

# MANAŽER

PORADCE - AUDITOR 2022

15. ročník  
mimořádné  
číslo



*Loe, here an Exile; who to serue his God,  
Hath sharply tasted of proud Pashurs Rod,  
Whose learning, Piety, & true worth beeing knowne  
To all the world, makes all the world his owne,*

**Komenského odkaz  
a vybrané problémy  
současného vzdělávání**



## Rozvineme Váš potenciál ...a zařídíme

### ...a zorganizujeme

- ▶ Provoz center sdílených služeb, které bude zajišťovat pro zájemce např. publikační činnost (i v zahraničí), systémy elektronického vzdělávání.
- ▶ Výměnu pregraduálních studentů partnerských škol v rámci Evropského kreditního systému.
- ▶ Stáže pro učitele partnerských škol v rámci jejich kariérního rozvoje s důrazem na získávání jejich zahraničních zkušeností.
- ▶ Poradenskou a konzultační činnost pro partnerské univerzity v otázkách společného zájmu zejména v oblasti reakce škol na regulační zásahy států, marketingu vzdělávání apod.

- ▶ Metodickou, pedagogickou a organizační pomoc při získávání akreditací studijních programů včetně institucionální akreditace v národním, evropském i globálním měřítku.
- ▶ Rozvíjení činnosti grantové agentury International Strategic Alliance – Research Agency (ISA – RA). Pravidelné vyhlášení mezinárodních vědecko-výzkumných grantových schémat podle profilů studijních programů jednotlivých škol.
- ▶ Postupné zdokonalování systémů řízení kvality výuky na vysokých školách a univerzitách. Tyto systémy kvality pro jejich ověření v praxi budou certifikovány v souladu s evropskými i světovými normami.
- ▶ Vytváření podmínek pro realizaci synergického působení výukové činnosti. Pomoc při realizaci společných studijních programů vysokých škol z různých zemí, pořádání vědecko-teoretických konferencí, workshopů, transfer „nejlepší praxe“ apod.
- ▶ Maximální podporu a koordinování činnosti v oblasti dalšího profesního vzdělávání navazující na pregraduální činnosti vysokých škol a univerzit. V rámci možností i v této oblasti pomáháme se získáním příslušných národních i mezinárodních akreditací a certifikací v oblasti vzdělávání.
- ▶ Provoz center sdílených služeb, které bude zajišťovat pro zájemce např. publikační činnost, systémy elektronického vzdělávání nebo výměnné stáže a studijních pobytů studentů a učitelů apod.

**kontaktní e-mail: [ceua@email.cz](mailto:ceua@email.cz)**

[www.ceua.eu](http://www.ceua.eu)



Vliv myšlenek tohoto v pravém slova smyslu velikána je zřetelný i dnes, kdy se nacházíme v období mezi 350. výročím jeho úmrtí a 430. výročím jeho narození. V obsahu tohoto čísla se prolíná jak historie, hodnocení přínosů J. A. Komenského pro školství a veřejnou správu, tak otázky aktuální, spojené se systémem celoživotního vzdělávání a učení, tedy myšlenky, která je tomuto činiteli připisována.

Domnívám se, že činnost Komenského jak vědecká, tak praktická a veřejná je zajímavá i z manažerského hlediska. Kromě didaktiky se Komenský věnoval reformám školských soustav, které ještě za jeho života přijala řada evropských zemí jako například Švédsko, Polsko a Nizozemí. Dokonce je možno konstatovat, že evropská vzdělanost dodnes po staletí stojí na Komenským vytyčených principech. V souvislosti s J. A. K. si lze položit například otázku, co by dělal asi dnes kdyby žil. Ve své době odmítl tento vědec a pedagog rektora Harvardské univerzity. Klidně by mohl být třeba ředitelem UNESCO, nebo by mohl řídit vzdělávací sekci OECD, organizace nejvyspělejších zemí světa. Nebo by dal přednost kariéře evangelického biskupa? Nebo by se věnoval nakladatelské činnosti? Těžko říci, co je však jasné, jako Češi můžeme být na J. A. Komenského hrdi.

Vliv Komenského na pedagogiku a vzdělávací praxi je již velmi podrobně analyzován a doložen. V tomto mimořádném čísle však najdeme příspěvky, které pojednávají o inspiracích Komenského myšlenek na jiné, řekněme netradiční obory a oblasti lidské činnosti. Ať již jde o výchovu dětí v rodině i dětských domovech i na sociální práci s dospělými osobami, které se ocitly v konfliktu s normami života společnosti a zákonem. Odkaz Komenského zasáhl i různé podoby

vzdělávání dospělých, jehož význam v současnosti roste. Nakladatelství uvítá, když čtenáři časopisu napíší své názory a uvítá od dalších autorů příspěvky a statě k uvedené problematice.

Dr. Miroslav Fehér  
šéfredaktor a nakladatel  
miroslav.feher@seznam.cz

This extraordinary issue of our magazine is devoted to the topics not quite usual for managerial practises and management. John Amos Comenius and his influence on the development of society, education and culture is a major contribution of the Czech, more accurately Moravian pedagogue, priest, and public actor for the development of the entire Europe. The influence of the thoughts of this giant, in a strict sense, is obvious even today when we found ourselves in the period between the 350th anniversary of his death and 430est anniversary of his birth. The content of this issue interweaves both history, evaluation of the contributions of J. A. Comenius for educational system and public administration and the current issues associated with the life-long learning and education system, thus the idea being ascribed to this actor.

I assume that the Comenius's activity, both scientific, practical and public is interesting also from a managerial point of view. Apart of didactics, Comenius has devoted himself to the reforms of school systems which were adopted by a number of European countries, such as Sweden, Poland and Netherlands during his lifetime. It can be even stated that until today, the European education has been standing for centuries on the principles laid out by Comenius. As far as J. A. C. is concerned, one can ask, for example, what would he do today if he

lived. At his time, this scientist and pedagogue refused the position of a Harvard University Rector. He could be easily, for instance, the director of UNESCO or he could manage the educational section of OECD – an organisation of the most developed countries of the world. Or would he prefer the carrier of an evangelical bishop? Or would he be engaged in publishing? Hard to say but nevertheless it is clear that we as Czechs can be proud of J.A.Comenius.

The influence of Comenius on pedagogy and educational practise has been already analysed and documented in great detail. In this special issue we will, however, find articles discussing the inspiration of Comenius's thoughts on other, let us say non-traditional disciplines and areas of human activity. Whether it is the upbringing of children in the family and children's homes or social work with adults who have found themselves in a conflict with the society's life standards and the law. The Comenius's legacy has affected also different forms of adult education whose importance has been currently growing. The publishing house will welcome if the readers of the magazine will write their opinions as well as articles and essays from other authors to the mentioned issue.

Dr. Miroslav Fehér  
editor in chief, publisher  
miroslav.feher@seznam.cz

MANAŽER  
PORADCE AUDITOR 2022

ISSN 1803-5213, ISSN elektronické verze: 1803-9324

Články a odborné statě v tomto mimořádném čísle recenzovaného časopisu *Poradce-auditor, pomocník manažera*, byly zařazeny do mezinárodní vědecké databáze Comenius Heritage, jejíž odborným garantem je Central European Universities Alliance (CEUA). EISSN 1803-932LI, DOI: <http://www.ceua.cz/CHT/20.2122/101.800/>

Databáze Comenius Heritage je určena odborným studiím v oblasti humanitních a společenských věd, které se týkají edukační problematiky v celé šíři celoživotního vzdělávání a učení. Přejímány jsou i díla, která řeší otázky spojené s oblastí sociální práce, sociálních služeb i humanizace života v soudobé společnosti. Zasláné příspěvky podléhají standardnímu recenznímu řízení.

Editor mimořádného čísla časopisu *Manažer 2022*:

Doc. PhDr. Jaroslav Mužík, CSc., DrSc.

Recenzenti:

Prof. Ing. František Kuzma, PhD.

Doc. RNDr. František Horník, CSc.

Prof. mpx. hc. prof. Ing. Vladimír Gozora, PhD., MBA, dr.hc.

## OBSAH

### CO KOMENSKÝ VE SVÉ DOBĚ ŘEŠIL

WHAT WAS COMENIUS DEALING WITH AT HIS TIME 9

Působení Jana Amose Komenského v Jednotě bratrské

The activity of John Amos Comenius in the Unity of the Brethren

Markéta Šonková, Aleš Zpěvák 9

Komenského didaktické myšlenky

Comenius's didactic thoughts

Marie Vacínová, Tereza Vacínová 21

Komenského koncept výchovy člověka

Comenius' concept of education of man

Jiří Tůma, Slavomír Laca, Ivana Shánilová 29

Komenský a rodinná výchova

Comenius and family upbringing

Slavomír Laca 39

### VÝZNAM KOMENSKÉHO PRO HISTORII A SOUČASNOST

COMENIUS'S SIGNIFICANCE FOR THE HISTORY AND PRESENT 47

Komenský v kontextu vývoje teorie vzdělanosti

Comenius in the context of the education theory development

Milan Beneš 47

Vliv Komenského na reformní pedagogiku a české pedagogické myšlení

The influence of Comenius on reform pedagogy and Czech pedagogical thinking	
Jaroslav Mužík	55
Smysl výchovy a Jan Patočka v myšlenkové linii Jana Amose Komenského	
The sense of upbringing and Jan Patočka in the line of thoughts of John Amos Comenius	
Helena Kalábová	65
Komenský a humanizace současné školy	
Comenius and humanisation of the current school	
Věra Kosíková, Daniel Kunášek	73
Podněty Komenského pro rozvoj současných věd o nápravě věcí lidských	
Comenius's suggestions for the development of current sciences on the reform of human affairs	
Miroslav Jůzl	85
CO ŘEŠÍME DNES V SOUVISLOSTI SE ŠKOLOU A RODINOU	
WHAT WE ARE ADDRESSING TODAY IN CONNECTION WITH SCHOOL AND FAMILY	
	95
Adaptabilita dětí opouštějících zařízení ústavní výchovy v současné společnosti	
The adaptability of the children leaving a residential state institution in today's society	
Alois Daněk	95



Opatrovník nezletilého dítěte v řízení o péči soudu o nezletilé Custodian of a minor child in the court proceedings in matters of custody of minors	107
Martin Kohout	
Duševní zdraví v kontextu rizikových faktorů Mental health in the context of risk factors	116
Hana Kotolová, Martina Nováková	
Problém recepcce studijních textů The problem of reception of study texts	127
Jan Barták	
Charakteristika distanční výuky na vysoké škole v době pandemie Characteristics of distanc learning at e university during a pandemic	137
Radka Löwenhöfferová	
Aktuální problémy profesního vzdělávání dospělých Current problems of vocational adult education	149
Katharina Krpálková Krelová	
Rekvalifikace a její ukotvenost a provázanost s Národní soustavou kvalifikací Retraining and its anchorage and cohesion with the National Qualifications Framework	159
Lenka Mužíková	
Analýza současné situace v oblasti rekvalifikačního vzdělávání Analysis of the current situation in the field of retraining education	167
Lenka Mužíková, Jaroslav Mužík	

