajšie miesta na Zemi – pohoria, vznik pohorí, zemetrasenia, sopečná činnosť, činnosť vody – kaňony, vodopády, jazerá, činnosť vetra – skalné mestá, púšte. 6. ročník* Planéta Zem – povrch Zeme, oceány a svetadiely, rozloženie oceánov a svetadielov na Zemi, polárne oblasti Zeme, šírkové a výškové pásma, vznik pohorí; Austrália a Oceánia – poloha a zobrazenie Austrálie na mapách, objavovanie prírodných a človekom vytvorených osobitostí regiónu a ich porovnanie so Slovenskom – ostrovy, polostrovy, prielivy, zálivy, povrch Austrálie a Oceánie, púšte, koralové a sopečné ostrovy, vodstvo; Environmentálne problémy a zaujímavosti regiónu – ozónová diera, prírodné zdroje (problém pitnej vody); Amerika – nový svet – poloha, zobrazenie Ameriky na mapách, povrch – Kordillery, Andy, nížiny, podnebné pásma, vodstvo v Amerike – rieky, jazerá, vodopády, Panamský prieply, morské prúdy, hospodárstvo Ameriky; Environmentálne problémy a zaujímavosti regiónu – ochrana prírody a národné parky, Grónsko – najväčší ostrov Zeme, ľadovce, vznik a činnosť ľadovcov, vplyv vonkajších činiteľov na tvar zemského povrchu, vietor a tečúca voda – príklady z Ameriky.

SLOVENSKO	<p>7. ročník Zemepis svetadielov – Ázia, Amerika, Austrália a Oceánia, Antarktída – povrch, podnebie, vodstvo, nerastné bohatstvo, krajina a životné prostredie – environmentálne problémy súčasného sveta – oblasti s veľkou ťažbou nerastných surovín, surovinové a energetické problémy, rozloženie zásob surovín na svete.</p> <p>8. ročník Regionálna geografia Slovenskej republiky – geologická stavba územia, stavba zemského povrchu, ovzdušie, vodstvo, pôdy.</p> <p>9. ročník Geografická charakteristika makroregiónov sveta.</p>
ČESKÁ REPUBLIKA	<p>6.-7. ročník Planéta Zem – vesmír, vznik vesmíru, vývoj a poznávanie vesmíru, Slnko a slnečná sústava, Mesiac, Zem ako vesmírne teleso, tvar a rozmery Zeme, pohyby Zeme, rozširujúce učivo: hviezdna obloha, planéta Zem, slnečná sústava; Glóbus a mapa – trvanie dňa a noci, ročné obdobia; geografická sféra, litosféra, atmosféra, hydrosféra, pedosféra; Zemepis svetadielov, oceánov a Ruska – svetadiely a oceány, polárne oblasti, Afrika, Austrália a Oceánia, Amerika, Ázia, Rusko, Európa.</p> <p>8.-9. ročník Spoločenské a hospodárske zložky krajiny – globálne ekologické problémy; Zemepis Českej republiky.</p>

Fyzika

Rovnako ako zemepis (resp. geografia) aj obsahové zameranie tohto predmetu je veľmi podobné, čo približuje aj tabuľka 4. Problémom porovnania slovenských a českých učebných osnov je, že v prílohe nového Štátneho vzdelávacieho programu na Slovensku sú uvedené iba témy a nie ročníky.

Tab. 4

Obsahové zameranie predmetu fyzika na Slovensku a v Čechách. Zdroj: Učebné osnovy fyziky pre 6. – 9. ročník základnej školy dostupné na internete <http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=886.html> a RVP ZV, 2007, dostupný na internete <http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf>

*Učebné osnovy fyziky podľa nového Štátneho vzdelávacieho programu dostupné na internete na <<http://www.statpedu.sk/sk/>>

ŠTÁT	OBSAHOVÉ ZAMERANIE FYZIKY
SLOVENSKO	<p>6. ročník*</p> <p>Látka a teleso – gravitačné pole Zeme, gravitačná sila, časticové zloženie pevných kryštalických látok, iónové kryštály – NaCl, prírodné magnety, magnetické pole Zeme; Elektrický obvod – vodiče elektrického prúdu – vlhký povrch Zeme, vedenie elektrického prúdu v plynoch – ionizácia vzduchu, blesk.</p> <p>7. ročník</p> <p>Pohyb a sila – gravitačná sila, vzájomné pôsobenie telies, deformačné účinky sily, trenie; Mechanické vlastnosti kvapalín a plynov – atmosféra Zeme, atmosferický tlak, zmeny atmosferického tlaku, meteorológia, podnebie, vlhkosť vzduchu, zrážky, vznik vetra, znečisťovanie ovzdušia.</p> <p>8. ročník</p> <p>Práca, energia, teplo – pohybová a polohová energia, vnútorná energia – teplo, využitie energie slnečného žiarenia.</p> <p>9. ročník</p> <p>Svetelné javy – svetelné zdroje, svetelný lúč, tieň, mesačné fázy, zatmenie Mesiaca, zatmenie Slnka, rýchlosť svetla, rozklad svetla, slnečné spektrum, dúha, pohlcovanie, odrážanie a vyžarovanie svetla predmetmi; Astronómia – telesá a ich pohyby v slnečnej sústave, orientácia na oblohe, vývoj predstáv o Zemi a slnečnej sústave, hviezdy, naša Galaxia, stavba vesmíru, vývoj vesmíru, vývoj hviezd; Energia v prírode, technika a spoločnosti – slnečná energia, jej dôležitosť a premeny, zdroje energie, vznik fosílnych palív, netradičné zdroje energie, využitie slnečnej, veternej a geotermálnej energie, malé vodné elektrárne.</p>
ČESKÁ REPUBLIKA	<p>6. – 7. ročník</p> <p>Pohyby a vzájomné pôsobenie telies – vzájomné pôsobenie telies, gravitačná sila, gravitačné pole, trenie, rozširujúce učivo: naklonená rovina; mechanické vlastnosti kvapalín a plynov – pôsobenie gravitačnej sily na kvapalinu, hydrostatický tlak, pôsobenie gravitačnej sily na atmosféru, atmosferický tlak, rozširujúce učivo: prúdenie tekutín – laminárne, turbulentné, základy meteorológie; Svetelné javy – zdroje svetla, šírenie svetla v rôznych optických prostrediach, zatmenie Slnka a Mesiaca, rozklad svetla optickým hranolom, spektrum.</p> <p>8. – 9. ročník</p> <p>Energia, jej premeny a prenos – vzájomné premeny a prenos pohybovej a polohovej energie, vnútorná energia telesa, premeny skupenstva látok – kryštalické látky, jadrová energia; rozširujúce učivo – anomália voda; Zvukové javy – vznik zvuku, zdroj zvuku, šírenie zvuku v rôznych prostrediach, ozvena; Vesmír – slnečná sústava a jej zloženie, charakteristika pohybu planét v slnečnej sústave, obežná doba planéty, orientácia na oblohe podľa významných nebeských telies, hviezdny a slnečný deň, hviezdy, podstata ich zloženia a vyžarovania, svetelný rok, orientácia na mape hviezdnej oblohy; rozširujúce učivo: základné predstavy o štruktúre vesmíru a jeho vývoji.</p>

Chémia

Rovnako ako predošlé predmety, aj chémia má v oboch krajinách veľmi podobné obsahové zameranie, čo približuje aj tabuľka 5. Reforma na Slovensku priniesla chémii dôležitú zmenu a podľa nového Štátneho vzdelávacieho programu sa vyučuje od šiesteho ročníka základnej školy, čím sa vyrieši aj problém nesúladu medzi biológiou v ôsmom ročníku (obsahom tohto ročníka je aj geológia). Terajší žiaci ôsmeho ročníka majú pri preberaní jednotlivých minerálov v prírodopise v ôsmom ročníku problém so vzorcami, pretože tie sa učia v chémii neskôr. Keby sa bola bývala geológia vyučovala o rok neskôr (teda v deviatom ročníku rovnako ako v Českej republike), žiaci by už mali z chémie dostatočné vedomosti.

Tab. 5

Obsahové zameranie predmetu chémia na Slovensku a v Čechách. Zdroj: Učebné osnovy chémie pre 5. – 9. ročník základnej školy dostupné na internete <http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=886.html> a RVP ZV, 2007, dostupný na internete <http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf>

*Učebné osnovy chémie podľa nového Štátneho vzdelávacieho programu dostupné na internete na <<http://www.statpedu.sk/sk/>>

ŠTÁT	OBSAHOVÉ ZAMERANIE CHÉMIE
SLOVENSKO	6. ročník* Zmesi a chemicky čisté látky – usadzovanie, filtrácia, odparovanie, kryštalizácia; Látky nevyhnutné pre náš život – voda, vzduch. 8. ročník Zmesi – pokus s kryštalizáciou, voda, vzduch, zlúčeniny niektorých chemických prvkov – halogenidy, oxidy; Kyseliny, hydroxidy, soli – vznik solí, názvoslovie solí a ich použitie, halogenidy, sulfidy, dusičnany, sírany a uhličitaný. 9. ročník Zrážacie reakcie – niektoré významné soli – fosforečnany, hydrogénsoli; Uhl'ovodíky – všeobecná charakteristika; Fyzikálne zmeny pri chemických reakciách – význam slnečného žiarenia, pre život na Zemi, palivá, znečisťovanie ovzdušia; Systém názvoslovia chemických zlúčenín.

ČESKÁ REPUBLIKA	8. – 9. ročník <u>Zmesi</u> – zmesi v prírode a v každodennom živote, oddeľovanie zložiek zmesí (usadzovanie, kryštalizácia); <i>Voda</i> – voda v prírode, pitná a úžitková voda, odpadová voda; <i>Vzduch</i> – vzduch a jeho zloženie, čistota ovzdušia a zdroje jeho znečistenia, teplotná inverzia, smog; rozširujúce učivo: mäkká a tvrdá voda, chemické a biologické zloženie vzduchu, získavanie kyslíka a dusíka destiláciou vzduchu. <u>Chemické prvky; Oxidy a halogenidy</u> – <i>Oxidy</i> – oxid siričitý, oxid dusný a dusičný, oxid vápenatý, oxid uhoľnatý a uhličité – skleníkový efekt, oxid kremičitý – sklo, názvoslovie oxidov; <i>Halogenidy</i> – chlorid sodný, chlorid draselný, názvoslovie halogenidov; rozširujúce učivo: oxid hlinitý (rubíny, zafíry), sulfidy. <u>Kyseliny a hydroxidy</u> – kyslé dažde, <i>pH</i> ; <u>Soli; Uhľovodíky</u> – uhlie, ropa a jej frakcie, zemný plyn, fosilne palivá, hodnotenie ropy, jej frakcií a zemného plynu z hľadiska užitočnosti, bezpečnosti a škodlivosti vzhľadom k životnému prostrediu.
----------------------------	---

Záver

Porovnávané vzdelávanie o neživej prírode je, čo sa obsahu týka, v oboch krajinách veľmi podobné a žiaci v podstate vo všetkých sledovaných predmetoch preberajú zhruba rovnaké témy. Výraznejší rozdiel badať v predmete chémia, kde reformné zmeny na Slovensku posilnili výučbu chémie a žiaci sa s týmto predmetom stretávajú o dva roky skôr ako ich starší spolužiaci učitelia sa podľa starých učebných osnov. V rámci prírodopisu v Českej republike sa v každom ročníku preberá aj historický vývoj jednotlivých rastlinných a živočíšnych druhov a rovnako aj predchodcov človeka, ktorý v učebných osnovách Slovenska zahrnutý nie je. Dosť nepochopiteľné sa mi zdá premenovanie prírodopisu na biológiu v rámci školskej reformy na Slovensku, pretože tento predmet obsahuje aj pomerne veľkú časť učiva o neživej prírode. Okrem toho pripravovaná obsahová zmena prírodopisu (biológie) v ôsmom ročníku, podľa ktorej sa začne vyučovať od školského roku 2011/2012, výrazne okliešti vyučovanie geológie. Štátny vzdelávací program tento predmet dotuje 33 hodinami ročne, čo predstavuje hodinu týždenne a súčasne sa obsah tohto predmetu zmení a ku geológii pribudnú poznatky o ekosystémoch.

Zdroje

www.statpedu.sk/sk, 12.5.2010

http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=886.html,
12.5.2010

http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf, 12.5.2010

Kontakt na autorku

Mgr. Ľubica Lukianenko

Geologický ústav, PríF UK

Mlynská dolina

842 15 Bratislava

Slovensko

e-mail: lukianenko@fns.uniba.sk

KONFESNÍ KOŘENY STŘEDNÍCH ŠKOL S NĚMECKÝM VYUČOVACÍM JAZYKEM V ČESKÝCH ZEMÍCH

Marie Macková

Resumé

Gymnázia s německým vyučovacím jazykem patřila v českých zemích k nejstarším. Některá z nich byla založena jako církevní školy. Buď v době, kdy církev měla monopol na provozování vzdělávacích institucí, nebo v době, kdy bylo nejjednodušší svěřit provozování školy některému školskému řádu. To se dělo v dobách, kdy vyučovacím jazykem byla latina. Ve druhé polovině 19. století bylo třeba školy specifikovat podle vyučovacího jazyka. Některé z těchto škol ve stejné době zároveň přešly mezi školy veřejné, jiné však zůstaly školami soukromými v církevních rukách. Volba vyučovacího jazyka na školách provozovaných především římskokatolickou církví byla dána jednak prostředím lokality, kde škola působila, jednak osobním zaměřením lidí, kteří ji spravovali.

Klíčová slova

Gymnázium, církev, německý.

Religious Background of Secondary Schools with German Language Instruction in the Czech Lands

Abstract

Grammar schools (Gymnasiums) with German language instruction were among the oldest schools in the Czech lands. Some of them were founded as church schools. It occurred either in periods when the Church had a monopoly on keeping educational institutions or when providing schools by an educational order appeared to be the easiest way. Such foundations were frequent as the language of instruction was Latin. In the 2nd half of the 19th century it was necessary to specify schools according to the language of instruction. Some of the above mentioned schools became public in this period, others remained private in the hands of the Church. The choice of the language of instruction

at schools run by the Roman Catholic Church was influenced by the environment of the place where the school was situated and by personal orientation of people who administered it.

Key words

Gymnasium, the Church, German.

1 Úvod

Ačkoliv se téma jeví jako vymezené rámcem zkoumání institucionálních dějin, bylo zamýšleno jako příspěvek k výzkumu, který sleduje profilování, sebeidentifikaci společnosti v době, která už měla vyřešenou otázku, k čemu je vzdělání a nakolik je vhodné a výhodné je akceptovat. Dějiny konkrétních škol, resp. výzkum části školského prostředí v kontextu doby a místa se tak stává prostředkem pro řešení jiných otázek. Čímž ovšem nemá být popřena školská instituce jako významný prvek ve společnosti dané doby a spojitosti vážící lidi nejrůznějšího postavení a typu ke škole (obecně i naprosto konkrétně).¹

Z poměrně širokého možného spektra otázek byly vyjmuty k bližšímu komentáři konfesní kořeny středního školství, protože na nich je možné vykázat významné změny, kterými školství poslední třetiny 19. století procházelo. Zaměření na německou část školského spektra má šanci ukázat některé velmi dlouhodobé tendence a relativně blízkou, nikoliv však identickou paralelu se situací v českém prostředí.

2 Německojazyčné školství v českých zemích

V okamžiku, kdy bylo třeba, aby se každá škola v habsburské monarchii jednoznačně vymezila vyučujícím jazykem, a vznikla základní školská organizačně-správní struktura, bylo jenom v Čechách ustaveno 47 venkovských německých školských okresů a dva další ve statutárních městech.² Vedle toho bylo vytvořeno 57 českých venkovských školských okresů a tři české školské

¹ Tato studie vznikla jako jeden z dílčích výstupů grantového úkolu GAČR 409/09/0503 Hledání centra. Vědecké a vzdělávací instituce Němců v Čechách v 19. a první polovině 20. století.

² *Statistický popis školských okresů Čech*, Praha, 1884.

okresy městské.³ Tyto školské okresy spravovaly národní a měšťanské školy veřejné, částečně ty s právem veřejnosti, dozorové pravomoci pak měly i nad školami soukromými. Zvláštností toho správního systému bylo, že nemusel být nutně striktně geograficky vymezen. České a německé školské okresy se mohly v jazykově a národnostně smíšených oblastech územně překrývat. Z uvedených německých školských okresů mělo českou paralelu 15 okresů. Jednalo se o okresy Broumov, České Budějovice, Domažlice, Dvůr Králové nad Labem, Jindřichův Hradec, Klatovy, Kralovice, Lanškroun, Litomyšl, Polička, Polná, Prachatice, Sušice, Trutnov a Žamberk. Český i německý správní celek pak měla i Praha. Jako jazykově jednoznačně vyhraněných tedy existovalo 32 venkovských okresů německých⁴ a jeden městský (Liberec) a 42 venkovských okresů českých a jeden městský (Hradec Králové).

Gymnázia, jako tehdy téměř jediný typ středních škol, byla na přelomu 50. a 60. let 19. století registrována buď jako státní nebo nestátní. Označení státní znamenalo, že chod školy je zabezpečován alespoň z části ze státních prostředků. Taková gymnázia sídlila v Chebu, Jičíně, Hradci Králové, Litoměřicích, Jindřichově Hradci, Písku a v Praze na Starém Městě a na Malé Straně.⁵ Za nestátní gymnázia byla podle stejné evidence považována vlastně všechna, která byla zřizována buď zcela nebo alespoň částečně nějakou církevní organizací. Šlo konkrétně o gymnázia v Benešově, České Lípě, Broumově, Mostě, Českých Budějovicích, Německém Brodě, Mladé Boleslavi, Klatovech, Chomutově, Litomyšli, Plzni, Liberci, Žatci a Slaném.⁶ Pro srovnání je možné dodat, že na Moravě byla za státní gymnázia považována ta v Brně, Jihlavě, Olomouci a Znojmě. Za nestátní pak ústavy v Příboře, Kroměříži, Moravské Třebové, Mikulově a Strážnici. Ve Slezsku tehdy existovala tři gymnázia, která byla všechna považována za státní, byť dvě těšínské školy se lišily tak, že jedna byla považována za katolickou a druhá za evangelickou. Třetí gymnázium rakouského Slezska bylo v Opavě. Církevními zřizovateli a provozovateli těchto škol v Čechách byli piaristé, augustiniáni, benediktní, premonstráti

³ Tamtéž.

⁴ Jednalo se o okresy Aš, Ústí nad Labem, Horšovský Týn, Česká Lípa, Most, Dubí, Cheb, Sokolov, Frýdlant, Jablonné, Jablonec nad Nisou, Kraslice, Vrchlabí, Jáchymov, Kadaň, Kaplice, Karlovy Vary, Chomutov, Český Krumlov, Litoměřice, Žlutice, Stříbro, Planá, Podbořany, Liberec, Rumburk, Žatec, Šluknov, Tachov, Teplá, Teplice a Děčín.

⁵ Matauschek, T. A. *Normalien Nachschlagebuch für Lehrer und Direktoren der Oesterreichischen öffentlichen Gymnasien*. Prag, 1864. Vaniček, A. *Schematismus der österreichischen Gymnasien und Realschulen für das Schuljahr 1859-60*. Prag, 1860.

⁶ Tamtéž.

a cisterciáci. Příspěvateli byla buď města nebo nejrůznější soukromé fondy. Všechna gymnázia zařazená mezi nestátní měla podle mladší legislativy právo veřejnosti. Teprve následně byla gymnázia nucena si zvolit fixní vyučovací jazyk. Z uvedených škol byla jako německá určena gymnázia v České Lípě, Broumově, Mostě, Českých Budějovicích, Chebu, Chomutově, Litoměřicích, Plzni, Žatci a v Praze na Starém Městě a na Malé Straně.⁷ Ostatní uvedená byla česká. K nim samozřejmě v obou národních okruzích pozvolna přibývaly nové školy, zřizované postupně v různých místech českých zemí. To však již byly školy především státního typu. Soukromá gymnázia byla jako konfesní zřizována zřídka, nejzajímavější z tohoto sektoru zřejmě byly dívčí střední školy zřizované ženskými školskými řády a kongregacemi, které v drtivé většině případů získaly právo veřejnosti.⁸

Pokud je jedenáct „starých“ gymnázií, která si zvolila německý vyučovací jazyk, promítnuto do následného uspořádání a jazykového rozlišení školních okresů pro obecné a měšťanské školy, vyplyne, že jenom v Plzni bylo historicky existující německé gymnázium, ale pro obecné a měšťanské školy neexistoval nově zřízený německý školský okres.⁹ Dalších deset historických gymnázií sídlilo v centru tehdy nového německého školského okresu, resp. v Praze. K tomu bylo třeba připočítat gymnázia vzniklá v poslední třetině 19. století, z nichž některá rovněž zvolila německý jazyk jako vyučovací.¹⁰ Některá z nich vznikla i mimo sídla německých školských okresů. Např. v tehdy ještě samostatném Karlíně nebo na Smichově. Většinou však šlo o města, která buď byla sídlem německého školského okresu nebo spadala do jeho kompetence. Ještě k roku 1864 bylo z jedenácti gymnázií s německým vyučovacím jazykem sedm církevních a čtyři státní (i v českém sektoru byl poměr 7:4 ve prospěch církevních škol). Aktuální provozovatelé¹¹ následně německých gymnázií byli augustiniáni, benediktní, piaristé, cisterciáci a premonstráti. V České Lípě ústav, založený v 17. století, průběžně spravovali augustiniáni z Prahy, ve druhé polovině

⁷ Neubauer, J. *Statistischer Verzeichniss aller für den Unterricht an den österreichischen Gymnasien, Realschulen, Lyceen, Lehrer- und Lehrerinnen Bildungsanstalten und Lehrer-Seminarien mit deutscher Unterrichtssprache bestellten Person*. Elbogen, 1892.

⁸ K tématu podrobněji Macková, M. *Voršilky v Čechách do roku 1918*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. Tam také další literatura.

⁹ Plzeňské obecné a měšťanské školy s německým vyučovacím jazykem byly spravovány českým školním okresem.

¹⁰ Šlo v Čechách např. o ústavy v Trutnově, Lokti, Hostinném, Kadani, Stříbře, Českém Krumlově, Teplicích nebo Lanškrouně.

¹¹ Popsán stav podle citovaného schematismu Aloise Vanička k roku 1860.

19. století je podporovalo město a jeho studijní fond. V té době tu studovaly necelé čtyři stovky studentů. V Broumově bylo jedno z nejstarších gymnázií v Čechách založené a kontinuálně spravované benediktiny, jehož počty studentů kolísaly v té době mezi jednou až dvěma stovkami. Gymnázium v Mostě mělo soukromého měšťanského zakladatele, který jeho správou pověřil piaristy. Ti byli v 19. století podporováni městem a vyučovali kolem dvou set studentů. Českobudějovické gymnázium bylo založeno ve druhé polovině 18. století městem jako piaristické, ale o sto let později se na jeho chodu už podíleli i cisterciáci. Chebské gymnázium bylo v 19. století státní, ale šlo o ústav, který již jako existující převzali do své správy jezuité, a teprve po zrušení jejich řádu se přiřadilo ke školám spravovaným státem s více než dvěma sty padesáti studenty. Zřejmě nejpestřejší osudy v tomto směru mělo chomutovské gymnázium. Založeno bylo v roce 1591 Jiřím Popelem z Lobkovic, pak jej do své správy dostali jezuité, a proto byla škola nakrátko po roce 1777 zrušena. Již dva roky nato ji však obnovili dominikáni z Prahy a konečně od roku 1809 ji spravovali cisterciáci z Oseka a vyučovali více než dvě stě žáků. Litoměřické gymnázium bylo původně jezuitské a následně už pouze státní. V Plzni bylo gymnázium založeno v roce 1776 městem a svěřeno do správy tepelských premonstrátů, kteří dokonce k jeho podpoře zřídili zvláštní studijní fond. Tentýž řád, ale ze strahovského kláštera, zřizoval od počátku 18. století gymnázium v Žatci. Na každém z ústavů studovalo kolem dvou set studentů. Pro srovnání je možné uvést, že na Moravě byla situace nepoměrně jednodušší: všech pět církevních gymnázií bylo spravováno piaristy. Mezi českými gymnázii v Čechách byla situace podobně pestrá, snad s vyšším podílem původně jezuitských škol, jejichž další osudy ovšem ne vždy vedly přímo do státní sféry.

Mezi „starými“ gymnázii v Čechách si nejdéle udrželo svůj konfesní charakter benediktinské gymnázium v Broumově, které zároveň patřilo k nejstarším a kontinuálně nejpevnějším ústavům v zemi. Jeho počátky jsou poněkud nejasné, protože klášter i město Broumov byly zasaženy několika ničivými požáry, během nichž kromě dalšího vzaly za své i písemnosti dokládající nejstarší existenci školy. Za první zmínku tak bývají obecně považovány vzpomínky pražského arcibiskupa Arnošta z Pardubic, zachycené v díle Bohuslava Balbína, na broumovskou klášterní školu. Její začátek je obecně kladen do první poloviny 14. století, přesněji pak většinou hypoteticky do funkčního období velmi agilního a úspěšného opata Bavora v první čtvrtině století.¹² Od této

¹² Počátek školy klade Laurentius Wintera hypoteticky mezi léta 1301–1305 s tím, že zcela jistě musel existovat kolem roku 1315. Vinzenz Maiwald už pregnantně uvádí rok vzní-

doby škola „vyššího typu, která připravovala pro univerzitní studium“ v režii broumovských benediktinů existovala nepřetržitě, byť v průběhu doby měnila svou podobu tak, jak to právě vyžadovala doba. Nezlividovalo ji ani husitství, ani o mnoho později josefinské restriktce, ani sekularizační tendence 19. či 20. století. Koncem se pro ni dokonce nestala ani příslušnost města k říšské župě Sudety, byť to byl definitivní konec benediktinského působení. Podle nacistické školské politiky nemohla škola nadále působit jako konfesní, takže byla postátněna, řádoví profesori byli suspendováni a od té doby gymnázium existuje jako státní škola až do současnosti. V 19. století se do podoby novodobého soukromého gymnázia s právem veřejnosti přetvořilo definitivně v roce 1873, kdy 13 pedagogů a ředitel v osmi třídách vyučovali 147 studentů.¹³ Pro příklad je možné uvést, že v roce 1876 stál v čele gymnázia ředitel Wolfgang Morawek, do pedagogického sboru dále patřili čtyři profesori, dva učitelé náboženství, dva skuteční gymnaziální učitelé a čtyři suplenti. V osmi třídách studovalo celkem 166 studentů a ve stavu bylo dalších sedm privatistů. Z toho bylo 42 studentů místních, 118 z Čech, jeden z Moravy, jeden z Uher, tři z Kladska a Pruska a jeden ze Saska. Podle vyznání šlo o 158 katolíků a osm izraelitů. Jako mateřskou řeč uvádělo 110 studentů němčinu a 56 češtinu. Z nepovinných předmětů si 94 studentů zapisovalo češtinu, 24 francouzštinu, 22 stenografii, 27 zpěv a 114 kaligrafii.¹⁴

Podobně pestrý obrázek, jen s drobnými odchylkami, je možné získat i v dalších letech s jedinou výjimkou. Tou byla mateřská řeč studentů, kteří se stále víc hlásili k němčině. Důvodem ovšem pravděpodobně nebyla ani tak obecná nacionalizace společnosti, ke které v té době docházelo, protože ta ve velmi kompaktním prostředí Broumova měla jiný než kvantitativní charakter, ale vznik dalších a dalších škol s českým vyučovacím jazykem. Těm dávali čeští studenti stále více přednost a většinou je také měli blíž k domovu, takže pro ně byly i z tohoto hlediska výhodnější.¹⁵ Ačkoliv od 70. let 19. století až do světo-

ku 1305 a opata Bavora jako zakladatele, ale jde nejspíš o aplikaci předchozí Winterovy práce. Ve zde citovaném schematismu Aloise Vaníčka z roku 1860 je datum založení školy označeno za neznámé. Wintera, L. *Stift Braunau im Dienste der Kultur. Ein Beitrag zur Kulturgeschichte der katholischen Kirche in Böhmen*. Braunau 1904, s. 17. Maiwald, V. *Geschichte des öffentlichen Gymnasiums in Braunau*. Wien-Leipzig, 1912, s. 5.

¹³ Laurentius Wintera: l. c., s. 82–83.

¹⁴ *Jahres-Bericht des öffentlichen Stifts-Obergymnasiums der Benediktiner in Braunau in Böhmen an Schlusse Schuljahres 1876*. Braunau, 1877.

¹⁵ Zatímco gymnázia v Rychnově nad Kněžnou a Hradci Králové patřila rovněž mezi „staré“ ústavy a mohla být maximálně kontinuální konkurencí, pak nové reálky v Náchodě

vé války v zásadě neklesal počet studentů, bylo to způsobeno pravděpodobně neustále se zvyšujícím zájmem o studium a stoupajícím počtem rodin, které si mohly dovolit poslat své syny do gymnázia, byť třeba za využití nějakého typu hmotné podpory z veřejných či charitativních zdrojů.¹⁶ Nic nenasvědčuje tomu, že by se měnila struktura studentů z toho důvodu, že broumovské gymnázium bylo konfesní, zatímco jinde fungovaly školy státní. Na tomto příkladě dlouhodobě působícího gymnázia je patrné, že v poslední čtvrtině 19. století byla rozhodující kvalita poskytovaného studia, vyučovací jazyk a stále víc regionální poptávka a nabídka. Jestliže souhrn těchto faktorů byl uspokojivý, pak konfesionalita školského ústavu nebyla pro většinu zájemců rozhodující. Část z nich se samozřejmě podle tohoto kritéria rozhodovala na první místě, ať už s vymezením pozitivním nebo negativním, ale až do konce trvání monarchie šlo o početní minoritu. Soukromé zveřejněné školství tohoto typu muselo podle zákona poskytovat minimálně stejnou kvalitu vzdělání jako státní školy. Konfesní prostředí mohlo být pro část zájemců přidanou hodnotou v kladném slova smyslu.¹⁷ Pro větší část z nich to však zřejmě byl faktor, který ustupoval do pozadí nebo byl dokonce okrajový ve srovnání s jinými ukazateli.

Navzdory tomu počet konfesních gymnázií ve druhé polovině 19. století klesal. Důvodem nebyla jenom definitivní ztráta monopolu církevního prostředí na vzdělání a stále radikálnější se měnící postoj společnosti, která vůči církvím obecně a převažující římskokatolické zvláště lhostejněla a zaujímala stále indifferenčnější stanovisko. Důvodem zřejmě stejně závažným byla ztráta síly a akceschopnosti některých řádů, které konfesní školství v Čechách provozovaly. Jezuitské školství bylo z větší části postátněno v důsledku radikálního vnitrocírkevního zásahu. To se ovšem dotklo především ústavů, které se následně profilovaly jako jazykově české. Z německých to bylo jenom gymnázium v Chebu a ne sice podle založení, ale jako převzaté a poté postátněné ze stejného důvodu i gymnázium v Litoměřicích. Významnější nestabilita v tomto pro-

a Jaroměř se nepochybně staly důvodem úbytku českých studentů v Broumově. K tomu blíže Bouza, E., Štěpánková, M. *Benediktinské gymnázium Broumov 1775-1945*, úvod k archivnímu inventáři, Náchod, 1973.

¹⁶ Mezi léty 1873-1914 nikdy neklesl celkový počet studentů broumovského gymnázia pod 150. Naopak mezi léty 1879-1885 a potom mezi léty 1893-1897 jejich počet vystoupal přes 200. Každoročně skládalo maturitní zkoušku 10 - 20 studentů. Laurentius Wintera: l.c., s. 82-83.

¹⁷ Pro dívčí školství této doby byla situace ještě poněkud jiná: konfesní prostředí bylo v souvislosti s dívčí školou stále ještě vnímáno jako jistá záruka morálního bezpečí, pro ženský svět patriční a vyhledávaná.

středí byla způsobena piaristy. Ti spravovali gymnázia jak vlastního založení, tak založená městy či jiným soukromým subjektem především v průběhu 18. století. Od poloviny 19. století řádu viditelně začaly docházet síly a vyklizený prostor obsadil stát, ne jiný školský řád, jak bývalo obvyklé v minulosti. Tento problém se týkal prakticky všech pěti „starých“ konfesních gymnázií s německým vyučovacím jazykem na Moravě, ale i v Čechách byl častější. Z německých gymnázií se týkal Mostu, Českých Budějovic¹⁸ a Prahy Nového Města. Tyto ztráty nebyly nahrazovány z církevního prostředí, prostor byl přenechán nekonfesnímu veřejnému školství. Jedinou výjimku tvořily soukromé zveřejněné střední školy pro dívky, které až do světové války měly velmi často konfesní podobu a výhrady proti nim sice existovaly a byly i hodně ostré, ale na počet žaček v konečném důsledku vliv příliš neměly. Tam, kde zřizovatelé konfesních gymnázií byli dostatečně silní a schopní akceptovat dobové organizační a kvalitativní požadavky na výuku, tam konfesní gymnázia existovala a prosperovala stejně jako jejich nekonfesní paralela. Ta je ovšem postupem doby převýšila kvantitativně, protože vznikala stále nová gymnázia, jak v českém tak v německém prostoru. Konečná podoba středních škol s německým vyučovacím jazykem před světovou válkou tedy nebyla výsledkem omezování konfesního školství, ale zaplňování doposud volného prostoru dalšími a dalšími školami nekonfesního typu.