Další profesní vzdělávání z pohledu systémů řízení kvality Continuing professional education from the perspective of quality management systems	
Bohumír Fiala	183
Efektivita vzdělávání bezpečnostního managementu v konceptu celoživotního vzdělávání The effectiveness of security management education in the concept of lifelong learning	
Ivo Svoboda	193
Z RECENZNÍCH POSUDKŮ NA JEDNOTLIVÉ ODBORNÉ STUDIE	205

## **CO KOMENSKÝ VE SVÉ DOBĚ ŘEŠIL**

## **WHAT WAS COMENIUS DEALING WITH AT HIS TIME**

### **Působení Jana Amose Komenského v Jednotě bratrské**

### **The activity of John Amos Comenius in the Unity of the Brethren**

Markéta Šonková, Aleš Zpěvák

#### **Anotace**

Jednota bratrská vznikla v těžké době v 15. století jako reakce českých stavů na tehdejší stav a praktiky křesťanské církve v české zemi. Přes vnější nepříznivé vlivy nebo právě proto byla v Jednotě uvnitř semknutá ve věcech víry a od roku 1467 dostala povolení vysvětit své kněze. Bitva na Bílé Hoře roku 1620 znamenala pro Jednotu bratrskou zásadní předěl, došlo k její praktické likvidaci. Jan Amos Komenský byl za bratrského duchovního vysvěcen v roce 1616 a po nuceném odchodu z rodné země se dále věnoval otázce sporu protestantů a zápasu o obnovu pravé apoštolské církve. Začala jeho strastiplná životní cesta prakticky celou Evropou, kde aktivně působil jako náboženský činitel, věd a pedagog.

## Klíčová slova

Jednota bratrská. Jan Amos Komenský. Reformace. Rekatolizace.

## Annotation

The Unity of the Brethren arose at the difficult time of the 15<sup>th</sup> century as a response of the Czech Estates to the then situation and practise of the Christian church in the Czech land. Despite external unfavourite influences, or perhaps for this very reason, the Unity was united within the matters of faith and from 1467 it got permission to consecrate its priests. The White Mountain Battle in 1620 has meant a fundamental turning point for the Unity of the Brethren, it was practically liquidated. John Amos Comenius was consecrated as a Brethren cleric in 1616 and after the forced leaving of the native country he has continued to address the issue of the protestants' dispute and struggle for restoration of the right apostolic church. Then begun his distressful life journey across the entire Europe, where he was active as a religious actor, scientist, and pedagogue.

## Key words

The Unity of the Brethren. John Amos Comenius. Reformation. Recatholicization

Jednota bratrská se zrodila ke konci velkých společenských a náboženských změn, které probíhaly v tehdejších husitských Čechách. Jako taková byla značně ovlivněna učením Petra Chelčického a její vznik se datuje v letech 1457-1458 v Kunvaldu v regionu dnešních východních Čech. Od samého počátku svého vzniku byla Jednota bratrská pronásledována. Pomyslný zlom nastal počátkem 17. století, kdy bylo

v její činnosti patrné lehké uvolnění. Musíme však konstatovat, že tato přívětivá atmosféra ve společnosti netrvala příliš dlouho. Stavovské povstání a následná bitva českých stavů na Bílé hoře roku 1620 znamenala překotný pád celé Jednoty, resp. znemožnění její dosavadní existence. Vznik uskupení Jednoty bratrské byl od samého počátku její existence reakcí na tehdejší společnost. Čím dál častěji se objevovali lidé, kteří veřejně projevovali svou nespokojenost s křesťanskou církví své doby, což vedlo k mnohým eskalacím. Často bylo ze strany chudších vrstev společnosti, ale i nižší šlechty poukazováno na pokrytectví církevních představitelů a na světské chování. Tyto skutečnosti lze nalézt ve spisech Milíče z Kroměříže a dále u Matěje z Janova. Oba výše uvedení reformátoři si uvědomovali, že církev nelze napravit, pokud nebude změněno chování a chápání jedince. K této problematice se konkrétněji vyjádřil významný československý historik Rudolf Říčan (1971, s. 147), který ve své knize píše o Janu Milíčovi takto: *„Vzdal se r. 1363 svých výnosných hodností, aby se oprostil ode všeho styku se svatokupectvím, a dotvrzoval své reformní kázání příkladným životem askety cele stravovaného žárem horlivosti v kazatelském povolání, v duchovenské péči a ve skutcích lásky.“*

Mezi další pomyslné zakladatele Jednoty bratrské patřil i husitský arcibiskup Jan Rokycana, který svým horlivým kázáním nadchl tehdejšího správce Emauzského kláštera v Praze Řehoře Krajčího. Ten se díky Rokycanově kázání rozhodl založit společenství, ve kterém budou lidé žít čestně a řídit se zásadami prostého života. Vůči nově vzniklému společenství se příznivě postavil též tehdejší zemský „kališnický“ správce, Jiří z Poděbrad, který tomuto nově vzniknuvšímu společenství roku 1457 poskytl možnost usadit se na jeho panství ve východočeském Kunvaldu. Do panství tak přesídlilo několik málo jedinců nového spolku, jejichž způsob života zahrnoval přísnou kázeň a dobrovolnou chudobu.

Přestože se v dnešním smyslu chápání zdá dosti nepravděpodobné, že by se k této skupině připojovali další lidé, opak byl pravdou. Tato skupina však mezi sebe jedince s určitým druhem povolání nepřijímala, např. obchodníky, hospodské a vojáky. Neuvěřitelné je, že i přes všechnu strohost života přitahovali stále další a další jedince. Novými stoupenci se stávali řemeslníci, sedláci i členové nižší šlechty z okolí i jiných částí Čech a Moravy.

I přes nelehkou situaci, v níž se v těchto kolizních dobách Jednota bratrská nacházela, můžeme spatřovat i určitý přínos, který tkvěl právě v upevňování víry jejich stoupců a jehož výsledkem bylo povolení vysvětit vlastní kněze. Zřízení vlastního kněžstva v roce 1467 bylo odvážným krokem, protože opomíjelo dosavadní praxi apoštolsko-biskupské posloupnosti, která byla, byť s jistými potížemi, akceptována i husity. V očích ostatních křesťanů byli kněží Jednoty stále laiky a úkony jimi prováděné byly neplatné, stejně jako samotné jejich kněžství. Výkon a hodnota „kněžské“ služby měla být, na rozdíl od římského pojetí, úměrná jeho kvalitám. Nezpůsobný kněz nejen, že neprospívá sobě, ale ani jeho svátostné úkony nemohou být platné. Tento názor můžeme nalézt i v radikálním pojetí husitství (Zemek, Kumpera, 2007). Představitelé a členové Jednoty bratrské měli pověst spolehlivých a pracovitých lidí, kterých si šlechta vážila a pro jejich přičinlivost je vždy na svých statcích a panstvích vítala. I přes počáteční soulad se členové nově vzniklého uskupení začali diferencovat. Jádrem tohoto rozdělení byl vnitřní konflikt vyvolaný těmi, kdo nesouhlasili, aby se příslušníci církve zapojili do obchodu a veřejné správy (sedláci) a dalšími členy, kteří oproti tomu souhlasili s tím, aby členové skupiny zastávali veřejné úřady a nebránili se uskutečnit kroky směrem do společnosti. Důležitou principem byl fakt, že jejich hodnoty musely zůstat zachovány v kontextu vykládaného biblického základu. Navzdory vnitřním

konfliktům se k Jednotě připojovalo stále větší a větší množství nových členů, a církev tím dále rostla.

Mezi významné osobnosti tohoto období můžeme bez nejmenších pochyb řadit význačného českého šlechtice, učenice a politika Václava Budovce z Budova. Budovec z Budova patřil k významným politikům a diplomatům své doby, který se pyšnil ovládním mnoha cizích jazyků. V českém učení je však znám především pro svou horlivou účast při stavovském povstání – konfliktu, který byl důsledkem sporů mezi katolíky a protestanty. Bitva na Bílé hoře roku 1620, která znamenala porážku českých stavů a jejich spojenců, byla historickým mezníkem i pro členy Jednoty bratrské. Ferdinand II. Habsburský, král, císař a pobělohorský vítěz a jeho katoličtí spojenci nenechali na svou odplatu dlouho čekat a krutým způsobem se se stavovskými povstalci vyrovnali. Byla to doba plná poprav, konfiskací majetku a vyhnanství. V době pobělohorské, tj. v době protireformace se členové Jednoty bratrské museli skrývat před odplatou katolických vítězů, trpěli náboženským útlakem a scházeli se pouze na utajených shromážděních. Z nábožensky tolerantní ciziny přicházeli do Čech a na Moravu kazatelé a přinášeli zpěvníky, Bible a další literaturu, přestože jim hrozil žalář a nemilosrdné mučení.

Jan Amos Komenský se narodil 28. března 1592 na Moravě. Podle některých pramenů v Uherském Brodě, možná to bylo v Komni, ale s největší pravděpodobností v Nivnici, kterou ve svém životopise sám zmiňuje. Prvním významným milníkem v životě Komenského bylo setkání s mimořádně vzdělaným aristokratem a zejména hlavním mecenášem zdejší Jednoty bratrské Karlem starším z Žerotína. Ten se stal spolu se správcem místní školy a biskupem Jednoty bratrské Janem Láneckým Komenského patronem a ve snaze zajistit si vzdělaný

a schopný kněžský dorost jej vyslali na nákladná zahraniční studia. Nasavská akademie v Herbornu (území dnešního Německa) neměla právně potvrzený univerzitní statut, ale díky své vysoké úrovni předčila mnohé univerzity. Mezi významné profesory patřil lékař a filozof Jindřich Gutberleth, pod jehož předsednictvím proběhla roku 1612 první Komenského veřejná disputace. Následující rok pokračoval Komenský ve studiu na heidelberské bohoslovecké fakultě. Studium mělo na jeho budoucí dílo velký vliv. Hluboce na něj zapůsobilo učení zdejšího profesora Davida Pareuse o smíření protestantských církví a o nutnosti odstranit války jako překážky lidské blaženosti. Pod vedením profesora Copenia tady obhájil svoji disputaci *O povaze ospravedlňující víry*. Po návratu na Moravu byl roku 1616 vysvěcen na bratrského duchovního. Z této doby pochází spis *Retuňk proti Antikristu a svodům jeho*. Komenský v něm vysvětluje spor protestantů s papežstvím jako zápas o obnovu pravé apoštolské církve, v němž čeští husité a Jednota bratrská sehráli významnou roli.

Roku 1618 Komenský přesídlil do Fulneku, kde začal pečovat o nedávno zřízenou bratrskou školu. Poklidné období však přerušila 23. května 1618 pražská defenestrace, která zahájila České stavovské povstání proti rostoucímu habsburskému tlaku. Po porážce stavovských vojsk v bitvě na Bílé hoře roku 1620 byl následně roku 1621 vydán dekret o vypovězení nekatolických duchovních ze země. Evangelické bohoslužby byly zakázány a na Komenského byl vydán zatykač. Kapucín P. Bonaventura dokonce prohlásil Komenského kacířem a nechal v roce 1623 ve Fulneku veřejně spálit jeho knihovnu včetně části rukopisů uschovaných na radnici. O čtyřicet let později (v Amsterdamu roku 1661) o tomto období píše v dopisu svému nakladateli a příteli Petru Montanovi slovy, z nichž ani po takové době nevyprchala hrůza a bezmezný žal: „*Když vzrůstalo temno pohrom (roku 1623), a jak se zdálo, nezbývala žádná*



*naděje na lidskou pomoc nebo radu, jsa zmítán nepopsatelnými úzkostmi a pokušeními, uprostřed noci (kterou jsem již jako několik předešlých trávil bez spánku) byl jsem zachvácen neobyčejnou horečkou, volal k Bohu, vyskočil z lože, chopil se bible a modlil, aby nestačí-li útěcha lidská, neopouštěl mne svým nitrem Bůh.“ (Komenský 1975).*

Útočiště našel na panství Karla staršího ze Žerotína v Brandýse nad Orlicí, kde se opět začal věnovat usilovné práci. V Brandýse bylo v této době soustředěno i vedení Jednoty, které se postupně připravovalo na emigraci. Komenský v této době hodně cestoval a vedl řadu jednání s cílem zajistit podporu ze zahraničí. V Berlíně se setkal s vůdcem moravské protestantské šlechty Ladislavem Velenem ze Žerotína a v nizozemském Haagu jednal s exilovým českým králem Fridrichem Falckým. V roce 1627 byla po porážce koaličních protestantských vojsk v Německu a na Moravě císařskou armádou pod vedením Albrechta z Valdštejna, původně člena Jednoty bratrské a nyní vzorného katolíka, vydána nová ústava – Obnovení zřízení zemské. Katolictví bylo prohlášeno za jediné povolené náboženství. Následujícího roku se z Čech a Moravy vystěhovalo na tři sta šlechticů a několik tisíc měšťanských rodin. Komenského novým domovem se stalo polské Lešno. Přijal nabídku správce místního panství barona Jana Jiřího Schlichtinga, člena Jednoty bratrské, a nastoupil s platem 140 zlatých ročně jako učitel na lešenském gymnáziu.

Roku 1641 odjel Komenský na pozvání do Londýna. Anglie zažívala bouřlivé období. Nové objevy a mohutný hospodářský vzestup otevřely cestu ke vzniku buržoazie, která žádala rozsáhlé reformy a stavěla se proti absolutistické vládě. Jedním z reformátorů měl být i Komenský, který, spolu se Samuelem Hartlibem a anglickým duchovním Johnem

Durym, měl připravit pedagogické reformy pro anglické školství. Jeho kroky následně směřovaly do Švédska a Nizozemí, kde se v červenci 1642 setkal se slavným francouzským filozofem Reném Descartem. V Amsterdamu jednal s tamější církevní radou, která na základě jeho přímluvy věnovala šest tisíc zlatých na podporu českých kazatelů v Polsku. Jeho cesta dále pokračovala znovu do Švédska, kde se setkal se svým mecenášem Ludvíkem de Geerem, nizozemsko-švédským podnikatelem. Výměnou za vytvoření didaktických učebnic pro školy, které chtěl svým jménem věnovat Švédsku, se de Geer zavázal vyplácet Jednotě bratrské tisíc tolarů ročně, přičemž jedna polovina by směřovala do Polska, druhá do Uher. Komenskému zároveň přislíbil podporu českému národu v boji proti Habsburkům.

Švédská vojska po několika úspěšných bitvách s císařskou armádou v této době kontrolovala téměř celou severní a střední Moravu. V listopadu téhož roku získal Jan Amos souhlas Jednoty k přestěhování do polského města Elblag, tehdy rušného obchodního centra pod kontrolou Švédů. V nedaleké Toruni se účastnil vyjednávání o politickém a náboženském smíření v Polsku. Komenského politické postoje se ale neslučovaly se zájmy Švédů ani mecenáše Geera, byl proto nucen vrátit se zpět do Lešna. 24. října 1648 byl podepsán vestfálský mír, který ukončil třicetiletou válku. Čechy zůstaly součástí habsburské monarchie a jedinou povolenou vírou zůstalo katolictví. Pro české protestantské exulanty z toho plynulo, že se již nikdy nemohou vrátit do vlasti. Vestfálský mír tak byl pro Komenského jakožto velkého propagátora mírových idejí paradoxně koncem všech nadějí.

V českých zemích se zatím rozběhla násilná rekatolizace. Nevídanou brutalitu, kterou užívala vrchnost k obracení na víru, působivě popsal

Komenský v díle *Truchlivý: „mečem postínáno, jak mnoho po šibenicích, po stromoví, po vratech vlastních domů pověšeno, jak mnoho koními posmýkáno, počtvrceno, do kol vpleteno, ohněm popáleno, v vodách potopeno, jak jim jazykové vyřezování, za nehty cvekové biti, na skřipce a do kozlů věšeni“* (Kumpera 1992). Roku 1650 reagoval Komenský dílem *Kšaft umírající matky Jednoty bratské* na četné názory těch, kteří již neviděli v další existenci Jednoty smysl. O její budoucnosti bylo rozhodnuto téhož roku. Bratrský sněm pod vlivem biskupa Jana Amose se po vleklých jednáních nakonec rozhodl Jednotu nerozpustit, naopak udržet ji a posílit organizaci bratrských obcí. Komenský na pozvání knížecího rodu Rákócziů přijel do Uher, kde na knížecím dvoře v Blatném Potoce strávil čtyři roky. Cestou projížděl české bratrské sbory na Moravě i Slovensku. V červnu roku 1654 se Komenský rozhodl vrátit se zpět do Lešna. Zde pravidelně kázal v nově zřízeném kostele svatého Jana a veškerý volný čas věnoval práci na *Obecné poradě o nápravě věcí lidských*.

Do života J. A. Komenského výrazně zasáhla válka mezi Polsko litevským státem vedeným katolickým králem Janem Kazimírem. V létě 1655 byl tento stát napaden Švédy a během krátké doby se válka rozšířila do mnoha částí země. Švédská vojska byla na některých především protestantských územích vítána jako osvoboditelé. Král Karel X. Gustav na svou stranu získal i velkopolské a litevské protestantské rody, které v něm viděly budoucího polského krále, jenž by zajistil bezpečnost východního území proti stále nebezpečně sílícímu Rusku. Válka však vzala jiný směr, švédský král oslabil své vojenské síly střetem s Braniborskem a v Polsku vznikla vlna obrovského odporu živená jezuitskou propagandou. Stále častěji docházelo ke srážkám mezi venkovským obyvatelstvem a Švédy. Partyzánské oddíly v síle deseti tisíc mužů koncem dubna obklíčily Lešno a žádaly vydání barona Schlichtinga, který však již město tajně opustil. Město se vzdalo, vypukla panika,

vraždění a dílo zkázy dokončil třídní požár. V plamenech skončila knihovna, většina archivu Jednoty bratrské a také velká část majetku Komenského včetně jeho rukopisů.

Z řady přátelských nabídek se Komenský rozhodl pro Amsterdam, kdy přijal pozvání Laurence de Geera, potomka svého dřívějšího podporovatele Ludvíka. Nizozemí bylo pro Komenského vždy vzorem svobody a společenského uspořádání, stalo se proto i jeho domovem pro zbytek života. Ve své práci však nezapomněl ani na české krajany, pro které nechal vytisknout česky psaný zpěvník *Kancionál* a výtah z bible *Manualník*. Z fondu Charitatis nizozemské reformované církve zajistil nemalou finanční podporu pro Lešno. Díky jeho usilovné práci vzniklo v Amsterdamu mnoho spisů, kterými se Komenský také snažil více či méně ovlivnit politické a kulturní dění tehdejší Evropy. Mezi mnohými k nim patří: *Odevzdání pochodně*, *Poslední pozoun nad Německem*, *Posel míru* nebo *Světlo z temnot*, přeložené protihabsburské proroctví Mikuláše Drábíka. 15. listopadu 1670 Jan Amos Komenský zemřel a byl pochován ve valonském kostelíku v Naardenu.

Závěrem je možno konstatovat, že Jednota bratrská byla vždy zahalena určitou dávkou tajemna. Její jméno je do dnešních dnů skloňováno zejména ve spojitosti s jejími hlavními představiteli. Ze státníků to byl zejména Václav Budovec z Budova, který se především zasloužil o vydání Rudolfova Majestátu, a Karel starší ze Žerotína. Z církevních členů Jednoty bratrské to byl především Jan Blahoslav, který je ve společnosti znám zejména jako překladatel Nového zákona, zasloužil se o vzdělání, rozvoj českého jazyka a napsal mnoho znamenitých knih, jako je *Muzika* nebo *Gramatika*. Zcela neopominutelným představitelem je však poslední biskup staré Jednoty bratrské a tzv. „učitel národů“ Jan

Amos Komenský, který je autorem mnoha významných pedagogických, filosofických i teologických děl.

## LITERATURA

KOPECKÝ, J., PATOČKA, J., KYRÁŠEK, J. Jan Amos Komenský – Nástin života a díla. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1957.

HALAMA, J. a kol. Jednota bratrská 1457-2007. Přerov: Muzeum Komenského. 2007.  
ISBN 978-80-239-9879-5

HUŠEK, P. Jan Amos Komenský (1592-1670). Ústí nad Labem: 2H HOLINGER ve spolupráci s organizací YMCA, 2008.  
ISBN 978-80-254-7404-4

KOMENSKÝ, J. A. Vybrané spisy Jana Amose Komenského II. Praha: SPN, 1960.  
ISBN 84-9-02.