3 Závěr

Gymnázia byla prvkem vyššího institucionálního vzdělávání už podstatně dříve než v 19. století. Právě tak už podstatně dříve opouštěla centra a uchylovala se do regionů. A většinou tam prosperovala. Zánik gymnázia v drtivě většině případů nebyl regionem chtěný a případná nestabilita takového učiliště byla řešena buď dočasnou změnou jeho charakteru nebo změnou provozovatelů. V polovině 19. století je možné zachytit síť regionálních gymnázií, která mají své kořeny převážně v 17. a 18. století a která byla svým charakterem většinou ústavy zřizovanými či alespoň spravovanými některým z katolických církevních řádů. Zaznamenaná sekularizace tohoto prostředí měla více vnitrocírkevní příčiny než vnější legislativní důvody. První novodobou vlnou bylo postátně-

¹⁸ Novotný, M. Českokobudějovické piaristické gymnázium a utváření vrstvy moderní inteligence na jihu Čech (1762–1848), In *Documenta Pragensia XXVII, Město a intelektuálové od středověku do roku 1848*, Praha: Archiv hlavního města Prahy, 2008, s. 935–959. Tam také další literatura k problematice.

ní původně jezuitských učilišť v důsledku zrušení řádu. Druhou pak o něco později ztráta akceschopnosti piaristů, kteří německojazyčné střední školství ovlivnili víc. Viditelná změna poměru ve prospěch nekonfesního středního školství byla dána vznikem řady nových škol, které v německojazyčném prostředí chlapeckých gymnázií už nebyly školami konfesními. Pro všechny však byl k dispozici dostatek zájemců o studium, protože to se v průběhu 19. století postupně stalo vyhledávanou hodnotou života. Tam, kde byl církevní zřizovatel školy stabilní a ekonomicky i duchovně silný, tam škola jako konfesní s právem veřejnosti prosperovala. Pro většinu potenciálních zájemců byla v dané době nesporně důležitější její dostupnost v regionu a její nacionální identifikace, než její konfesní specifikace. Odráží se v tom jak obecné zlhostejnění vůči církevnímu prostředí v určitých kruzích společnosti, tak na druhé straně trvající kvalita konfesního školství, srovnatelná s bouřlivě se rozvíjejícím nekonfesním sektorem ve středním školství té doby.

4 Literatura

- BOUZA, E., ŠTĚPÁNKOVÁ, M. *Benediktinské gymnázium Broumov 1775–1945, úvod k archivnímu inventáři*. Náchod. 1973.
- Jahres-Bericht des öffentlichen Stiffts-Obergymnasiums der Benediktiner in Braunau in Böhmen 1876*. Braunau. 1877.
- MACKOVÁ, M. *Voršilky v Čechách do roku 1918*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007.
- MAIWALD, V. *Geschichte des öffentlichen Stifftsgymnasiums in Braunau*. Wien-Leipzig, 1912.
- MATAUSCHEK T. A. *Normalien Nachschlagebuch für Lehrer und Direktoren der Oesterreichischen öffentlichen Gymnasien*. Prag, 1864.
- NEUBAUER J. *Statistisches Verzeichnis aller für den Unterricht an den österreichischen Gymnasien, Realschulen, Lyceen, Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten und Lehrer-Seminarien mit deutscher Unterrichtssprache bestellten Person*. Elbogen, 1892.
- NOVOTNÝ, M. *Českobudějovické piaristické gymnázium a utváření vrstvy moderní inteligence na jihu Čech (1762–1848)*. In *Documenta Pragensia XXVII, Město a intelektuálové od středověku do roku 1848*. Praha: Archiv hlavního města Prahy, 2008, s. 935–958.
- Statistický popis školních okresů Čech*. Praha, 1884.

VANÍČEK, A. *Schematismus der österreichischen Gymnasien und Realschulen für das Schuljahr 1859-1860*. Prag, 1860.

WINTERA, L. *Stift Braunau im Dienste der Kultur. Ein Beitrag zur Kulturgeschichte der katholischen Kirche in Böhmen*. Braunau 1904.

Kontaktní adresa:

doc. PhDr. Marie Macková, Ph.D.

Ústav historických věd Filozofické fakulty Univerzity Pardubice

Studentská 84

532 10 Pardubice

466036221

e-mail: marie.mackova@upce.cz

ICT VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL

Hana Marešová

Abstrakt

Príspevek je venovaný analýze súčasného stavu v oblasti ICT (informační a komunikační technologie) kompetenci učitelů. Co se týče ICT vzdělávání pedagogických pracovníků, vzhledem k ukončení systematických vládních programů zaměřených na rozvoj ICT kompetenci pedagogických pracovníků vzniklo v této oblasti vakuem a pedagogové již nemají možnost dalšího systematického vzdělávání v této oblasti. Na tuto situaci jsme se pokusili zareagovat vytvořením uceleného souboru kurzů zaměřených na rozvoj ICT kompetenci učitelů, které jsou v současné době realizovány v rámci projektu ESF. V článku je komparován stav výzkumných závěrů v oblasti užívání ICT ze strany pedagogických pracovníků s výsledky našich výzkumných sond, které byly prováděny při realizaci ICT kurzů pro pedagogické pracovníky v Odboru ICT vzdělávání Centra celoživotního vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Naše výzkumy prokázaly posun v přístupu učitelů k využívání ICT ve výuce.

Klíčová slova

Informační a komunikační technologie (ICT), klíčové kompetence, ICT kompetence, učitelé.

ICT Skills of Teachers at Primary and Secondary Schools

Abstract

The paper is focused on the analysis of the current state of ICT (information and communication technology) skills of teachers. As regards the ICT teacher training, due to the termination of government programs aimed at developing of ICT skills of the teaching staff a vacuum arose in this area and teachers have no longer an opportunity for further systematic training in this area. We tried to respond to this situation by creating a complex of courses

focused on the development of ICT skills of teachers that are currently implemented in an ESF project. The article compares the status of research findings on the use of ICT by teachers with the results of our research surveys, which have been realized within the implementation of ICT courses for teachers at the Department of ICT Training, the Centre for Lifelong Education at the Faculty of Education, Palacky University in Olomouc. Our results have shown a shift in the approach of teachers to the use of ICT in teaching.

Key words

Information and communication technology (ICT), key competences, ICT competences, teachers.

1 Úvod

Několik posledních desetiletí prochází současná společnost rozsáhlými změnami, které jsou založené zejména na rozvoji informačních a komunikačních technologií (ICT) a jejich implementaci do každodenního života. To má mimo jiné dopad také na vzdělávání, neboť ICT se přirozeně stávají také součástí vzdělávacího procesu. Na tyto skutečnosti zareagovaly také strategické dokumenty zaměřené na vzdělávání. Lisabonská strategie přijatá Radou Evropy pro období 2000–10 se zabývá rozvíjením klíčových kompetencí ve společnosti založené na znalostech (Lisabonská strategie, 2000). EU zařadila mezi hlavní oblasti své vzdělávací politiky začleňování ICT do vzdělávání, a to v dokumentech eEurope Action Plan (eEurope, 2002), který definoval obecné postupy pro rozvoj informační společnosti, a e-Learning (e-learning, 2001). Požadavky EU byly v České republice (ČR) zapracovány v národních dokumentech veřejné a vzdělávací politiky, ať už to byl Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha), koncepce Státní informační politiky ve vzdělávání (SIPVZ) či Národní program počítačové gramotnosti (NPPG). Kurikulární reforma pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let (Rámcový vzdělávací program) reaguje na požadavky implementace ICT do výuky vytvořením vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie, která je zařazena jako povinná součást základního vzdělávání na 1. a 2. stupni (RVP, 2007).

2 ICT kompetence učitelů

Klíčové kompetence identifikované Evropskou unií (EU) zahrnují mimo jiné také kompetence v oblasti ICT, které jsou definovány jako schopnost používat multimediální technologie a využívat je k vyhledávání, ukládání, vytváření, prezentování, třídění a výměně informací (European Commission, 2004). V Úředním věstníku EU (Official Journal of the European Union, 2006), ve kterém jsou definována doporučení o klíčových schopnostech pro celoživotní učení, jsou kompetence v oblasti ICT definovány jako digitální kompetence, tedy obecně jako schopnost pracovat s digitálními technologiemi, která zahrnuje mj. schopnost vyhledávat, shromažďovat a kriticky a systematicky zpracovávat informace, dále každodenní práci se základními počítačovými aplikacemi, jako jsou textové editory, tabulkové procesory, databáze, systémy pro ukládání a správu informací, schopnost využívat potenciál elektronické komunikace (e-mail, síťové komunity), včetně uvědomění si případných rizik pohybu a komunikace ve virtuálním prostoru.

Požadují-li dnes kurikulární materiály důraz na implementaci ICT do vzdělávacího procesu na všech stupních vzdělávání, je třeba se ptát, zda je kromě nezbytného technického zabezpečení v dostatečné míře zajištěno i vzdělávání pedagogů v oblasti výše definovaných kompetencí a zda jsou současní pedagogové na tuto situaci dostatečně připraveni, tedy zda již sami ovládají potřebné dovednosti v oblasti ICT do té míry, že je mohou v rámci edukačního procesu předávat efektivně svým žákům a studentům. Potřebu zdatnosti ve využívání ICT si uvědomují i samotní učitelé. Podle výzkumu Vetešky a Tureckiové (2008) uvedlo 81 % respondentů potřebu zdatnosti v používání výpočetní techniky, což bylo nejvíce ze všech klíčových kompetencí (na druhém místě byla znalost cizích jazyků se 76 %). Obdobné výsledky prokázal také výzkumný záměr Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu 1999–2003 (Vašutová, 2004), ve kterém studenti učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů považují za vysoce užitečnou práci s počítačem a znalost informačních technologií (celkové hodnocení 1,52), ještě vyšší hodnoty pak ICT kompetencím připisují mladí učitelé z praxe (celkové hodnocení 1,30). Z šetření Výzkumného ústavu pedagogického z roku 2009 (Naske, 2010) vyplynulo, že mezi nejatraktivnější oblasti, v nichž chtějí učitelé zvyšovat své ICT kompetence, patří tyto (seřazeno dle pořadí): realizace samotné výuky, žákovské projekty, odbornost ve své aprobaci, komunikace a spolupráce, práce na ŠVP a tematických plánech, plánování výuky. Novější studie také prokazují

posuny zejména v míře užívání ICT ze strany učitelů. Pozitivní výsledky přináší zejména četnost využívání počítače při přípravě na výuku a při výuce – v rámci ČR ho v roce 2006 využilo 78 % pedagogů, zatímco v EU25 to bylo pouze 74 % (ČSÚ, 2008):

Tab. 1

Statistika ČSÚ k využití ICT ve výuce (ČSÚ, 2006).

Pedagogičtí pracovníci, využívající počítač a/nebo internet k vybraným činnostem; 2006

% z celkového počtu pedagogických pracovníků v dané zemi

stát	příprava na vyučovací hodinu	během vyučovací hodiny	výukové materiály		
			z internetu	ze školní e-databáze	on-line*
Belgie	89,5	69,0	55,3	36,0	51,1
Česká republika	91,3	78,3	63,0	62,6	30,9
Dánsko	95,7	94,6	80,3	71,6	72,1
Estonsko	92,8	59,7	57,7	39,0	51,6
Finsko	94,5	85,1	77,4	46,1	66,1
Francie	91,1	65,5	49,1	26,1	48,1
Irsko	77,8	81,7	64,9	49,3	71,2
Itálie	79,8	72,4	48,4	40,5	42,9

Pokud mají pedagogičtí pracovníci rozvíjet požadované nové klíčové kompetence (mj. kompetence v oblasti ICT, znalost cizích jazyků atd.) u svých studentů a žáků, musejí je nejprve ovládat sami. Časté používání počítače ve výuce totiž automaticky nemusí znamenat efektivitu, důležitý je především způsob a účel tohoto využívání. Co se však v ČR s jistými obtížemi v první fázi podařilo v případě hardwarového vybavení škol (např. v rámci celonárodního projektu Internet do škol /INDOŠ/), nebylo v následné fázi důsledně dokončeno právě v oblasti vzdělávání učitelů. Podle Konceptu SIPVZ (Konceptu SIPVZ, 2000) měli všichni vzdělavatelé docílit takového stupně informační gramotnosti, aby mohli potenciálních výhod ICT užívat ve výuce i informačních činnostech pro vzdělávání a zároveň být schopni minimalizovat případné negativní průvodní jevy, které plošné nasazení ICT vyvolává. Mezi nejdůležitější indikátory pro splnění tohoto cíle patřilo dosažení definovaných základních uživatelských dovedností u 75 % učitelů a vyškolení 25 % učitelů na úroveň počeného uživatele. V důsledku zániku systematických vládních koncepcí SIP-

VZ a NPPG v roce 2006 se však vzdělávání pedagogů v oblasti ICT zastavilo a další systematická koncepce v této oblasti chybí.

2.1 Rozvoj ICT kompetencí učitelů na Univerzitě Palackého

Absenci systematického zvyšování ICT kompetencí učitelů se snažíme na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého řešit mimo jiné vzděláváním pedagogických pracovníků v rámci kurzů Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). V roce 2006 vzniklo na PdF UP účelové zařízení, Školici středisko SIPVZ, které bylo (po ukončení koncepce SIPVZ) v roce 2007 transformováno na Odbor ICT vzdělávání Centra celoživotního vzdělávání (Odbor ICT) a pokračuje v realizaci akreditovaných kurzů DVPP.

V roce 2009 připravil Odbor ICT projekt ESF s názvem ICT kurzy pro pedagogické pracovníky, který rozšiřuje naši stávající nabídku kurzů DVPP. Cílovou skupinou jsou pedagogičtí pracovníci základních škol a středních škol Olomouckého a Moravskoslezského kraje. Je vytvořeno 9 nových modulů (*ICT ve výuce anglického jazyka na 1. stupni, ICT ve výuce anglického jazyka - základní kurz, ICT ve výuce anglického jazyka - pokročilý kurz, ICT ve výuce českého jazyka na 1. stupni, ICT pro výuku mediální výchovy, ICT zdroje pro současnou českou literaturu, ICT zdroje pro světovou literaturu pro děti a mládež, Moderní prezentace prostřednictvím interaktivní tabule, Nebezpečné komunikační techniky spojené s ICT*), které budou probíhat v letech 2010–2012. Každý kurz je realizován kombinovanou formou prezenční výuky (20 vyučovacích hodin ve formě 4–5 odpoledních setkání) a online výuky (20 hodin domácího online studia v Learning Management System UNIFOR). Prezenční výuka je realizována v počítačových učebnách Pedagogické fakulty UP. Celkem bude proškoleno 225 osob. Podrobnější informace k projektu lze nalézt na stránkách projektu (<http://kurzyict.upol.cz>).

3 Vlastní průzkum zaměřený na ICT kompetence pedagogických pracovníků

Vhled do aktuálního stavu úrovně ICT kompetencí pedagogických pracovníků po ukončení národní podpory vzdělávání v této oblasti přinášíme prostřednictvím několika postřehů z výzkumného šetření, které jsme realizovali v rámci projektu ESF Kurzy ICT pro pedagogické pracovníky (reg. č. CZ.1.07/1.3.00/14.0011) a které se stalo předvýzkumnou sondou pro výzkum současného stavu ICT kompetencí pedagogických pracovníků.

Účastníkům kurzů byl předkládán vstupní evaluační dotazník, který vyplňovali respondenti Olomouckého a Moravskoslezského kraje. Součástí dotazníku je také průzkum zjišťující úroveň ICT kompetencí pedagogických pracovníků s ohledem na jejich předchozí vzdělávání v této oblasti. V této fázi se jedná o předvýzkumnou část, jejímž cílem byl průzkum vstupní představy o úrovni ICT kompetencí pedagogických pracovníků a jejich práci s ICT ve výuce na základních a středních školách. Chtěli jsme zároveň získat základní představu o tom, na kolik se liší aktuální podmínky v oblasti využívání ICT ve výuce a příležitosti ke zvyšování ICT kompetencí pedagogických pracovníků po ukončení systematických vládních programů pro podporu zavádění ICT do výuky a s ní souvisejícím ICT vzděláváním pedagogických pracovníků.

3.1 Metodologie

Skupinu respondentů tvořili pedagogičtí pracovníci Olomouckého kraje. Kritéria pro jejich výběr byla následující:

1) pracoviště v Olomouckém kraji, 2) výuka na základní či střední škole.

Nástrojem pro sběr dat bylo dotazníkové šetření. V dotazníku byly použity škály, uzavřené (strukturované) i otevřené (nestrukturované) otázky (Chráška, 2008). Dotazníkové šetření bylo provedeno v srpnu a září 2010. Dotazník byl zpracován v elektronické podobě, distribuován prostřednictvím internetové sítě (na adrese: <http://kurzyict.upol.cz>) a respondentům byl předkládán v rámci realizace kurzů projektu.

Výzkumné otázky byly koncipovány tak, aby pokryly základní oblasti, na něž jsme se při našem průzkumu zaměřili:

- A) Demografické údaje (otázka 1–5).
- B) Vzdělání a pedagogická praxe (6–9).
- C) Přístup k ICT (10–13, 18).
- D) Používání ICT v běžném životě (14).
- E) Používání ICT ve výuce (15–17, 19, 27–29).
- F) Postoje k ICT (20–22).
- G) Vzdělání v oblasti ICT (23–26).

V předvýzkumu odpovídalo celkem 27 respondentů, z toho 85 % žen (23 respondentek) a 15 % mužů (4 respondenti), věkové rozpětí skupiny bylo 27–56 let (průměrný věk $41,4 \pm 7,44$). Návratnost dotazníku byla 100 %. 100 % respondentů pocházelo z Olomouckého kraje, z toho 44 % (12 respondentů) pracovalo na základní nebo střední škole v Olomouci (100 000 obyvatel), ostatní respondenti pracovali na školách v menších městech nebo v obcích.

Z 27 respondentů pracovalo 67 % (18 respondentů) na základní škole, 30 % (8 respondentů) na střední škole a 1 respondent na vyšší odborné škole. Co se týče délky pedagogické praxe, pedagogičtí pracovníci s délkou praxe do 10 let tvořili 29 % (8 respondentů) a s délkou praxe nad 20 let 25 % (7 respondentů). Co se týče dosaženého vzdělání, 12 % (3 respondenti) nemá primárně pedagogické vzdělání (obory ekonomika průmyslu, makroekonomie, elektronické počítačové systémy), z absolventů učitelských oborů tvoří 25 % (7 respondentů) absolventi přírodovědných oborů (matematika, chemie, biologie ad.), v ostatních případech se jedná o absolventy humanitních oborů (mateřský jazyk, cizí jazyky, učitelství 1. stupně ad.). Co se týče výuky předmětů, informatiku učí na základní nebo střední škole 7 % (2 respondenti), předměty související s ICT (informační a komunikační technologie, písemná a elektronická komunikace, komunikační dovednosti) 11 % (3 respondenti).

3.2 Výsledky a diskuze

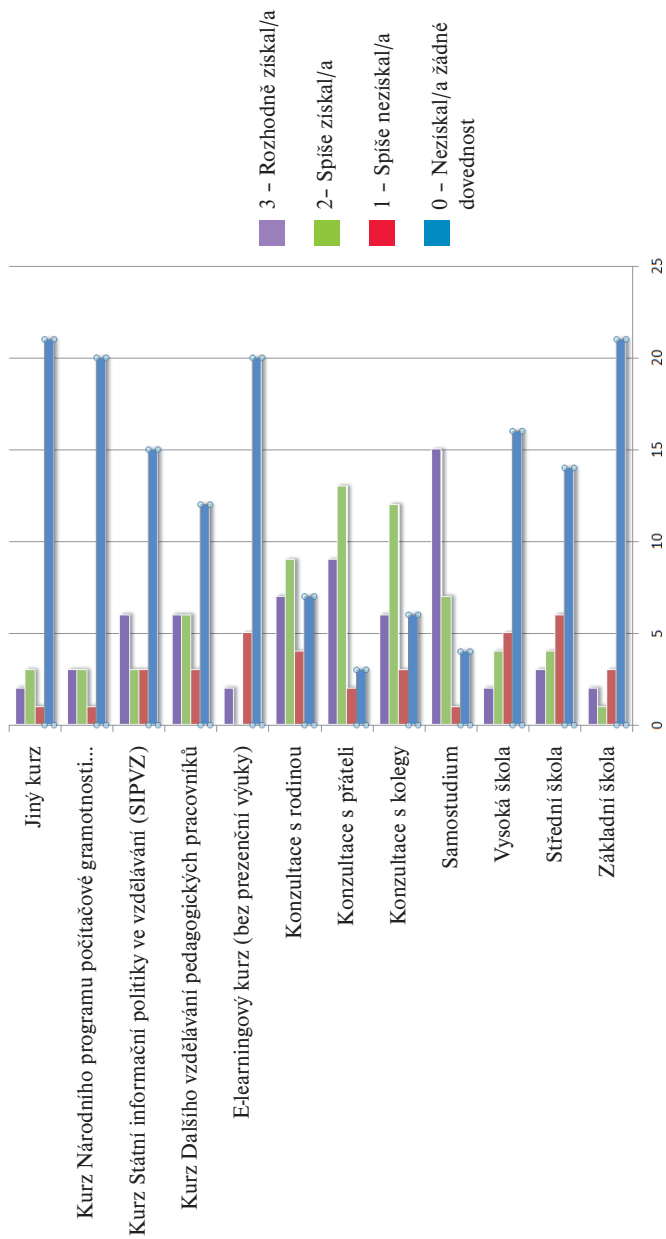
Otázky zjišťující úroveň ICT kompetencí a předchozí vzdělávání v oblasti ICT tvořily závěrečnou část dotazníku. Vzhledem k tomu, že v rámci činnosti Odboru ICT vzdělávání jsme v období do roku 2006 jako Školici středisko SIPVZ realizovali kurzy SIPVZ, zajímalo nás zejména, do jaké míry se podílela systematická vládní koncepce vzdělávání na zvyšování úrovně ICT dovedností učitelů. Podle výsledků průzkumu některý z kurzů SIPVZ absolvovalo 81 % (22 respondentů), z toho 21 respondentů absolvovalo základní kurz (modul Z), 10 respondentů školení poučeného uživatele (modul P), 6 respondentů kurz Počítačová grafika a digitální fotografie, 3 respondenti kurz Tabulkové kalkulátory, 3 respondenti modul Užití multimédií a mediální výchova, 2 respondenti kurz Využití ICT na 1. stupni ZŠ a po 1 respondentu kurzy Publikování na internetu, Pokročilá práce s textem DTP, Využití počítačových sítí e-learning a ICT ve výuce českého jazyka. Celkem bylo absolvováno 49 kurzů v rámci SIPVZ.

3.2.1 Výsledky v oblasti ICT vzdělávání

Graf č. 1

Otázka: Zhodnoťte, kde jste nejvíce získal/a znalosti a dovednosti potřebné k používání ICT:

	Základní škola	Střední škola	Vysoká škola	Samostudium	Konzultace s kolegy	Konzultace s přáteli	Konzultace s rodinou	E-learningový kurz (bez prezentační výuky)	Kurz Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	Kurz Státní informační politiky ve vzdělávání (SIPVZ)	Kurz Národního programu počítačové gramotnosti (NPPG)	Jiný kurz
3 – Rozhodně získal/a	2	3	2	15	6	9	7	2	6	6	3	2
2 – Spíše získal/a	1	4	4	7	12	13	9	0	6	3	3	3
1 – Spíše nezískal/a	3	6	5	1	3	2	4	5	3	3	1	1
0 – Nezískal/a žádné dovednosti	21	14	16	4	6	3	7	20	12	15	20	21



Při analýze aspektů předchozího vzdělávání v oblasti ICT vyplynulo, že značná část respondentů patří do generace, která ICT nepoužívala v rámci své vlastní edukace v primárním a sekundárním vzdělávání – pouze 11 % (3 respondenti) – rozhodně získalo nebo spíše získalo dovednosti na základní škole a 25 % (7 respondentů) na střední škole. Nejvýznamnější roli v získávání ICT kompetencí tak stále sehrává zejména samostudium – 81 % (22 respondentů) či konzultace s přáteli – 81 % (22 respondentů), za nimiž následují konzultace s kolegy 66 % (18 respondentů) či s rodinou 59 % (16 respondentů). Pomocí e-learningového kurzu bez prezenční výuky získalo potřebné kompetence pouze 7 % (2 respondenti).

K podobným výsledkům v oblasti pregraduální přípravy dochází ve svém výzkumném šetření O. Neumajer (Neumajer, 2007), který vyhodnocoval efektivitu kurzů SIPVZ, kde se získání kompetencí v této oblasti umístilo na posledních místech při generaci výsledků reprezentovaných deskriptivní statistikou prostřednictvím aritmetických průměrů: pokus – omyl (54,61), školení SIPVZ (51,52), počítačová literatura (51,41), Internet (42,18), jiná školení než SIPVZ (41,39), kolegové, přátelé (37,99), další elektronické zdroje (37,49) a pregraduální příprava (24,16). Z našich výsledků také vyplynulo poměrně slabé zastoupení ICT vzdělávání na vysokých školách, a to ve 22 % (6 respondentů), což vzbuzuje otázku, zda pedagogické fakulty v dostatečné míře zareagovaly na potřebnou implementaci ICT v rámci didaktické přípravy budoucích učitelů jednotlivých předmětů. Ve výzkumu Neumajera 76,2 % pracovníků ve školství více než 16 let považovalo vysokoškolskou přípravu v oblasti ICT jako pro ně zcela nevýznamnou, zatímco čerství absolventi (do 2 let od ukončení studia) označili toto studium jako zvlášť významný způsob osvojení ICT kompetencí (21,4 %). Lze však souhlasit s tvrzením Neumajera, že vzhledem k dynamice rozvoje ICT učitelé působící v pedagogické praxi delší dobu neshledávají úroveň svých kompetencí nabytých na vysoké škole za dnes využitelnou, což znovu poukazuje na nutnost a význam dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v dané oblasti.

Hodnocení specializovaných kurzů (SIPVZ, NPPG, jiný kurz) stran získání potřebných znalostí a dovedností pro práci s ICT nevyznívá příliš pozitivně. Z odpovědí však nelze vyhodnotit, zda nedostatečné získání potřebných kompetencí je dáno účastí na kurzu, který nepřinesl kýžený efekt, či pouhou neúčastí v těchto kurzech. Otázky však vzbuzuje samotné hodnocení kurzů SIPVZ z pohledu získání potřebných kompetencí, neboť v dotaznících uvedlo 81 % (22 respondentů), že absolvovalo některý z kurzů SIPVZ (celkem bylo absolvováno 49 kurzů), avšak zde uvádí pouze 9 respondentů, že v těchto kurzech rozhodně získalo nebo spíše získalo potřebné znalosti a dovednosti pro práci

s ICT. Toto hodnocení však může být dáno primární úrovni ICT kompetence učitele, se kterou vstupoval do některého z kurzů SIPVZ, a z ní vyplývajícími očekáváními od kurzu, a to v obou směrech – ICT kompetence uživatele mohou být před vstupem do kurzu příliš nízké a účastník kurzu pak nestačí držet krok se skupinou, nebo naopak vyšší, než je úroveň dané skupiny, tudíž se účastník v kurzu nic nového nenaučí. Podobně tuto situaci hodnotí O. Neumajer (2007) na základě analýzy dotazníkového průzkumu kurzů SIPVZ, ve kterém nejvíce učitelů se základní úrovní ICT kompetencí (49 %) přisoudilo školení SIPVZ nejvyšší význam při získání ICT kompetencí, zatímco nejvíce učitelů s nejvyšší úrovní ICT kompetencí (43,1 %) považuje tento způsob vzdělávání za pro ně nejméně přínosný. Svou roli v nižším počtu procent přiděleném celonárodním kurzům ve srovnání s výsledky Neumajera hraje také tříletý rozdíl mezi realizací průzkumu, neboť jeho studie byla provedena těsně po ukončení systematických školení, zatímco naši respondenti odpovídali na uvedený dotaz již v době, kdy několik let celonárodní kurzy nebyly realizovány.

3.2.2 Výsledky v oblasti ICT kompetencí

Na základě předchozího vzdělání v oblasti ICT měli respondenti označit na základě předem definované klasifikace svou aktuální úroveň ICT dovedností. Podle očekávání většina respondentů označila sama sebe jako mírně pokročilého uživatele ICT, rozložení ICT kompetencí ve zkoumané skupině v podstatě svědčí o normalitě tohoto stavu, kdy se většina uživatelů zařadila do „průměru“, přičemž extrémní polohy naprostého začátečníka a velmi pokročilého uživatele se pohybují na hranici 4 % (v této otázce 1 respondent nevyznačil žádnou odpověď, procentuální výpočet je tedy prováděn z $n = 26$).

Graf č. 2

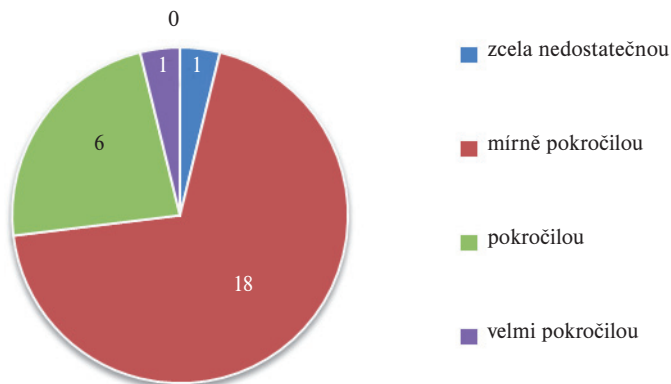
Otázka: Pokuste se sami sebe zařadit do jedné ze skupin uživatelů ICT: Úroveň mých ICT kompetencí lze označit jako:

ZCELA NEDOSTATEČNOU	1	4 %
MÍRNĚ POKROČILOU	18	69 %
POKROČILOU	6	23 %
VELMI POKROČILOU	1	4 %
PROFESIONÁLNÍ	0	0 %

Legenda:

- *zcela nedostatečnou = potřebuji nejprve základní školení,*
- *pouze základní = např. práce v textovém editoru, vyhledávání na internetu, e-mail,*
- *mírně pokročilou = základní + např. práce s grafickými editory, prezentačním softwarem,*

- *pokročilou = mírně pokročilá + např. tvorba vlastních webových stránek s využitím wysiwyg editorů, výroba multimediálních projektů, využívání online softwarových nástrojů, práce v síti (ftp apod.).*
- *velmi pokročilou = např. tvorba v html, php, redakční systémy, nástroje Webu 2.0, vývojářské aplikace, správa sítí, administrace webu apod.).*
- *profesionální = mám ukončené vysokoškolské (vyšší odborné) vzdělání v oboru ICT.*



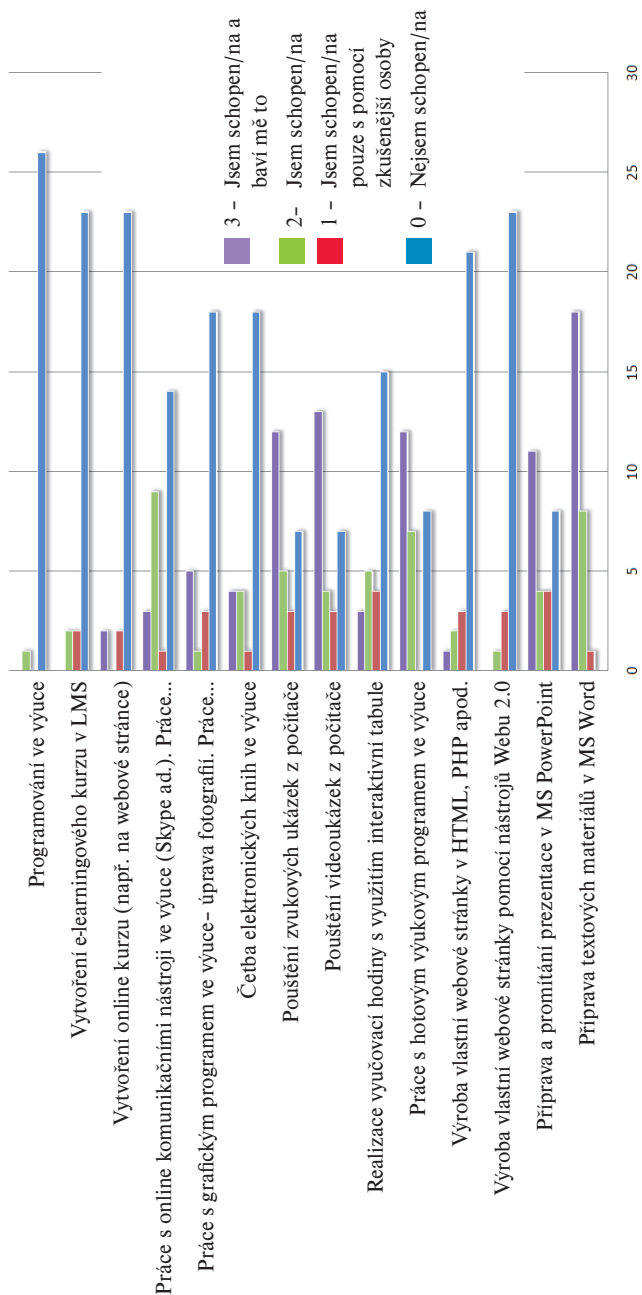
Na celkové zhodnocení ICT kompetencí navazuje analýza jednotlivých činností popsaných obecně v definici jednotlivých úrovní ICT kompetencí. Četnost víceméně odpovídá úrovni ICT kompetencí tak, jak je uvedli jednotliví respondenti (např. nejčastěji je zmiňována schopnost připravovat textové materiály v MS Word či práce s hotovým výukovým programem ve výuce), přesto jsou vidět jisté diskrepance mezi tím, jak subjektivně hodnotí učitelé svou obecnou úroveň ICT kompetencí, a tím, jak jsou tyto kompetence v praxi schopni reálně realizovat. Nejvýrazněji je tento rozdíl vidět v případě přípravy a promítání prezentace v MS PowerPoint (práce s prezentačním softwarem je v definovaných kompetencích uvedena v rámci mírně pokročilých dovedností). Zatímco za mírně pokročilé se označilo 69 % (18 respondentů), realizovat výuku s promítáním prezentace v MS PowerPoint by bylo schopno pouze 15 respondentů, 28 % (8 respondentů) by nebylo tuto výuku realizovat a pomoc zkušenější osoby by potřebovalo navíc ještě 14 % (4 respondenti). Podobně je tomu u tvorby webových stránek, která je v definovaných kompetencích uvedena v rámci pokročilých dovedností. Zatímco za pokročilé se označilo 23 % (6 respondentů) a za velmi pokročilé 4 % (1 respondent), vytvořit vlastní

webovou stránku by samo dokázalo pouze 11 % (3 respondenti). Zde však mohla sehrát svou roli i ne zcela přesná formulace otázky, neboť tvorba webové stránky v html byla definována v rámci kompetence velmi pokročilých uživatelů. Rezervy spatřují učitelé dále v práci s interaktivní tabulí či práci s e-learningovými nástroji:

Graf č. 3

Otázka: Pokud se řadíte alespoň mezi mírně pokročilé uživatele, zadržte, kterou z ICT dovedností jste schopni zajistit pro výkon svých předmětů:

	Připrava textových materiálů v MS Word	18	1	0	1	12	3	13	12	4	5	3	2	0	0	0	0
	Připrava na promítání prezentace v MS PowerPoint	8	4	1	2	7	5	4	5	4	1	9	0	2	1	2	1
	Výroba vlastní webové stránky pomocí nástrojů Webu 2.0	1	4	3	3	0	4	3	3	1	3	1	2	2	0	2	0
	Výroba vlastní webové stránky HTML, PHP apod.	8	4	3	2	7	5	4	5	4	1	9	0	2	1	2	1
	Práce s hotovým výukovým programem ve výuce	1	4	3	3	0	4	3	3	1	3	1	2	2	0	2	0
	Realizace vyučovací hodiny s využitím interaktivní tabule	18	1	0	1	12	3	13	12	4	5	3	2	0	0	0	0
	Pouštění videokázek z počítače	8	4	1	2	7	5	4	5	4	1	9	0	2	1	2	1
	Pouštění zvukových ukázek z počítače	18	1	0	1	12	3	13	12	4	5	3	2	0	0	0	0
	Čtení elektronických knih ve výuce	8	4	1	2	7	5	4	5	4	1	9	0	2	1	2	1
	Práce s grafickým programem ve výuce - úprava fotografií. Práce se zvukovým programem ve výuce - sítích zvuku apod.	1	4	3	3	0	4	3	3	1	3	1	2	2	0	2	0
	Práce s online komunikačními nástroji ve výuce (Skype ad). Práce se sociálními sítěmi ve výuce (Facebook ad.)	18	1	0	1	12	3	13	12	4	5	3	2	0	0	0	0
	Vytvoření online kurzu (např. na webové stránce)	8	4	1	2	7	5	4	5	4	1	9	0	2	1	2	1
	Vytvoření e-learningového kurzu v LMS	1	4	3	3	0	4	3	3	1	3	1	2	2	0	2	0
	Programování ve výuce	0	8	23	21	8	15	7	7	18	14	23	23	26	26	26	26



4 Závěr

Z výzkumu způsobu nabývání ICT kompetenci vyplynulo, že mezi učiteli převažují metody samostudia, případně konzultace se zkušenějšími uživateli, tudíž že po ukončení celonárodního vzdělávání příliš nevyhledávají specializované kurzy, v nichž by mohli patřičné dovednosti získat. Zdá se, že při získávání ICT kompetenci prozatím také nespátřují řešení ani v podobě e-learningu, nicméně vzorek je příliš malý na to, aby mohl spolehlivě naznačit trend. Výsledky naší předvýzkumné analýzy ale potvrzují trendy, které naznačují recentní studie – tedy že učitelé pochopili význam využití ICT ve výuce s ohledem na přípravu žáků a studentů pro reálný život, který je dnes přímo zahlcen výpočetní technikou, a že se stali v této oblasti aktivnějšími, než tomu bylo v posledních 10 letech. Přesto lze i v takto malém vzorku respondentů vysledovat tendenci k jistému stereotypnímu využívání zažitých činností v oblasti ICT, učitelé ještě nedokáží dostatečně využít veškerý potenciál, který ICT nabízejí. Zbývá doufat, že kurzy, které jsme pro ně připravili, jim budou užitečným vodítkem na cestě ke zlepšení jejich ICT kompetenci a že jim pomohou výpočetní techniku na školách efektivně a metodicky správně používat tak, aby se nové technologie staly výkonným pomocníkem při zprostředkování učební látky.