KOMENSKÝ, J. A. Vybrané spisy Jana Amose Komenského VIII. Praha: SPN, 1975.  
ISBN 14-566-75.

KUMPERA, J. Jan Amos Komenský – poutník na rozhraní věků. Ostrava: Amosium servis&nakladatelství Svoboda, 1992.  
ISBN 80-85498-03-0.

KURAS B. Slepování střepů, Komenského návrat. Praha: Wald Press s.r.o., 2007.  
ISBN 978-80-903232-8-5.

PATOČKA J. Komeniologické studie II. Praha: Oikoyomenh, 1998.  
ISBN 80-7007-179-6

POLIŠENSKÝ, J., PAŘÍZEK, V. Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku. Praha: SPN, 1997.

ŘÍČAN, R. Jan Amos Komenský – muž víry, lásky a naděje. Praha: Kalich, 1971.

ŘÍČAN, R. a kol. Jednota bratrská 1457-1957: sborník k pětistému výročí založení. Praha: Kalich, 1956.

ZEMEK, P., KUMPERA, J. Jednota bratrská - zbožnost, mravnost, tolerance: Odkaz české reformace evropské duchovní kultuře, 550. výročí vzniku (1457-2007). Uherský Brod: Muzeum Jana Amose Komenského, 2007.

ISBN 978-80-254-0498-0.

Muzeum Jana Amose Komenského v Uherském Brodě, 2021 [online]. [cit. 25.3.2021]. Dostupné z: <https://komensky.mjakub.cz/>.

## **Komenského didaktické myšlenky**

### **Comenius's didactic thoughts**

Marie Vacínová, Tereza Vacínová

#### Anotace

Komenského didaktické dílo se vyznačuje nadčasovostí jeho pedagogických myšlenek, jako důsledný systematik didaktického poznání důsledně propojil cíle, obsah, prostředky, podmínky a metody výchovy a vzdělávání. Uceleně formuloval didaktické zásady pro vyučování proces. Jeho didaktika čerpá z poznání přírody a učení, má člověka dovést také k jeho mravní dokonalosti a etickému chování a jednání.

#### Klíčová slova

Komenského koncept výchovy a vzdělávání. Cíl výchovy. Obsah vzdělávání. Didaktické prostředky.

#### Annotation

Comenius's didactic work is featured by the timelessness of this thoughts, he as a consistent systematiser of didactic knowledge thoroughly connected goals, means, conditions and methods of upbringing and education. He formulated comprehensively the didactic principles for the teaching process. His didactics draws from the knowledge of nature and learning, it should also lead the person to his/her moral perfectness and ethical conduct and behaviour.

## Key words

Comenius's upbringing and education concept. The goal of upbringing. The content of education. Didactic means.

Komenského mnohorozměrná tvorba zahrnuje díla filosofická, pedagogická, teologická, politická, historická a básnická. V 17.století ještě neexistovala ostrá hranice mezi odbornou a krásnou literaturou. Proto v Komenského dílech pedagogických najdeme místa lyrická i vědecká. Také originalita díla se v tehdejší době chápala jinak než dnes. Z děl se přejímaly motivy i postupy jejich zpracování, aniž by nové dílo bylo pocíťováno jako napodobenina. Proto je důležité znát, kde je skutečně originálním tvůrcem nových myšlenek a kde „*pouze*“ cituje. Většinu svých děl sepsal Komenský latinsky, ačkoliv původně chtěl psát pouze česky a pro svůj národ. Národní literatura nebyla v Komenského době vázána na národní jazyk. Mezinárodním jazykem vzdělavců byla latina. Po nuceném odchodu z vlasti se obsahem svých prací obrací ke stále širšímu lidskému společenství, z něhož ovšem českého čtenáře nikdy nevyjímá.

Komenského celoživotní dílo je snahou o nápravu společnosti. Při nápravě společnosti mělo hlavní úlohu hrát vzdělání. Vzdělání je nutné ke správnému jednání. Komplexně je náprava společnosti výchovou rozebrána v Obecné poradě o nápravě věcí lidských. Ve vyučování vědám Komenský zdůrazňoval, že pravda a jistota vědění závisí pouze a jedině na svědectví smyslů. Počátek vyučování se má dít věcným názorem a nikoli slovním podáním věcí. K poznání je potřeba i pozornost a otevřená mysl, která na základě vlastního názoru poté pozná příčiny věcí. Tímto názorem Komenský vystoupil proti středověké autoritativní výchově. Komenského zásada názornosti nebyla míněna jako didaktický



prostředek, ale jako princip poznávání, který znamená styk žáka s věcmi, a tím jeho pravdivé poznání, žák poznával pořádek věcí, jak jedna věc vyplývá z druhé.

Vyučování má podle J. A. K. všestrannou důkladnou metodou, která znamená jednak paralelní myšlení (Sapere), jednání (Agere) a mluvení (Loqui). Má být vysvětlována skrze příklady, pravidla a cvičení (praxí). Základní metodou poznání má být analýza, syntéza a synkrize. Komenský poprvé v dějinách uvažuje o výchově systematicky, vše má své příčiny a souvislosti, oceňuje osobnost dítěte. Poznání propojuje s praxí. Jako jeden z prvních vytvořil pedagogiku srozumitelnou učitelům, rodičům a všem ostatním, kteří se na nápravě společnosti chtěli podílet výchovou. Na rozdíl od svých předchůdců nepromýšlel jen část vzdělávací soustavy, ale zabýval se celou soustavou vzdělání a jeho úlohou v životě člověka a lidstva. Výchova má podle něj cíl, obsah, prostředky a podmínky. Komenský využil myšlenky renesančního myslitele Erasma Rotterdamského, že „člověk se člověkem nerodí, ale stává“ a přichází s pojetím školy jako dílny lidskosti. Cílem výchovy je pravý člověk, tj. člověk moudrý (poznal sebe a svět), mravný (dokáže se ovládnout) a zbožný (povznáší se k Bohu).

Odpověď na otázku, co má být obsahem vzdělání a jak dosáhnout toho, aby si ho osvojili všichni podal Jan Amos Komenský v České didaktice (s konkrétními předměty) a Velké didaktice (konkrétní obsah nerozebírá). Nežádal, aby žáci byli vyučováni všem uměním a vědám, nepovažoval to za možné pro krátkost života, ani za užitečné. Proto je nutný výběr a stavba vzdělání. Celek i harmonii světa měla obsáhnout pansofie. Pansofii Komenský v Obecné poradě o nápravě věcí lidských vysvětluje jako všeobecnou moudrost, která překonávala útržkovitost poznání, uvádí spojitosti, příčiny věcí, odhaluje soulad mezi děním

přírody a konáním člověka. Znamenala také soulad mezi rozumem a vírou. Pansofie měla sloužit jako nástroj k jeho lepšímu uspořádání světa a společnosti.

Ve Vševýchově (In Kopecký, 1960) zdůraznil, aby se každému dostalo takového uceleného vzdělání, aby byl člověk vycvičen nikoli jen v jedné věci, ale ve všech, které dovršují podstatu lidskosti, aby člověk dovedl vidět pravdu a nepodléhal klamu. Vyslovil program, který měl dvě navzájem propojené stránky, a to vytvořit harmonickou soustavu vědění a správně ji užívat k prospěchu, štěstí, míru a harmonii každého člověka, celého lidstva. Lidství v pojetí J. A. K. znamená vládnout myšlením a moudrostí, vládnout jazykem a výmluvností, být schopen konat díla, mít dobré mravy a způsoby a být zbožný.

Komenský (1953) odmítal povrchnost vzdělání v tehdejších školách, byl zastáncem důkladnosti vzdělávání. Kdy postupem vyučování měly být ukázány souvislosti věcí, jejich pořádek, a poté jednotlivé poznatky měly být spojeny poznáním příčin. Za tímto účelem detailně rozpracoval systém vyučovacích hodin ve třídách, v něm měl být čas rozdělen tak, aby každému dni v roce připadl zvláštní úkol. Vnitřní řád školy měl být stejný jako v přírodě. Udává tyto požadavky na vyučování:

1. Vzdělání společné a všeobecné
2. Používání učebnic
3. Začínat v dětství
4. Výuka v ranních 4 hodinách (nepřetěžovat děti)
5. Rozdělení učiva dle věku
6. Jazyk ne dle mluvnice, ale z autorů
7. Názorné pomůcky
8. Příklady mají předcházet pravidlům
9. Pro jeden předmět jednu vyučovací hodinu

10. Učení má být rozděleno na rok, měsíc, den, hodinu, aby se na nic nezapomnělo
11. Nepovolit potulování žáků
12. Škola má být na klidném místě obklopena zahradou
13. Vychovávat a vzdělávat se má dokud není člověk náležitě vzdělaný
14. Postupovat od jednoduššího ke složitějšímu, od nejbližšího ke vzdálenějšímu
15. Prohlubovat vzdělání opakováním a zkoušením
16. Neopomínat kázeň, neboť škola bez kázně je jako mlýn bez vody

Komenského vidění kázně se ale výrazně odlišovala od dosavadního pojetí, kdy se kázeň, obzvláště tvrdé vedení a tresty, používala jako jeden z hlavních prostředků vzdělávání. Kázeň neměla zastrašit a potlačit iniciativu, vlastní myšlení dětí, naopak pomocí ní by měli být získáváni žáci pro vzdělávání i pro správné jednání tak, aby nečinili nic proti své vůli z donucení. Chápal meze vnějšího přinucení, a proto rozvíjel vnitřní motivaci žáků k učení. Protože svou pansofií chtěl obrátit všechny lidi k lepšímu, měli být vzdělávání všichni bez rozdílu. Vzdělávání měli být i ti, co se zdáli být hloupí a tupí, slepí i hluší. Sestavil také pedagogickou charakteristiku žáků, klasifikaci duševních schopností žáků. Tato klasifikace je vedena myšlenkou, že je potřeba vzdělávat všechny děti a je potřeba pro ně hledat nejvhodnější cesty, jak je vzdělávat. Proto, aby mohli být vzdělávání všichni, promýšlel Komenský takovou organizaci vyučování, aby mohl učitel zvládnout co nejvíce žáků najednou a dovést je tak ke správnému vzdělání. K tomuto účelu vypracoval ve Velké Didaktice rozvrh školské soustavy. Tato soustava se skládala ze čtyř stupňů po šesti letech. Ve Vševýchově poté rozšířil stupně škol tak, že školy měly provázet člověka celým jeho životem. V této soustavě přibýly oproti dřívějšímu návrhu školy mužnosti, stáří a smrti.