Použité zdroje

- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Využití ICT ve školství* [on line]. [cit. 24. 8. 2010]. 2008. Dostupné na: http://czso.cz/csu/redakce.nsf/i/vyuziti_it_ve_skolstvi.
- eEurope. An Information Society For All* [on line]. [cit. 24. 8. 2010]. 2002. http://ec.europa.eu/information_society/europe/2002/documents/archiv_eEurope2002/actionplan_en.pdf.
- EUROSTAT. *Využití IT ve školství* [on line]. [cit. 24. 8. 2010]. 2009. Dostupné na: http://czso.cz/csu/redakce.nsf/i/vyuziti_it_ve_skolstvi.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada Publishing. 2008. ISBN 978-80-247-1369-4.
- Koncepce Státní informační politiky ve vzdělávání* [on line]. [cit. 2. 9. 2010]. 2000. Dostupné na <http://www.fi.muni.cz/~smid/sipvez1.html>.
- NASKE, P. Další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti ICT. *Informační a komunikační technologie ve škole*. [on line]. [cit. 2. 9. 2010].

2010. Dostupné na: <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=9361&view=1947>.
- NEUMAJER, O. ICT kompetence učitelů [on line]. [cit. 24. 8. 2010]. 2007. Dostupné na: <http://ondrej.neumajer.cz/download/ICT-kompetence-ucitelu.pdf>.
- Official Journal of the European Union* [on line]. [cit. 24. 8. 2010]. 30. 12. 2006. Dostupné na: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Portál MŠMT* [on line]. [cit. 27. 8. 2010]. Dostupné na: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/SP_RVPZV_2007.zip.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido. 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
- ZOUNEK, J. *ICT v životě základních škol*. Praha : Triton, 2006. ISBN 80-7254-858-1.
- ZOUNEK, J., ŠEĎOVÁ, K. *Učitelé a technologie. Mezi tradičním a moderním pojetím*. 1. vyd. Brno : Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-187-4.

Kontakt na autora

PhDr. Hana Marešová, Ph.D.

Katedra českého jazyka a literatury

a Odbor ICT vzdělávání Centra celoživotního vzdělávání

Pedagogická fakulta UP

Žižkovo nám. 5, 771 40

Olomouc

e-mail: hana.maresova@upol.cz

SROVNÁNÍ VÝBĚRU PŘÍRODNIN V PŘÍRODOVĚDNÉM UČIVU NA 1. STUPNI ZŠ V RŮZNÝCH VZDĚLÁVACÍCH SYSTÉMECH

Jan Petr

Abstrakt

Tento článek srovnává obsahové pojetí téhož tématu v různých vzdělávacích systémech z hlediska vhodného a adekvátního výběru přírodnin a některých dalších hledisek. Jako modelový příklad bylo vybráno učivo zabývající se vodním prostředím. Pro analýzu učiva byly vybrány učebnice z České republiky, Rakouska, Bavorska, Saska, Velké Británie a Slovenska.

Klíčová slova

Primární škola, přírodověda, přírodniny, vodní ekosystém.

The Comparison of the Selection of Living Things in the Science Curriculum at Primary School in Different Educational Systems

Summary

This article deals with the comparison of the curricular content of the textbooks from point of view of knowledge of the water living things among pupils of the primary school. Ten textbooks (from Czech Republic, Germany, Austria, Great Britain, Slovakia) were analysed and variance in quantity and selection of living things was discovered. The concept of science teaching is changing towards ecological conception of curriculum.

Key words

Primary school, natural history, living things, water ecosystem.

Úvod

Výběr konkrétního učiva v oblasti učení o živé přírodě na 1. stupni ZŠ je problematika, která v sobě kombinuje několik různých aspektů. Jsou to zejména: (i) obsah učiva vymezený kurikulárními dokumenty (osnovy, RVP ZV), (ii) úroveň „odborně-biologického“ základu určujícího věcnou správnost učiva, jeho přiměřenost a rozsah ve vztahu ke konkrétním přírodním podmínkám a stavu přírody (tedy problém transformace aktuálních poznatků do učiva), (iii) preference autorů učebnic nebo učitelů vzhledem k obsahu učiva (iv) přiměřenost z hlediska věku žáků, (v) další aspekty (stimulační a komunikační prvky, zahrnutí mezipředmětových vztahů apod.). Zabýváme-li se komparací učiva, lze ji provést například na základě srovnávání obsahu učebnic, které rámcově vymezené učivo konkretizují.

V učebnicích pro přírodovědné vzdělávání je neodmyslitelnou součástí výběr a využití konkrétních taxonů organismů, které učivo ilustrují, tvoří jeho obsah a plní další funkce (zejména jsou nositeli vlastností organismů - viz např. Petr, 2009). Spektrum jednotlivých taxonů v tematických celcích přírodovědného učiva je proto důležitým parametrem příslušného učebního textu a nutně odráží, kromě didaktických hledisek, i specifika regionů (států) a jejich přírodních podmínek, vývoj přírody a stav jejího poznání. Pohled na to, co je běžné nebo „základní“ učivo, může mít proto své regionální odlišnosti. Lze však předpokládat, že například ve středoevropském kontextu bude skladba přírodnin do značné míry podobná a je proto možné, a z hlediska inovace a aktualizace kurikula i užitečné, srovnat jednotlivé koncepce. Samostatnou otázkou zůstává, nakolik je znalost určitého množství organismů, které mají žáci poznat a pojmenovat, důležitá, využíváme-li organismy například jen k ilustraci přírodních podmínek, ekologických vztahů mezi organismy či jiných fenoménů.

Výběr organismů souvisí také se způsobem koncipování učiva. Např. Podroužek (2005) uvádí 4 základní možnosti uspořádání učiva: epizodické, fenologické, ekologické a systematické. Tyto koncepce a jejich kombinace se samozřejmě odráží i v učebnicích. Do obsahu učebnic se také promítají změny pojetí vzdělávacího systému v čase a jsou dobře patrné při produkci nových řad učebnic nebo jejich aktualizovaných vydání.

Metodika

Pro účely této studie byly vybrány starší i aktuální učebnice „přírodovědy“ z České republiky (5 řad učebnic), Rakouska, Německa (Bavorsko a Sasko), Velké Británie a Slovenska. Pojetí vyučování přírodovědných předmětů je v jednotlivých zemích více nebo méně odlišné a obsahové srovnávání celého kurikula nebo učebnic je proto poměrně obtížné. Pro srovnání jednotlivých modelů bylo proto vybráno k analýze jedno konkrétní téma, zaměřené na poznávání života ve stojatých vodách a jejich okolí. Hlavním cílem této studie je srovnání obsahu učebnic (v rámci tématu) z hlediska (i) zařazení rostlinných a živočišných taxonů, jejich spektra a množství a (ii) koncipování učiva. Pro analýzu učebnic byla využita teoretická východiska publikovaná např. Průchou (1998).

V podmínkách ČR je současné období charakterizováno přechodem na nové vzdělávací programy. S tím postupně probíhá i obměna učebnic. Na školách se tedy setkáváme s učebnicemi dosud platnými pro dobíhající vzdělávací program Základní škola i s nově vydávanými nebo aktualizovanými učebnicemi zpracovanými již k RVP. Do srovnávacího vzorku proto byly zahrnuty jak učebnice starší, „dobíhající“, tak i zcela nové učebnice, které jsou nyní uváděny na trh. Umožňuje to jednak sledovat trend vývoje obsahu našich učebnic a také je srovnat se zahraničními učebnicemi, které mohou být v redakcích vydávány i poměrně dlouhou dobu (např. v Rakousku od roku 1988, cf. Dabsch, Jarolím, Svolba, 1998). Zařazení starších učebnic je navíc vhodné i proto, že při tvorbě školních vzdělávacích programů často vyučující využívají i starší vydání učebnic, kterými jsou školy zásobeny. Během postupného přechodu od učebnic osnov k RVP koexistují na školách obě vzdělávací koncepce a tím i různé učebnice od téhož vydavatele nebo učebnice konkurenční. Z obsahového hlediska to buď nemusí znamenat velký rozdíl, nebo je naopak nové vydání zásadně přepracováno a je nutné s tím při přípravě školního vzdělávacího programu počítat.

Kromě komparace obsahu učebnic umožňuje konkrétní zvolené téma studovat také dynamiku změn v obsahu primárního přírodovědného kurikula u nás nebo jeho mezinárodní srovnání z hlediska obsahu a uspořádání učiva.

Výsledky a diskuse

Na základě komparativní analýzy uvedených učebnic bylo zjištěno, že obsah učiva o vodním prostředí je rámcově podobný ve všech sledovaných pojeticích tématu. Shoduje se i časové zařazení do učiva 4. ročníku (s výjimkou Velké Británie). Liší se však uspořádání učiva, množství a spektrum přírodnin, které učivo zahrnuje, a způsob práce s fakty. Ten může být více nebo méně orientovaný na iniciativu žáků, tedy „badatelský“ (konstruktivistický, aktivizující), nebo naopak „tradiční“, zaměřený spíše na předávání hotových poznatků.

V zahraničních učebnicích je sledované téma pojato ekologicky a zpravidla je uvedeno vyobrazením biotopu rybníka s příslušnými organismy. Starší české učebnice (před RVP) spíše preferují systematický přístup nebo využívají výčet reprezentativních organismů, které jsou s vodním prostředím spojeny. Novější učebnice zpracované pro RVP akcentují, podobně jako zahraniční, ekologickou koncepci učiva zaměřenou na syntézu poznatků o příslušném přírodním společenstvu (viz srovnání učebnic Podroužek, Mladá, 1998 a Čechurová, Havlíčková, Podroužek, 2000)

Obvykle se autoři učebnic v rámci tématu věnují některým organismům podrobněji s cílem demonstrovat jejich adaptace a vazbu na vodní prostředí nebo ekologické vztahy mezi organismy. Vybrané druhy mohou být také využity jako didaktické modely pro studium stavby těla, fyziologických vlastností, rozmnožování a individuálního vývoje nebo v souvislosti s ochranou přírodního prostředí apod.

Následující přehled sleduje koncepci tématu „Vodní prostředí“ v jednotlivých vybraných učebnicích:

Fortuna (Kvasničková, 1995)

Kapitola „*Potok a rybník*“ je poměrně rozsáhlá a je rozvržena na 9 stranách učebnice (odpovídá ekologicky zaměřenému konceptu učebnice). Žáci jsou motivováni celkem 46 úlohami a náměty pro pozorování a zamyšlení, kterými je text postupně prokládán (v tomto ohledu je patrně možné úspěšně učebnici využívat i nadále, pokud škola nezíská novější vydání). Obsah textu je koncipován jako přehled vodních nebo mokřadních organismů, u kterých jsou uváděny jejich ekologické nároky a vztahy. Vybrané druhy jsou využity i pro demonstraci způsobu rozmnožování, morfologicko-anatomických charakteristik apod.

Nová škola (Štiková, 2003)

Téma „*Společenstva vod*“ je v učebnici koncipováno jako výčet nejobecnějších druhů rostlin a živočichů, z nichž je vybráno po třech nejtypičtějších zástupcích reprezentujících adaptace organismů na vodní prostředí a jejich ekologické nároky. Navíc je pro ilustraci uvedeno několik dalších příkladů vodních organismů. K tématu se autoři učebnice vrací ještě jednou v případě ryb žijících v našich tocích a významu vodních ploch.

Prodos (Jurčák, 2000)

Tématu „*Společenstvo potoků a rybníků*“ jsou věnovány 2 strany textu, který je uveden stručnou slovní charakteristikou vodního prostředí, po které následuje výčet jednotlivých typických organismů, který je doplněn ilustracemi. Zařazen je i text obsahující příklad potravního řetězce a příklady rizik znečištění vod. Text je doplněn čtyřmi otázkami. Další úlohy jsou uvedeny v pracovním sešitě.

SPN (Podroužek, Mladá, 1998; Čechurová, Havlíčková, Podroužek, 2010)

Učivo je ve starší verzi učebnice prezentováno „tradičně“ v rámci tématu „*Rostliny a živočichové vod a bažin*“. Jednotlivé vybrané taxony jsou postupně popisovány z hlediska stavby těla i ekologických nároků. Text je doplněn otázkami a vyobrazením jednotlivých druhů. Ekologické vazby mezi vodními organismy nejsou zdůrazněny společným obrazem nebo textem, avšak u jednotlivých druhů jsou zmíněny buď ekologické nároky na stanoviště (v případě rostlin) nebo potravní nika (u živočichů). Konkrétních uváděných přírodnin je ve srovnání s ostatními učebnicemi méně (10, resp. 11). Snahou autorů bylo demonstrovat především rostliny a živočichy s typickými adaptacemi a nároky organismů vázaných na vodní nebo mokřadní prostředí.

Nové vydání této učebnice se podstatně liší a sleduje trendy, které existují v zahraničí.

Kapitola je uvedena celostránkovým barevným vyobrazením rybníka s jeho faunou a flórou. Na tento obraz navazuje fotografiemi doprovázený text, který jednotlivé organismy podrobněji popisuje. Počet uvedených organismů se zvýšil na 22 (viz tab. 1) s tím, že všechny organismy jsou důsledně vyobrazeny.

Toto vydání učebnice je ukázkou vývoje v pojetí přírodovědného vyučování na 1. st. nejen při přechodu od školních osnov k RVP, ale hlavně směrem k názornosti a pochopení souvislosti a vztahů v přírodních společenstvech, které jsou z dnešního pohledu významnější než pouhý výčet a mechanická znalost několika taxonů.

Bavorsko (Binder, Kahlert, Meier, 2009)

Ze sledovaných učebnic obsahuje kapitola „*Wasser als Lebensraum*“ nejrozsáhlejší výčet přírodnin (31). Základem kapitoly je dvoustrana s vyobrazením rybníka a v něm žijících druhů rostlin a živočichů. Uveden je seznam vyobrazených druhů tak, aby žáci postupně jmenované druhy vyhledali a označili na obrázku. Text kapitoly je věnován přízpůsobení a charakteristice typických rybníčních živočichů (kachna, skokan) a rostlin (vodní mor, žabník, okřehek, kosatec). Téma je komplexně pojato a je, stejně jako u jiných témat, doplněno náměty na vlastní pozorování a praktické aktivity žáků včetně námětů pro prezentaci výsledků jejich samostatné nebo skupinové práce.

Sasko (Koch, 2006)

Uspořádání témat v této učebnici je kombinací ekologického a fenologického koncipování učiva. Vodnímu prostředí je věnována kapitola „*Frühling am Gewässer*“. Kapitola je uvedena titulní stranou s ilustrací vodních mikroorganismů a planktonu (vzhledem k tomu, že jde o uvozující ilustraci s motivační funkcí, nejsou vyobrazené organismy zařazeny v tab. 1, i když autoři učebnice uvedli jejich názvy). Základem kapitoly je dvoustrana s vyobrazením rybníka a příslušných druhů rostlin a živočichů. K ilustraci je přiřazen krátký text se stručným popisem jednotlivých vyobrazených druhů. Následně je vybrán skokan a leknín jako reprezentanti adaptace živočichů a rostlin na život, rozmnožování a vývoj ve vodě (morfologické, anatomické a další adaptace). Téma pokračuje problematikou ochrany vod a riziky jejich znečištění nebo jiného ohrožení. Každé téma učebnice je doplněno „mediální stránkou“ – ukázkou a doporučením, jak získané poznatky zaznamenat a prezentovat. V našem případě je zvolena možnost natáčení filmů a časosběrných dokumentů.

Rakousko (Dabsch, Jarolim, Svolba, 1998)

Učivo o společenstvech vodních organismů („*Das Leben in und an einem Weiher*“) je součástí širšího tématu věnovaného vodě, v jehož rámci zaujímá jednu stranu učebnice.

Ekologické vztahy mezi organismy a prostředím demonstruje obrázek rybníka s vyobrazenými rostlinami a živočichy. Úlohy jsou orientovány na zařazování organismů do příslušných habitatů. Zdůrazněna je vzájemná provázanost potravní sítě v rámci společenstva.

Velká Británie (Jennings, 2001)

Na rozdíl od ostatních srovnávaných konceptů je učivo o vodním prostředí zařazeno již ve druhém roce školní docházky. Kapitola „*Life in a pond*“ je proto přiměřeně jednodušeji zpracována. Dominuje ilustrace rybníka s vyobrazenými rostlinami, které jsou formou výčtu uvedeny také v krátké textové pasáži. Je zajímavé, že živočichové nejsou vyobrazeni vůbec a jsou pouze zmíněni v textu nebo jsou k nim směřována zadání některých otázek a úloh.

Slovensko (Kubovičová, Kopáčová, Kozinka, 2005)

Učebnice připomíná svou koncepci původní vydání učebnice SPN. Autoři zvolili pro charakterizování vodního prostředí a vodních organismů relativně málo rostlin a živočichů (v rámci kapitoly jen 5 druhů), u nichž je popisována jejich biologie a případně i význam pro člověka. Na jiném místě učebnice je na úvod tematického celku „*Přírodní společenstva*“ ještě zařazena dvoustránková ilustrace, jejíž součástí je i vyobrazení rybníka s dalšími zástupci vodních živočichů a rostlin (v tab. 1 jsou označeni znakem „/“).

Uspořádání učiva v učebnicích

Vodní prostředí je zařazeno ve všech sledovaných koncepcích přírodovědného učiva a příslušných učebnic. V rámci těchto koncepcí se však liší způsob organizace učiva. U zahraničních učebnic (i starších) je evidentní trend směřující k ekologickému pojetí učiva, který následují v menší či větší míře i domácí učebnice. Vždy je vyobrazen rybník jako typické vodní prostředí a další obsah je zaměřen zpravidla na demonstraci adaptace organismů na vodní prostředí a vztahy mezi vodními organismy. Učebnice vydané nově k RVP ZV (Čechurová, Havlíčková, Podroužek, 2010) jsou zahraničním publikacím koncepčně (v rámci tématu) podobné. Starší tuzemské učebnice se zpravidla zaměřují na prezentaci jednotlivých přírodnin s tím, že jejich společným znakem je život ve vodním prostředí a odpovídající přizpůsobení. Největší prostor je tématu „vodní prostředí“ věnován v učebnici Kvasničkové (1995). Je to dáno mj. i množstvím zadávaných úloh a aktivit pro žáky.

Ilustrace

Všechny analyzované učebnice mají odpovídající grafickou úroveň a využívány jsou kreslené ilustrace i fotografie. Avšak ne vždy jsou v textu jmenované přírodniny také vyobrazeny. Například v britské učebnici není vyobrazen žádný ze zmíněných živočichů (viz Jennings, 2001). Naopak důslední jsou autoři

německých učebnic (Koch 2006, Binder, Kahlert, Meier, 2009) a autoři nově vydané učebnice SPN (Čechurová, Havlíčková, Podroužek, 2010), kteří zařadili v nějaké podobě vyobrazení všech uvedených druhů. Taková koncepce je naprosto nezbytná, má-li být učení o přírodě dostatečně názorné.

Výběr přírodnin

Problematika adekvátního výběru vhodných přírodnin je související oblast metodiky učení o přírodě. Některé aspekty diskutoval autor tohoto článku již dříve (Petr, 2005, 2009, 2010). Stěžejním úkolem je najít „ideální“ sadu přírodnin, které jsou typické pro jednotlivá prostředí, mají určité obecné i specifické vlastnosti, mohou demonstrovat nějaké jevy nebo adaptace a jsou z řady dalších hledisek vhodné (nebo nezbytné) pro přírodovědné vzdělání.

Na uvedeném souboru učebnic je zřetelně vidět preference jednotlivých koncepcí a případný vývoj v čase. Zatímco některé učebnice vystačí s omezeným množstvím tzv. „základních“ druhů, jiné prezentují již žákům na prvním stupni poměrně bohatou škálu přírodnin. V podstatě závisí výběr organismů na tom, zda preferujeme spíše způsob nebo metodiku poznávání přírody a pochopení jevů nebo upřednostňujeme spíše faktografickou znalost organismů. Ta sice může být zamýšlena jako odrazový můstek pro pochopení souvislostí a zobecňování, ale fakticky kvantitou informací žák (i učitele) odrazuje. Navzdory snahám také není často dosažena očekávaná a trvalá znalost přírodnin (cf. např. Budková, 2010, Kovářiková, 2010).

Přehled organismů zařazených k tématu „vodní prostředí“ je shrnut v tab. 1. Z hlediska počtu přírodnin jsou nejvybavenější německé učebnice (Koch 2006, Binder, Kahlert, Meier 2009). Naopak např. učebnice ze starší řady SPN (Podroužek, Mladá 1998) nebo aktuální slovenské učebnice (Kubovičová, Kopáčová, Kozinka, 2005) využívají v kapitole o vodním prostředí jen minimum přírodnin.

Rozmanitost života ve vodním prostředí je velká a pro autory učebnic je proto obtížné vybrat odpovídající množství vhodných zástupců jednotlivých skupin organismů. Lze předpokládat, že i v případě většího počtu v učebnici vyobrazených taxonů nemusí žák v konečném důsledku znát jejich přesná jména, avšak získá představu o rozmanitosti života ve vodě (obecně v kterémkoliv prostředí nebo společenstvu).

Ve výčtu zařazených organismů (viz tab. 1) se objevují i někteří zástupci ze společenstva tekoucích vod (pstruh). Je to dáno tím, že v závislosti na pojetí tématu se v některých učebnicích spojují ekosystémy tekoucích i stojatých vod do jedné kapitoly.

Faktický obsah učiva a rozsah přírodnin není určen jen obsahem učebnic, ale závisí na obsahu vzdělávacího programu, individuálním zaměření vyučujících, konkrétních podmínkách školy a dalších faktorech.

Z odborně-biologického hlediska jsou uvedené přírodniny dostatečně typické pro vodní prostředí a jejich výběr by do jisté míry mohl být „univerzální“ pro jednotlivé země.

Ze širokého spektra přírodnin, které charakterizují prostředí stojatých vod a jejich okolí, je vhodné neomezit se jen na několik druhů vodních rostlin a obratlovců. Vzhledem k tomu, že potravní síť zahrnuje kromě rostlin a velkých živočichů také řadu bezobratlých živočichů na různých trofických úrovních, je dobré, aby byli zastoupeni i nápadní a typičtí zástupci této skupiny.

Na úrovni jednotlivých druhů lze diskutovat, které z nich jsou klíčové, a které je či není nutné uvádět. Některé organismy jsou obecněji přijímané jako typičtí zástupci vodního biotopu, jiné jsou uváděny jen v některých učebnicích i přesto, že mají znaky a vlastnosti, které dobře demonstrují ekologickou adaptaci na vodní prostředí, jsou obecně známé a mohou tak být využity jak v teoretické, tak i v praktické výuce (např. pro pozorování, jednoduchý pokus apod.).

První skupinu zastupují takové organismy, jako je leknín (prezentován v 9 učebnicích), vrba (7), kosatec (5), potápník (7), vážka (7), štika (9), žáby a pulci (9).

Naproti tomu stojí druhy, jako jsou například některé druhy rdestů (častější v přírodě než leknín; mohou být využity k pokusům a demonstracím, protože nejsou u nás chráněné zákonem; s výjimkou německých učebnic není uváděn), orobinec (naprosto běžný; obecně známý, ale uváděn jen v nové učebnici Čechurové, Havlíčkové, Podroužka 2010; často je žáky i studenty učitelství pro 1. stupeň označován jako „rákos“, proto lze jen souhlasit s jeho vyobrazením spolu s rákosem pro vzájemné srovnání v této učebnici), vodní plži (žáci se s nimi mohou běžně setkat, a přesto v žádné z uvedených českých učebnic nejsou zmiňováni).

V mezinárodním srovnání pochopitelně narazíme na organismy, které jsou vzhledem k jejich geografickému rozšíření typické jen pro určitý region a nebudou vhodné jako didaktické modely v jiné zemi. Např. v německých a anglických učebnicích uváděná ryba koljuška tříostná je v ČR nepůvodní a jen ostrůvkovitě rozšířený druh, na rozdíl od území Německa a Velké Británie. V tomto ohledu je naopak jako didaktický model rybníční ryby v ČR vhodně zvolen kapr.

Ve srovnání s obsahem zahraničních učebnic jsou počet a spektrum organismů uváděných v českých učebnicích srovnatelné např. s Rakouskem. Přestože je vodní prostředí zařazeno v britské učebnici již do 2. ročníku, je spektrum přírodnin širší než v řadě starších českých učebnic, ovšem s výhradou, že není v rámci tématu zobrazen žádný živočich, i když je uváděno 11 živočišných taxonů. Nejkomplexnější výběr organismů je obsažen a vyobrazen v učebnicích uvedených dvou spolkových zemí Německa.

Trend v koncipování učiva nejen v zahraničí, ale i v ČR směřuje k ekologickému uspořádání (tj. směrem k formování představ o funkci celého ekosystému a jeho jednotlivých součástí). U nás je dán obsahem RVP ZV, který stanoví jako očekávaný výstup, že žák „zkoumá základní společenstva ve vybraných lokalitách regionů, zdůvodní podstatné vzájemné vztahy mezi organismy a nachází shody a rozdíly v přizpůsobení organismů prostředí“ (Jeřábek, Tupý, 2007).

Z tohoto pohledu se jeví některé dosluhující české učebnice jako méně vhodné a kladou větší nároky na učitele z hlediska přípravy názorného vyučování s aktivizujícími prvky.

Pokud mají žáci pochopit funkční vztahy v ekosystému vod a poznat některé typické rostlinné a živočišné zástupce, je ekologický přístup k řazení učiva nezbytný, odpovídá záměrům RVP a v nově vydaných učebnicích je již aplikován tak jako v citovaných zahraničních učebnicích. V tomto ohledu je škoda, že například učebnice Prodos (Jurčák, 2000) zůstala ve své době spíše ve verbální rovině a fakta uváděla hlavně v textové podobě. I když uvádí ilustrace zmíněných druhů, není zřejmá jejich vazba na konkrétní habitat nebo postavení v potravní síti. Pro vytváření komplexní žákovské představy o společenstvu to mohl být značný handicap. Ve srovnání s tím je např. bavorská učebnice (Binder, Kahlert, Meier, 2009) velmi komplexní a je pravděpodobné, že žáci pochopí dobře postavení a roli organismů ve společenstvu, i když si nezapamatují všechny jejich názvy. Samozřejmě při realizaci vzdělávacího programu záleží na práci učitele s učebnicí, s dalšími zdroji informací nebo s pomůckami a na jeho individuálním přístupu k žákům i k obsahu učiva.

Závěr

Na základě komparativní analýzy tématu věnovaného vodnímu prostředí v deseti řadách učebnic (5 zahraničních a 5 českých) byl porovnán obsah učiva a výběr přírodnin. Bylo zjištěno, že učivo o vodním prostředí je uspořádáno

převážně na základě ekologického pojetí, které je v učebnicích kombinováno s dalšími přístupy ke koncipování učiva. Zahraniční učebnice kladou důraz na názornou prezentaci rybníčního ekosystému vhodnou ilustrací, se kterou žáci pracují, váží se k ní některé úlohy a zobrazuje většinu probíraných taxonů ve vzájemných souvislostech a ve vazbě na jejich životní prostředí. Ve sledovaných českých učebnicích jsou ekologické vztahy v rybníčním ekosystému zpravidla popisovány v rámci charakteristiky vybraných modelových organismů. Z hlediska spektra organismů, které jsou prezentovány v učebnicích, jsou nejobsáhlejší a nejkompexnější učebnice německé, kde počet uváděných příkladů organismů dosahuje počtu 31 (Binder, Kahlert, Meier, 2009). Počet přírodnin v rámci tématu u vybraných českých učebnic se pohybuje pod hranicí 20 taxonů s výjimkou nové řady SPN (Čechurová, Havlíčková, Podroužek, 2010), kde je jich uvedeno 22.

Optimální výběr vhodných organismů je dán mnoha faktory. Jedním z hledisek by měl být takový výběr, který umožňuje žákům získat představu o funkčních vztazích příslušného společenstva, který obsáhl určité minimální množství dostatečně nebo obecně známých rostlinných a živočišných druhů dobře ilustrujících, vzhledem ke své biologii, příslušnou problematiku.

Z tohoto hlediska se jeví učebnice a výběr přírodnin jako přiměřené, respektují vzdělávací programy a odpovídají současnému stavu znalostí a pohledu na vodní ekosystémy.

Poděkování

Tento příspěvek vznikl s podporou výzkumného projektu GAČR 406/09/1039.

Literatura

- BINDER, S., KAHLERT, J., MEIER, R. *Mobile 4. Heimat- und Sachunterricht Bayern*. Braunschweig : Westermann, 2009. ISBN 978-3-14-115204-6
- BUDKOVÁ, L. *Znalosti přírodnin u žáků 1. stupně ZŠ*. Diplomová práce, manuskript. Č. Budějovice : Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2010
- ČECHUROVÁ, M., HAVLÍČKOVÁ, J., PODROUŽEK, L. *Přírodověda pro 4. ročník základní školy*. Praha : SPN, 2010. ISBN 978-80-7235-466-5.

- DABSCH, J., JAROLIM, F., SVOLBA, E. *Sachunterricht. Lern- und Arbeitsmaterial für die 4. Schulstufe*. Wien : ÖBV Pädagogischer Verlag, 1998. ISBN 978-3-215-12500-3.
- JENNINGS, T. *Science Succes 2*. Oxford : University Press, 2001. ISBN 9-780199-183-395.
- JERÁBEK, J., Tupý, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2007.
- JURČÁK, J. *Přírodověda 4. ročník*. Olomouc : Prodos, 2000. ISBN 80-85806-32-0.
- KOCH, I. *Umweltfreunde 4. Ein Buch für den Sachunterricht in der Grundschule*. Berlin : Cornelsen Verlag, 2006. ISBN 978-3-06-090454-9.
- KOVÁŘIKOVÁ, M. *Znalosti přírodnin u žáků 1. stupně ZŠ*. Diplomová práce, manuskript. Č. Budějovice : Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2010.
- KUBOVIČOVÁ, M., KOPÁČOVÁ, J., KOZINKA, V. *Přírodověda pre 4. ročník ZŠ*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 2005. ISBN 80-7158-590-4.
- KVASNIČKOVÁ, D. *Přírodověda pro 4. ročník základních škol*. Praha : Fortuna, 1995. ISBN 80-7168-268-3.
- PETR, J. Přírodniny v preprimárním a primárním vzdělávání. In: *Příprava učitelů v procese školských reforem*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009. s. 631–635. ISBN 978-80-555-0024-9.
- PETR, J. Přírodniny v historickém kontextu učení o přírodě na prvním stupni ZŠ. 2010 (v tisku).
- PETR, J. Znalost přírodnin – důležitá součást přípravy učitele primární školy. In: *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. Č. Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2005, s. 168–171. ISBN 80-7040-789-1.
- PODROUŽEK, L. Přírodovědné vzdělání a získávání didaktických kompetencí v didaktice přírodovědy u studentů učitelství 1. stupně základní školy v souvislosti s RVP ZV. In: *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*, České Budějovice : Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2005, s. 162–165. ISBN 80-7040-789-1.
- PODROUŽEK, L., MLADÁ, J. *Přírodověda pro 4. ročník základní školy*. Praha : SPN, 1998. ISBN 80-7235-029-3.
- PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4.
- ŠTIKOVÁ, V. *Přírodověda 4: učebnice pro 4. ročník základních škol*. Brno : Nová škola, 2003. ISBN 80-7289-052-2.

Tab. 1: Přehled organismů uvedených v jednotlivých učebnicích v rámci tématu zaměřeného na vodní prostředí

taxon	CZ-F		CZ-NŠ		CZ-P		CZ-SPN *		D-B		D-S		A		GB **		SK		
	tx	obr	tx	obr	tx	obr	tx	obr	tx	obr	tx	obr	tx	obr	tx	obr	tx	obr	
řasy	+	+			+							+							
blatouch	+	+	++	++	+	++	++	++	+	+	+	+	+		+	+	+	+	+
devětšil	+	+			+				+	+									
kosatec	+	+			+				+	+	+	+			+	+	+	+	+
lakušník									+	+					+	+	+	+	+
leknin	+	+	+	+	+	++	++	++	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
okřehek									+	+					+	+	+	+	+
orobinec									+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
podběl									++	++									
pomněnka																			
rákos			+	+					-+	-+	+	+	+	+					/
rdesno											+	+	+						
rdest										+	+	+	+						
růžkatec										+	+								
sítina										+									
stolístek										+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
stulík									++	++	+	+	+	+	+	+	+	+	+
šipatka										+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
vodní mor										+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
žabník										+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
olše	+									+	+			+					
topol	+				+														
vrba	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
blesivec																			
buchanka												+	+						

Kontaktní adresa
Mgr. Jan Petr, Ph.D.
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta, katedra biologie
Jeronýmova 10, 371 15 Č. Budějovice
e-mail: janpetr@pf.jcu.cz

CESTA K HASNEROVU ZÁKONU A REAKCE NA NĚJ V ČESKÝCH ZEMÍCH

Karel Rýdl

Resumé

Situace v habsburském mocnářství nebyla ve druhé polovině 60. let příznivá českým zemím, které se cítily odsunuty rakousko-uherským vyrovnáním, a další liberalizační kroky včetně nového školského zákona byly vnímány s velkými rozpaky. Rozštěpení české politiky pod vlivem nové Ústavy z roku 1867. Legislativní cesta k novému zákonu vedla přes zrušení konkordátního školství. Reakce českých politiků a učitelstva na tzv. Hasnerův zákon z roku 1869 – co se vlastně změnilo? Smysl učitelského sjezdu v roce 1870 a změna postoje Staročechů v roce 1872. Reakce na zákon až do přijetí novely v roce 1883. Cesta k profesionalizaci učitelstva. Význam Hasnerova zákona v dosavadním vývoji českého školství.

Klíčová slova

Liberalizace, česká politika v Habsburské říši, Staročeši a Mladočeši, Hasnerův školský zákon, Učitelský sjezd 1870, profesionalizace učitelstva, Novela zákona 1883.

The Way to the Hasner School Law and the Response to It in the Bohemian Countries

Abstract

The situation in the Habsburg Monarchy in the second half of the 1860s was not favourable for the Czech lands. They felt neglected by the Austrian and Hungarian Conciliation, therefore further liberalization measures, including the new Act on Education, were perceived with a certain degree of scepticism. The Czech political split up under the influence of the new Constitution of 1867. The legislative way to the new Act went through the cancellation of the concordance school system. The reaction of Czech politicians and teachers to the “Hasner Act” of 1869: What has actually been changed? The mean-

ing of the teachers' congress in 1870 and changes of "Old Czech" in 1872. Reactions to the Act upon the approval of its amendment in 1883. The way to teacher professionalization. The meaning of the Hasner Act in the present development of the Czech education system.

Key words

Liberalisation, Czech policy in the Habsburg Empire, „Staročesi“ and „Mladočesi“ (Czech political parties), Hasner School Law, Teachers' Congress 1870, professionalization of teachers, Law Amendment 1883.

1 Úvod

Liberalní reformy veřejné správy nepřišly do habsburské monarchie na základě revolučního nadšení císaře Františka Josefa I., ale byly vynuceny „normalizační“ vnitrostátní politikou Alexandra Bacha, jehož konečný pád dovršila série politických a vojenských neúspěchů v severní Itálii.

Pro oblast školství, v němž silily hlasy na zrušení konkordátní školy a tím omezení vlivu katolické církve, bylo zásadní změnou odvolání hraběte Thuna a zrušení Ministerstva kultu a vyučování, jehož kompetence přešly pod správu Ministerstva vnitra. Jako poradní orgán jednotlivým ministerstvům pro otázky školské byla z odborníků vytvořena Vyučovací rada v čele s bývalým profesorem pražské univerzity Leopoldem Hasnerem (1818–1891).¹ Jednou z reakcí na císařský tzv. Diplom říjnový (1860), přinášející první vlašťovky liberálních proměn státní správy, byl požadavek na „vyučovací a organizační“ svobodu pro vyšší školy a univerzity.²

Zásadním průlomem bylo přijetí tzv. Konkurenčního zákona zemského dne 13. dubna 1864, kterým byl zrušen vrchnostenský patronát a jeho závazky

¹ Leopold Hasner von Artha se narodil 15. března 1818 v Praze. Vystudoval práva na pražské a vídeňské univerzitě, pracoval jako prokurátor dvorské komory, v roce 1848 se stal redaktorem Prager Zeitung a od roku 1851 byl řádným profesorem politických věd na pražské univerzitě. Od roku 1861 byl poslancem zemského sněmu a poté i říšské rady. Od roku 1863 byl předsedou Vyučovací rady, která připravovala nový školský zákon. Od roku 1865 se stal profesorem politických věd ve Vídni a byl jmenován dvorním radou. Ve vládě knížete Karla Auersperga převzal 30. prosince 1867 ministerstvo kultu a vyučování. V polovině roku 1870 se stal za centralistickou většinu v parlamentu nakrátko i ministerským předsedou. Zemřel 5. června 1891 v Bad Ischl.

² KÁDNER, O., Vývoj a dnešní soustava školství. Díl. 1. Praha 1929, s. 109

přešly na jednotlivé obce. Prudké protiliberální výpady rakouského kardinála Rauschera, podpořené papežským „syllabem errorem“ z roku 1864 vyvolávaly spíše proticírkevní reakce a byly zcela překryty deziluzí z prohrané války s Pruskem v roce 1866, což zavedení nutných reforem ještě urychlilo.

Další zásadní změnou bylo v roce 1867 rozdělení říše na dva samostatné státy, čímž byl dovršen princip dualismu, zahájený již císařovnou Marií Terezií. Vydáním prosincové ústavy byla nová podoba říše uzákoněna.³ Již první zákon nové vlády v čele s knížetem Carlosem Auerspergem z 30. prosince 1867 poskytl svobodu vědě a vzdělávání tím, že ji přesunul pod kontrolu státu a církvi zůstal jen dohled nad výukou náboženství. Bylo aktivováno od 2. března 1867 obnovené Ministerstvo kultu a vyučování, do jehož čela byl jmenován Leopold Hasner, který do roku 1870, kdy byl z funkce odvolán, aby se stal novým premiérem další liberální vlády, prosadil zákonem z roku 1869 všechny zásadní změny rakouského školství, z nichž řada platila až do rozpadu monarchie v roce 1918, přičemž organizační struktura školství daná Hasnerovým zákonem⁴ platila např. v nástupnickém Československu fakticky s výjimkou válečných let 1939–1945 až do roku 1948 a v Rakousku až do roku 1962.

Prosazení nového školského zákona přitom nebylo jednoduchou věcí, jak by se mohlo zdát s podporou Ústavy a císařským podpisem v zádech. V české odborné literatuře se dočteme velmi podrobné rozborů obsahu nového zákona po jeho přijetí, ale informace o jeho postupném prosazování politickými prostředky a reakcí, na něj v různých vrstvách obyvatelstva nemáme téměř žádné. Proto následující kapitolu věnujeme právě tomuto problému.

2 Projednávání zákona v říšském Parlamentu a politická reakce na něj v českých zemích

Církevní dohled minimalizovaný jen na výuku náboženství byl potvrzen dalším zákonem ze dne 25. května 1868, který potvrdil pro církve ve školství

³ Rakousko-uherské vyrovnání bylo uznáno 8. června 1867 a prosincová ústava byla vydána 21. prosince 1867.

⁴ Skutečným autorem zákona ale nebyl tehdejší ministr L. Hasner, ale dr. Adolf Beer (1831–1902), poslanec říšské rady za Šumpercko, dvorní rada a bývalý člen Rady vyučovací a profesor vídeňské techniky, který pomohl zřídit v Šumperku vyšší gymnázium a byl prohlášen čestným občanem města Šumperka v roce 1895.

pouze vliv na obsazení místa katechety.⁵ Byl také potvrzen svobodný přístup ke vzdělání po každého občana Říše bez ohledu na víru či národnost.

Herbstův zákon tak přinesl zásadní změny do administrativní struktury správy školství tím, že byla obnovena činnost místních, okresních a zemských školních rad, které převzaly dosavadní kompetence církevních úřadů reprezentujících konkordátní školství z 50. let. Od roku 1868 náležela tak nejvyšší správa školství Ministerstvu kultu a vyučování se sídlem ve Vídni, kompetence biskupských konzistoří převzaly zemské školní rady se sídlem v hlavních městech jednotlivých říšských zemí, okresní školní rady převzaly povinnosti vikariátů a místní školní rady získaly v oblasti školství dosavadní pravomoci farářů. Tím byla otevřena cesta k přijetí zákona, který by upravoval vnitřní organizaci a obsah vyučování ve školách a podmínky pro provoz škol a činnost učitelů.

Radikální podoba návrhu zákona vedla k četným sporům a debatám před projednáváním zákona v Parlamentu. Hasner byl vzhledem k rozložení sil ve sněmovně skeptický k předložení rámcového zákona a proto předložil návrhy tří zákonů. Poslanec dr. Riehl navrhl ale po závěrečné řeči Hasnerově, aby byly zákony spojeny a byly přijaty vcelku bez debaty speciální. S tím nesushlasila řada pravicových poslanců, kteří opustili sněmovnu (čeští poslanci se schůzí pro pasivní odpor vůči dualismu nezúčastňovali), ale i tak byla sněmovna usnášenischopná a poslanecká sněmovna přijala text zákona dne 24. dubna 1869 za dvě a půl hodiny 111 hlasy ku 4 proti a panská sněmovna přijala zákon dne 10. května téhož roku za 45 minut během třech čtení za sebou.⁶ Stalo se tak dne 14. května 1869, kdy byl tzv. Hasnerův zákon císařem podepsán, ač s velikou konzervativní nevolí. Reakce na řadu jeho zcela nových a zásadních opatření byla ale velmi různorodá jak mezi českými politiky, tak i mezi učiteli.

Nový školský zákon přinesl celou řadu velmi pozitivních kroků pro prohloubení demokracie, národní kultury a jeho důsledkem bylo významně rozšíření národní vzdělanosti a faktické odstranění negramotnosti v českých zemích. V tomto duchu lze konstatovat, že zákon naplňoval řadu marných představ a přání Komenského. Podívejme se tedy krátce na to, co bylo českými učiteli a politiky vnímáno v zákoně jako nové:

1. Povinná školní docházka byla prodloužena na 8 let (od 6 do 14 let věku) a její neplnění bylo přísně trestáno. Žáci nastupovali vždy jen na začátku

⁵ Zákon navrhl a prosadil liberální ministr spravedlnosti Eduard Herbst (1820–1892).

⁶ VANÍČEK, V. Kapitoly z úsilí o novou národní školu. Praha, 1929, s. 5; ŠAFRÁNEK, J. Školy české. Díl II. Praha, 1918, s. 234.

školního roku, čímž byl odstraněn dosavadní chaos nástupu do školy kdykoliv.

2. Veřejné školy se otevřely žákům všech vyznání, čímž byl fakticky zrušen toleranční patent Josefa II.
3. Byl odstraněn rozdíl mezi venkovskými a městskými školami ve vybavení, úrovni výuky a počtech žáků.
4. Počet žáků ve třídě byl snížen na 80 v tříletém průměru, což vedlo ke zvýšení kvality vyučování.
5. Obce se mohly sdružovat do tzv. školních obcí, čímž mohly vznikat na venkově vícetřídní větší školy s lepší vybaveností.
6. Byl odstraněn církevní dozor nad školou a její vliv se omezil jen na výuku náboženství.
7. Výchova mládeže měla vést ke snášenlivosti, toleranci a občanské uvědomělosti a poslušnosti. Nejvyšší autoritou byla ve výuce věda.
8. Byly zrušeny tělesné tresty bití rákoskou, což upravoval Řád školní a vyučovací z 20. srpna 1870, který učitelé přikazoval více respektovat zájmy a osobnost dítěte.
9. Vznikem čtyřletých učitelských ústavů byla zásadně proměněna příprava učitelů a vyučovat mohly nadále i ženy, většinou absolventky soukromých církevních ústavů.
10. Byly upraveny platy učitelů a jejich sociální postavení.
11. Byly zavedeny nové předměty podle vědních disciplín.
12. V každém školním okrese musela být alespoň jedna měšťanská škola, čímž byl vytvořen základ pro hustou a rovnoměrnou síť přístupných vyšších škol.
13. Vznikla nová struktura na sebe navazujících škol s přesnými podmínkami a nároky.

Tyto, z dnešního pohledu, pozitivní změny, měly ale v řadách českého obyvatelstva nejen zastánce, ale i odpůrce. Především se začaly bouřit obce, na které spadlo břímě zajistit platy učitelů obecných a měšťanských škol z místních zdrojů, tedy daní.

Celkově bylo jasné, že přes značný pokrok, byl Hasnerův zákon produktem centralistických mocenských zájmů tím, že stanovil stejné předpisy pro všechny země monarchie, což po roce 1867 zásadně odmítala česká politická reprezentace. Pro ni ale byl nový školský zákon zcela okrajovou záležitostí, protože jejím hlavním zájmem bylo dosažení politického vyrovnání s Němci

a Maďary. Navíc Hasner patřil k té vládní skupině, která odmítala jednání s Čechy (ač sám původem z Čech), a zastávala tzv. kontumační teorii. Jejím smyslem bylo čekat, až se Češi unaví a sami přijdou do zemského sněmu a říšské rady. Vláda nesměla ustupovat českým „neúměrným“ požadavkům, čímž by projevila slabost politickou.⁷

Např. reakce F. L. Riegra vůči školskému zákonu ho dovedla až k podpoře reakčních církevních kruhů. A zesměšňování osmileté povinné školní docházky tím, že odvádí levnou pracovní sílu z polí a továren do škol.⁸

Další povinnou školní docházku zpochybňovala i mladočeská žurnalistika v Národních listech tím, že škola povede informacemi o anatomii, zdravotnictví, hygieně a soužití muže a ženy k mravnímu ohrožení mládeže.⁹

Centralizace státní moci vedla k postupnému nárůstu byrokracie ve školství. Stát si ponechal všechna práva rozhodovací a péči o provoz předal autonomním národním úřadům – zemským, okresním a místním školním radám, které měly jen jedno rozhodovací právo na obsazování učitelských míst. Zde je nutné hledat i počátky nikoliv odborného, ale politického řízení školství.

Postoje Staročechů nezměnily ani snahy nového ministra kultu a vyučování Josefa Jirečka v roce 1871.¹⁰ Vymohl například, že úřední komunikace bude ve školství probíhat v jazyce většinovém, čímž výrazně otupil Hasnerův centralismus.

Český politický odpor zatlačil v 70. letech do vynuceného spojení s konzervativními církevními a šlechtickými katolickými kruhy a tak nebylo divu, že kromě jednoho všichni čeští poslanci hlasovali v roce 1883 pro novelu školského zákona, která vracela vliv církve do školství a otupovala demokratické a liberální hodnoty Hasnerova zákona. Tím jedním poslancem, který se vzepřel již nesmyslné Riegrově politice pasivní rezistence, byl profesor české techniky František Tilšer, na kterého byl dokonce u tehdejšího Německého Brodu během jeho cesty do Vídně neúspěšně spáchán atentát. Za své postoje byl Tilšer Riegrovými obstrukcemi zbaven poslaneckého mandátu.¹¹

⁷ URBAN, O. *Česká společnost 1848–1918*. Praha: Svoboda 1982, s. 241.

⁸ Rieger zde bojoval za své osobní zájmy majitele velkostatku v Malči v řepářské oblasti, kde také děti zaměstnával.

⁹ VANÍČEK, V. *Kapitoly z úsilí o novou národní školu*. Praha 1932, s. 13.

¹⁰ Josef Jireček se narodil v roce 1825 ve Vysokém Mýtě a zemřel v Praze v roce 1888. Dlouholetý ministerský pracovník, prosazující práva na český jazyk vyučovací a po roce 1871 vědecky činný v Praze. Napsal několik školních čítanek a literárních antologií.

¹¹ RÝDL, K. *František Tilšer (1825–1913)*. Praha: ÚŠI a SPKK 1990, s. 16.

Během 70. a 80. let 19. století byla postupně zlepšena situace v přípravě učitelů tak, aby bylo učitelstvo motivováno i po stránce profesní a sociální k výkonu vlastní práce co nejlépe. Původní Hasnerův návrh na přípravu a vzdělávání kandidátů učitelství ze zákona z 14. května 1869 byl zmírněn zákonem z 26. května 1874 a konečnou podobu jednotné organizace učitelských ústavů přinesl zákon z 31. července 1886. Cesta k profesionalizaci činnosti učitelů byla otevřená.

3 Postoje českého učitelstva k tzv. Hasnerovu zákonu

Učitelstvo bylo doslova ohromeno zejména novými platovými a sociálními podmínkami, pokud ovšem prokázalo příslušnou kvalifikaci, což bylo ještě během 70. let 19. století velký problém, protože plně kvalifikovaných učitelů bylo zoufale málo, neboť první absolventi šesti učitelských ústavů se objevili až v polovině 70. let. František Slaměník ve svých vzpomínkách píše: „To nás tak překvapovalo, že jsme novým zákonům ani víry nepřikládali, domnívajíce se, že vše je jen mazání medu kolem úst, aby si nás nová strana ústavácká tím spíše podmanila.“¹²

I přesto se učitelstvo alespoň prostřednictvím svých vůdců zřeklo nabízených výhod v novém zákoně a postavilo se po bok české politické reprezentace. Odpor učitelstva vyústil v podpisy petic proti zákonu a odmítání funkcí v místních a okresních školních radách. Persekuční reakce Vídně byla hluboce probírána na Prvním sjezdu učitelstva českoslovanského, který se konal na přelomu srpna a září v roce 1870, který se stal velkou manifestací proti novému zákonu. Tak např. V. Kredba ve svém příspěvku vypočítával konkrétní akce proti učitelům, vyšetřování, překládání i ztráty zaměstnání.¹³ To prohlubovalo odpor učitelů. Hlasy, které poukazyvaly na pozitivní a rysy zákona (projev Vitákův), byly umlčovány.¹⁴ Již tehdy se učitelé nechali zneužít k podpoře politických zájmů na úkor vlastních sociálních a stavovských výhod, např. Jan Palacký poukazoval na fakt, že zlepšení platů učitelstva přinese nebezpečí sociálních neklidů.¹⁵

Učitelstvo ale začalo velmi brzy střízlivěji posuzovat nesporné výhody zákona a jeho vztah k němu se radikálně měnil. Aktivizovalo je např. jmenování

¹² SLAMĚNÍK, Fr. *Vzpomínky starého učitele*. Díl I. Zábřeh 1907, s. 109.

¹³ První sjezd učitelstva českoslovanského a příznivců školství v Praze... Praha: 1870, s. 47.

¹⁴ Tamtéž, s. 67.

¹⁵ VANÍČEK, V. *c.d.*, s. 15.

i německých inspektorů pro ryze české okresy, zlepšení hmotného postavení učitelů nebo rostoucí aktivity vyššího katolického kléru, které vyústily v roce 1880 v memorandum českých katolických biskupů, požadujících návrat školství pod správu církve.

Částečně byla řada učitelů ve svém národovectví uspokojena výnosy ministra kultu a vyučování Josefa Jirečka, ale byly to polovičaté aktivity.

Protože státní správa a vídeňské vlády během 70. let stále častými ministerskými výnosy omezovala radikalismus Hasnerova zákona, nebylo žádným překvapením, že dne 2. května 1883 prošla tzv. novela zákona, která vrátila školství do let Bachova absolutismu. Vzhledem k pokračující české politice rezistence vůči vídeňské vládě bylo jasné, že čeští poslanci v čele s Riegrem podpoří tuto novelu, a to za velmi vágní příslib tzv. velkoněmců zřídit v Praze první českou univerzitu.¹⁶

4 Závěr

Z hlediska školskopolitického vývoje lze vzhledem k době jeho vzniku hodnotit účinek Hasnerova zákona jako velmi revoluční akt. Možnosti zákona ovšem zůstaly v řadě případů nevyužity, a to díky úzkým vlasteneckým zaujatostem jednotlivých národů Říše a také vysokou mírou společenského konservatismu, který toleroval laxní a nedůsledné uplatňování zákona v praxi.

V českém prostředí byl zákon přijímán s rozpaky, protože česká politická reprezentace byla v pasivní rezistenci a sama nebyla schopna se sjednotit na společném postupu liberálních „ústaváků“ v čele Riegrem a konzervativců z řad české šlechty v čele s Clam-Martinicem.

Pro současné aktéry školské reformy je jistě zajímavé, jak podobně se chovala politická reprezentace a učitelstvo již před téměř 150 lety. V obou případech měla na změnách zájem liberální politika s malou podporou učitelstva, v současné době ale s tím rozdílem, že politici nedokázali reformu finančně pokrýt, aby učitelstvo motivovali tak, jak to udělala vláda po roce 1869, kdy zcela radikálně zlepšila hmotné a sociální poměry učitelstva.

¹⁶ To se skutečně podařilo, ale jen na papíře, tradice Karlovy univerzity z roku 1348 dále nesla včetně veškerého vybavení pražská německá univerzita. Byla to jasná prohra Staročechů, protože bylo jasné, že za jednu českou univerzitu dali celé národní školství zpět do rukou církve.

5 Literatura

1. Hasner von Artha, Leopold. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* (ADB). Sv. 50. Leipzig: Duncker & Humblot, 1905, s. 54–58.
2. HUBÁČEK, J. Sto let říšského školského zákona v Rakousku. In: *Pedagogika*, 1970, č. 3.
3. KÁDNER, O. *Vývoj a dnešní soustava školství*. Praha : 1929, 1. díl.
4. KUNC, O. *Lounské školství ve druhé polovině 19. století*. Pardubice : Fakulta filozofická Univerzity Pardubice, 2009. Diplomová práce.
5. LINDNER, G. A. *Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens*. Wien : Verlag Pichler's Witwe und Sohn, 1884.
6. MAUROVÁ, M. Das österreichische Schulgesetz von 1869 und die tschechische Gesellschaft. In: BOLDT, F. (Hrsg). *Jan Amos Comenius und die Entwicklung des Bildungswesens in Mitteleuropa seit dem 17. Jahrhundert*. Praha: UK-Karolinum 1993, s. 117–126.
7. *První sjezd učitelstva československého a příznivců školství v Praze dne 30., 31. srpna, 1. a 2. září 1870*. Praha: 1870.
8. RÝDL, K. *František Hrnčíř (1860–1928). Symbol českého učitelstva*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2009.
9. RÝDL, K. *František Tilšer (1825–1913)*. Praha: ÚŠI a SPKK, 1990. Postavy české pedagogiky, sv. 17.
10. SLAMĚNÍK, F. *Vzpomínky starého učitele*. Díl I. Zábřeh: 1907.
11. ŠAFRÁNEK, J. *Školy české. Obraz jejich vývoje a osudů*. Praha: 1919. 2. díl.
12. URBAN, O. *Česká společnost 1848–1918*. Praha: Svoboda 1982.
13. VANÍČEK, V. *Kapitoly z úsilí o novou národní školu*. Praha: 1932.

Kontaktní adresa:

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Fakulta filozofická Univerzity Pardubice

Studentská 95

532 10 Pardubice

tel. 466 036 447

fax: 466036228

e-mail: karel.rydl@upce.cz

UČITEL ZÁKLADNÍ ŠKOLY (POZORNOSTI NEUJDE)

Jarmila Šťastná

Abstrakt

Příspěvek seznamuje čtenáře s různými definicemi učitele a s definicí „dobrého“ učitele. Autorka předkládá různé výsledky výzkumných šetření (např. jaké vlastnosti připisují žáci ZŠ, studenti PdF, učitelé a veřejnost „ideálnímu“ učiteli; nebo zda je image učitele důležitá pro žáky ZŠ aj.), které prezentují výsledky z oblasti profese učitele ZŠ.

Klíčová slova

Učitel, žák, základní škola, výzkumné šetření.

Elementary School Teacher (Will Not Go Unrecognised)

Abstract

This paper deals with different definitions of teachers, as the definition of a „good“ teacher. The author presents various results of research (e.g. which character features elementary school pupils, students of pedagogic faculty and society apply to an “ideal” teacher, or if the image of teacher is important to his/her elementary school pupils, etc.), presenting results the outcomes from the area of the profession of a primary school teacher.

Key words

Teacher, pupil, elementary school, research.

Úvod

V současné době se v médiích i ve společnosti velmi často mluví o profesi učitele, ať už se to týká reformy školství, zvyšování/snižování mezd,

o „neschopnosti“ učitelů (články, které se objevují zejména na internetu, jsou doplněny i videy, např. youtube.cz) aj.

Jeden z mnoha článků, který se zabývá profesí učitelů z negativního pohledu, se objevil na internetu v únoru 2010 s názvem „Děti se mstí učitelům, na internetu je vulgárně hodnotí“ (novinky.cz [online]). Hodnocení se samozřejmě netýká jen toho, jak učitelé vyučují, ale žáci se velmi často baví tím, jak učitelé vypadají, resp. jakou image si zvolili (hodnotí jejich oblečení, chůzi, vystupování aj.).

Příspěvek se nezabývá profesí učitele z pohledu zcela tradičního, ve kterém by se popisovaly kompetence či osobnost učitele. O osobnosti učitele, o požadavcích na jeho školní činnost, ale i na osobní život bylo napsáno velké množství publikací, které z různých hledisek připomínají, jaký má být a čím se má vyznačovat. Vzhledem k této skutečnosti není potřebné vyjmenovávat a opisovat jednotlivé stránky učitele. V příspěvku je věnována pozornost oblastem, o kterých se často vedou diskuse, např. vymezení pojmu učitel, jelikož každá publikace definuje učitele odlišně, dále je zde věnována část „dobrému“ učiteli, image učitele, a prestiži učitelského povolání.

V profesi učitele dominuje jedno velké negativum. Všichni prošli povinnou školní docházkou, všichni tedy „ví“, co profese učitele obnáší, tudíž celá společnost má právo hodnotit jejich práci i to, jak se prezentují. Pedagogové pozornosti neujdou!

Od dávných časů si český lid vážil dobrých učitelů, dokonce naši spisovatelé o nich psali ve svých dílech s láskou, respektem a úctou (např. B. Němcová – Pan učitel, K. V. Rais – Zapadlí vlastenci aj.). Společnost i učitelé sami si uvědomovali závažnost učitelského poslání, tu moc v ruce učitele, nositele vzdělanosti.

V současné době je profese učitele předmětem zájmu odborníků v různých vědních oborech – sociologie, psychologie, lékařství, vzdělávací politiky aj.

Definice učitele

Publikace, které se věnují profesi učitele, se vyznačují různými definicemi výrazu „učitel“, pokud ho vůbec definují. Je to způsobeno tím, že výraz „učitel“ se již obecně považuje za zcela zřejmý. Je však zajímavé definice srovnat a uvědomit si, jak jednotliví autoři vnímají odlišně to, čím by se učitel měl vyznačovat. (*Pozn. v češtině používáme termín učitel, který je gramaticky mužské-*

ho rodu, i pro označení učitelek-žen. Jedná se pouze o jazykovou konvenci, která nemá souvislost s diskriminací).

Pro krátký přehled jsou zde uvedeny ty definice, které prezentují různost přístupu k pojmu učitel.

V Pedagogickém slovníku je učitel definován následovně: „*Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektové role v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou.*“ (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2003, s. 261)

Sociální přístup pojímá učitele následovně: „*Učitel je ten, kdo udržuje sociální mír, kulturu a hodnoty, má smysl pro všeobecnou slušnost, solidaritu, smysl pro následky svého jednání ve prospěch druhého člověka. Empatie a zodpovědnost jsou podstatnými kvalitami učitelů.*“ (J. Vašutová, 2004, s. 16)

V dnešní době, která se rychle mění díky bouřlivému rozvoji vědy, techniky a zejména informatiky, se současně mění i pozice učitele. K těmto změnám přispívá i celková reforma školství. Objevují se požadavky, aby učitel především řídil učení žáků, aby se stal jejich partnerem a spolupracovníkem. Těmto společenským změnám odpovídá i nový pohled na učitele, na jeho práci.

V. Spilková (2005, s. 55–56) popisuje učitele zcela vyčerpávajícím způsobem: „*Učitel respektuje právo dítěti na individuální rozvoj, dopřává jim více přirozenosti, autenticity, umožňuje jim svobodně prožívat, být sebou samými, odlišovat se, hledat, nalézat, chybovat. Nezabývá dítě vlastního vidění světa. Učitel respektuje, že tak jako on má svůj svět se svými pravdami, zákonitostmi, zkušenostmi, úhlem pohledu, tak i žák má svůj svět s jeho pocity, názory a zkušenostmi... Učitel už není jen ten, kdo neustále vede, určuje, dává, zná, ukazuje, hodnotí, ale umí být také tím, kdo přistupuje k dítěti s otázkou – jaké dítě je, co v něm je, umí být žáky inspirován, překvapován, obohacován. Je spíše tím, kdo uvádí do věcí, doprovází žáka na cestě poznání, nabízí, inspiruje, pomáhá se vyznat ve světě, pochopit smysl a souvislosti, vybavuje pocitem sebeucty a sebedůvěry. Je tedy především facilitátorem žákovy učení a vývoje.*“

Také E. Walterová (2001) v důsledku změn ve společnosti, kdy stoupají nároky na činnost učitele ve třídě, pohlíží na něj spíše jako na „průvodce žáků světem“. Následující popis učitele se jeví jako zcela výstižný pro dnešní společnost:

„Učitel se stává manažerem práce třídy, diagnostikem učebních stylů žáka a konzultantem v situacích spojených s učebními obtížemi. Učitel je pečovatel o sociální pohodu, zdraví a bezpečnost žáků v běžných i mimořádných situacích. Učitel je vychovatel a ochránce morálních, kulturních a duchovních hodnot v obtížné situaci jejich relativizace postmoderní společnosti.“ (2001, s. 11)

V současné době, kdy školství podléhá mnoha změnám, je velmi důležité si uvědomit, že učitel byl a je neustále rozhodujícím činitelem v oblasti vzdělávání, ale i výchovy. Všechny reformy, které směřují k nápravě školy, jsou do značné míry závislé na jeho ochotě změnit dosavadní pojetí vyučování, přístup k žákům a pracovní metody, na jeho osobnosti, vzdělávání a schopnostech (O. Šimoník, 1995).