Komenský (1905, s. 173) jako první formuloval myšlenku školy dospělosti a stáří, která byla od počátku součástí jeho celoživotního pojetí výchovy a vzdělávání člověka. Základní myšlenkou bylo vést ke vzdělání nejen dítě a mládež, ale člověka bez ohledu na jeho věk, pohlaví a sociální postavení. Tuto myšlenku formoval takto. „(...) První, co si přejeme, je aby tak pilně k plnému lidství mohl být vzdělán ne jeden člověk nebo několik nebo mnoho, nýbrž všichni lidé vespolek i každý zvlášť, mladí i staří, bohatí i chudí, urození i neurození, muži i ženy, zkrátka každý, komu se stalo údělem narodit se člověkem: aby konečně jednou bylo celé lidské pokolení vzděláno po všech věkových skupinách, stavech, pohlaví i národech (Vševýchova)(...)“ Zatímco Komenského škola dětství a mládí se stala základem světového školství již za jeho života, škola mužného věku a stáří zůstaly téměř tři staletí málo známou moudrostí tohoto pedagoga. S Komenského programem celoživotní výchovy a vzdělávání se veřejnost seznámila teprve až v polovině dvacátého století, a to tehdy, když bylo jeho stěžejní dílo Vševýchova poprvé uceleně vydáno. V rámci celoživotního vzdělávání klade také důraz na zdraví člověka. Tvrdí, že zdraví si člověk uchová, jen pokud se vyhne tomu, co zdraví poškozuje, a užije-li toho, co zdraví posiluje, nebude-li změkčilý, ale pracovitý, zbožný.

Základy moudrosti mužného věku Komenský spatřoval v šesti pravidlech, které shrnul ve Vševýchově (1953):

1. O věci nepoznané nesmíme nic ustanovovat, prohlašovat a konat
2. O věci neúplně poznané nesmíme nic plně ustanovovat, prohlašovat, konat
3. V každé věci se musíme dříve rozhodnout v mysli než prohlašovat řeči nebo zkoušet provádění
4. K moudrosti patří umět o věcech přemýšlet, mluvit a jednat
5. K plné a bezpečné moudrosti patří věci plně a bezpečně vymýšlet, vyjadřovat a vykonávat

6. Dokonalost myšlení pak záleží v tom, chápat každou věc tak, jak je, dobrá nebo zlá, volit dobré a zamítat zlé, za dobrem jít, tak abys ho došel, zlému unikat, abys mu unikl. Tedy dokonalá mysl záleží v jasném chápání věcí, v dobré vůli a v horlivé pracovitosti.

Školu dospělosti chápe jako střed v lidském životě, kdy se člověk musí ještě mnohému naučit. V této škole již nejsme pouhými žáky nebo spolužáky, ale máme také vlastní žáky, které učíme a zároveň se učíme i od nich. Cílem je, aby nám nepřišlo nazmar nic ze vzdělání, mravů a zbožnosti, co jsme doposud v životě nahromadili a abychom toto vše správně využili. Školu rozděluje na významné časové úseky i stupně. V první části je na počátku nejvýznamnější volba povolání, jež má být zaměřena k celku života i jeho smyslu. Znamená to, že volba povolání dále vede k tomu, aby si člověk vybral prostředky a způsoby, které bude při práci užívat a které nemohou být v rozporu se smyslem práce, s mravní i sociální odpovědností. Své povolání pak vykonává s láskou, vytrvale a opravdově. Ve druhé části má být pozornost zaměřena na kvalitu práce a mravní růst, na péči o druhé lidi. Obsahem třetí třídy je pak příjemné využívání výsledků práce, člověk se soustřeďuje k dokončování svých děl a k tomu, aby jeho rozumnost, dobrá vůle a stálá pracovitost připravoval pro klidné stáří. Jako metodu vzdělávání doporučuje meditace, samomluvy, rozmlouvání, hledání řešení v osamělosti svého já.

Závěrem je možno konstatovat, že žádná postava naší národní minulosti není ve světě tak známa a proslavená jako Jan Amos Komenský. Tento český učenec byl významným teologem, filozofem a především pedagogem. Byl posledním biskupem jednoty bratrské, mluvčím českého exilu a věhlasným myslitelem 17. století. Jeho spisy nepřestávají vycházet tiskem v rozličných jazycích, knihy a pojednání o něm neberou konce

a jeho myšlenkovému dědictví je věnována pozornost mnoha našich i zahraničních badatelů. Za svůj život napsal více než 250 spisů a jeho rozsáhlé dílo je předmětem výzkumu samostatného vědního oboru komeniologie. Komenského pedagogické zásady se staly základem moderní pedagogiky. Říkal, že dlouhá je cesta poučováním, krátká a účinná na příkladech. Požadoval vzdělání pro všechny a povinnou školní docházku. Prosazoval hromadné vyučování ve třídách, zavedl pojem školní rok a školní prázdniny, navrhl organizaci výuky, čtyřstupňovou strukturu školství a byl autorem mnoha učebnic. Nejslavnější Orbis Pictus vyšla v jedenácti jazycích a dočkala se úctyhodných sto třech vydání.

## LITERATURA

KOMENSKÝ, J. A. Didaktické spisy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knihovna pedagogických klasiků, 1953. Nová řada, sv. 1. ISBN 44-43-01

KOMENSKÝ, J. A. Didaktika veliká. Praha: Knihovna pedagogických klasiků, 1905. Z latiny přeložil Prof. Aug. Krejčí

KOPECKÝ, J., aj. Vybrané spisy Jana Amose Komenského: Výbor z pedagogických prací potockých a amsterodamských. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1960, sv. II.

KRATOCHVÍL, M. V. Život Jana Amose. 2. aktual. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1979. ISBN 22-131-79

POLIŠENSKÝ, J. Jan Amos Komenský. Praha: Svobodné slovo, 1963. Čís. pov. ČSÚKK 263/63-EÚ. ISBN 32-016-63

POLIŠENSKÝ, J.; PAŘÍZEK V. Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. ISBN 14-212-87

ŠTVERÁK, V. Stručné dějiny pedagogiky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. ISBN 104-21851.

## **Komenského koncept výchovy člověka**

### **Comenius' concept of education of man**

Jiří Tůma, Slavomír Laca, Ivana Shánilová

#### Anotace

Komenského koncept výchovy člověka se hlavně opírá o mravnost a výchovnou kázeň. Mravné chování a jednání člověka by mělo být základem celé společnosti. Mravnost, úcta k bohu a morálním hodnotám by podle Komenského měly vést k míru a porozumění i mezi národy. Kázeň ve výchovném procesu je základem pro naučení se učební látce, její osvojení a použití v praxi. Výchovnou kázeň Komenský chápe v osobnostním i interaktivním smyslu. Žák i učitel by měli krotit svůj temperament, a ve vzájemné komunikaci by měla být výuka realizována na základě vzájemného respektu. Význam těchto dvou významných složek výchovného procesu je aktuální i v dnešní společnosti.

#### Klíčová slova

Výchova. Mravnost. Kázeň. Hodnoty výchovy.

#### Annotation

The Comenius's concept of upbringing of man is based mainly on morality and upbringing discipline. Moral conduct and behaviour of man should be the basis of the entire society. According to Comenius' opinion, morality, the reverence of God and moral values should lead to

peace and understanding among nations. The discipline in the upbringing process is the basis for learning the subject matter, its acquisition and use in practise. Comenius understands upbringing discipline both in personality and interactive sense. Both the pupil and the teacher should tame their temperament and within mutual communication, teaching should be done on the basis of mutual respect. The significance of these two significant components of the upbringing process is current also for today's society.

Key words

Upbringing. Morality. Discipline. Upbringing values.

Významným tématem Komenského života a díla byla mravnost, výchova člověka k mravnému jednání, k mravním a etickým postojům a zásadám, kterými by se pak řídila celá společnost. Komenský byl přesvědčen, že jedině nápravou věcí lidských lze změnit svět k lepšímu. Proto se mravní výchova stala součástí jeho myšlenek a názorů, které ve svých dílech prezentoval. Mravnost, mravní principy a zásady se staly osou především jeho děl pedagogických, v duchu přesvědčení, že s nápravou se musí začít u mladé generace. Pro všechny stupně škol, do kterých rozčlenil vzdělávání a výchovu, včetně výchovy malých dětí do šesti let, stanovil ve své *„Didaktice obsah a metody mravní výchovy. Mravní výchovu postavil Komenský na svobodě a pravdě, poznání rozdílu mezi dobrem a zlem, na životě ve cti a nedopouštění se něčeho nečestného. Mládež si podle Komenského má osvojit ctnosti – opatrnost, pilnost, střídmost, statečnost, vlídnost, spravedlnost, dobrotivost, pobožnost“* (Kapras, 1894, s. 309).

Výchova ke svobodě, pravdě, vlastenectví, které jsou podle Komenského ctnostmi, plně korespondují s náplní předmětu občanské výchovy v části



sociální rozvoj, mezilidské vztahy, hodnoty a postoje. Ve své Vševýchově Komenský napsal: *„Kdyby všude kvetla taková lidská svoboda, aby všechno bylo plno světla a řádu a kdyby se místo bystřiny násilného nucení zaváděl proud dobrovolných skutků, následoval by mír a bezpečí.“* (Kopecký, Patočka, Kyrášek, 1957, s. 210). Komenský se zaměřuje nejen na vychovatelství, ale také na otevřenou duši člověka. Tato interpretační figura zahrnující otevřenou duši je formulována samotným Patočkou a ten podle ní také interpretuje dobu novověku jako dobu charakterizovanou protikladem mezi otevřenou a uzavřenou duší. Uzavřenou duší je duše, která do sebe nepřijímá nic cizího, je jakoby ohraničená a její autonomie se sblíží s absolutnem. Je uzavřená, protože pro ni neexistuje žádné mimo. S každým problémem se musí vyrovnat pouze sama, svými vlastními prostředky a silami. A z téhož důvodu jsou její podstatné úkoly v *„perspektivě ovládnutí, zmocňování a přivtělování“* (Patočka, 1998, s. 337). *„Uzavřená duše je jakýmsi vrcholem světa, který nedokáže překonat nic, co se týče hodnoty a smyslu a žádná překážka pro ni neznamena zastavení se. Toto pojetí uzavřené duše je nedílně spjata se zrodem moderního života a novodobého obrazu světa“.* (Patočka, 1998, s. 337-338). Podle Komenského se rozum člověka musí naučit věci napřed chápat a naučit a tím se otevře jeho duše vyššímu poznání. Až když duše zjistí svou neodmyslitelnou závislost na něčem jiném, může doufat, *„že její rozum ve svém chápání dosáhne toho, že vycítí věci samy a vychutná je v jejich vlastním bytí a smyslu“* (Patočka, 1998, s. 339). Podle Komenského se rozum člověka musí naučit věci napřed chápat a naučit a tím se otevře duše vyšším poznání.