Názory, zda má učitel vzdělávat či vychovávat, se různí. Společnost má většinou v podvědomí to, že učitel přijde, „odvykládá“ učivo a odchází z výuky. Pro doplnění je zde uveden výzkum J. Šťastné (2006) z roku 2005, kdy na položku v tzv. pětílístku (cinquains) „co učitel dělá“ odpovědělo 309 respondentů (žáci 8. a 9. tříd; 160 chlapců a 149 dívek), že učitel v první řadě *učí*, následovale činnost *křičí* a na třetím místě se umístila činnost *známkuje*.

Různá vymezení výrazu „učitel“ dokládají, že každý od pedagoga očekává různé základní znaky, činnosti, které by měl vykonávat. Pro učitele je velmi obtížné zvládnout všechny činnosti na 100 %, zejména v současné době, kdy školství prochází reformou a společnost není nakloněna tomu, aby učitelům usnadnila jejich práci (nespolupráce rodičů se školou, nedostatek financí ve školství aj.).

„Dobry“ učitel

Každý má určité představy o tom, jaký by měl mít „dobry“ učitel vlastnosti. Jiné požadavky na učitele budou mít zřejmě ředitelé škol, jiné rodiče či žáci.

Neexistuje všeobecně platná definice „dobrého“ učitele. Rozsah učitelových profesních činností je tak rozmanitý, že žádný učitel nemůže vše splňovat na 100 %. Pro žáky by byla navíc taková dokonalost cizí a nedosažitelná.

Vašutová (2007, s. 7) popisuje „dobrého“ učitele následovně. *„Být dobrým učitelem znamená ovládat strategie vyučování a učení, být odolný vůči stresům školního prostředí, umět jednat s lidmi ve škole i mimo školu, být schopen řešit výchovné situace a pedagogické problémy, umět poradit žákům, jak se lépe učit, efektivně komunikovat a spolupracovat s rodiči žáků, být flexibilní a tvořivý v pedagogické práci, být náročný, zodpovědný a důsledný vůči sobě i svým žákům. Být empatický a tolerantní, kooperativní a kolegiální ve svém profesním prostředí.“*

Osobnostní charakteristiky učitelů sehrávají velmi významnou roli. Zájem výzkumů osobní charakteristiky učitelů byl vyvolán a je vyvoláván neustále. Cílem je zjistit, zda konkrétní vlastnosti mají vliv na kvalitu, efektivnost s výsledky edukačních procesů. Jde o zjišťování toho, zda to, jak se žáci ve škole učí, je závislé také na určitých rysech učitelovy osobnosti. Osobnostní kvality učitele nejsou samozřejmostí, ale je třeba je utvářet a dále rozvíjet vzděláváním, sebevzděláváním.

Zde platí jedno z mnoha pravidel, které může pedagogovi dopomoci k tomu, aby se stal dobrým učitelem, a to znamená přemýšlet o své profesi a neustále se v ní zdokonalovat.

Z. Kalhous, O. Obst (2003, s. 129) uvádí, že *„pro úspěšnost výuky nezáleží tolik na tom, jaké vlastnosti učitel má, ale spíše na tom, co učitel fakticky dělá a jak to dělá.“*

Na počátku roku 2009 bylo provedeno výzkumné šetření (S. Hoferková, J. Šťastná, 2009), které se zaměřilo na vlastnosti „ideálního“ učitele základních škol. (Pozn.: používáme přívlastek „ideální“, i když jsme si vědomi, že může být zavádějící; je to určitá „dokonalost, vysněnost“. Cílem však bylo vyvolat u respondentů představu učitele, který by měl být „dokonalý“.) Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 571 respondentů z 630 oslovených; z toho 161 studentů z pedagogických fakult (Olomouc, Hradec Králové) – učitelských oborů; 249 žáků 9. ročníku základních škol; 73 respondentů z řad veřejnosti a 88 učitelů. Respondenti (žáci ZŠ, učitelé, veřejnost) pocházeli ze všech krajů České republiky.

Respondentům byla položena otázka, která umožňovala volnou odpověď, *„Jaké vlastnosti by měl mít podle Vašeho názoru, ideální učitel ZŠ?“* Respondentům bylo doporučeno, aby uváděli nejvýše tři vlastnosti „ideálního“ učitele; avšak bylo to opravdu jen doporučení. Procentuální zastoupení počtu respondentů a zastoupení podle pohlaví představuje následující tabulka.

Tab. 1:

Zastoupení respondentů podle počtu a pohlaví

	Žáci	Studenti	Učitelé	Veřejnost	Celkem
Muž	130 (52,21 %)	15 (9,32 %)	18 (20,45 %)	24 (32,88 %)	187 (32,75 %)
Žena	119 (47,79 %)	146 (90,68 %)	70 (79,55 %)	49 (67,12 %)	384 (67,25 %)
Celkem	249 (100,00 %)	161 (100,00 %)	88 (100,00 %)	73 (100,00 %)	571 (100,00 %)

V následující tabulce uvádíme 5 nejčastěji uváděných odpovědí respondentů.

Tab. 2:

Pět nejčastěji uváděných odpovědí na otázku: Jaké vlastnosti by měl mít podle Vašeho názoru „ideální“ učitel ZŠ?

	žáci ZŠ	studenti PdF	učitelé	veřejnost
1. místo	hodný	spravedlivý	empatický	morálně vyzrálý
2. místo	tolerantní	trpělivý	trpělivý	vzdělaný
3. místo	vzdělaný	přirozená autorita	tolerantní	empatický
4. místo	zábavný	empatický	spravedlivý	komunikativní
5. místo	laskavý	tolerantní	kreativní	přirozená autorita

Je zajímavé, že ani jedna vlastnost se nevyskytla zároveň u všech čtyř skupin. Z výzkumného šetření vyplývá, že pro každou skupinu respondentů se stává „ideálním“ (dobrým) učitelem ten, který disponuje jinými vlastnostmi. Jak se říká: „*Není na světě člověk ten, který by se zavděčil lidem všem*“.

Image učitele

Dnešní doba klade důraz nejen na efektivitu a produktivitu práce pedagogů, ale i na jejich profesionální image. Pedagogové denně předstupují před žáky a jsou vystaveni jejich kritice. Image učitele je pro žáky důležitá, což dokazuje výzkum J. Šťastné (2006) z roku 2005, kdy na otázku „Je pro tebe důležitá image učitele?“ odpovědělo 68,2 % z 309 dotazovaných žáků kladně (žáci 8. a 9. tříd; 160 chlapců a 149 dívek).

Je zřejmé, že image učitelů dotváří celkovou image školy. Učitelé denně přicházejí do styku se žáky, jejich rodiči a očekává se, že budou nejen profesionály po stránce vzdělávací a výchovné, ale že svému povolání přizpůsobí i to, jak na lidi působí svým zevnějškem.

Prestiž profese učitele

V současné době se můžeme setkat s tím, že učitelé jsou spíše skeptičtí v hodnocení prestiže svého povolání, jelikož se většinou nesetkávají s respektem a úctou, jako tomu bylo za dob B. Němcové a K. V. Rais, ale spíše s arogancí a nepochopením. Povolání učitele bývá znevažováno nejen žáky, ale i rodiče svými projevy a přístupem k učiteli mohou vést děti k znevažování této profese.

Pozoruhodné je, i když učitelé subjektivně vnímají své povolání jako neprestížní a společnost se o této profesi negativně vyjadřuje (např. učitelé mají dva měsíce prázdnin), tak výsledky výzkumů hovoří zcela jinak.

V červnu roku 2008 provedlo Centrum pro výzkum veřejného mínění (CVVM) výzkum, ve kterém se zajímalo o prestiž vybraných povolání, respondenti byli z řad české veřejnosti. Zajímavé je, že se učitel základní školy umístil na 5. místě (před ním se umístil na prvním místě lékař, následován vědcem, třetí příčku obsadila profese učitel na vysoké škole a čtvrté místo obsadila profese zdravotní sestra) (cvvm.cas.cz [online]).

„Prestiž profesí, jak se ukazuje, není opřena o peněžní zisky, ani o možnosti trávení volného času nebo zacházení s ním, ale o schopnostech vykonávat moc nad větším počtem lidí“ (J. Vašutová, 2004, s. 14).

I když se profese učitele základní školy umísťuje již několik let v první pětce nejprestižnějších povolání v České republice, tak skepse u pedagogů může být jedním z faktorů, které rozhodují o tom, že učitelé opouštějí danou profesi.

Pro zpestření

Pro zpestření jsou zde uvedeny výsledky výzkumného šetření, které bylo provedeno na počátku roku 2009. Ve výzkumném šetření byl použit dotazník, ve kterém jedna z položek zněla *„Představte si celou živočišnou říši. Kdybyste si měli vybrat jedno zvíře, které by se mělo stát „symbolem“ pro učitelskou profesi, které by to podle Vás mělo být?“* Respondenti byli studenti pedagogických fakult (Univerzity Palackého v Olomouci a Univerzity Hradec Králové). Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 161 respondentů (146 žen, 15 mužů).

Tab. 3:

Představte si celou živočišnou říši. Kdybyste si měli vybrat jedno zvíře, které by se mělo stát „symbolem“ pro učitelskou profesi, které by to podle Vás mělo být?

Odpovědi studentů	Četnost	%
sova	70	43,48
lev	28	17,39
delfin	6	3,73
pes	6	3,73
slon	5	3,11
neuveдено	4	2,48
jiné	42	26,09
Celkem	161	100,00

Tab. 4:

Představte si celou živočišnou říši. Kdybyste si měli vybrat jedno zvíře, které by se mělo stát „symbolem“ pro učitelskou profesi, které by to podle Vás mělo být?

Odpovědi žáků	Četnost	%
sova	62	20,06
lev/tygr	52	18,83
gorila/opice/šimpanz	18	5,83
bachyně/prase	15	4,85
vůl/býk/kráva	13	4,21
neuveдено	15	4,85
jiné	134	43,37
Celkem	309	100,00

Velmi pozitivní a zároveň i překvapující jsou odpovědi studentů pedagogických fakult. Z celkového počtu tvoří 43,48 % odpověď sova, na druhém místě se 17,39 % se umístil lev. V tabulce je uvedeno pět nejčastějších odpovědí. Dalšími odpověďmi bylo např.: kočka, orel, chameleon, tučňák, žirafa aj.

Pro zajímavost a srovnání (viz tabulka č. 4). Ve výzkumu J. Šťastné (2006) z roku 2005 odpovědělo na stejnou položku 294 respondentů z 309 dotazovaných (žáci 8. a 9. tříd; 160 chlapců a 149 dívek). Žáci základních škol připisují učitelskému povolání též symbol, který je symbolem moudrosti, a tím je sova (tato odpověď činila 20,06 % ze všech odpovědí). Také druhé místo zůstalo nepozměněno s předchozí skupinou respondentů – na druhém místě se umístil lev.

Závěr

Profese učitele je opředena mnoha předsudky a ve společnosti je možno pociťovat ne zrovna příznivou atmosféru vůči učitelům. Žádná podpora ze strany rodičů, žádná podpora ze strany médií. Avšak na druhou stranu jsou zde i pozitiva. Například podle výzkumu, který provedlo v roce 2008 Centrum pro výzkum veřejného mínění, se profese učitel ZŠ umístil na 5. místě v žebříč-

ku prestiže povolání, dále studenti pedagogických fakult a žáci základních škol připisují učitelskému povolání symbol sovu (nositele moudrosti).

Doba se mění a s měnící se dobou se bude muset změnit i přístup pedagogů, aby „stačil“ dnešní mládeži a nebyl jí pro smích. Určitá úcta a hranice mezi žáky (studenty) zde budou muset přetrvávat i nadále. V současné době nemají učitelé v rukou velkou moc, jak se bránit, proti případnému slovnímu či fyzickému napadení. Rákosky, pohlavky byly „odebrány“, rodiče za učitele nestojí, poznámky a snížený stupeň v chování nejsou řešením. Vše závisí pouze na osobnosti učitele a jeho individuálnímu přístupu, jak své poslání pojme, jak se s tím „popere“. To, co zabírá ve výuce panu učiteli A, nemusí zrovna platit pro paní učitelku B.

Jen to jen a jen na nás...

„Žádný učitel neztroskotá na své nevědomosti, ale může ztroskotat, pokud nevyjde s třídou.“

Použitá literatura

- HOFERKOVÁ, S., ŠTASTNÁ, J. Vlastnosti „ideálního“ učitele základní školy očima žáků, studentů pedagogických fakult, učitelů základních škol a veřejnosti. In KASÁČOVÁ, L. [ed.] *Učitel' pre školu 21. storočia: Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. [CD-ROM] Banská Bystrica : PdF UMB, 2009. s. 163–169. 487 s. ISBN 978-80-8083-823-2.
- KALHOUS, Z., OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc : PdF UP, 2003. ISBN 80-244-0599-7.
- KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ A. a kol. *Pedagogické otázky současnosti (Učební text pro studenty učitelství)*. Praha : ISV, 1994. ISBN 80-85866-05-6.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktual. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- SPIPKOVÁ, V. a kol. 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- SAMPSONOVÁ, E. 1996. *Jak si vytvořit působivý image (Krok za krokem k úspěšné kariéře)*. Praha : Management Press, 1996. ISBN 80-85943-08-5.
- ŠIMONÍK, O. 1995. *Začínající učitel*. Brno : MU, 1995. ISBN 80-210-0944-6.
- ŠTASTNÁ, J. *Postavení učitele ZŠ v současné společnosti*. Olomouc, 2006. 83 s. Diplomová práce na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého na katedře

pedagogiky s celoškolskou působností. Vedoucí diplomové práce Michaela Prášilová.

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Praha : UK PdF, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

WALTEROVÁ, E. 2001. Proměny funkcí školy a role učitelů v kontextu vzdělávací reformy. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém - 1. díl: Sborník z celostátní konference*. Praha : PdF UK, 2001, s. 9–18. ISBN 80-7290-059-5.

Internetové zdroje

In:<http://www.novinky.cz/domaci/192126-deti-se-msti-ucitelum-na-internetu-je-vulgarne-hodnoti.html>.

In: http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100819s_eu80829.pdf.

Kontaktní adresa

Mgr. Jarmila Šťastná

Ústav pedagogických věd

Fakulta humanitních studií UTB

nám. T. G. Masaryka 1279

760 01 Zlín

e-mail: happy.jarka@seznam.cz

„REVOLUČNÍ“ NÁVRH REFORMY ŠKOLSTVÍ

Emma Tomášková

Resumé

Záměrem příspěvku je představit v současnosti nepříliš známý návrh změn ve školství, který v létě roku 1848 zveřejnil v rámci svého statistického popisu Moravy budoucí moravský historiograf Beda Dudík a který v mnoha ohledech myšlenkově předcházel „Zákon, daný dne 14. května 1869, jímžto se ustanovují pravidla vyučování ve školách obecných“ (tzv. Hasnerův).

Klíčová slova

Školství, dějiny, Beda Dudík, reforma, 19. století, Morava.

A „Revolutionary“ Project of an Educational Reform

Abstract

The article intends to present a not very well known project of an educational reform published in summer 1848 by the future official historiographer of Moravia, Beda Dudík, within his writing on the present situation in Moravia, and to show the affinity of the there-included ideas to the so-called Hasner Law.

Key words

Educational system, history, Beda Dudík, educational reform, 19th century, Moravia.

1 Úvod

Za počátek veřejného demokratického vzdělávání v českých zemích bývá tradičně považováno vydání tzv. Hasnerova zákona v květnu roku 1869.¹ Jeho

¹ Gesetz vom 14. Mai 1869, durch welches die Grundsätze der Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen festgestellt werden (Zákon, daný dne 14. května 1869, jímžto se ustanovují

význam pro rozvoj nižšího (obecného)² školství lze oprávněně srovnávat s jeho o téměř sto let starším předchůdcem, vydaným Marií Terezií.³ A stejně jako on nemůže být Hasnerův zákon chápán jako jakýsi izolovaný jev a naprostý převrat v dosavadním dění. Oba zmíněné dokumenty vznikly jako výsledek mnohaletého snažení o změnu v existujícím systému školství.

V případě Hasnerova zákona šlo o zásadní reformu školství postaveného na tzv. Politickém zřízení školském z roku 1805.⁴ Tato „ústava“ (a zároveň dosud nejrozsáhlejší školský předpis v našich dějinách⁵) byla ovšem zcela poplatná atmosféře doby svého vzniku a opatrnosti císaře Františka I. Postupem doby bylo stále zřejmější, že je situace v národních školách dále neudržitelná a hluboká reforma tudíž zcela nutná.

2 Hlavní principy návrhu P. Bedy Dudíka O. S. B.⁶

Napevno s reorganizací počítal i výnos Ministerstva veřejného vyučování z 2. září roku 1848.⁷ Konkrétně se v něm píše: „*Protože reorganizace národních škol může vstoupit v život teprve po delších přípravách, ale některé existující zlo-*

pravidla vyučování ve školách obecných). Podrobná citace je uvedena v oddílu Prameny a literatura. Dále uváděn pod obvyklým označením „Hasnerův zákon“.

² Zákon používá pojem „*die Volksschule*“, obvykle bývá překládán jako škola národní.

³ Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen, den 6. Christmonat [6. prosince] 1774. Podrobná citace je uvedena v oddílu Prameny a literatura.

⁴ *Politische Verfassung der deutschen Schulen in den kaiserl. königl. deutschen Erbstaaten*. 7. Aufl. Wien, 1833. (K dispozici na <<http://books.google.com/>>. [Cit. 2009-11-02])

⁵ MORKES, František. Politické zřízení školské z roku 1805. *Metodický portál RVP* [online]. Zveřejněno 16. 1. 2007 [Cit. 2009-11-05]. K dispozici na <<http://www.rvp.cz/clanek/500/1092>>. ISSN: 1802-4785.

⁶ P. Beda František Dudík (1815–1890), kněz benediktinského řádu, historik, oficiální moravský zemský historiograf. Podrobněji např. KINTER, Maurus. *Der mährische Landeshistoriograph Dr. Beda Dudík O. S. B. (...): Eine Lebensskizze*. 1. Aufl. Brünn: Carl Winiker, 1890.

⁷ Maßregeln zur Verbesserung des Volksschulen-Unterrichtes und hinsichtlich der Sprache für denselben: Erlaß des k. k. Ministeriums des öffentlichen Unterrichtes vom 2. September 1848, an sämtliche Länderstellen. Podrobná citace je uvedena v oddílu Prameny a literatura.

*rády dovolují okamžité odstranění, nařizuje se následující: ...*⁸ Během příštích dvaceti let jej následovalo značné množství dalších předpisů řešících dílčí problémy. Hasnerův zákon byl vrcholem tohoto procesu, avšak ne jeho definitivním koncem (což je samozřejmě vzhledem k rychlému vývoji společnosti a jejich požadavků zcela pochopitelné).

Vraťme se však ještě těsně před polovinu devatenáctého století. Potřebu změny ve školství nevnímali pouze úředníci nově vytvořeného ministerstva, ale i vzdělaná veřejnost. „*V letech 1848–1849 se řešení školní problematiky stalo součástí revolučního programu.*“⁹ Jedním z dokladů dokumentujících toto tvrzení je i dodatek k dílu *Současná situace Moravy z hlediska statistiky*,¹⁰ nazvaný *Základy studijního plánu pro provincii Moravu*.¹¹

Sepsán a vydán byl v polovině srpna roku 1848, avšak můžeme předpokládat, že byl výsledkem dlouhodobých úvah svého autora, který měl přes svůj nepříliš vysoký věk (bylo mu 33 let) s tehdejší rakouským školstvím poměrně bohaté zkušenosti. Již osmý rok působil na brněnském filozofickém ústavu jako učitel klasických jazyků, šestým rokem tam vyučoval i dějiny. Před dvěma lety tam z vlastní iniciativy zavedl nepovinné přednášky z češtiny. Brněnskou filozofii znal i „z druhé strany“, jako její absolvent. Během zdejšího studia se také rozhodl věnovat se vyučování mládeže, a to jako člen řádu piaristů. Na radu svého učitele náboženství a pedagogiky na tomto ústavu, rajhradského benediktina P. Benedikta Richtera, však své plány poněkud pozměnil a vstoupil do komunity tohoto starobylého opatství. Před filozofií prošel triviální školou v rodném Kojetíně a hlavní školou a gymnáziem otců piaristů v Kroměříži. Po ukončení dvouletého filozofického kurzu nastoupil na brněnské teologické učiliště. Své teologické vzdělání dokončil již jako benediktinský mnich na teo-

⁸ „*Da die Reorganisierung der Volksschulen erst nach längeren Vorbereitungen in das Leben treten kann, manche vorhandene Uebelstände aber eine sofortige Abstellung gestatten, so wird einstweilen Folgendes angeordnet.*“ Tamtéž, s. 281.

⁹ Tamtéž.

¹⁰ DUDÍK, Beda. *Mährens gegenwärtige Zustände vom Standpunkte der Statistik*. 1. u. 2. Heft. [1. Aufl.] Brünn: Carl Winiker, 1848. DUDÍK, Beda. *Mährens gegenwärtige Zustände vom Standpunkte der Statistik*. 3. u. 4. Heft. [1. Aufl.] Brünn: Carl Winiker, 1848.

¹¹ DUDÍK, Beda. *Mährens gegenwärtige Zustände vom Standpunkte der Statistik*. 3. u. 4. Heft. [1. Aufl.] Brünn: Carl Winiker, 1848. Grundzüge eines Studienplanes für die Provinz Mähren, s. 97–117. (Dále jako „Grundzüge“.)

logické fakultě Františkovy univerzity v Olomouci, na jejíž filozofické fakultě také získal roku 1840 doktorát.¹²

Celé pojednání se skládá ze dvou hlavních částí. V první z nich autor zdůvodňuje potřebnost účelně vybudovaného školského systému pro dobře fungující konstituční monarchii a vytyčuje hlavní zásady, na kterých by měl spočívat. Druhá část je pak systematickým popisem jednotlivých typů škol, jejich uspořádání a jejich vzájemných vztahů. Zde vycházel částečně z existujícího modelu, který ovšem obohatil o mnohdy překvapivé prvky, jako je například (zákonná) povinnost obcí s více než dvěma sty školních dětí zřídit bezplatnou mateřskou školu,¹³ což je idea značně předbíhající svou dobu.

Východiskem celého plánu je přesvědčení o tom, že škola je základ státu. „Působení právních institucí, které jsou do jisté míry stát sám, spočívá na jejich vzdělávacích ústavech.“¹⁴ Školy obracejí smýšlení k tomu nejlepšímu Bytí – k Bohu, předávají důležité znalosti a svědčí o duchu národa. Ty správně uspořádané o duchu národa zralého, morálně svobodného a sebevědomého.¹⁵

Které principy je však nutno dodržovat, aby bylo školství opravdu „správně uspořádané“? Autor zde uvádí dva zásadní (principy), z nichž pak jako jejich logické důsledky vycházejí zásady další.

V první řadě „musí být nabídka vzdělání všeobecná“.¹⁶ Jediné, co může rozhodovat o možné výši dosaženého vzdělání, má být talent, zásluhy nebo štěstí. „Protože ve svobodném ústavním státě není žádný panovník dle rodu, kromě jedno-

¹² Moravský zemský archiv v Brně, fond E6 – Benediktýni Rajhrad, (Osobní spis Bedy Dudíka), kart. 151, sign. D m 3/1 – 2 (Osobní doklady – příspěvky k biografii), fol. 16 (Dudíkův vlastní životopis).

¹³ Je zde použit termín „Mutterschule“. Grundzüge, s. 105. Podobných institucí existovalo v této době na Moravě šest – a to výhradně v krajských městech. DUDÍK, Beda. *Mährens gegenwärtige Zustände vom Standpunkte der Statistik*. 3. u. 4. Heft. [1. Aufl.] Brünn: Carl Winiker, 1848. S. 23. Obcí bylo více než tři tisíce, z toho přes tři sta měst a městeček (kde se dá předpokládat potřebný počet školních dětí). DUDÍK, Beda. *Mährens gegenwärtige Zustände vom Standpunkte der Statistik*. 1. u. 2. Heft. [1. Aufl.] Brünn: Carl Winiker, 1848. S. 29. Z uvedených kvantitativních údajů tedy vyplývá, že realizace podobného nařízení by byla v této době dost náročná.

¹⁴ „Die Wirkung der Rechtsanstalten, welche gewissermaßen der Staat selbst sind, beruht auf seinen Bildungsanstalten.“ Grundzüge, s. 97.

¹⁵ Grundzüge, s. 98.

¹⁶ „...es muß, mit andern Worten, das Angebot der Bildung ein allgemeines sein...“ Tamtéž.

ho, ale také tu není nikdo, kdo by tu byl jen k tomu, aby sloužil.“¹⁷ Z této základní teze vyplývají čtyři požadavky, které mají zajistit odstranění všech překážek, jež by mohly stát v cestě jejímu praktickému provedení.

V první řadě je to bezplatnost vzdělání alespoň v těch školách, které předávají znalosti a dovednosti, jež by neměly chybět žádnému občanovi ústavního státu.¹⁸ Logicky ovšem vyvstává problém obživy učitelů, dosud závislých na školném, a to v takové míře, která by jim dovolovala slušně uživit rodinu bez nutnosti věnovat své síly kromě výuky ještě nějakému dalšímu zaměstnání/povolání.¹⁹ Dle Dudíka má být vyřešen zařazením učitelů veřejných škol mezi státní nebo zemské zaměstnance (úředníky)²⁰ a jejich placením z příslušného veřejného rozpočtu. Zároveň by měly stát nebo země převzít i ostatní náklady na veřejné školství (údržba budov apod.). Poněkud výjimečné postavení zde mají dva typy škol, v textu připojené ke školám měšťanským²¹ – školy dívčí a školy speciální²² (v dnešní terminologii spíše školy odborné). Ty mají být záležitostí obce, která rozhodne o jejich zřízení i o náplni výuky. Výjimku z výjimky pak tvoří učitelské ústavy,²³ a to kvůli svému bezprostřednímu vlivu na podobu a kvalitu celého školství.

Zcela samozřejmě pak z hlediska logiky působí čtvrtý požadavek. „*Vrchní dozor nad vyučováním náleží státu.*“²⁴ Poněkud méně samozřejmý je u příslušníka tradičního katolického řeholního řádu, což si autor velmi dobře uvědomuje. Roku 1848 nejde jen o překvapení čtenáře, ale o pohoršení, které může být případně vykládáno jako projev nelояality vůči církvi, způsobit problémy ze strany představených, podryvat autoritu a zároveň narušovat jednotu církve

¹⁷ „...weil es in einem freien konstitut. Staate keinen gebornen Herrscher außer Einem, aber auch Niemanden gibt, der blos zum Dienen da wäre.“ Tamtéž.

¹⁸ Konkrétně by se mělo jednat o školy mateřské, elementární a měšťanské („*Bürgerschulen*“). Tamtéž.

¹⁹ Druhým zaměstnáním učitele výuka v této době často trpěla. Jedinou přípustnou variantou ve zkoumaném textu je funkce ředitele místního kůru, která má připadnout nadučitelé (učitelé III. třídy) každé elementární školy. Grundzüge, s. 106.

²⁰ *Staatsbeamten, Landesbeamten.* Grundzüge, s. 99.

²¹ Grundzüge, s. 110.

²² Tzv. *Töchterschulen a Spezialschulen.*

²³ Tzv. *Schullehrer-Erziehungsanstalten.* Tamtéž.

²⁴ „*Gebührt dem Staate die Oberaufsicht über den Unterricht.*“ Grundzüge, s. 99.

v této pro ni tak nelehké době. Proto následuje obsáhlá poznámka vyjasňující ideální vztah státu a církve a její roli a pravomoci v rámci školy.²⁵

Nejprve je třeba uvést, že autor předpokládá stát, který sám sebe chápe jako náboženský a křesťanský, což u něj implicitně znamená katolický.²⁶ Náboženství (a na něm založenou morálku) považuje za nejlepší základ. „Protože čeho je v každé době, a zejména v té naší, nejvíce třeba, je náboženské založení života. (...) Konstituce, jak jsou dobré a potřebné, pomohou málo nebo vůbec, když je občan v nitru líný a mravně mrtvý.“²⁷ Proto má mít každý stát zájem na opravdu křesťanské výchově všech svých občanů, které lze mimo jiné docílit výukou náboženství ve škole, na niž samozřejmě dohlíží církev. Zároveň je ovšem nepřipustné, aby učitel náboženství²⁸ zatahoval do školy jakékoliv časné záležitosti a politiku. Zdrojem jeho moudrosti nemají být politické letáky, ale evangelium vedoucí k věčné spáse.²⁹ Obecně nemají být stát a církev ani propojeny, ani zcela odděleny. Jejich vztah má být vztahem spolupráce při plnění vůle Nejvyššího. K jejich úplnému sjednocení dojde až na konci dějin.

Druhým hlavním principem, na kterém má být školství postaveno, je, že cesta ke vzdělání nesmí nikdy zkřížit dvě posvátná práva. Jsou to svoboda občana a právo rodiny na dítě. Jeho důsledkem je připuštění existence soukromého domácího vyučování a soukromých škol, zajištění všech národností,³⁰ určitá svoboda výuky (výukového obsahu) v rámci pevně předepsaných vyučovacích předmětů a svoboda každého věnovat se většině, nebo jen některým oborům vědění. Stát a země si ovšem vyhrazují právo přesvědčit se pomocí vlastních zkoušek o schopnostech svých učitelů a „*upotřebitelnosti*“³¹ svých žáků. Záro-

²⁵ Grundzüge, s. 99–101.

²⁶ Narodil se a v době práce na tomto návrhu ještě stále žil ve státě, ve kterém jsou ostatní náboženství pouze tolerována – a jako pravověrný katolík necítil potřebu cokoliv na tom měnit.

²⁷ „Denn, was in jeder Zeit, und hauptsächlich in der unsern, am meisten Noth thut, das ist die religiöse Begründung des Lebens. (...) Konstitutionen, so gut und nothwendig sie auch sind, helfen wenig oder nichts, wenn der Bürger im Innern faul und sittlich todt ist.“ Grundzüge, s. 99.

²⁸ Většinou místní duchovní správce.

²⁹ „...übel berathen ist der Religionslehrer, wenn er statt im Evangelium, in politischen Flugschriften seine Weisheit sucht. Diese Blätter sind für einen Tag, das Evangelium aber für die Ewigkeit.“ Grundzüge, s. 100.

³⁰ „Jede Nationalität ist gewährleistet.“ Grundzüge, s. 102. Podrobněji autor tuto (v době vzniku díla navýsost aktuální a zajímavou) myšlenku nerozvádí.

³¹ *Die Brauchbarkeit.*

veň má stát také zasáhnout v případě, kdy jsou děti ochuzeny o nutné vzdělání nedbalostí svých rodičů nebo poručníků s odvoláním na analogii mezi zákonem postihovanou vraždou a neposkytnutím vzdělání jako zabíjením ducha.³²

Při vytváření samotného systému škol si autor vytyčil ideál - co nejvíce vyhovět potřebám každého žáka - „*Člověk by chtěl každého žáka naučit to, co je právě pro něj nutné vědět, neboť každý list na stromě lidstva má svůj jedinečný tvar...*“³³ S ohledem na praxi se (pochopitelně) spokojuje se soustavou různých typů a stupňů škol. Kritérii pro jejich dělení jsou věk a nadání žáků a jejich „*životní situace*“³⁴. Školy samotné se pak dělí dle hlavní vyučovací metody (dialogická nebo monologická - přednášková), dle typu poskytovaného vzdělání (všeobecné nebo specializované), dle typu předávaného obsahu (určité hotové poznatky nebo „věda“ včetně příslušných metod a postupů) a u škol poskytujících všeobecné vzdělání také dle zaměření na poznatky národně-statistické (učivo se zabývá nejbližším místním i časovým okolím žáků) nebo světově-historické (zaměření na celý známý prostor a čas, součástí je i studium mrtvých jazyků, tedy zejména latiny).³⁵

Podrobnější přehled o jednotlivých typech škol podává následující schéma,³⁶ z něhož je zřejmé, že Dudík do značné míry vychází z tehdejšího školství.

³² „...denn so wenig jetzt der Vater sein Kind tödten darf, so wenig darf die Gleichgiltigkeit und der Eigennutz der Eltern seinen Geist tödten...“ Tamtéž.

³³ „Man möchte jeden Zögling lehren, was gerade für ihn wissenschaftlich ist, denn jedes Blatt am Baume der Menschheit hat seinen eigenthümlichen Zuschnitt...“ Grundzüge, s. 103.

³⁴ *Die Lebenslage*.

³⁵ *Statistisch-national a welt-historisch*. Tamtéž.

³⁶ Vytvořeno autorkou článku na základě popisu v Grundzüge, s. 103–116.

Schéma školského systému navrhovaného P. Bedou Dudíkem

Předávají všeobecné vzdělání Vyučují „poznatky“		Světově-historicky		Předávají „vědu“ a specializované vzdělání				
		Národně-statisticky	Učené školy - Gymnázia		Vysoké školy			
Zaměření na pamět, dialogická metoda	Národní školy	Zaměření na logické myšlení, metoda přednášková	Převládá dialogická metoda	Pouze metoda přednášková	Univerzitní obory	Technické		
Nepovinné	Nižší národní školy	Vyšší národní školy	Nižší	Vyšší			Všechny fakulty (celkem pět)	Některé fakulty
Mateřské školy	Povinné	Rozšířené učivo elementární školy	Rozšířené učivo měšťanské školy, zaměřené na praktický život	Latinské školy	Lycea	Univerzity	Akademie	Techniky

3 „Revoluční“ návrh?

Při pohledu na poslední uvedené údaje nám může připadat, že Dudíkův návrh nijak revoluční není – snad jen, že vznikl onoho slavného roku. A co má vlastně společného s počátky demokratického vzdělávání? V praktické rovině vlastně nic, můžeme se oprávněně domnívat, že poměrně brzy zapadl. V rovině myšlenkové je tomu ovšem jinak.

Pokud totiž porovnáme obsah tohoto dokumentu³⁷ s tím, co bývá obvykle na Hasnerově zákoně vyzdvihováno,³⁸ dojdeme k zajímavým výsledkům.

Dle Dudíka má být vzdělávání povinné pro děti mezi šestým a čtrnáctým rokem, nedbalost rodičů v této oblasti je srovnávána se zabíjením (z čehož můžeme usoudit, že předpokládá i sankce vůči takovým rodičům a poručníkům).

Jednoznačně je podporována existence předškolních zařízení, jak již bylo zmíněno.

Výuka má probíhat v mateřském jazyce většiny žáků, výuka náboženství v mateřštině každého z nich. Toto pravidlo platí na všech typech škol včetně nižšího stupně gymnázia (u vyššího gymnázia a vysokých škol není vyučovací jazyk zmiňován). Což ovšem nevyklučuje výuku jiných jazyků v zemi obvyklých (v elementární škole na přání obce, ve vyšších školách povinně).

Kromě ve své době obvyklých předmětů měl být na školách zaveden „obligatorní“ tělocvik, v mateřských školách podobné cíle sledovala povinnost zřídít v blízkosti školy hřiště, aby mohly děti trávit co nejvíce času venku.

Učitelé navrhovaných moravských škol mají absolvovat tříletý učitelský ústav, jehož výuka je zaměřena na pedagogické disciplíny (znalosti vyučovaných předmětů si mají přinést z jiného typu školy³⁹) a ve třetím ročníku je ponejvíce praktická. Odpadne tak obvyklé pomaturitní provisorium, „*protože děti nejsou objekty nějakého pokusu*“,⁴⁰ a skládání zkoušek učitelské způsobilosti. Pro vyučující reálných škol a gymnázií je povinný (kromě dalšího) filozofický kurz na univerzitě. „Celoživotní“ vzdělávání učitelů by mělo probíhat

³⁷ Následující text vychází z Grundzüge, s. 105nn.

³⁸ Viz např. LENDEROVÁ, Milena – RÝDL, Karel. *Radostné dětství?: Dítě v Čechách devatenáctého století*. 1. vyd. Praha: Paseka, 2006. ISBN 80-7185-647-9. S. 197 a následující. Velmi podobné závěry však najdeme i v další literatuře.

³⁹ Jde vždy o školu o stupeň vyšší, než na jaké chtějí v budoucnosti vyučovat (měšťanská pro školy elementární apod.). Učitelé v mateřské škole stačí, když je uznán úřady za způsobilého.

⁴⁰ „...weil die Kinder kein Gegenstand einer Probe sind...“ Grundzüge, s. 108.

za pomoci vhodných odborných periodik a pravidelných učitelských sjezdů a konferencí.

Jak už bylo zmíněno výše, odebral Dudík dohled nad školami (kromě výuky náboženství) a učiteli⁴¹ církevním představitelům. Místo nich nastupuje v nejvyšší instanci stát a jím jmenovaní krajští inspektoři, na nejnižších úrovních však školní rady, skládající se ze všech vyučujících a obvykle stejného počtu zvolených místních občanů.⁴²

V mnoha ohledech Základy studijního plánu pro provincii Moravu ovšem kvality Hasnerova zákona nedosahují. Školskou síť například stále spojují především s již v této době zastarávajícím rozmístěním sídel farní správy. Za nedostatek můžeme považovat i fakt, že se vůbec nepočítá se ženami – učitelkami. Jediná zmínka o působení žen ve školství je, když autor určuje, že o tělesné blaho žáček mateřské školy má pečovat manželka jejich učitele.⁴³

4 Závěr

K realizaci uvedeného studijního plánu v jeho celku nikdy nedošlo. Jeho autor, Beda Dudík, pozdější oficiální historiograf Moravy, je dnes napůl zapomenut, jeho jméno něco říká obvykle jen historikům. Statistický popis Moravy roku 1848 zůstává v životopisných článcích ve stínu Dudíkových pozdějších prací – a dodatek k němu není obvykle zmiňován nikde. Přesto si naši pozornost zaslouží. O jeho kvalitách koneckonců svědčí i množství prvků, které se o dvacet let později uplatnily v tak významné reformě Hasnerově.

⁴¹ Např. pro propuštění učitele ze služby se vyžaduje důkladné šetření za účasti nezainteresovaných osob.

⁴² Svoje církevní smýšlení zde autor ovšem nijak neskrývá a za předsedy komisí určuje učitele náboženství (tedy kněze). Bohužel dále nerozvádí, zda by např. jejich hlas měl být rozhodující apod. Dalším možným vysvětlením tohoto opatření je fakt, že ve většině (zvláště menších) sídel měl duchovní správce nepopíratelně nejvyšší vzdělání z celé školní rady.

⁴³ Dá se předpokládat, že se s učitelkami počítá také pro dívčí školy, u nichž text ovšem pouze konstatuje možnou existenci.

5 Prameny a literatura

1. Moravský zemský archiv v Brně, fond E6 – Benediktýni Rajhrad, (Osobní spis Bedy Dudíka), kart. 151, sign. D m 3/1 – 2 (Osobní doklady – příspěvky k biografii), fol. 16 (Dudíkův vlastní životopis).
2. Gesetz vom 14. Mai 1869, durch welches die Grundsätze der Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen festgestellt werden. In *Reichs-Gesetz-Blatt für das Kaiserthum Oesterreich*. Jahrgang 1869. Wien : K. k. Hof- und Staatsdruckerei, 1869. XXIX. část, číslo 62, s. 277–288. (K dispozici na <<http://alex.onb.ac.at/>>. [Cit. 2009-10-05])
3. Maßregeln zur Verbesserung des Volksschulen-Unterrichtes und hinsichtlich der Sprache für denselben: Erlaß des k. k. Ministeriums des öffentlichen Unterrichtes vom 2. September 1848, an sämtliche Länderstellen. In *Sr. k. k. Majestät Ferdinand des Ersten politische Gesetze und Verordnungen für sämtliche Provinzen des Oesterreichischen Kaiserstaates, mit Ausnahme von Ungarn und Siebenbürgen*. 76. Band. Wien : K. k. Hof- und Staats-Aerarial-Druckerey. 1851. Číslo 110, s. 281–284. (K dispozici na <<http://alex.onb.ac.at/>>. [Cit. 2009-10-31])
4. *Politische Verfassung der deutschen Schulen in den kaiserl. königl. deutschen Erbstaaten*. 7. Aufl. Wien, 1833. (K dispozici na <<http://books.google.com/>>. [Cit. 2009-11-02])
5. Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen, den 6. Christmonat [6. prosince] 1774. In *Sammlung aller k. k. Verordnungen und Gesetze vom Jahre 1740. bis 1780., die unter der Regierung des Kaisers Josephs des II. theils noch ganz bestehen, theils zum Theile abgeändert sind, als ein Hilfs- und Ergänzungsbuch zu dem Handbuche aller unter der Regierung des Kaisers Joseph des II. für die k. k. Erbländer ergangenen Verordnungen und Gesetze in einer chronologischen Ordnung*. 7. Band. Wien : Joh. Georg Mößle, 1786. Číslo 1629, s. 116–137. (K dispozici na <<http://alex.onb.ac.at/>>. [Cit. 2009-11-02])
6. DUDÍK, B. *Mährens gegenwärtige Zustände vom Standpunkte der Statistik*. 1. u. 2. Heft. [1. Aufl.] Brünn : Carl Winiker, 1848.
7. DUDÍK, B. *Mährens gegenwärtige Zustände vom Standpunkte der Statistik*. 3. u. 4. Heft. [1. Aufl.] Brünn : Carl Winiker, 1848.
8. DUDÍK, B. *Mährens gegenwärtige Zustände vom Standpunkte der Statistik*. 3. u. 4. Heft. [1. Aufl.] Brünn : Carl Winiker, 1848. Grundzüge eines Studienplanes für die Provinz Mähren, s. 97–117.

9. KINTER, M. *Der mährische Landeshistoriograph Dr. Beda Dudík O. S. B.: Eine Lebensskizze*. Brünn : Carl Winiker, 1890.
10. LENDEROVÁ, M., RÝDL, K. *Radostné dětství?: Dítě v Čechách devatenáctého století*. 1. vyd. Praha : Paseka, 2006. ISBN 80-7185-647-9.
11. MORKES, F. Politické zřízení školské z roku 1805. *Metodický portál RVP* [online]. Zveřejněno 16. 1. 2007 [Cit. 2009-11-05]. K dispozici na <<http://www.rvp.cz/clanek/500/1092>>. ISSN 1802-4785.
12. ŠAFRÁNEK, J. *Vývoj soustavy obecného školství v království Českém od roku 1769-1895: Příspěvek k dějinám českého vyučování*. [1. vyd.] Praha : F. Kytka, 1897. (K dispozici na <<http://kramerius.nkp.cz/kramerius/>>. [Cit. 2009-10-31])

Kontaktní adresa:

Mgr. Ema Tomášková

Katedra historie FF UP

Na Hradě 5

771 80 Olomouc

e-mail: EmaTomaskova@seznam.cz

PEDAGOGICKÁ INTERVENCE U DĚTÍ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Eva Urbanovská

Abstrakt

Předkládaný příspěvek se věnuje problematice poruch autistického spektra z pohledu pedagogické intervence. Nastiňuje možnosti pedagogické intervence a poukazuje na výhody a nevýhody jednotlivých přístupů. Prezentovány jsou také výsledky výzkumné sondy, zabývající se danou problematikou.

Klíčová slova

Poruchy autistického spektra, pedagogická intervence, TEACCH, Son Rise, AAK.

Educational Intervention in Children with Autism Spectrum Disorders

Abstract

This paper is focused on autism spectrum disorders from the perspective of educational interventions. We outline the possibilities of educational interventions and points to the advantages and disadvantages of these approaches. In this paper, there are presented the results of an investigation focused on this issue.

Keywords

Autism spectrum disorder, pedagogical intervention, TEACCH, Son Rise, AAK.

Úvod do problematiky

Poruchy autistického spektra (dále jen PAS) řadíme mezi pervazivní vývojové poruchy. Jedná se o velmi závažný handicap. Termín pervazivní znamená všepromítající a vyjadřuje skutečnost, že vývoj dítěte je narušen v mnoha smě-

rech. Handicap tedy ovlivňuje vývoj celé osobnosti dítěte a způsobuje četné problémy a nesnáze v životě člověka s PAS (Thorová, 2006).

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) tvoří pervazivní vývojové poruchy jednu z diagnostických kategorií spadajících pod *Poruchy psychického vývoje* (F80 - F89). Mezi *Pervazivní vývojové poruchy* (F84) řadíme:

F84.0 Dětský autismus;

F84.1 Atypický autismus;

F84.2 Rettův syndrom;

F84.3 Jiná dezintegrační porucha v dětství;

F84.4 Hyperaktivní porucha spojená s mentální retardací a stereotypními pohyby;

F84.5 Aspergerův syndrom;

F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy;

F84.9 Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (MKN, 2006).

Pro vyslovení diagnózy některé z výše uvedených poruch je nutná přítomnost triády příznaků. Tuto triádu vymezila britská psychiatrička Lorna Wing v sedmdesátých letech dvacátého století. Třemi stěžejními oblastmi jsou: kvalitativní odlišnost sociálního chování, kvalitativní odlišnost verbální i neverbální komunikace a kvalitativní odlišnost v oblasti hry a představivosti. Výskyt jednotlivých symptomů, jejich frekvence, skladba a kombinace jsou však velmi rozmanité i u jedinců se stejnou poruchou. Aby nedocházelo k častým diagnostickým omylům, je proto nezbytná přesná a důsledná diagnostika. Provádíme ji na základě celkového vzorce chování ve specifických oblastech. Podle V. Čadilové je krajně neprofesionální vyslovit diagnózu na základě pouhých několika projevů (Čadilová a kol., 2007).

Etiologie PAS není dosud zcela jasná. Existuje několik různých teorií, v nichž je zdůrazňován například významný vliv oxytocinu (Guastella, Adam J. et al., 2010) nebo nižší hladiny adiponektinu (Fujita-Shimizu, Azusa et al., 2010). Exaktní příčinu vzniku PAS však zatím neznáme. Přesto je v našich silách pracovat s těmito dětmi takovým způsobem a podle takových pravidel, abychom alespoň zmírnili symptomy PAS a usnadnili jim tím život v našem světě.

Možnosti pedagogické intervence

V současné době existuje široká nabídka intervenčních metod pro děti s PAS. Každá z nich má své příznivce, ale i kritiky. V našem článku se zaměříme jen na některé z těchto přístupů. Zmíníme se o metodách, které se vyskytly v rámci našeho výzkumného šetření. Jedná se o *Strukturované učení*, *TEACCH program*, *Alternativní a augmentativní komunikaci*, *Son Rise program* a *Eklektický přístup*.

Strukturované učení

Strukturované učení je jedna z efektivních metod práce s dětmi s autismem. Vychází především z TEACCH programu a Loovasovy intervenční terapie. Základním principem strukturovaného učení je odstranění deficitů souvisejících s diagnózou PAS. Zároveň jsou podporovány a rozvíjeny silné stránky dětí s PAS (Čadilová, Žampachová, 2008). Jedná se o způsob práce s dítětem, kterému zajistíme pro ně přehledné prostředí a možnost předvídat nadcházející události. Vytvoříme pro ně jasnou a pochopitelnou strukturu prostoru a času. Strukturované učení je založeno na myšlence, že dítě, které se cítí v bezpečí, protože ví, co se bude dít, bude lépe spolupracovat a úspěšněji zvládat předložené úkoly a problémy (Thorová, 2006).

TEACCH program

Myšlenku strukturalizace prostředí při práci s dítětem s poruchou autistického spektra nalezneme také v TEACCH programu. Strukturované učení a TEACCH program však nelze považovat za synonyma, neboť strukturalizace je pouze jedním z pilířů TEACCH programu. TEACCH program, neboli Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (léčení, výchova a vzdělávání dětí s autismem i jiným komunikačním handicapem), vznikl ve Spojených státech ve spolupráci odborníků a rodičů. Thorová uvádí, že iniciátorem vzniku bylo rozhořčení rodičů nad jejich neoprávněným obviněním ze zapříčinění autismu u jejich dětí (Thorová, 2006).

Cílem TEACCH je minimalizovat stres dítěte a tím i případné problémové chování. Využíváme veškeré potencionální možnosti a schopnosti dítěte, rozvíjíme jejich dovednosti. Snažíme se o zajištění co největší samostatnosti v dospělosti. Metodika TEACCH programu obsahuje několik stěžejních bodů, kterými bychom se měli při využívání tohoto přístupu řídit:

Fyzická struktura: Pracovní prostředí dítěte včetně pomůcek je uspořádáno tak, aby pomáhalo dítěti pochopit situaci učení i bez verbálních pokynů. Dítě se snáze orientuje, má přehled, a proto je samostatnější a bez stresu.

Vizuální podpora: Jedná se o využití procesuálních schémat, rozvrhů dne, písemných pokynů či barevných symbolů. Některé děti sice verbálním pokynům rozumí, ale užitím vizualizace dosáhneme větší samostatnosti a klidu dítěte. Kompenzuje se tak handicap v oblasti krátkodobé paměti a aktivní pozornosti (Thorová, 2006).

Zajištění předvídatelnosti: Denní rozvrhy, plány a jiná forma vizualizace činnosti je využívána i k tomu, aby dítě pochopilo časovou posloupnost a sled činnosti během dne. Dítě je klidnější, protože ví, co se kdy a kde bude dít. Dosáhneme i větší míry samostatnosti, protože dítě může být schopné nachystat si samo věci na následující činnost. V neposlední řadě symbolické znázornění činnosti podporuje komunikaci (byť neverbální) mezi žákem a pedagogem.

Strukturovaná práce pedagoga: Pokud si pedagog, terapeut a rodiče pečlivě a pravidelně zaznamenávají činnosti s dítětem a jejich výsledky, úspěchy, neúspěchy a doprovodné chování, usnadňují si práci při následném plánování dalších činností. Nutná je spolupráce všech zúčastněných.

Práce s motivací: Pokud dítě nezná důvod, proč úkol plnit, pravděpodobně jej plnit nebude. Pozitivní motivace je vždy vhodnější a účinnější než tresty. Pro děti s poruchami autistického spektra je zprvu jedinou motivací sladkost nebo oblíbená činnost. Začínáme na vysoké frekvenci užívání odměny, postupně četnost snižujeme a přecházíme na odměny sociální povahy (Thorová, 2006).

Dle Thorové má TEACCH program značné výhody. Uvést lze zlepšení chování dětí, což se následně odráží ve vysoké míře spokojenosti rodičů. Kladně je hodnoceno též umožnění vzdělání, rozvoj komunikace a v neposlední řadě možnost aplikovat metodiku programu do současného školského systému (Thorová, 2006). Přesto však, a jedná se o nevýhodu tohoto přístupu, zůstává i v dospělosti značná závislost na strukturovaném prostředí, které je obtížné zajistit ve všech životních situacích (Jelínková, 2004).

Alternativní a augmentativní komunikace

Jak bylo uvedeno výše, jednou z problémových oblastí u dětí s PAS je komunikace. Někdy je u těchto dětí jediným známým způsobem komunikace jejich nevhodné chování, kterým se snaží vyjádřit své pocity a potřeby, jak je patrné z následujícího popisu situace:

„Matka Kurta, která se jevila jako nesmírně starostlivá, ale bojácná, chlapce přivedla do školy. Řekla mi, že nemluví, a přestože existovalo mnoho věcí, které měl rád, téměř vždy je dělal sám. Začala mluvit o jeho ‚výbuších‘, zatímco jí tiše seděl na klíně. Najednou vydal tichý zvuk a vyskočil jí z klína. Okamžitě byl na podlaze a bil čelem o tvrdou dlažbu. Než se mi podařilo k němu dojít, rozběhl se ke dveřím. Rychle jsem ho zvedl a on mi okamžitě podrápal obličej a rval vousy. Stále jsem jej držel a otočil jsem ho, aby jeho ruce byly dále od mého obličej. Odpověděl tak, že mě začal kopat do žaludku. ... Během celé epizody, která netrvala déle než minutu, seděla jeho matka tiše, se stejně ohromeným výrazem, jaký měli všichni odborníci v místnosti.“ (Bondy, Frost, 2007, str. 11).

V těchto případech je vhodné zamyslet se nad možnostmi alternativní a augmentativní komunikace (dále jen AAK). Alternativní komunikace nahrazuje řeč, zatímco augmentativní komunikace posiluje současné komunikační dovednosti dítěte (Bondy, Frost, 2007).

Je možné vybírat z celé řady technik AAK. Můžeme je rozdělit na techniky využívající pomůcky a techniky bez pomůcek. **Symbody s pomůckami** využívají: skutečné předměty, fotografie a symboly ve formě perokresby. **Mezi symboly bez pomůcek** patří přirozená gesta a řeč těla a používání znaků. Dále je dělíme na **neelektronické („low tech“)** a **elektronické („high tech“)** techniky. Mezi neelektronické techniky řadíme užívání komunikační knihy, komunikační tabulky, komunikační peněženky a jiné. Elektronické techniky jsou například BIGmack, Message Mate, Partit a další. Využívat lze jistě také standardní PC a počítače Macintosh (Škodová, Jedlička, 2007).

Jedna jediná technika AAK však nikdy nemůže zcela uspokojit veškeré komunikační potřeby dítěte. Proto je vhodná a velmi žádaná jejich kombinace.

Son Rise program (Option therapy - terapie volbou)

Tvůrci Son Rise programu jsou manželé Kaufmanovi, rodiče Rauna - chlapce s autismem. Vytvořili sedm základních principů, z nichž má přístup k dítěti vycházet:

Joining: Joining znamená vnoření se do světa autismu. Jedná se o opakování oblíbených aktivit dítěte spolu s ním. Tímto způsobem si získáme důvěru dítěte a vytvoříme si s ním vztah. Je to také výborná možnost, jak zjistit právě důvody a impulzy k provádění té které činnosti.

Motivace dítěte: Stejně jako u dětí intaktních, i u dětí s poruchou autistického spektra je nutná motivace k činnosti. Dítěti musí být jasný užitek, který pro něj z dané aktivity vyplývá.

Učení pomocí interaktivní hry: Dítě se učí pouze v momentě, kdy není ponořené do svého světa, tedy pokud je interaktivní. V momentě delšího očního či fyzického kontaktu klademe na dítě požadavek. Takový způsob práce buduje efektivní a smysluplnou socializaci a komunikaci.

Energie, entuziasmus a nadšení pro hru ze strany terapeuta: Pokud z nás vyzařuje přemíra energie a entuziasmu, máme ideální příležitost dítě zaujmout. Vzbudíme v něm lásku k učení a mezilidskému kontaktu.

Bezprejudkový a optimistický přístup k dítěti: Při práci nestavíme žádné pomyslné stropy dovedností a schopností dítěte, žádné limity, kam až dítě může dojít. Nevytváříme si předsudky ve vztahu k dítěti s poruchou autistického spektra.

Rodič jako hlavní vedoucí programu: Rodič by se měl stát důležitým a nezastupitelným členem terapeutického týmu. Zná své dítě nejlépe.

Vytvoření bezpečného pokoje bez rozptylovacích faktorů: Z místnosti jsou odebrány věci, které by mohly dítě zbytečně rozptylovat a odvádět jeho pozornost od práce. Ostatní věci jsou uloženy na policích na zdi v takové výšce, aby na ně dítě samo nedosáhlo (Neubauerová, 2008).

Principy Son Rise programu jsou jistě vhodné a přínosné i u jiných terapií. Otázkou však zůstává, zda pouze tyto principy dítěti s poruchou autistického spektra pomohou. Svou efektivitu zatím tato metoda neprokázala, a odborná veřejnost v České republice ji proto nepřijímá jako účinný a vhodný model práce s dítětem s autismem (Thorová, 2006).

Jako nejčastější výhrady a připomínky k Son Rise programu můžeme uvést časovou a finanční náročnost a neschopnost prokázat efektivitu. Výrazným argumentem je také skutečnost, že termíny *bezpodmínečná láska, totální akceptace* mohou vzbudit pocit viny a výčitky svědomí a fakt, že energii vloženou do této metody mohou rodiče využít mnohem efektivněji (Thorová, 2006).

Eklektický přístup

Eklektický (celostní) přístup je v dnešní době velmi oblíbený a prosazovaný. Jedná se o metodu přebírající myšlenky a poznatky z různých zdrojů a jiných postupů – intervenci „šitou na míru“ každému dítěti. Při tvoření takového programu je nutné vycházet z dostatečných znalostí problematiky

autismu a praktických zkušeností. V opačném případě hrozí chaotické a neefektivní střídání různých metod. Kvalitně vytvořený celostní přístup obsahuje výchovně vzdělávací intervenci, nácvik sebeobslužných dovedností, motoriky a vnímání. Nalezneme v něm také rozvoj sociální interakce a komunikačních dovedností. Pozornost je věnována nejen dítěti, ale rodině jako jednomu celku (Jelínková, 2004).

V rámci eklektického přístupu rozlišujeme 3 typy intervence:

Adaptivní intervence: Cílem je zlepšit u dítěte jeho schopnost přizpůsobení se okolním podmínkám. Snižuje se tak riziko nežádoucího chování. Tím umožníme dítěti fungovat v naší společnosti co nejlépe.

Preventivní intervence: Zatímco v rámci adaptivní intervence jsme přizpůsobovali dítě okolním podmínkám, u preventivní intervence půjde naopak o přizpůsobení prostředí dítěti. Snažíme se vytvořit takové podmínky, které budou v maximální míře vyhovovat kognitivnímu stylu dítěte, jeho dyskoncentraci, těžkostem v oblasti percepce a komunikace a problémům s orientací v prostoru a čase.

Následná intervence: U následné intervence se jedná o kombinaci předchozích postupů. Hlavním cílem je odstranění problémového chování, především agresivity a sebezraňování. Omezujeme též rigidní rituály, afektivní chování, smyslovou přecitlivělost a negativní postoj k sociální interakci (Thorová, Jůn, Čadilová, 2004).

Uvedené přístupy jsou rozmanité a vycházejí z různých principů a předpokladů. Všechny nacházejí v praxi své uplatnění. Pro zajištění efektivní aplikace je ovšem nutné uvědomit si přinejmenším jednu zásadní skutečnost. Při naší intervenční činnosti si musíme být vědomi skutečnosti, že před námi nestojí autista, ale dítě s autismem. Dítě, na které nemůžeme pohlížet jen z perspektivy jeho problémů a odlišností. Dítě s autismem je v první řadě dítě – dítě, které potřebuje hru, interakci, odpočinek a svůj volný čas, ale také lásku, pocit bezpečí a možnost volby (Thorová, 2006).

Výzkumné šetření

Pedagogická intervence u dětí s poruchami autistického spektra byla tématem výzkumného šetření realizovaného v Olomouci v průběhu let 2008/2009 (Urbanovská, 2009).

Na základě studia problematiky v odborné literatuře jsme formulovali následující **výzkumné otázky**:

1. Lze považovat nabídku intervenčních metod v Olomouckém kraji za dostatečnou?
2. Existuje spojitost mezi intervenční metodou a typem poruchy autistického spektra?
3. Lze označit některou z intervenčních metod jako optimální?

Cíle výzkumného šetření:

1. Zjistit nabídku možností výchovně vzdělávací intervence poskytnutou dětem z našeho výzkumného vzorku
2. Zjistit, zda existuje spojitost mezi užívanými metodami a typem poruchy autistického spektra
3. Prozkoumat vhodnost či nevhodnost, výhody či nevýhody určitých metod u dětí s poruchami autistického spektra.

Metodika výzkumného šetření

Pro účely našeho výzkumného šetření byl zvolen kvalitativní výzkum. Pro sběr dat bylo využito techniky rozhovoru a studium dokumentů (lékařských zpráv aj.), vytvoření osobní a pedagogické anamnézy. Na základě získaných údajů byly sepsány kasuistiky. Následně proběhla analýza dat a vyhodnocení závěrů.

Sledováno bylo pět rodin, jejichž členy byly děti s různými typy poruch autistického spektra. Rodiny pocházely z Olomouckého kraje.

Charakteristika sledovaných případů

Při prezentaci jednotlivých případů neuvádíme z pochopitelných důvodů jména, ale volíme označení P1–P5.

P1 – dívka, 10 let, *Kanerův infantilní autismus, středně těžká mentální retardace, jedináček, dg. ve třech letech.*

Přestože diagnóza byla stanovena již ve třech letech, matka nedostala od lékařů žádné rady, doporučení ani informace. Do speciálně pedagogického centra se dostala díky radám přátel, kteří studovali speciální pedagogiku.

Na doporučení matčiny kamarádky začala dívka navštěvovat MŠ, ve které se pracuje podle zásad TEACH. Rodičům se však zdálo, že přístup pedagogů jejich dceři nevyhovuje. Chyběla zde (dle mínění rodičů) možnost spolupráce

pedagogů a rodičů a ochota ke kompromisním řešením. Speciálně pedagogické centrum doporučilo integraci na školu s prvky Waldorfské pedagogiky. Nevýhodou ale byla velká vzdálenost od bydliště.

V rozhlasovém vysílání zaslechla matka o metodě Son Rise. Uvědomila si, že některé prvky metody již doma nevědomky praktikují. V té době byla matka s dcerou doma, dívka nenavštěvovala žádnou vzdělávací instituci. Rodiče pozvali koordinátorku metody Son Rise na terapii s dcerou. Dívka začala reagovat, znovu navazovala oční kontakt. Reagovala i na cizí lidi. Tato změna rodiče přesvědčila o vhodnosti metody.

V současné době se rodiče snaží uplatňovat ponejvíce principy Son Rise. Je to metoda, která se jim zdá přirozená, podle jejich slov pomáhá dceři i jim samotným. Dívka se dnes dorozumí s rodiči (užívá slabiky, někdy slova) a nebojí se kontaktu s ostatními lidmi. Je schopná jít s rodiči na procházku, na koncert, na plavání. Rodiče by rádi naučili dívku komunikovat i s ostatními lidmi a tak pomohli vyšší úrovni socializace.

Dle mínění rodičů je nabídka možností výchovně vzdělávací intervence poměrně široká, ale informace si musí získat samostudiem.

P2 – dívka – 19 let, *Atypický autismus, středně těžká mentální retardace, 2 starší sestry, jeden mladší bratr, dg. ve třech letech.*

Dívka navštěvovala MŠ, ve které se pracuje podle zásad TEACH. V duchu stejné metody byla vedena i na ZŠ. Doma však striktně zásady a metody TEACH programu nedodržují. Dívka nemá doma vizualizovaný rozvrh dne. Podle vyjádření matky dcera rozumí, jen nemluví. Podle jejich gest a mimiky je matka schopná rozeznat, po čem dcera touží. Většinou ji však matka nutí k přesnějšímu vyjádření přání tím, že ihned nereaguje na její posunky. Spíše dělá, že přání nezná. To dceru přiměje užít jiný způsob vyjádření. Matka ví, že ne každý rozezná dívčina gesta a posunky. Proto se snaží, aby dcera dokázala lépe komunikovat s okolím.

Matka je spokojená s výchovně vzdělávací intervencí užívané u její dcery. Přesto má obavy z budoucnosti. Je si vědoma toho, že dívka nebude nikdy samostatná. Podle matky je nabídka možností výchovně vzdělávací intervence poměrně široká a rodič tak může vytvořit individuální program pro své dítě. V době, kdy byla její dceři stanovena diagnóza, musela ale veškeré informace a poznatky získat samostudiem.

P3 – dívka – 5 let, *Kanerův infantilní autismus, středně těžká mentální retardace, jeden starší bratr (nevlastní), dg. ve dvou letech*

V necelých třech letech nastoupila dívka do MŠ, ve které jsou kombinovaně využívány prvky TEACH programu, Son Rise a metody Alternativní a augmentativní komunikace.

Po nástupu do MŠ se dívka v mnohém zlepšila a neustále dělá pokroky. Přístup k dětem v MŠ je individuální, jsou zohledňovány specifické potřeby a projev každého dítěte. Způsob práce s každým dítětem je jiný. Sledovaná dívka je schopná něco nového se naučit pouze formou hry. Tato skutečnost je v MŠ i doma plně respektována. Na spolupráci rodičů s MŠ je kladen opravdu velký důraz. Každé dítě má vedeny dva sešity. Zaznamenávají se do nich výsledky a hodnocení jednotlivých bodů IVP – do jednoho zapisují pedagogové, do druhého rodiče. K některým specializovaným úkolům jsou rodičům poskytnuty pomůcky, stejné, které využívají děti v prostředí MŠ. S rodiči probíhají pravidelné konzultace, na kterých jsou seznámeni s postupy edukace konkrétních činností a je jim poskytnuto metodické vedení. Edukační aktivity MŠ doplňuje řada volnočasových aktivit – výtvarný kroužek, tvořivá dílna, fitcentrum a muzikoterapie. Otec je s péčí o dceru velmi spokojený, dle jeho názoru je program vytvořen přesně podle potřeb jeho dcery.

Podle otce je nabídka možností výchovně vzdělávací intervence poměrně široká a rodič tak může vytvořit individuální program pro své dítě.

P4 – chlapec – 8 let, *Kanerův infantilní autismus, těžká oboustranná percepční nedoslýchavost, myoklonické epileptické záchvaty při usínání, jeden starší bratr, dg. ve třech letech.*

Chlapec navštěvoval MŠ pro sluchově postižené. První rok absolvoval bez osobní asistence, ale bylo to velmi problematické. Proto s ním po roce začala pracovat asistentka a období docházky do MŠ bylo bezproblémové. V MŠ se chlapec zapojoval do všech činností. Rodiče chtěli, aby si mohl vše vyzkoušet a v ničem nezaostával. Přechod z MŠ na ZŠ byl klidný. Chlapec přestupoval na ZŠ pro sluchově postižené, která sídlí ve stejné budově jako MŠ, kterou navštěvoval. Se změnou školy přišla i změna osobní asistentky. Asistentka byla neslyšící a tak měl chlapec možnost výrazně se zlepšit v komunikaci znakovou řečí. Společně dokázali úspěšně překlenout náročné období počátků školní docházky. S nástupem do druhé třídy přišla další, už třetí osobní asistentka. Na ni si ale chlapec zatím nezvykl. Bohužel s jejím příchodem se objevila nechuť chodit do školy. Prospěch má stále dobrý, ale vymizela radost z učení. Teď

s ním pracuje převážně doma matka. Ta je totiž na rozdíl od asistentky ochotná vymýšlet pro syna stále nové cesty, jak mu přiblížit školní látku. Matka doufá, že se přístup asistentky zlepší a chlapec opět začne chodit do školy s radostí. Ve škole se používají některé prvky strukturovaného učení, nejedná se ale přímo o metodu TEACH. Ani doma se tyto zásady striktně nedodržují. Matka je nakloněna i některým alternativním programům, jako je například Son Rise. Pro syna vybírá z různých metod prvky, které mu vyhovují. Podle matky by syn za tohoto způsobu vedení mohl být schopen v budoucnu s drobnou asistencí i pracovat.

Podle rodičů je nabídka možností výchovně vzdělávací intervence poměrně široká a rodič tak může vytvořit individuální program pro své dítě.