Dalším Komenského tématem byla výchovná kázeň. Účel kázně má dle Komenského primárně preventivní charakter, přičemž její účinnost je podmíněna oboustranným pochopením. Jak vychovatel, tak vychovávaný musí rozumět, proč ke kázni dochází. Za povšimnutí stojí Komen-

ského psychologický postřeh, že vědomí konečného cíle káznění tlumí případný vychovatelův temperament. Impulsivnost, hněv či nával vzteku, které obvykle kázeňské situace vyvolávají, může učitel či rodič lépe zvládnout, bude-li mít jasno, kam jeho výchovné počínání směřuje. Zlost, vyvolaná křivda, ponížení nebo zdecimování dítěte je projevem selhání vychovatele, které nevede nikam. Cílem káznění je pomoci dítěti být lepším, tj. být lepším člověkem. Nejde v tu chvíli o učitele, dokonce v určitém smyslu nejde ani o žáka. Komenský nezná ani pedago-centrismus, ani pedo-centrismus. Jedná se o výchovnou věc samu, totiž o lidství. Vědomí takového cíle významně ovlivňuje prostředky jeho dosažení i vychovatele samotného. Konečným účelem Komenského výchovy, a tudíž i kázně je formovat v člověku autentickou lidskost (Hábl, 2010).

V souvislosti s kázní jsou Komenského antropologická východiska patrná již z přístupu k problému jako takovému. Komenský neřeší primárně otázku, zda dítě tělesně trestat či nikoliv, jak se obvykle dnes děje, ale ptá se, jak trestat, aby v dítěti bylo rozvíjeno skutečné lidství. Ovšemže Komenský coby představitel Jednoty bratrské vyjadřuje svou antropologii teologickou řečí, což modernímu, sekularizovanému čtenáři nebývá vždy srozumitelné (Laca, 2012). Nicméně z hlediska pedagogické funkčnosti se takto pojatá antropologie ukazuje jako velmi plodná. Zajišťuje dítěti statut hodnoty a důstojnosti, neboť každý jedinec je „nejvznešenější bytost všeho stvoření“ s důležitým, dle Komenského svrchovaně posvátným posláním. Zároveň chrání před romantizováním lidské či dětské povahy, neboť každý člověk je krom svého vznešeného původu také „hříšník“. Implikace pro naši otázku výchovné kázně jsou nasnadě. Na jedné straně antropologie rozpoznávající „božské“ určení člověka zabraňuje autoritářskému zacházení s jedincem jako s někým méněcenným, neboť veškeré výchovné působení je určováno vznešeným lidským posláním (Hábl, 2010). Na druhé straně vědomí

charakteristicky lidského sklonu k „*hříšnosti*“, kterou může pozorovat vychovatel i sám u sebe prostou introspekcí, funguje jako prevence pedocentrického idealizování dětí, jako ve své podstatě neposkrvněných, poslušných, pracovitých a po vědění toužících jedinců. Komenského antropologický realismus je možné vyjádřit slovy „*vznešený hříšník*“. Zda v člověku převládne vznešenost nad nízkostí, lidskost nad nelidskostí, závisí do značné míry na vychovatelově působení. Proto je Komenskému výchova tak vzácná a „*káznění*“ tak důležité. Je to vyjádřením respektu k lidskosti jedince, určovanou navýsost důstojným posláním. Nekáznit dítě (ale i dospělého), které je líné, neposlušné či zlomyslné, by naopak znamenalo škodit mu, pěstovat v něm nelidskost, nerespektovat jeho důstojnost, ke které je povolán. Tímto akcentem je pro nás Komenský cenný. Spíše než zjednodušující tázání dle logiky „*bud' anebo*“, tedy zda tělesně trestat či nikoliv, poukazuje k hlubším a podstatnějším rovinám výchovy jako takové: *Jaká je výchozí lidská situace? Jaký je charakter člověka (dítěte)? Jaký charakter má člověk mít? Co je konečným cílem veškerého výchovného působení? Jaké prostředky jsou takovému cíli přiměřené?* Skrze tyto otázky Komenský vede vychovatele k reflexi vlastní lidskosti, k bytostné proměně charakteru, poněvadž pouze proměněný a lidský vychovatel může měnit a vést k lidskosti jemu svěřené jedince a zároveň účinně předcházet zneužití výchovy či výchovné kázně směrem ne-lidským. Bez těchto vnitřních předpokladů stran lidskosti vychovatelů jsou všechny vnější a plošné restriktce jen málo účinné, pokud ne docela marné. S nimi je výchova naopak nadějná (Hábl, 2010).

Komenského myšlenky o vzájemných souvislostech výchovy a vzdělávání s nápravou člověka, společnosti i všennápravou světa jsou dodnes osnou výzvou a podnětem pro filozofii současnou pedagogiku: „*Někteří se pokoušeli napravovat školy. Jiní chtěli napravovat církve a jiní opět státy.*

*Jestliže se však všichni současně v sobě nenapравíte a nebudete-li současně napravovat všechno, co vzájemně souvisí, nikdy se nedostanete kupředu; všechno bude upadat v chaos“* (Komenský, 1992, s. 59). Pro Komenského nebyla škola pouze zdrojem vědomostí, ale byla především dílnou lidskosti. Cílem výchovy je celý člověka škola (společně s dalšími formami vzdělávání a výchovy) má přispívat k rozvíjení a kultivaci lidství v každém lidském jedinci. Sociálně pedagogický výchovný vliv se uplatňuje v životě jedince po celý jeho život, a to ve vertikálním i horizontálním směru, v podobě utváření sociálních vztahů, hodnot, postojů, počínaje od osvojování hlavních zásad slušného chování až po utváření nejvyšších etických a morálních principů. Je významným úkolem společnosti hledat správné cesty vývoje, zodpovědně zabezpečovat odpovídající optimální předpoklady pro výchovnou činnost, kromě institucionální školské výchovy a vzdělávání vytvářet přínosné koncepce činnosti rovněž v oblasti zájmových aktivit, a to jak ve formě intencionální, tak i v oblasti informální výchovy a tvorby podmínek k funkcionálnímu působení prostředí. Vycházejíc z Komenského pojetí pedagogiky, vidíme v jejím širokém záběru nezbytný a všudypřítomný sociální rozměr. Posláním této vědy je výchova ke spravedlivému sociálnímu životu, rozvíjejícímu se z těch nejpřirozenějších etických a morálních zásad soužití v demokratické společnosti, jež je součástí světového společenství jako celku. Také v současnosti zůstávají stále aktuální a potřebné pansofické ideje Učitele národů, pramenící především z potřeby celosvětového míru, vybudovaného na přirozené spolupráci a sounáležitosti všech národů, rovnoprávném soužití všech sociálních skupin, etnik, ras, národností, ve svobodě vyjádření názorových postojů a náboženského vyznání. Přikláníme se k pansofickému důrazu Komenského na celek, který činí z pedagogiky ústřední sociální nauku, vedenou otázkami filozofie výchovy a reálnou snahou o hlavní smysl a cíl lidského života.

Pokud jde o cíle a obsah vzdělávání mládeže byl si Komenský vědom toho, že nestačí, „aby se na prvním stupni škol učili žáci číst, psát a počítat a na dalších stupních pak latině a základům sedmi svobodných umění. Jeho představou bylo, „aby všichni, kdo vzdělání absolvují, znali nejen základy, ale i příčiny a cíle všeho, co je obklopuje“ (Mařáková, 2013, s. 19). Chápání J. A. Komenského se postupem času proměňovalo. „Tím, co ho zpočátku učinilo nejvíce známým, byly jeho učebnice jazyků. Evropský vzdělaný svět je přijal s nadšením a oslavoval Komenského jako dovedného učitele jazyků. Působivým nápadem bylo především spojit jazykovou výuku s realitami a sloučit běžnou zkušenost s výrazy v mateřském a cizím jazyce. Díky tomuto svému učitelskému umu byl brán také jako bystrý didaktik“ (Palouš, 1992, s. 10). Původní účel Komenského školství zůstal opomenut. Škola měla hlavně sloužit k formování člověka v uspokojování potřeb dobových společností a v kulturním využití. Nebyla Komenského plánovaným nástrojem k napravení poměrů ve společnosti. Jeho výchova a vzdělání „jsou tu pro přivedení lidstva k věku univerzální harmonie“ (Palouš, 1992, s. 10). Komenského tedy nelze brát za pouhého didaktika, ale je na místě ho považovat za myslitele „harmonické lidskosti jako takové“ (Palouš, 1992, s. 10). Poslední filosofické interpretace již nevidí Komenského jen jako autora didaktiky, který říká, jak opatřit člověka náležitými vlastnostmi a správně člověka vybavit pro jeho každodenní život.

Závěrem je nutné shrnout proces chápání Komenského. Zpočátku byl Komenský hlavně učitelem jazyků, následně začal být uznáván jako didaktik a poté nastala doba jeho ocenění především po stránce pedagogické a vychovatelské. „Současné reflexe nevidí Komenského jen jako didaktika výchovy, ale především jako filozofa světové všenápravy“ (Palouš, 1992, s. 11-13). Při studiu nadčasového díla Komenského nás

zaujme množství prací, které tento myslitel za svůj život vytvořil, rozsah problematik, kterými se zabýval, které prostudoval a popsal. Možností využití jeho myšlení a názorů ke studiu i ke komparaci je mnoho. Může to být například sám jeho pestrý život, postavený na vysokých mravních a etických hodnotách, život, který se odvíjel na pozadí světových historických událostí končícího středověku a jeho průběh, který je součástí historie doby, kdy žil. Využit lze vliv myšlenek a učení Komenského na díla humanistů 16. století, předmětem využití mohou být Komenského názory na filozofické směry, které vznikaly v době, kdy žil, které studoval a které ve svých dílech uplatňoval. Tématem ke studiu mohou být i filozofická a teologická díla ve víru v rozum a Boha. Jeho politická témata protiválečných a mírového úsilí jsou inspirativní i pro dnešní dobu.

## LITERATURA

CACH, J., KYRÁŠEK, J. J. J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz. Praha: SPN, 1967

KAPRAS, J. Nástin filosofie J. A. Komenského. Praha: Nakladatelství Šaška a Frgala, 1894

HÁBL, J. 2010. Kázní k lidskosti: tělesné tresty a Komenského pojetí výchovné kázně. [online]. [cit. 20.2.2021]. Dostupné na:

[http://www.komenskyinstitute.com/index.php/in/28/habl\\_jan\\_kazni\\_k\\_lidskosti\\_telesne\\_tresty\\_a\\_komenskeho\\_pojeti\\_vychovne\\_kazne.url](http://www.komenskyinstitute.com/index.php/in/28/habl_jan_kazni_k_lidskosti_telesne_tresty_a_komenskeho_pojeti_vychovne_kazne.url).

KOMENSKÝ, J. A. Obecná porada o nápravě věcí lidských. Praha: Svoboda, 1992. ISBN 80-205-0225-4.

KOPECKÝ, J., PATOČKA, J., KYRÁŠEK, J. Jan Amos Komenský Nástin života a díla. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1957

LACA, S. Sociálna pedagogika, Praha: PVŠPSS, 2019. ISBN 978-80-906237-0-6.

MAŘÁKOVÁ, V. J. A. Komenský jako pedagogický myslitel. [online]. [cit. 19.2.2021]. Dostupné na: <https://theses.cz/id/69ndgr/00148848-612902478.pdf>. (2013)

PALOUŠ, R. Komenského Boží svět. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-042-5615-5.

PATOČKA, J. Komenský a otevřená duše. Praha: Oikoymenh, 1998. ISBN 80-86005-03-4.

SMÍLKOVÁ, J. J. A. Komenský a jeho význam pro rozvoj sociální pedagogiky a filozofie výchovy. [online]. [cit. 19.2.2021]. Dostupné na: <https://docplayer.cz/45448683-J-a-komensky-a-jeho-vyznam-pro-rozvoj-socialni-pedagogiky-a-filozofie-vychovy.html>. (2016)

ŠTĚPÁNOVÁ, M. Komenského pojetí výchovy a vzdělání ve filozofické reflexi a interpretaci Jana Paočky a Radima Palouše. [online]. [cit. 18.2.2021]. Dostupné na:  
<https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/15081/BP.michaela.stepanova.pdf?sequence=1&.isAllowed=y>. (2014)



## **Komenský a rodinná výchova**

### **Comenius and family upbringing**

Slavomír Laca

#### Anotace

Rodina patří mezi tradiční téma společenských i humanitních věd. Jan Amos Komenský chápe rodinu jako socializační činitel a dává rodině důležité místo ve výchovném a vzdělávacím procesu. Je nutno zvláště dnes připomenout, že J. A. K. viděl v rodině základ života každého jedince, že rodiče vkládají do svých dětí jejich základní osobnostní vlastnosti a charakteristiky. Již ve své době Komenský upozorňoval na skutečnost, že péče rodičů o potomky mohou komplikovat vnější vlivy na dítě, například party vrstevníků, nevhodné okolí sociální prostředí apod.

#### Klíčová slova

Rodina. Výchova jedince. Sociální prostředí. Materiální a duchovní prostředí společnosti.

#### Annotation

The family belongs to the traditional topics of social and humanitarian sciences. John Amos Comenius understands the family as a socialisation factor, giving the family an important place in the upbringing and

educational process. Especially today, it is necessary to remind that J.A.C saw the family as a foundation of life of every individual and that the parents input personality properties and characteristics to their children. Already at his time, Comenius pointed out to the fact that the parents care of their descendants may be complicated by external influences on children, e.g., teams of their contemporaries, an unsuitable environment, social environment etc.

#### Key words

Family. The upbringing of an individual. Social environment. Material and spiritual environment of the society.

Na úvod je třeba zdůraznit hlavní myšlenku Jana Amose Komenského z díla Pampaedia - Vševýchova, kde poučuje všechny rodiče slovy: *„Všichni rodiče, kteří nedbají na to, aby se jejich děti hned od začátku vzdělávali a vychovávali v užitečných věcech, mají vědět, že se ztrácí příležitost, která se již nevrátí“* (1992, s. 68). Proto má být cílem prvního vzdělávání a výchovy, aby se u dítěte co nejdříve vypěstoval vztah k Bohu a pobožnosti, tak si vytvoří vztah k ostatním lidem ve společnosti. Rovněž, aby se nesetkávali během tohoto věku s nevhodnými a nemravnými věcmi a v neposlední řadě musí rodiče dohlížet na to, aby si dítě prostřednictvím první výchovy v rodině osvojilo základní znalosti, které později v životě využije. Mezi ty nejzákladnější autor, zařadil schopnost navázat kontakt s okolním světem, naučit se vhodnému způsobu stýkání se s lidmi, a samozřejmě věřit v Boha. Výchovu v rodině mají rodiče provádět neustále, přitom vážně, avšak vlídně. Vhodné je využívat různé *„hravé metody“*, které nemají pouze pobavit, ale i napomáhat k tomu, aby si dítě postupně a hravou formou osvojovali požadované návyky, které jsou přirozenou součástí lidského

bytí, člověka. Rodina má mezi přirozenými výchovnými prostředky zvláštní význam pro vývin a výchovu mladé generace. V rodině dítě dostává základní výchovu a uvádí se do širších společenských styků. Auguste Comte nazval rodinu „*spojovacím můstkem mezi jedincem a společností*“, čímž poukázal na její základní úlohu ve společnosti. V průběhu společenského vývoje se značně změnila struktura i společenská funkce rodiny.

Komenský se ve svém díle Veliká didaktika nebojí v úvodu ostře kritizovat tehdejší společnost a její vliv na děti a mládež, tedy i na rodinu. V této souvislosti připomíná, že ve společnosti je mnohem více špatného než užitečného. Na světě čili v lidské společnosti je mnohem více špatných než dobrých lidí. Komenský podává i kritiku na rodinu, konkrétně na samotné rodiče, když říká, že „*málokterí rodiče mohou naučit své děti něco dobrého nebo proto, že se sami nic takového nenaučili, nebo proto, že je zanedbávají pro jiné zájmy* (1991, s. 21).“ Rodiče se v tomto díle stávají součástí výchovně vzdělávacího procesu dítěte ve společnosti. Komenský dále interpretuje, že „*vzdělávání člověka nejsnadněji probíhá v mladém věku, ba sotva může probíhat jindy jako tehdy* (1991, s. 33).“ Člověka přirovnává k rostlině. Tvrdí, že základní podmínky ke správnému vývoji člověka a rozvinutí stromů jsou velmi podobné. „*Pokud totiž ovocný strom, jabloň, hrušeň, fíkovník, réva může sice sám od sebe vyrůst, ale planý a přinášející plané ovoce, pokud má dávat lahodné a sladké ovoce, musí ho zkušený zahradník sázet, zavlažovat, ořezávat, tak i člověk, sice sám od sebe vyrůstá na lidskou podobu, ale na rozumného, moudrého, počestného a zbožného živočicha nemůže vyrůst bez předběžného roubování ratolestí moudrosti, mravnosti a pobožnosti. Nyní je třeba ukázat, že takové vštěpování se má dít, dokud jsou rostlinky mladičké* (1991, s. 34).“ Tuto souvislost by si měl uvědomit každý rodič, který by v žádném případě neměl odkládat

a ponechávat začátek výchovy dítěte až na učitele, což byl v té době zcela normální jev. Nakonec krajně nebezpečnou věcí je to, zdůrazňuje Komenský (1991, s. 35), *„pokud se člověku nevštěpují blahodárná životní pravidla od samé kolébky. Proto pokud někomu leží na srdci blaho svého potomstva a politickým a církevním vrchnostem blaho lidstva, tak ať si pospíší učinit opatření, aby se nebeské rostlinky začali včas sázet, ořezávat a zavlažovat a rozumně formovat k dosažení šťastných úspěchů ve vzdělání, mravnosti a pobožnosti“* v každém sociálním prostředí. Výchovu v sociálním prostředí společnosti považujeme za nejpodstatnější podmínku vývinu. Definujeme ji jako záměrné celoživotní působení podněty z prostředí k dosažení určitých, relativně trvalých žádoucích změn v chování jedince. Je to cílevědomé formování životní činnosti, aktivity. Záměrnost působení je specifikem výchovy, který je určen cíli výchovy a výchovnými prostředky v procesu výchovy.

Jan Amos Komenský v díle Pampaedia (1992, s. 150) vyzdvihuje včasnou výchovu a péči v rodině, protože podle jeho slov *„člověk zůstane s těmi vlastnostmi, na které si přivykl v dětství.“* I proto jedinec potřebuje péči hned od svého příchodu na tento svět. Tu jsou povinni mu zajistit rodiče, kteří v žádném případě nemohou své potomstvo zanedbávat nebo opustit. Podle Komenského je ideální a vzorný rodič ten, který dbá jak o vlastní blaho, tak i o blaho svých potomků, protože *„rodiče nezplodili své děti pro sebe, ale pro Boha“* (1992, s. 67). V tomto díle se setkáváme i s myšlenkou, že je nejvhodnější a také nejpřirozenější, když se prvními učiteli dětí stávají dobrovolně právě původci jejich životů. Ne však všichni rodiče umí nebo se mohou důkladně starat o své potomstvo, v takovém případě je dovoleno přijímat pomocnou sílu ve výchově, a to vychovatelů nebo opatrovníků.

Jan Amos Komenský také poukazuje na „*péči o děti, která patří vlastně rodičům, aby ti, kteří byli původci života, byli i původci rozumného, počestného a svatého života*“ (1991, s. 36). Tímto tvrzením se autor odvolává na Boha, který podle něj sám žádá, aby vštěpovali Boží slova svým ratolestem při každé činnosti. Dále Komenský vyjadřuje další z rad směřovanou zejména pro rodiče, tentokrát v oblasti mravní výchovy potomka. Říká, že člověk si má již od útlého dětství navykat na pravé a nezkršené názory a fakta o mravních věcech, aby mohli zároveň s ním dozrávat a vyvíjet se. Ty by mu měly poskytovat v první řadě rodiče. Ti by měli děti učit, co je správné a co nesprávné, co se smí a na druhé straně, co je ve společnosti nepřijatelné. „*Ať se dítě chytá toho, co je správné, a vyhýbá tomu, co je nesprávné, aby se mu tento zvyk jednat dobře stal brzy přirozeností. Pěstovat ctnost, ať se začíná od nejútlejšího věku, dříve, než si duše osvojí chyby. Neboť pokud nezasadíš pole dobrým semenem, vydá ti sice byliny, ale jaké? Koukol a plevel!*“ (1991, s. 38, 39).

Za jednu z nejdůležitějších myšlenek Komenského, obsaženou v díle Pampaedia, považujeme názor, že úplně celá naděje lidstva na obecnou nápravu světa a společnosti je zakotvena právě v prvotní výchově jedinců v rodinném prostředí. Právě od té závisí i celkové štěstí člověka, které postupně nachází v životě. Proto je velmi podstatné, aby si rodiče uvědomili, že chyby, které způsobí během první výchovy v rodinném prostředí doprovázejí jejich dítě po celý život.