P5 – chlapec – 12 let, *Vysokofunkční autismus, typ aktivní zvláštní, jedna mladší sestra, dg. v pěti letech.*

Ve čtyřech letech začal chlapec navštěvovat běžnou MŠ. Zde nastaly problémy. V tomto období se totiž objevily první známky autismu. Pedagožky také upozorňovaly na nepodložený křik a dupání. Doporučily rodičům psychologické vyšetření. Toto prvotní vyšetření však autismus neprokázalo. Přesto byla doporučena změna MŠ.

Chlapec začal chodit do MŠ speciální. Byl tak zařazen do kolektivu dětí s mentálním handicapem a dětí s poruchami autistického spektra. Zde se poměrně dobře adaptoval a byl zde spokojený. Po roce chlapec absolvoval odborné vyšetření a byla mu stanovena diagnóza: vysokofunkční autismus, typ aktivní zvláštní. V té době mu bylo pět let.

V MŠ mu byl vytvořen individuální vzdělávací plán. Rodiče byli pravidelně a podrobně informováni o chlapcově činnosti v MŠ. Obdobné činnosti vykonával i v domácím prostředí. V případě potřeby byla možnost zapůjčit domů nejrůznější pomůcky.

V sedmi letech zahájil chlapec povinnou školní docházku na ZŠ speciální. Ovšem v průběhu prvních tří ročníků pracoval podle osnov běžné ZŠ. Mnohé znal již z MŠ a tak pro něj nebyl přechod do nové školy tak náročný. S touto změnou se rychle vyrovnal a ve škole se dobře adaptoval. Přesto byl v první třídě velmi samotářský. To se již změnilo a v současné době se více zapojuje do kolektivu. Ve třídě je pět dětí. Každé z nich má svůj individuální vzdělávací plán. Není zde asistent pedagoga ani osobní asistent.

Ve škole se využívá strukturovaného učení. Děti mají obrázkový rozvrh dne, své věci mají označeny vlastní fotkou. Prostředí je upraveno tak, aby bylo

pro děti srozumitelné. Chlapec však již tuto strukturu nepotřebuje. Ani doma nejsou prostory uzpůsobeny jeho handicapu, protože chlapec tato opatření nevyžaduje. Rodiče věří, že jejich syn je schopen vyučit se nějakému řemeslu (například kuchařem, což je chlapcův sen) a že bude moci pracovat pod dohledem jiného pracovníka na chráněném pracovišti. Ovšem úplně a zcela samostatný a soběstačný nebude s velkou pravděpodobností nikdy.

Podle rodičů je nabídka možností výchovně vzdělávací intervence poměrně široká a rodič tak může vytvořit individuální program pro své dítě. Strukturované učení hodnotí rodiče velmi kladně, přestože jejich syn v současné době tolik struktury nevyžaduje.

Závěry výzkumu

Na základě analýzy jednotlivých případů jsme mohli k námi formulovaným otázkám učinit následující závěry:

1. Na základě analýzy dat bylo zjištěno, že nabídka výchovně vzdělávacích intervencí u dětí s PAS je poměrně široká a záleží jen na výběru rodičů. Bližší informace o jednotlivých metodách však nejsou rodičům předány vždy automaticky. Často si tyto informace rodiče sami získávají na studiem odborné literatury nebo na internetu. U dětí z našeho výzkumného vzorku bylo využíváno prvků metod Son Rise, TEACCH, strukturovaného učení a AAK.
2. U našeho výzkumného vzorku nebyla zjištěna spojitost mezi užívanými intervenčními metodami a typem poruchy autistického spektra.
3. Dle našich informací nelze určit některou z intervenčních metod jako vhodnější než jinou. Výběr intervenční metody je přísně individuální pro každé konkrétní dítě. Každé dítě s pervazivní vývojovou poruchou je naprosto jedinečné, a proto je prakticky nemožné určit tu či onu metodu za jedinou správnou a vhodnou. Rodiče se přiklání ke kombinaci prvků z různých přístupů. Míra podobnosti jejich vlastního přístupu k některé z metod se v průběhu času mění a je dána individuálním vývojem jejich dítěte. Jako optimální se jim jeví taková kombinace přístupů, která umožní jejich dítěti ty nejlepší podmínky a předpoklady pro integraci do intaktní společnosti. Neberou jednotlivé metody jako konkurenční, naopak. Sdělují si navzájem své zkušenosti s konkrétními přístupy a neustále se snaží optimalizovat jejich individuální způsob práce s dítětem.

Závěrem

Dle našeho názoru je nabídka výchovně vzdělávacích metod poměrně široká. Nabídnuty jsou tradiční i alternativní přístupy. Rodiče mají možnost vytvořit pro své dítě program, který mu bude maximálně vyhovovat. Problémovou oblastí je pravděpodobně informovanost rodičů o nabízených možnostech. Informace by měly být poskytnuty rodičům automaticky ihned po sdělení diagnózy dítěte. Dle našich informací si však rodiče získávali poznatky převážně samostudiem. Při práci s dítětem s PAS je důležité vytvořit optimální individuální intervenční program, který bude plně reflektovat potřeby a individuální zvláštnosti dítěte. Významná je také role pedagoga. Záleží na jeho osobnosti, tvořivosti a vztahu k dítěti, stejně jako na opravdu těsné spolupráci školy s rodinou. Za těchto podmínek je možné pracovat s dítětem s PAS efektivně a připravit ho co nejlépe na budoucí život.

Seznam užitých a citované literatury

- BONDY, A. a kol. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-2053-1.
- ČADILOVÁ, V. a kol. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem – Zvládání problémového chování u lidí nejen v domovech sociálních služeb*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2.
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení. Vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.
- FUJITA-SHIMIZU, A. et al. *Decreased serum levels of adiponectin in subjects with autism*. *Progress in Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry* [online]. Apr. 2010, Vol. 34 Issue 3, p. 455–458, 4p [cit. 2010-04-20]. Dostupné z WWW: <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=27&hid=12&sid=202116e9-ad8e-4cdc-bac9-29054bffdeab%40sessionmgr10&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=a9h&AN=48730738>
- GUASTELLA, A. J. et al. *Intranasal Oxytocin Improves Emotion Recognition for Youth with Autism Spectrum Disorders*. *Biological Psychiatry* [online]. Apr. 2010, Vol. 67 Issue 7, p. 692–694, 3p [cit. 2010-04-20]. Dostupné z WWW: <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=31&hid=12&sid=202116e9->

ad8e-4cdc-bac9-29054bffdeab%40sessionmgr10&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbG12ZQ%3d%3d#db=a9h&AN=48729197

- JELÍNKOVÁ, M. *Autismus VIII. - Pedagogicko - psychologické hodnocení a výchovně vzdělávací strategie u žáků s autismem*. Praha : IPPP, 2004. ISBN 80-86856-00-3.
- MEZINÁRODNÍ KLASIFIKACE NEMOCÍ - 10. REVIZE. Duševní poruchy a poruchy chování. Popis klinických příznaků a diagnostická vodítka. Praha : Psychiatrické centrum, 2006. ISBN 80-85121-11-5.
- NEUBAUEROVÁ, L. *Moje zkušenosti* [online]. [2003] [cit. 2008-10-14]. Dostupný z WWW: <<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=503>>.
- ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.
- THOROVÁ, K., JŮN, H., ČADILOVÁ, V. Výchovně a vzdělávací intervence u dětí s autismem. In *Dětský autismus: Přehled současných poznatků*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9. Kapitola 13, s. 165–176.
- THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.
- URBANOVSKÁ, E. *Možnosti výchovně vzdělávací intervence u dětí s poruchami autistického spektra*. Olomouc : Univerzita Palackého. Pedagogická fakulta. Katedra psychologie a patopsychologie, 2009. 91s. Vedoucí diplomové práce Mgr. Michaela Pugnerová, Ph.D.

Kontaktní adresa

Mgr. Eva Urbanovská

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci,

Ústav speciálněpedagogických studií

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: evaurb@atlas.cz

SDĚLENÍ

MEZINÁRODNÍ VĚDECKÁ KONFERENCE

Výuka cizích jazyků ve 21. století

Ivona Dömischová

Katedra německého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci uspořádala 14. října 2010 mezinárodní vědeckou konferenci s názvem *Výuka cizích jazyků ve 21. století*.

Konferenci slavnostně zahájila a úvodní slovo k problematice podpory a důležitosti výuky cizích jazyků pronesla děkanka Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci paní prof. Libuše Ludíková, CSc. Plenárním jednáním provázela vedoucí Katedry německého jazyka PhDr. Olga Vomáčková, Ph.D. Dopolední program tvořil blok odborných přednášek. Příspěvky v plénu přednesli Dr. Dorothee Schlegel (Universität Stuttgart) a prof. Hans Wellmann (Universität Augsburg, Jihočeská univerzita České Budějovice). Jako poslední vystoupila Anne Robert (Hamburg), lektorka nakladatelství Hueber s praktickou prezentací nejnovější interaktivní učebnici *Schritte international*.

Odpolední program zaplnila práce ve třech sekcích: didaktické, literární a lingvistické.

Nejvíce účastníků zaznamenala didaktická sekce. Její jednotlivé příspěvky vypovídaly mimo jiné o velké rozmanitosti a širokém záběru vědeckého zkoumání oborových didaktik. Rakouské kolegyně Mag. Michaela Hauser-Mair a Mag. Verena Paar seznámily účastníky s výukou němčiny jako cizího jazyka v magisterských studijních programech pro anglicky mluvící studenty (Fachhochschule Kärnten). Analýzu tří na slovenských středních školách nejpožívanějších učebnic němčiny *Themen*, *Schau mal a Schritte international* z hlediska interkulturního přístupu provedla a s výsledky přítomné seznámila Dr. Michaela Kovačová. Mgr. Martina Čerovská se soustředila na roli fonetiky v počáteční výuce německého jazyka včetně analýzy jazykové učebnice *Deutsch mit Max*.

Společným tématem mnoha příspěvků byla problematika motivace žáků. PhDr. Jindřiška Závodná mluvila ve svém příspěvku o využití textů s dětskou tematikou pro zvýšení motivace studentů učitelství k rozvíjení slovní zásoby potřebné pro výuku na 1. stupni základní školy. Důležitosti práce s obrazovým materiálem pro zvýšení motivace žáků základních škol, ale i studentů navazují-

cího magisterského studijního programu Specializace v pedagogice na PdF UP v Olomouci se věnovala Mgr. Dömischová.

Silný motivační prvek v sobě obsahoval i příspěvek Mgr. Marka Bohuše, který představil didakticky zpracovanou vyučovací hodinu pro studenty učitelství německého jazyka na PdF UP v Olomouci. Jazykovým a komunikačním hrám v přípravě učitelů německého jazyka se věnovala PaedDr. Jana Folprechtová, CSc.

Výuku literatury a didaktiky literatury ve výuce němčiny jako cizího jazyka na Filozofické fakultě Univerzity Konstantína Filozofa v Nitre přiblížila PaedDr. Juliana Greňová.

Jens-Peter Cyprian, M.A., poreferoval účastníkům didaktické sekce o studentském časopise *Tedanic* vydávaném studenty Katedry německého jazyka PdF UP v Olomouci.

Zajímavý byl i příspěvek PaedDr. Olgy Wrede, Ph.D., týkající se překladu právních textů.

Autonomním učením se zabývala polská kolegyně Dr. Emilia Wojtczak. Možnostem využití PC ve výuce německého jazyka se věnovala Mgr. Jana Knápková. O rozvíjení slovní zásoby a gramatiky pomocí *Graded Readers* poreferovala Mgr. Vlasta Galisová. Současné kurikulární reformě v kontextu výuky cizích jazyků se věnovala PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.

V literární sekci se analýze povídky P. Handkeho věnoval Mgr. Roman Mikuláš, Ph.D. Pro účastníky sekce byl velmi podnětný i příspěvek Mgr. Lucie Sabové k problematice žen spisovatelek v dějinách německé literatury. Bez povšimnutí nezůstalo ani vystoupení Mgr. Andrey Mikulášové, Ph.D., zabývající se pojmem *dětská literatura* v německých a rakouských výzkumných šetřeních. Problematice genderu ve výuce literatury se věnoval příspěvek PhDr. Jana Demcisaka. Mgr. Jenny Poláková, Ph.D., nastínila možnosti využití literární tvorby do vzdělávacích oblastí RVP ZV. Kontakty knížete Karla Maxe Lichnowského a kněžny Mechtilde Lichnowské s Bernardem Hauptmannem analyzovala Mgr. Iveta Zlá, Ph.D.

Česko-německým vztahům v české literatuře 20. století věnoval pozornost Mgr. Jan Kubica, Ph.D.

V lingvistické sekci byla věnována pozornost např. práci s texty z období rané hornoněmčiny. Z této oblasti jsme si vyslechli analýzu systému spojek Mgr. Ervína Weisse. Pro všechny účastníky byl velmi přínosný příspěvek Prof. PhDr. Lívie Adamcové, Ph.D., která věnovala pozornost kodifikaci hlásek R v německém jazyce a jejich začlenění do standardní výslovnosti. Možnosti

práce s frazémy v jazykové výuce u pokročilých studentů v lingvistických seminářích nastínila Mgr. Michaela Kaňovská, Ph.D. Nad tendencemi k posilování německého jazyka v rámci Evropské unie se zamýšlela Anja Ference, M.A.

Na základě zpětné vazby, kterou poskytli účastníci konference prostřednictvím e-mailové komunikace, můžeme konstatovat, že konference splnila očekávání organizátorů i samotných účastníků. Byla jedinečnou příležitostí k výměně názorů, postojů a zkušeností s výukou cizích jazyků ve školách nejen v České republice, ale i na Slovensku, ve Spolkové republice Německo, Rakousku a Polsku.

Za organizační tým konference věříme, že tato obnovená tradice setkávání a vzájemného obohacování učitelů německého jazyka všech typů a stupňů škol bude úspěšně pokračovat i v příštích letech.

Kontakt

Mgr. Ivona Dömischová, Ph.D.

Katedra německého jazyka

Pedagogická fakulta UP v Olomouci

e-mail: ivona.domischova@seznam.cz

RECENZE

PATRON BEZPEČNÉHO NETU

Lukáš Hejsek

V roce 2010 vydal Olomoucký kraj ve spolupráci s Univerzitou Palackého příručku s názvem *Patron bezpečného netu*. Jak již název napovídá, jde o jakýsi „manuál“ určený převážně rodičům za účelem ochrany jejich dětí před nebezpečím internetu.

Dnešní generace dětí považují počítače a internet jako neoddělitelnou a samozřejmou součást svého každodenního života. Tyto technologie nám na jedné straně přináší mnoho výhod; na straně druhé představuje internet spoustu nebezpečí a naším hlavním cílem by měla být snaha se těmito situacím vyhýbat a především se snažit před těmito vlivy ochránit dětské uživatele. V předmluvě autoři píší: *„Na rozdíl od dětí, které jsou již ve škole poučeny o tom, jak se před těmito riziky chránit, nemáme dostatek informací, jak doma tuto ochranu zajistit.“* To je také hlavní záměr vydání této brožury.

Příručka je rozdělena do čtyř kapitol. První z nich, pojmenovaná „Zajímejte se“, apeluje na rodiče, aby se dětem věnovali, snažili se o vytvoření důvěrného prostředí a přátelské atmosféry a také diskutovali s dětmi o problémech, se kterými se jejich děti mohou při používání internetu setkat.

Druhá kapitola, úzce navazující na první, má název „Buďte důslední“. V této části jde především o to, aby si rodiče se svými dětmi vybudovali nezbytné hranice, jež budou obě strany striktně dodržovat, ale také aby pravidla byla pro děti srozumitelná a aby děti dokázaly jasně rozpoznat, jaké meze nesmí, nebo naopak mohou překročit.

Nejobsáhlejší částí je kapitola třetí - „Zabezpečte svůj počítač“, jejímž autorem je člen Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého Mgr. René Szotkowski, Ph.D. Tato kapitola je zaměřena především prakticky. Čtenáři se zde dozví nejen to, jak zabezpečit svůj počítač, ale také jak vytvořit uživatelský účet pro správce počítače (ze kterého vyplývají tzv. administrátorská práva), nastavení brány firewall, což zde autor popisuje jako *„bezpečnostní bránu oddělující provoz mezi dvěma sítěmi (např. domácnost a internet)“*, seznamuje zde uživatele s tzv. Centrem zabezpečení a jeho nastavením a dalšími možnostmi nastavení Internet Exploreru, jako je např. nastavení důvěryhodnosti serverů, skrytí vybraných složek apod. Velmi příjemná je

skutečnost, že vše je zde vedle textu doplněno obrázky, což jistě ocení hlavně méně zkušené uživatele počítačů. Přeci jen zde musím autorovi vytknout jednu skutečnost. Přestože v úvodu kapitoly říká, že Windows XP je nejpoužívanější operační systém v českých rodinách, mnoho uživatelů (hlavně při nákupu nového počítače) má instalované systémy jiné – také poměrně rozšířené (např. Windows Vista, Windows 7 apod.). Tyto systémy se v mnoha aspektech liší a některým čtenářům by zde přeci jen mohl popis jejich nastavení chybět.

Kapitolu uzavírá vybraný seznam některých webových prohlížečů, které jsou navrženy a vytvořeny pro dětské uživatele tak, aby je co nejvíce chránily před škodlivým obsahem (např. www.kidzui.com, www.devicocode.com nebo www.mykidbrowser.com). Nutno zdůraznit, že všechny tyto prohlížeče jsou v anglickém jazyce, což pro většinu dětí může znamenat jistý problém.

Čtvrtá a zároveň poslední kapitola publikace „Hledejte další informace a pomoc“ poskytuje doplňující informace ve formě odkazů na další webové stránky a poradenské linky týkající se internetového bezpečí.

Součástí brožury je také volně vložená příloha „Dohoda s maminkou a tatínkem o bezpečném používání internetu“, kde si rodiče s dětmi dohodnou např. hodiny, které budou u počítače trávit, a adresy, jež mohou navštěvovat. Vše je nakonec (tak jako u skutečných písemných dohod) stvrzeno podpisy obou stran.

Příručka je psána velmi srozumitelným jazykem, takže i méně zkušené uživatele internetu se zde zcela jistě dokáží jednoduše orientovat, čemuž také napomáhá bohatá ilustrace všech potřebných „oken“ v operačním systému Windows XP.

Publikace je určena převážně rodičům, přesto jistě zaujme širší okruh čtenářů – ať už vyučující na školách nebo běžné uživatele internetu, kteří se snaží bezpečně surfovat.

Kontaktní adresa:

Mgr. Lukáš Hejsek

Katedra českého jazyka a literatury PdF UP v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: Lukas.Hejsek@seznam.cz

RADY KE ZPÍVÁNÍ

Jana Hladíková

VYDROVÁ, J. *Rady ke zpívání*. Praha: Práh, 2009, 159 s., ISBN 978-80-7252-252-1.

Pedagog zpěvu musí umět ve svém profesním životě skloubit několik dovedností. Pokud chce předat žákům své pěvecké umění, měl by umět vypořádat se při zpěvu správné fyziologické funkce, ty pak pojmenovat, u adepta zpěvu diagnostikovat jeho hlasový obor, zjistit jeho rezervy a vybrat správný postup pěveckého zdokonalování a podobně. Navíc musí odhadnout, jakým způsobem žákovi vysvětlit jeho pocity při zpěvu a přivést ho vybranými příklady ke zdravě fungujícímu hlasovému aparátu. To se samozřejmě neobejde bez teoretických znalostí odborné literatury. K tomu pak samozřejmě přistupují i jeho vlastní zkušenosti, které nabyl u svých pěveckých pedagogů; i z této části života ve své profesi čerpá. Stejně jako pedagog, měl by se i adept zpěvu vyznat ve fyziologických procesech, které při zpěvu nastávají, aby lépe pochopil vedení učitele a ve sporných momentech dokázal s ním diskutovat a přiblížit mu své pocity, které při zpěvu vnímá on sám. O tom všem se může čtenář poučit v nové publikaci MUDr. Jitky Vydrové *Rady ke zpívání* vydané loni v pražském nakladatelství Práh.

Autorka této odborné nepříliš rozsáhlé příručky je lékařka v oboru otorinolaryngologie, která se věnuje diagnostice a terapii poruch profesionálního hlasu. Je zakladatelkou a vedoucí lékařkou Hlasového a sluchového centra Praha, rovněž přednáší fyziologii hlasu na DAMU a na PdF UK v Praze a stejný předmět vyučuje na pěveckém oddělení Pražské konzervatoře. Ve svém životě a práci spojila tato autorka dva své veliké zájmy: medicínu a hudbu.

První část - Anatomie a fyziologie hlasového a sluchového ústrojí - má 12 kapitol, které čtenáři přiblíží stavbu hlasového aparátu, jeho vlastnosti a vývoj, ale i hlasové obory, tvoření hlasu, dechovou oporu, a vysvětlí nejen stavbu sluchového orgánu, ale i pojmy, které v rámci zpěvu se sluchem souvisí.

V čem je tato kniha pozoruhodná? Na rozdíl od dříve vydaných knih a skript, ze kterých studenti a pedagogové čerpali dosud, je zde vše popsá-

no a hlavně vysvětleno s neobyčejným citem pro člověka neznalého přesné anatomické terminologie. Pro každého, kdo potřebuje pochopit základní fyziologické funkce, které při zpěvu probíhají, se každý odstavec textu stává jasnou a logickou představou. Dříve bylo nutné, aby si čtenář vše přečetl vícekrát, porovnal text s obrázkovou předlohou a snažil se pochopit souvislosti. MUDr. Vydrová ale vysvětluje všechno naprosto srozumitelně, přehledně, bez zbytečně dlouhých souvětí a na konci jednotlivých kapitol v odstavci „Rada“ jednou větou upozorní na důležitou myšlenku či zásadu. Například sedmá kapitola Vyšetření hlasivek a hlasu obsahuje informace o nových medicínských postupech. Barevné fotografie hlasivek nám pomáhají představit si, jak důležitý a přitom křehký nástroj v krku máme. Díky zavedení nových speciálních přístrojů, které dokáží přiblížit činnost hlasivek a hlasového ústrojí, je možné posoudit a určit hlasové pole zpěváka s informacemi o jeho technice. Čtenář se dozví co jsou kymografická, spirometrická a mikrobiologická vyšetření, na jakém principu pracuje laryngoskop apod.

Druhá část – Onemocnění hlasového ústrojí – vysvětluje opět ve 12 kapitolách rozdíl mezi zánětlivými a nezánětlivými nemocemi fonačně artikulačního ústrojí, funkční a psychogenní poruchy, popisuje léčení a upozorňuje na léky, které by měly v případě chorob pomoci. Velice aktuální se jeví zařazení kapitol o drogách a jejich dopadu na psychickou i fyzickou stránku člověka a také popis poruch a vad řeči, které kvůli uspěchané a přetechizované době postihují převážně dětskou populaci. Tím, že děti málo komunikují se svými rodiči, nejsou nuceny používat správně mluvidla, dobře neartikuluji a rodiče tyto vady mnohdy ignorují, rozvíjejí se už v útlém věku u nich fixace nedbalé výslovnosti. Tyto nedostatky mohou časem vyústit v poruchu, která ale může mít svůj původ i psychický nebo neurologický.

Dvacátá kapitola – Malé zastavení v psychiatrii – má sice pouhých 10 stran (odtud pravděpodobně pochází ono adjektivum v názvu), ale pro člověka, který je umělecky činný v jakémkoli oboru, je to kapitola nesmírně zajímavá a poučná. Poruchy osobnosti člověka, deprese, úzkostné stavy v minulosti provázely mnoho geniálních umělců, kteří vytvářeli nezapomenutelná díla výtvarná, hudební, literární, nebo byli jejich interprety (herci, instrumentalisté, pěvci). Posledně jmenované spojuje úzkostný stav – tréma. I o ní se dovidáme, že patří mezi složitější emoce a pokud je v mezích normy, je přirozeným stavem provázejícím každé veřejné vystoupení. *„Nastaví tělesné funkce do pohotovostního stavu, zvedne tlak i tep, zrychlí dechovou frekvenci, zostrí smysly, odstraní únavu.*

Kdyby tato situace nenastala, člověk by nebyl schopen se vybičovat ke kvalitnímu výkonu“ (píše autorka na s. 120).

Tato publikace, určená především hlasovým pedagogům a studentům, ale i všem, kdo se zajímají o pěvecké umění, by neměla chybět v knihovničce žádného pěvce a vážného zájemce o zpěv. Její autorka dokázala – dle našeho názoru – podat „suchou teorii“ z oblastí fyziologie, anatomie, akustiky i umění srozumitelně a čtivě a k tomu přidat ještě mnoho ze svých bohatých celoživotních zkušeností.

Kontaktní adresa
MgA. Jana Hladíková
Katedra hudební výchovy
Pedagogická fakulta UP
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc
e-mail: jana70@email.cz

BIOLOGIE V KOSTCE PRO STŘEDNÍ ŠKOLY

Lukáš Hlaváček

HANČOVÁ, H., VLKOVÁ, M. *Biologie v kostce pro střední školy*. Praha: Fragment, 2008. ISBN 80-253-0606-2.

V českých knihkupectvích se na začátku roku 2008 objevil titul *Biologie v kostce pro střední školy*. Tato učebnice vznikla přepracováním a aktualizací titulů *Biologie v kostce pro střední školy I. a II.*, které vyšly v roce 2002 (a ve 2. vydání v roce 2006). Nové vydání se s předešlými v mnoha ohledech překrývá, ale nalezneme v něm i nové prvky.

Na první pohled nás zaujme netradiční grafické zpracování knihy. Stránky mají vzhled oken operačního systému Microsoft Windows a obsah každých dvou sousedících stránek je zobrazen v rámci jednoho okna. Tato okna mají světle zelený podklad, písmo je barvy černé a tmavě zelené. Obrázky v učebnici jsou vesměs převzaty z předešlých vydání, objevují se zde ale i některé nové. Všechny jsou kreslené ručně.

Výkladová část učebnice je protkaná množstvím zajímavostí, odkazů aj., které jsou vždy umístěny v menších oknech. Tato poznámková okna, která uvádí kreslená postavička, jakýsi průvodce učebnice, jsou pěti typů: „poznámka“ (většinou se jedná o doplňující, rozšiřující informace), „odkaz“ (výzva k zopakování určité partie učebnice s odkazem na příslušnou stránku), „zapamatuj si“ (přehled nejdůležitějších faktů dané kapitoly), „vysvětlivka“ (objasnění některých pojmů zmíněných v textu – např. v rámci genetiky: promotor, terminátor, atd.) a „zajímavost“ (v rámci zoologie např. popis tvorby perel).

Knih zahrnuje středoškolské biologické učivo, které je uspořádáno do patnácti kapitol: Obecná biologie, Viry, Archebakterie, Bakterie, Eukarya, Rostliny, Houby, Chromista, Prvoci, Živočichové, Biologie člověka, Genetika, Ekologie, Ochrana a tvorba životního prostředí a Evoluce. Většina z těchto kapitol se dále člení na podkapitoly. Každá podkapitola je ukončena souborem otázek, což je (vedle uspořádání učiva do oken) další novinkou tohoto vydání. Správné odpovědi na tyto otázky pak uživatel nalezne v závěru knihy.

V úvodu knihy není uvedena žádná předmluva, která by podávala návod, jak s učebnicí pracovat, a začíná se tedy hned první kapitolou. Její náplní je

chemické složení a stavba buněk, rozmnožování a dědičnost, metabolismus a výživa na obecné úrovni. Na tuto obecně biologickou kapitolu je často odkazováno v dalších kapitolách učebnice. Následně se již dostáváme k přehledu organismů a jejich charakteristice. Systém organismů začíná tradičně pojednáním o virech, na které již navazují organizmy buněčné, zde členěné do tří domén: Archebakterie, Bakterie a Eukarya (doménu Eukarya tvoří pět říší, a to Rostliny, Houby, Chromista, Prvoci a Živočichové). Učivo o virech a bakteriích je omezeno na uvedení nejpodstatnějších informací, podobně je tomu u hub a lišejníků (učební látka o lišejnících zde nepokrývá ani jednu stranu). Do poměrně nové taxonomické skupiny Chromista – různorodá skupina eukaryotních jednobuněčných i mnohobuněčných organismů – jsou zde řazeny kmeny Skrytěnky, Chromophyta (zlativky, rozsivky a hnědé řasy) a Oomyceety (dříve spadající do hub). Oddíl věnovaný botanice je členěn na anatomii a morfologii rostlin, fyziologii rostlin a systém rostlin. Předností anatomicko-morfologické části jsou názorné ilustrace. Můžeme zde nalézt např. obsáhlé tabule, které přehledně zobrazují jednotlivé typy kořenů, listů, květenství a plodů. V rámci fyziologie rostlin je často odkazováno na první kapitolu, kam byl zařazen např. výklad fotosyntézy. Systém rostlin má novou podobu, jeho základem jsou dvě podříše: Biliphyta (a sem spadající oddělení Ruduchy) a Zelené rostliny (s odděleními Zelené řasy, Parožnatky a dále již s Výtrusnými a Semennými rostlinami). Zástupců k jednotlivým skupinám není uváděno mnoho a pokud uvedeny jsou, jedná se většinou o pouhý výčet bez uvedení jejich základního popisu. Podrobnější popis rostlinných zástupců je uveden až u jehličnanů, kde jsou v tabulce předkládány jednotlivé rody a druhy a k nim příslušný původ, celkový vzhled, morfologie borky, jehlic a šišek. Podobně je tomu u krytosemenných rostlin, kde jsou v tabulkách uváděny nejznámější čeledi dvouděložných a jednoděložných rostlin a k nim se připojuje popis příslušných vegetativních orgánů, květů, plodů a uvedení několika zástupců reprezentujících danou skupinu.

Oddíl věnovaný živočichům je uveden pojednáním o tkáních, orgánech a orgánových soustavách, doplněný je o obecné principy rozmnožování a ontogeneze, biorytmy a problematiku tělesné teploty živočichů. Fyziologie živočichů zde samostatně zpracovaná není. Některé oblasti živočišné fyziologie lze najít v úvodní kapitole, jiné v rámci biologie člověka (zde však velmi omezeně) a některé zde chybí úplně. Na úvodní obecnou zoologii navazuje systém živočichů. Prvoci již k živočichům nejsou přiřazováni a tvoří tak samostatnou skupinu. Systém vlastních živočichů pak začíná od Diblastik. U jednotlivých

kmenů nalezneme výpis základních znaků příslušné skupiny a její taxonomické členění, včetně uvedení nejdůležitějších zástupců. Přestože je hmyz druhově nejpočetnější živočišnou skupinou, učivo o něm je zde redukováno do jediné tabulky, která navíc není příliš přehledná. K vybraným řádům hmyzu se zde uvádí příslušný způsob života, způsob příjmu potravy, stavba těla a vybraní zástupci. V rámci zoologie je největší část věnovaná strunatcům. Poměrně podrobně se autorky věnují obecným charakteristikám jednotlivých skupin obratlovců, avšak na úkor jejich systému. Velmi redukováný je tak např. systém ptáků, který je zde předkládán pouze na polovině jedné strany. Podobně je tomu i u savců.

Na zoologickou část učebnice navazuje biologie člověka, jež je koncipována jako soubor jednotlivých orgánových soustav člověka s jejich velmi povrchním popisem, bez uvádění širších souvislostí. Zvláště v této kapitole je výrazný jeden z největších nedostatků publikace – velikost obrázků. Obrázky jsou většinou malých rozměrů a z didaktického hlediska tak nemohou být plně funkční. Je to patrné zvláště u svalové a oběhové soustavy člověka, ale i v rámci zoologie u anatomických popisů obratlovců. V botanické části jsou ilustrace názornější.

Po biologii člověka následuje kapitola věnovaná genetice, která začíná genetikou na úrovni buňky, pokračuje genetikou mnohobuněčných organismů, proměnlivostí organismů, genetikou populací a končí genetikou člověka. Součástí této poslední podkapitoly je užitečný přehled dědičných chorob člověka, včetně uvedení typu dědičnosti, četnosti choroby v populaci, charakteristiky choroby i typu mutace. Další kapitolou je ekologie, na kterou často v rámci vyučovacích hodin nezbyvá čas. Zde se stručně a přehledně pojednává o vztahu organismů k jejich prostředí. Na ekologii plynule navazuje ochrana a tvorba životního prostředí, kde je popsána problematika znečištění životního prostředí, včetně uvedení faktorů a zdrojů, které toto znečištění způsobují. Nechybí zde ani základy ochrany přírody. V tomto oddílu, který je zaměřen do praxe, se autorky věnují i zákonům a institucím na ochranu přírody v ČR.

Poslední kapitolou je evoluce, která je zpracována daleko podrobněji než ve vydání z roku 2002. Její náplní jsou názory na vznik vesmíru a Země, názory na vznik života a jeho vývoj, historické etapy vývoje Země a fylogeneze rostlin, živočichů a člověka. Nejdůležitější mezníky ve vývoji Země shrnuje přehledná tabulka, ve které se k jednotlivým éram připojují odpovídající geologické události, klimatické podmínky a biologická evoluce. Podobně je zpracován přehled lidoopů a předků člověka, kde se k vybraným zástupcům uvádí stáří, naleziště, velikost, charakteristika těla, způsob života, prostředí a potrava. Tyto

shrnující tabulky hodnotím velmi pozitivně, protože v mnoha středoškolských učebnicích takovéto přehledy chybí.

V závěru knihy nalezneme oddíl se správnými odpověďmi na otázky, které zakončují jednotlivé kapitoly. Zařazení otázek k procvičení bylo jistě správným krokem ke zdokonalení učebnice. Otázek by však mohlo být daleko více a mohly by být pestřejší. Např. v části věnované systému živočichů jsou otázky z převážné části omezeny jen na zařazování druhů do řádů. Otázky nebo úkoly, které by u studentů podporovaly tvořivé myšlení, zde bohužel chybí. Učebnice je zakončena rejstříkem. Tvoří ho výčet abecedně seřazených biologických pojmů, nikoliv však názvů jednotlivých organismů.

Celý učební text je koncipován jako soubor poznámek, odrážek. Běžné věty, které by na sebe navazovaly, jsou zde spíše výjimkou. Publikace se přibližuje titulu Odmaturuj z biologie. Takovéto učebnice, jejichž tvorba je dnes moderním trendem, jsou pro svoji stručnost a přehlednost u studentů populární. Biologie v kostce je přínosná zejména proto, že v ní studenti najdou stručný přehled toho nejdůležitějšího, co by si měli ze středoškolské biologie odnést. Na druhé straně však styl, kterým je učebnice napsaná, podporuje více mechanické memorování učiva než logické uvažování a spojování si poznatků do souvislostí. Učivo je omezeno pouze na nezbytný základ, což je důsledkem fúzí dvou knih (Biologie v kostce 1 a 2), jež této nejnovější verzi předcházely. Přesto, že je učební obsah obohacen o aktuální biologické poznatky, domnívám se, že redukované učivo předkládané převážně stylem odrážek nemůže jako jediný zdroj postačovat k přípravě na maturitní zkoušku, nebo k přijímacím zkouškám na vysokou školu. Jistě se však může stát vhodným doplňkovým studijním materiálem při přípravě na tyto důležité zkoušky a samozřejmě pomocníkem při studiu biologie na středních školách. Kniha může být užitečná i studentům vysokých škol, kteří si potřebují připomenout nějaký biologický pojem. Posloužit může i jako opora nebo zdroj inspirace pro (především začínající) středoškolské učitele.

Kontaktní adresa

Mgr. Lukáš Hlaváček

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta UP

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: lukas-hlavacek@seznam.cz

STUDIE ZE ŠKOLNÍ PEDAGOGIKY

Ilona Jirečková

Kolektiv autorů: *Studie ze školní pedagogiky*. 1. vyd. Brno : MUNI, 2009. ISBN 978-80-210-4859-1.

Sborník prací čtyř autorů z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (H. Horké, H. Filové, T. Janíka a J. Kratochvilové), který vyšel v roce 2009, je poměrně nenápadnou publikací dostupnou v prodejních skript. Nejde jen o sborník prací, ale zejména o tematicky propojený celek vycházející ze základů pedagogiky a didaktiky, který může sloužit jako další alternativa úvodu do studia či jako doplňující text pro studenty a učitele pedagogických škol, či jiné čtenáře, kteří se zabírají problematikou současného školství, výchovy, vyučování, osobnosti učitele a žáka, tvorby kurikula, didaktických zásad nebo školního hodnocení. Hlavní tematickou linií publikace tvoří aspekty výchovy pojímané z různých hledisek. Smyslem tohoto textu není odkrýt veškerá témata zpracovaná v publikaci, spíše poukázat na vybrané části a shrnout přínos i rezervy práce.

Publikace stručně shrnuje tradiční pedagogicko-didaktická témata s důrazem na výchovu v současné české škole, kterou ovlivňuje zejména vnitřní proměna školy, změna role učitele i žáka, ale i vytvoření a přijetí Rámcového vzdělávacího programu. Přestože se publikace zaměřuje především na současnost, v některých kapitolách je čtenáři poskytnut stručný exkurz do historie, ať už jde o návrat k programům ZŠ, OŠ a NŠ, jejichž platnost skončila s přijetím RVP ZV (2. studie), nebo historický přehled koncepcí vyučování (11. studie). Texty jsou směřovány k primárnímu vzdělávání. Některé studie vychází vloženy z RVP ZV, většinou jsou však dostatečně obecné, aby byly použitelné i na jiné úrovni vzdělávání.

Jako stěžejní část knihy je autory označována studie šestá, jejímž tématem je mravní výchova a výchova k prosociálnosti jako jedna ze základních obsahových složek výchovy. Hlavní část kapitoly je věnována stádiím mravního vývoje osobnosti z pohledu Piageta, Kohlberga a výzkumu Esenberga, který se zabýval mravním usuzováním dětí. Na základě převzatých údajů posléze autorka dospívá ke členění mravního vývoje na čtyři etapy od předškolního věku

po ranou dospělost. Dále rozebírá podmínky mravní výchovy a prosociálního chování v současnosti z hlediska rodiny a společnosti. Zamýšlí se nad sociální solidaritou ve společnosti, ke které by měla (mimo jiné) mravní výchova směřovat. Také ostatním obsahovým složkám výchovy (rozumové, pracovní, tělesné a estetické) je v knize věnován prostor, i když výrazně menší, a to zejména v následující studii, která sleduje cíle a klíčové kompetence spojené s pracovní, tělesnou a estetickou složkou výchovy.

Za nejpodnětnější text považujeme studii třináctou, která je zaměřena na kurikulární činnost učitele. Sleduje výchovné působení z perspektivy učitele jako tvůrce školního kurikula, který se musí naučit pracovat s novou rolí danou RVP, aby byl schopen tento program skutečně uvést do praxe. Autorka navrhuje a posléze rozpracovává kroky, které by měly vést učitele od obsahové analýzy tématu přes vazbu na klíčové kompetence, stanovení cílů, rozložení tématu a jeho didaktickou analýzu, až po promyšlení výukových strategií a evaluačních nástrojů. Plánování výuky je přehledně schematizováno v tabulce, kterou se mohou učitelé inspirovat při vlastní přípravě. Jednotlivé kroky plánování jsou posléze rozpracovány a doplněny o vysvětlení základních pojmů (vzdělávací kurikulum, program, standard). Autorka doporučuje při plánování výuky využívání myšlenkových map a uvádí jejich různé formy. Věnuje se podrobně cílům výuky podle RVP, které plynule propojuje s klíčovými kompetencemi. Upozorňuje na důležitost stanovovat si dlouhodobé i krátkodobé cíle a uvádí chyby, kterých se často učitelé dopouštějí. Přehledně je v tabulce rozpracována Bloomova taxonomie kognitivních cílů s příklady aktivních sloves. Stručně jsou zmíněny i taxonomie cílů afektivních (Kratwohl) a psychomotorických (Dave). Autorka se nesoustředí jen na správné stanovení cílů a následnou práci s cíli ve výuce, ale také na didaktickou analýzu učiva, která je srozumitelně a přitom stručně zpracována jako návod pro učitele. Naznačuje pojmovou a operační analýzu učiva, formulaci učebních úloh a otázek a průběžné sledování mezipředmětových vztahů. Poslední krok, kterým je promyšlení evaluačních nástrojů, je však oproti předešlým krokům zpracován velmi stručně a čtenář tak může jen doufat, že se k této problematice dozví více v poslední studii, která je zaměřena na školní hodnocení a sebehodnocení.

Zklamáním pro čtenáře je 4. studie, která nese titul *Výchova a vzdělávání pro 21. století*. Za slibným názvem se skrývá obsah zaměřený vyloženě na průřezová témata popsaná v RVP ZV se zdůrazněním cílů výchovy. Studie navíc působí neuceleně, každé průřezové téma je zpracováno podle jiného schématu, někdy se zaměřením na cíle a obsah, jinde na definice základních pojmů a cíle,

posléze na cíle, metody a formy realizace tématu, či na cíle a tematické okruhy. V textu není jasné, kdy autorka čerpá z RVP ZV a kdy z jiných autorů, jejichž rozsáhlý výčet je na konci kapitoly.

Tato recenze je psána z pohledu pedagoga působícího jak na střední, tak na vysoké škole v oboru pedagogika. Z této pozice se publikace jeví využitelná nejen jako doplňující text pro studenty pedagogických fakult, ale je také vhodná pro žáky vyšších ročníků středních pedagogických škol, k čemuž přispívá zejména srozumitelný jazyk, přehledné členění obsahu do krátkých odstavců nebo výčtů, zvýrazňování důležitých částí textu a používání názorných schémat. Jako slabší místo publikace se jeví aplikační úlohy, které prokládají text ve většině kapitol. Studenta „začátečnicka“ však může demotivovat od jejich řešení fakt, že k nim není (alespoň v některých případech) přiloženo řešení či jeho nástin. Každopádně tyto úlohy naznačují hlubší souvislosti popisované problematiky, ke kterým je možno dohledat více informací podle seznamu literatury, který je vždy zahrnut na konci studie a může fungovat jako doporučená literatura k tématu. Není však jasné, zda seznamy literatury fungují také jako seznam citovaných autorů v textu, který je místy neúplný (viz 1. studie). Velmi často se v textu objevují odkazy na RVP ZV, zejména na klíčové kompetence a průřezová témata. Z knihy je patrná snaha autorů tematicky propojit jednotlivé studie, jeví se však zbytečné uvádět v různých částech stejné definice pojmů (viz str. 32 a poznámky na str. 69).

Množství témat zahrnutých v publikaci čítající 178 stran nedovoluje jejich podrobnější zpracování. Čtenář tak dostává do rukou poměrně pestrý výčet problematiky, který však na některých místech připomíná spíše výpisky a poznámky spojované pomlčkami. Na druhou stranu, právě takovéto členění textu pravděpodobně vyhovuje dnešním studentům lépe než souvislý text, ze kterého by teprve museli poznámky sami vytvořit. Publikaci proto lze doporučit čtenářům, kteří hledají stručný a přehledný souhrn vybraných témat.

Kontaktní adresa
Mgr. Ilona Jirečková
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta, Olomouc

MELODICKÉ OZDOBY JANA OLEJNÍKA

Jan Kvapil

Olejník, Jan. *Melodické ozdoby - studie pro zobcové flétny*. Kladno : Vladimír Beneš, 2005, 48 s., ISMN M-706512-66-2

Sbíрку cvičení *Melodické ozdoby* ve stručné předmluvě autor dedikuje „žákům mírně pokročilým ve hře na zobcovou flétnu“. Pro zvládnutí melodických ozdob považuje za podstatné „hlavně pochopení a postupné osvojení jejich vlastní ‚ozdobující‘ funkce“. Na kompetenci učitele nechává rozhodnutí, kdy je vhodné na tomto úkolu začít pracovat. V pěti bodech doporučuje hudebním amatérům osvědčený postup, jehož dodržování však rozhodně neuškodí ani hráčům zkušenějším.

Olejník se nepouští do výkladu stylové interpretace, uvádí, že „přestože existují ustálená obecně známá pravidla pro provádění melodických ozdob, zůstává jim charakter individuálních doplňků melodie [...a] určitá improvizací volnost“.

Notový materiál v publikaci je rozčleněn na dvě poloviny věnované sopránové, resp. altové zobcové flétně. V obou částech najdeme identická cvičení lišící se v notovém zápisu pouze transpozicí – cvičení pro altovou flétnu se hrají stejnými hmaty jako cvičení sopránová, tzn. jsou zapsána o kvartu výše, ale ve skutečnosti znějí o kvintu níž.

Látka je rozčleněna na 16 nestejně dlouhých kapitol, v každé kapitole najdeme přípravné cvičení na určitý typ ozdoby a poté etudu procvičující totožný jev. Procvičovány jsou např. příraz shora a zdola, skupinka, odraz, mordent, nátryl, obal nebo různé druhy trylků.

Autor v publikaci důsledně izoluje studované prvky. Jeho přístup lze chápat jako pokračování tradice krátkých cvičení zaměřených vždy přímo na konkrétní technický či interpretační problém tak, jak ji představují například Hotteterova preludia nebo Quantzovy etudy napsané pro krále Bedřicha II.

Olejníkova přípravná cvičení mají rozumnou délku, tj. nejsou příliš dlouhá. Nové prvky jsou představovány v melodiích s pravidelným rytmem, což pomáhá jejich úspěšnému zvládnutí. Etudy mají přístupnou melodickou stavbu. I když jsou trochu členitější než přípravná cvičení, z nichž v některých

případech vycházejí, je jejich struktura přehledná a pro žáka srozumitelná. Některé z etud jsou zkomponovány ve formě ABA. Autor se pohybuje v tóninách do dvou křížků a dvou béček, ale ve většině případů je posuvek méně. Tím dosahuje toho, že se skladby dobře hrají a umožňují žákovi soustředit se na studované ozdoby. V etudách i přípravných cvičeních často v ozdobách přidává chromatické tóny mimo tóninu, čímž dojde k procvičení všech potřebných intervalů. Předkládané melodie jsou stylově neutrální, neimplikují přímo barokní styl, i když autor zřejmě předpokládá následné používání ozdob v barokní hudbě.

Při značení ozdob autor používá značky běžné v moderní notaci, neobhajňuje složitější aspekty značení ornamentace v hudbě starších stylových období. Vysvětlení ozdob považují za adekvátní danému hudebnímu materiálu a předpokládané věkové kategorii žáků. U složitějších ozdob, jako jsou obal nebo trylek, je uvedeno více rytmických variant. Učebnice postupuje metodicky od rytmů jednodušších ke komplexnějším, čímž žák nabývá rytmické jistoty.

Autor logicky věnuje největší prostor nácvičku trylek, zabývá se jimi ve čtyřech závěrečných kapitolách. Tyto stránky představují rozumnou míru zjednodušení komplexní problematiky a umožňují účinný nácvičku trylek.

J. Olejník v publikaci na několika místech uvádí alternativní prstoklady pro hraní ozdob. Za pozitivum považují, že nechápe dané prstoklady jako dogma, ale jako možné návrhy a upozorňuje v předmluvě na nutnost jejich přizpůsobení konkrétnímu nástroji. Většinu uváděných prstokladů lze označit za vyhovující, v některých případech by pomohl slovní komentář (který však učebnice neobsahuje). Za diskutabilní považují časté doporučování prstokladu *0 23* – tento prstoklad se sice v některých spojích hraje snáze, ale barevně a intonačně je na hranici snesitelnosti, v mnohých případech lze použít bez problémů základní hmat *01*. Výrazným přínosem je z mého pohledu absence prstokladů pro tón *cis*³, který je na sopránové zobcové flétně pro žáky v podstatě nehratelný.

Melodické ozdoby J. Olejníka představují publikaci velmi dobře cílenou na skupinu mírně pokročilých žáků. K problematice zdobení přistupuje spíše z technického hlediska, zjednodušuje ji v míře umožňující zvládnutí potřebné látky. Slovní pokyny jsou velmi sporé, ale stručná předmluva neopomíjí podstatné informace, jako je požadavek zvukové vyrovnanosti, intonační přesnosti nebo souvislost prstokladů s použitým nástrojem.

Škoda, že vydavatel nevěnoval více péče překladům názvů jednotlivých kapitol a cvičení. To je ovšem jen marginální nedostatek jinak poďařeně učeb-

nice, která stejně jako další počiny J. Olejníka patří mezi nejhodnotnější tu-
zemské metodické materiály určené adeptům umění hry na zobcovou flétnu.

Kontaktní adresa

Mgr. Jan Kvapil

Katedra hudební výchovy

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

email: kvapil@mybox.cz

SPRÁVNA VÝSLOVNOSŤ - PREDPOKLAD ÚSPEŠNEJ KOMUNIKÁCIE

Eva Malá

Zdena Kráľová: *Kvalitatívna aproximácia v systéme slovenských a anglických krátkych vokálov*. PrintActive s. r. o. Ústí nad Labem, 2010. 120 s. ISBN 978-80-7414-268-0.

Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem nedávno vydala zaujímavú publikáciu zameranú na zisťovanie kvality anglickej výslovnosti nerodených hovoriacich. Ide o tému, ktorá je vzhľadom na pokračujúcu expanziu možností komunikácie v anglickom jazyku viac než aktuálna. Za jeden zo základných predpokladov komunikačnej úspešnosti sa považuje správna výslovnosť, pričom práve v anglickom jazyku predstavuje nesprávna výslovnosť vysokú mieru nepochopenia významu prehovoru. Aj z uvedeného dôvodu treba vyzdvihnúť iniciatívu autorky realizovať výskum založený na kontrastívnej analýze slovenského a anglického zvukového systému, ktorého výsledky bezpochyby prispejú k efektívnejšiemu riešeniu predmetnej problematiky.

Autorka sa venuje otázkam výskumu cudzojazyčnej fónickej kompetencie, determinuje systémové (jazykové) a nesystémové (mimojazykové) faktory a prezentuje viaceré postupy realizované vo výučbe cudzojazyčnej výslovnosti. Explanácie jazykovej interferencie z viacerých aspektov, ako aj členenie faktorov vplyvu na základe rôznych prístupov komentuje autorka vlastnými postrehmi a odbornými názormi, čo potvrdzuje jej erudíciu nielen v oblasti lingvistiky, ale aj lingvodidaktiky, psycholingvistiky a sociolingvistiky.

Výskum realizovaný na báze kontrastívneho a nekontrastívneho metafonetického vstupu vo vyučovaní anglickej fonetiky a fonológie vo vysokoškolskom prostredí potvrdil vyššiu efektívnosť kontrastívneho prístupu, ktorý aplikuje analytický (kognitívny) typ nácviku výslovnosti. Ako zdôrazňuje sama autorka: uvedenie si rozdielov, podobnosti a potenciálnych možností výslovnostných chýb (resp. odchýlok) vyplývajúcich z rozdielov zvukového systému materinského a cudzieho jazyka môže výrazne prispieť k zlepšeniu cudzojazyčnej fónickej performancie dospelého jednotlivca. V tejto monografii sa to jednoznačne podarilo a jej originálne spracovanie je sľubným krokom k ďalšiemu bádaniu v danej oblasti.

Kontaktní adresa
prof. PhDr. Eva Malá, CSc.
Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií
Pedagogická fakulta
Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre
Dražovská 4
949 74 Nitra
e-mail: emala@ukf.sk

ÚVOD DO SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY OSOB SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Lenka Mitrychová

FINKOVÁ, D., RŮŽIČKOVÁ, V., STEJSKALOVÁ, K. *Úvod do speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením*. Olomouc: UP, 2010. ISBN 978-80-244-2517-7

Zatím první část z plánované řady devíti publikací vydaná na Ústavu speciálněpedagogických studií Univerzity Palackého, zabývající se problematikou osob se zrakovým postižením. Zamýšlená e-learningová podoba má být úvodní studijní materiál pro studenty speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením (tyflopédie, oftalmopédie), a reakcí na zvyšující se zájem o zpřístupnění vzdělávání. Tato multimediální pomůcka vzniká a je spolufinancována ESF a MŠMT ČR.

Publikace v rámci svých sedmi kapitol postupně seznamuje čtenáře s vymezením speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením pomocí základních pojmů, klasifikací zrakových vad a jejich příčin, projevů a důsledků, jejich diagnostikou a s poskytováním komplexních služeb jedincům s různým stupněm zrakového postižení.

Velmi zdařilá grafická úprava svědčí o dobře promyšleném konceptu multimediální učebnice. Autorky zvolily osvědčený způsob členění textu do bočních distančních ikon. Čtenář tak díky seznamu použitých ikon má možnost snadnější orientace oproti klasickému textu. Ve stručnosti je obeznámen s obsahem a cíli jednotlivých kapitol, upozorněn na podstatné pasáže textu, jsou mu nabídnuty odkazy na literaturu, náměty pro další studium i zpětná vazba formou otázek a úkolů.

Výkladový text je doplněn obrázky a působivými videoukázkami, které překračují rámec klasické učebnice a .podněcují k hlubšímu zamyšlení.

První kapitola uvádí čtenáře do problematiky speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením jako vědní disciplíny. I přes dosavadní terminologickou nejednotnost mezi odborníky, autorky dle mého názoru velmi elegantně vystihly podstatu, cíle a postavení tyflopédie jako vědní disciplíny z pohledu

ostatních spolupracujících věd, a tím zdůraznily její suverenitu a současně mezioborovou propojenost.

Druhá kapitola se zabývá terminologií užívanou ve speciální pedagogice osob se zrakovým postižením, klasifikací zrakových vad a velmi přehledně zpracovanou anatomií zrakového analyzátoru. Za velmi užitečný považují slovníček terminologických pojmů doplněný vystižnými obrázky, který zpřístupňuje text nejen zainteresovaným zájemcům bez nutnosti dohledávání v dalších zdrojích.

Obsah třetí kapitoly dále rozvíjí etiologii, symptomatologii, patogenezi a terapii jednotlivých zrakových vad, vztahující se k jednotlivým strukturám oka. Znalosti oftalmologie jsou zpracovány tak, aby je mohl využít nejen speciální pedagog v rámci uplatnění procesu komplexního přístupu. Za velmi výstižné a přehledné lze považovat i grafické zpracování výskytu příčin nejčastějších zrakových vad a onemocnění. Autorky dle mého názoru dále vystihly velmi uchopitelným způsobem ty nejfrekventovanější vady. Strohý popis nerušeného způsobu vidění názorně deklarují simulační obrázky a videa. Pro studenty mi přijde toto řešení jako velmi šťastné, jelikož je nenutí k pouhému „biflování“ definic a umožňuje konkrétní představu omezení zrakovou vadou.

Diagnostická kritéria a multidisciplinární přístup komplexní diagnostiky je zpracován ve čtvrté kapitole. Jako stěžejní diagnostický přístup je blíže popsána podoba oftalmologických, psychologických a následně pak speciálně-pedagogických vyšetření. Myslím, že čtenář kladně ocení i jednotlivé ukázky diagnostického testování.

Pátá kapitola se zabývá klasifikací osob se zrakovým postižením podle kritérií vědních odborů. Jako velmi výstižné, vzhledem k nemožnosti jednotné klasifikace, se mi jeví užití slova vhled. Autorky upozorňují na rozdílnost nejen medicínského a speciálně pedagogického úhlu pohledu a kritéria, která jsou brána v potaz. Z této kapitoly je pro mne jasně čitelný odkaz a poslání speciální pedagogiky, že na člověka s postižením je třeba nahlížet především jako na jedinečnou lidskou bytost, nikoli na „chodící diagnózu“.

Propojit informace z předešlých kapitol s příčinami, důsledky a kompenzačními činiteli pro jednotlivá zraková postižení si dává za úkol kapitola šestá. Čtenář má možnost blíže přemýšlet o možnostech a omezeních způsobených jednotlivými postiženími v širším psychologickém a sociálním kontextu běžného života.

Na tuto problematiku navazuje sedmá kapitola, která zpracovává možnosti využití komplexních služeb ve státním a neziskovém sektoru. Za velmi přínos-

né považují zveřejnění grafické podoby konkrétních stránek příslušných resortů s patričnými hypertextovými odkazy, tedy možnost přímého hledání dalších podrobností. Jelikož je oblast komplexních služeb neziskového sektoru široká, zmíněny jsou stěžejní organizace jako Střediska rané péče, SONS, Rekvalifikační a rehabilitační středisko Dědina. Za podstatnou považují informaci o efektivitě těchto služeb v rámci návaznosti a propojenosti vzhledem k věku klientů, jejich potřebám a přáním a možnostem nabídky konkrétních služeb.

Následuje shrnutí všech použitých literárních zdrojů.

Myslím, že publikace naplnila svůj účel uvést do problematiky osob se zrakovým postižením. Nesnaží se působit, že poskytuje „patent na rozum“ množstvím informací, které spíše než poučovat mají čtenáře zaujmout a podnítit k hlubšímu bádání. Zcela vhodně se z mého pohledu k tomu jeví i odkazy na relevantní literární zdroje ihned pod každou kapitolou. Z díla je jasně cítit snahu autorek nezahltit studenty teorií a slovními formulacemi, poskytnout ucelený a systematický vhled a současně vytvořit si pomocí sdělených faktů vlastní prostor pro přemýšlení. Velmi jsem ocenila provázanost jednotlivých kapitol a jejich ucelenost.

Tato publikace je odpovědí na současný trend zpřístupňování vzdělání opravdu široké vrstvě zájemců. Jelikož se jedná o první část, s klidným srdcem mohu říci, že se těším na obsah následujících částí.

Kontaktní adresa

Mgr. Lenka Mitrychová

doktorandka Ústavu speciálněpedagogických studií

PdF UP v Olomouci

e-mail: lenka.mitrychova@seznam.cz

PSYCHOSOCIÁLNÍ ASPEKTY SLUCHOVÉHO POSTIŽENÍ

Eva Urbanovská

POTMĚŠIL, M. a kolektiv: *Psychosociální aspekty sluchového postižení*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5184-3.

Na konci minulého století se do ohniska pozornosti dostala skupina neslyšících. V souvislosti s tím se objevovaly termíny jako sebereflexe, hodnotový systém, jazyková odlišnost, sebeuvědomění a další. První odpovědí na etablování skupiny neslyšících byla kniha *Sluchová vada a sebereflexe*. V současné době se na trhu objevuje další publikace, která se touto problematikou zabývá – *Psychosociální aspekty sluchového postižení*.

Publikace přináší poznatky z oblasti hodnotového systému, jazykového uvědomění, testování inteligence, integrace a kariérového poradenství – vše v kontextu sluchového postižení. Jedná se jak o poznatky v teoretické rovině, tak výsledky několika výzkumných šetření věnovaných dané problematice.

Kniha je rozdělena do pěti hlavních kapitol. V první kapitole (*Sluchové postižení a hodnotová orientace*) nás autor Miloň Potměšil zasvěcuje do problematiky hodnotové orientace. Nabízí čtenáři exkurzi do historického vývoje pojetí hodnot, zamýšlí se nad vztahem hodnot a norem, hodnot a morálky. Zabývá se otázkou výchovy k hodnotám a vytváření hodnotového žebříčku v průběhu vývoje dítěte, jeho psychiky a osobnosti člověka jako celku.

Nastínění problematiky hodnot a hodnotové orientace poskytuje čtenáři základní informace, díky kterým lépe pochopí odlišnosti hodnotového systému osob se sluchovým postižením. Rozdílností žebříčku hodnot intaktních dětí a dětí se sluchovým postižením se zabýval výzkum, který byl autorským týmem realizován ve spolupráci se zahraničními kolegy. Realizace výzkumu je nastíněna velmi přehledně a srozumitelně. Výsledky výzkumu jistě přimějí čtenáře k zamýšlení nad danou problematikou.

Ve druhé kapitole (*Znakový jazyk a jeho uvědomění*) se kolektiv autorů věnuje problematice znakového jazyka a jeho uvědomění lidmi se sluchovým postižením. Nad jazykovým uvědoměním polemizují v kontextu národního vzdělávacího kurikula (RVP – rámcového vzdělávacího programu). Blíže se zaměřují na vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* a *Matematika a její*

aplikace. Opomenuty samozřejmě nejsou ani vývojové aspekty jazykového uvědomění a srovnání tohoto vývoje u intaktních dětí a dětí se sluchovým postižením. Kladně hodnotíme zdůraznění potřeby a významnosti podnětného prostředí, vytvoření příznivé atmosféry a především co nejrychlejšího nalezení optimálního způsobu komunikace.

V souvislosti s jazykovým uvědoměním osob se sluchovým postižením je v závěru kapitoly prezentován výzkum zaměřený na tuto problematiku. Uvedené výsledky výzkumu jsou překvapivé, dle našeho názoru alarmující. Vyplývá z nich totiž, že adolescenti se sluchovým postižením nemají jasnou představu o ukotvení znakového jazyka ve společnosti a nemají také vytvořen koncept kultury neslyšících (lidé se sluchovým postižením, ale i jejich příbuzní a přátelé, kteří nechápu sluchovou vadu jako sociální handicap – vytváří tak subkulturu s vlastním jazykem, hodnotami a zvyky).

Následující kapitola (*Úprava testu WISC-III pro potřeby vyšetření dětí se sluchovým postižením*) je celá věnována testu WISC-III (Wechsler Intelligence Scale for Children), známému v ČR pod názvem Pražský dětský Wechsler. Autorka Petra Potměšilová předkládá čtenáři koncept úpravy testu WISC-III pro potřeby osob se sluchovým postižením. Na základní obecné informace o inteligenci, jejím pojetí a testování navazuje nastínění možných komplikací, které mohou vyplynout v souvislosti se sluchovým postižením. Na podkladě výsledků realizovaného výzkumného šetření je čtenáři prokázána důležitost a význam úpravy testu WISC-III pro potřeby osob se sluchovým postižením.

Na tuto kapitolu navazuje příspěvek Radky Horákové – *Informovanost pedagogů o integraci žáků se sluchovým postižením*. Prezentován je zde výzkum, zabývající se touto problematikou. Popis realizace výzkumu i prezentace vlastních výsledků výzkumu jsou přehledné, názorné a pro čtenáře srozumitelné. Bohužel, samotné výsledky výzkumu nejsou příznivé. Autorka tak poukázala na problémovou oblast, která by měla být řešena.

Marian Groma je autorem poslední, avšak ne nedůležité kapitoly – *Kariérové poradenstvo, jeho význam a možnosti uplatnenia v podmienkach nepočujúcich*. Autor zde informuje čtenáře o funkci kariérového poradce a významu kariérového poradenství pro osoby se sluchovým postižením. Poukazuje nejen na potřebu kariérového poradenství v obecné rovině, ale i na specifika potřeb sluchově postižených v této oblasti. Nastíňuje také možná východiska pro optimální fungování tohoto poradenského systému.

Celá publikace je psána velmi milou a čtivou formou a tak autorský tým dostal svému předsevzetí z úvodu. Jednou z mála drobností, které mohou rušit

čtenáře, jsou občasné překlapy. Ocenění-hodné je jistě využití zahraničních pramenů, a to nejen překladové literatury, ale i publikací v originále. Čtenář neznalý anglického jazyka by však mohl být zaskočen absencí překladu některých citací.

Kniha je jistě přínosem nejen pro všechny, kteří se o problematiku surdopedie zajímají, ale v důsledku především pro samotné osoby se sluchovým postižením. A to je dle našeho názoru cílem nejvyšším, ke kterému pravděpodobně snaha autorů směřovala.

Kontaktní adresa:

Mgr. Eva Urbanovská

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci,

Ústav speciálněpedagogických studií

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: evaurb@atlas.cz

MYSLET, UČIT SE... A ZAPOMÍNAT?

Miroslava Waltová

VESTER, F. Myslet, učít se... a zapomínat? Plzeň : Nakladatelství Fraus, 2001. ISBN 80-85784-79-3

Dr. Frederic Vester, německý vědec, biochemik a odborník pro otázky životního prostředí, ve své knize *Myslet, učít se... a zapomínat?* poukazuje z biologického hlediska na nesprávnost zavedených školských postupů a z toho plynoucích špatných školských poměrů. Zároveň nabízí všem zájemcům z řad učitelů, ale i žáků řešení, která akceptují biologické potřeby jednotlivých žáků s cílem minimalizovat tzv. školní stres. Jen tak se podle něj můžeme dopracovat k výsledkům. K tomuto účelu stanovil tzv. učební typy: haptický, auditivní, vizuální, verbální a komunikativní, které se od sebe liší mj. rozdílným vstupním asociačním kanálem.

V pěti tematických oddílech se čtenář seznámí s problematikou a typickými poznatky zapomínání, ukládání do paměti, vyvolávání vzpomínek a myšlenkovými blokádami. Populárně-vědecky vedený výklad autor demonstruje na příkladech z každodenní životní reality žáků. Každý tematický oddíl je pro přehlednost strukturován do tzv. kapitol, např. IV. oddíl nese název *Katastrofa školní praxe* s podtitulem *Psychologické a pedagogické strategie vyučování nerespektují biologické zákony*. Obsah IV. oddílu je dále členěn do kapitol: *Schéma faktorů učebního procesu*, *Učebnice, které učení znemožňují* a nechybí ani celkové shrnutí důležitých termínů a informací zmíněného tematického celku.

Velmi oceňuji i grafickou úpravu publikace a také fakt, že každý tematický celek je doplněn úvodem, který vymezuje látku předchozího celku, např.: „Poznali jsme všechny tři rozdílné stupně ukládání do paměti... Již jsme se seznámili s problematikou a typickými poznatky zapomínání, ukládání do paměti, vyvolávání vzpomínek a myšlenkovými bloky“.

Zvláštní pozornost si zaslouží dodatek autora k publikaci, který tvoří soubor testů, jejichž vypracování povede žáka ke stanovení individuálního učebního typu, a tím i poznání, jak se bez stresu co neefektivněji učít.

Látku autor prezentuje velmi čtivou populárně-vědeckou formou, pokládá čtenáři otázky, komunikuje s ním a nutí jej přemýšlet, např. Víme tedy, čím paměť je? Kde přesně se nachází? Co všechno do ní patří?

Vhodné je také zařazení vysvětlivek odborných termínů na konci knihy i další odborná literatura.

Přínos této publikace vidím mj. i v tom, že žákům dává možnost naučit se co nejlépe hospodařit se svou pamětí a učitelům možnost zkvalitnit výuku zohledněním jednotlivých učebních typů a do jisté míry odstranit z výuky neefektivní stres.

Kontaktní adresa
Mgr. Miroslava Waltová, DiS.
ZUŠ B. Kozánka
Přerov

E-PEDAGOGIUM

Nezávislý časopis určený pedagogickým pracovníkům všech typů škol

Ročník 2010, III. číslo
Reg. č. MK ČR E 13459

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.upol.cz/vup
IČO 61989592
Olomouc 2010

Adresa redakce:
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
tel.: 585 635 171
e-mail: helena.grecmanova@upol.cz

Vychází čtyřikrát ročně

Adresa on-line časopisu: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>

ISSN 1213-7758 tištěná verze
ISSN 1213-7499 elektronická verze