Jan Amos Komenský dále předestírá rodičům úvahu a radu, která je podstatná v rámci výchovy v rodinném prostředí. Rodiče tedy ať stále září před dětmi příklady uspořádaného života ze strany rodinného prostředí. Neboť děti jsou jako malé opice, vše co vidí, zda je to dobré nebo špatné, chtějí napodobovat i bez rozkazu. A tak, „*pokud budou*

*rodiče poctiví a budou přísnými strážci domácí disciplíny, bude to obdivuhodným prostředkem, aby se žáci mocně naváděli na nejpočestnější život“* (1991, s. 40). Už v té době si Komenský (1991, s. 49) uvědomoval, že je *„děti třeba velmi pečlivě hlídat před špatnou společností, aby se nezkazily. Proto je nutné od mládeže všemožným úsilím oddalovat všechny příležitosti ke zkáze, jako jsou špatné kamarádství, oplzlé řeči, prázdné a neužitečné knihy“*. Tato slova by si měl vzít k srdci každý rodič i v dnešní moderní společnosti, která přináší nespočet nástrah a impulsů k nesprávnému chování dětí.

Komenského koncepcí přináší celoživotní plán vzdělávání, od početí až po přirozenou smrt jedince. I na tomto příkladu si můžeme všimnout, že Jan Amos Komenský nevěnoval pozornost pouze výchově ve vzdělávacích zařízeních, ale prosazoval myšlenku potřeby celoživotního vzdělávání, do kterého samozřejmě spadá jak období dětství, dospělosti a později i stáří, které se bytostně dotýkají rodinného prostředí. Rodinné prostředí je blíže nespecifikované území, ve kterém se jednotliví členové rodiny prostřednictvím materiálních, kulturních a psychologických podmínek vytváří prostor vhodný k životu, vývoji a výchově jedince. Ve výchově, i když se na ní účastní mnoho činitelů, má vždy nejdůležitější poslání a váhu – vedle školy – rodina, jak to uvádí Jan Amos Komenský ve svých dílech. V žádném případě nemůže ani škola zcela nahradit vliv rodiny na formování citového života, mravních rysů a charakterových vlastností dětí.

Závěrem je nutno poznamenat, že postavením rodiny, jejími funkcemi, potřebami a výchovou se zabývalo již mnoho významných osobností z minulosti. Jednou z takových osobností byl Jan Amos Komenský, pro kterého výchova a vzdělání nezačíná nástupem dítěte do školy. Jej

začátek viděl v mnohem dřívějším věku jedince. Tvrdil, že lidský jedinec se má začít vychovávat a vzdělávat už před nástupem do školní instituce, a to v rodinném prostředí. Tato výchova spočívala v činnosti rodičů, kterým Komenský ukládal jednu z nejdůležitějších úloh, a to vychovat své dítě nejlépe jak to dokážou, aby to, co si osvojí v prvních letech života, mohli později úspěšně využívat v běžném životě.

## LITERATURA

BARGEL, M. – MÜHLPACHR, P. et al. Inkluze versus exkluze – dilema sociální patológie. Brno: Institut mezioborových studií, 2010.

ISBN 978-80-87182-12-3

ERIKSEN, T. H. Sociální a kulturní antropologie. Praha: Portál, 2008.

ISBN 978-80-7367-465-6

KOMENSKÝ, J. A. Velká didaktika. Bratislava: SPN, 1991.

ISBN 80-08-01022-3

KOMENSKÝ, J. A. Pampaedia- Vševýchova. Bratislava: Obzor a Národné osvetové centrum, 1992. ISBN 80-215-0216-9

LACA, S. Sociálna pedagogika, Praha: PVŠPSS, 2019.

ISBN 978-80-906237-0-6

LACA, P. Výchova v súčasnej spoločnosti. In: Vzdelávanie-kultúra-duchovnosť OD HOMO LOQUENS K HOMO SPIRITUALIS. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Prešov, 2012, s. 369-375.

ISBN 978-80-89519-01-9

MOŽNÝ, I. Rodina a společnost. Praha: SLON, 2006.

ISBN 80-86429-58-X

SOBOTKOVÁ, I. Psychologie rodiny. Praha: Portál, 2007.

ISBN 978-80-7367-250-8

TŮMA, J. Sociální práce a nová náboženská hnutí. Brno: L. Marek, 2011.  
ISBN 978-80-87127-31-5



# **VÝZNAM KOMENSKÉHO PRO HISTORII A SOUČASNOST**

## **COMENIUS'S SIGNIFICANCE FOR THE HISTORY AND PRESENT**

**Komenský v kontextu vývoje teorie vzdělanosti**

**Comenius in the context of the education theory development**

Milan Beneš

Anotace

Příspěvek se zaměřuje na analýzu několika teorií výchovy a vzdělávání, které v historii kladly důraz na všeobecné a jednotné formování jedince jako plnohodnotného člena společnosti. Konkrétně jde o učení Platona, Komenského a německé klasické pedagogie. Diskuze o podstatě vzdělanosti v podstatě probíhá dodnes, v pedagogických i v rámci jiných zvláště humanitních věd.

Klíčová slova

Komenského didaktika. Pedagogika. Bildungstheorie. Sebevzdělávání.

## Annotation

The paper focuses on an analysis of a few upbringing and education theories which have laid emphasis on general and uniform forming of individuals as full-fledged members of society in the past. In particular, it is the teaching of Plato, Comenius and German classical pedagogues. The essence of education has been discussed within pedagogical and others, especially humanitarian sciences, until today.

## Key words

Comenius 's didactics. Pedagogy. Bildungstheorie. Self-education

Koncepce, filozofie a teorie vzdělávání jsou většinou zaměřené na rozvoj osobnosti s cílem začlenit ji do nějakého vyššího celku, tj. společenství, společnosti, státního útvaru, národa, dnes např. jde o vytváření evropské či dokonce globální identity. Různorodý je i původ těchto teorií a filozofií. Odvozují se z nějaké filozofie, z teologie, psychologie, sociologie, ekonomie, z neurověd, kybernetiky, teorie systémů apod. Tento příspěvek se zaměří na teorie, které vychází z toho, že člověk se stává člověkem pouze výchovou. V textu se zaměříme na některé z těchto teorií. První je Platónova paidea. Druhou je Komenského didaktická koncepce a představa o formování člověka v pansofii. Poslední pak v německém prostoru rozvíjená vzdělávací teorie (Bildungstheorie). Tyto tři teorie rezonují v pedagogickém myšlení dodnes, i když jejich realizace vždy narážela překážky, vedoucí k jejich modifikaci až deformaci.

Platónova paidea bývá vykládána jako výchova a vzdělávání, péče o duši a utváření humánních ctností. Jde o převedení z nevzdělanosti do vzdělanosti, formování člověka podle ideje jeho sama, pozvednutí do

stavu lidství. Cílem vzdělávání je poznání pravdy, ideje dobra a spravedlnosti, což je předpokladem schopnosti, spravedlivě vládnout a nechat si vládnout, tedy žít jako svobodný „*občan polis*“. Na prvním místě stojí u Platóna rozvoj osobnosti jako součásti polis, občanské vzdělávání. Platón ovšem zohledňuje i socializační efekty, následování vzorů starších a uctívaných osob. Jedna věc je intence Platónových názorů, druhou věcí je jejich realizace. Formování člověka jako člověka je cíl abstraktní, jeho uskutečnění musí pozůstat z konkrétních kroků. A skutečně musí Platón vzdělávací myšlenku formalizovat a navrhnout institucionalizaci vzdělávání. Vzdělávání se má realizovat pomocí obsahů, poučení a vedení. Dítě musí projít třístupňovým vzděláváním, které ho uvede do okruhu potřebných znalostí a umění (Enkyklios Paideia, později rozvinutou v septem artes liberales). Nejedná se o vědění užitečné profesně. Nejvyšší stupeň vzdělání, akademické, filozofické, v dialektice, je vyhrazeno jen některým. Z těch se rekrutují budoucí vládcí (vláda filozofů). Otázkou je, jestli školní průprava, školení, výcvik mohou zajistit plánovanou vzdělávací myšlenku. S tímto pojetím je spojeno několik dalších problémů, které zaměštnávaly pedagogiku nejméně do 19. století, ale v podstatě i dodnes. Platónovo vzdělávání není inkluzivní, naopak je vysoce selektivní a elitářské. Sociální selekce je daná tehdejší společenským řádem. Svobodný občan má právo na vzdělávání, všichni ostatní, tedy naprostá většina, jsou v pravém slova smyslu vyobcováni. Důležitější je selekce podle toho, zda je jedinec schopen dosáhnout nejvyšší stupeň filozofického vzdělání. A to je vyhrazeno jen výjimečným jedincům.

Vzdělávací myšlenka žila v historii lidstva jako erudition (převedení ze surového stavu, také vzdělanost, poučenost, osvícenost), kultura animi (kultivace), nebo formatio (utváření) se odlišovalo od educatio (výchova, disciplinování, moralizování). Více pragmatické pojetí vzdělávání

překládá Isokrates, vlastní představy vyvíjí antický Řím a středověká teologie a mysticismus. Dalším vrcholem je dílo Komenského. Komenský stvořil své pedagogické dílo na rozhraní dvou epoch. Socialistická pedagogika měla o jeho významu jasno: „*Náboženský světový názor je dědictvím středověku ... Avšak Komenského pedagogické dílo je zaměřeno do budoucnosti, patří plně do nového věku*“ (Jůva, 1987, s. 53). Ovšem i Jůva uvádí, že v pozdější době si Komenský svého didaktického díla příliš nevážil (s. 52). Komenský sám se vyjadřuje příkřeji a proklíná ty hodiny, které tomuto tématu věnoval (Schaller, 1995, s. 53). Jedním z důvodů je ostrá kritika ze strany jeho anglických podporovatelů a přátel, kterým dal k posouzení rukopis Velké didaktiky (tedy ne konečné vydání již zařazené do pansofie). Kritika se dá shrnout následujícím způsobem: Didaktika jako umění naučit všechny všechno postrádá za prvé přesnější určení toho, co má být konkrétně učeno a za druhé, v čem se toto umožňování učení liší od jiného jednotlivce ovlivňujícího jednání, např. rozhovoru mezi lidmi. Za třetí se umění vyučování (didaktika) omezuje pouze na školu, přitom poučení se dostává člověku i v jiných oblastech (Schaller, 1995, s. 52). Hübner v roce 1639 mluví dokonce o tom, že Komenský vytváří jakousi pedagogickou a didaktickou sektu ubohých a sterilních metodiků (Schaller, 1995, s. 53). Je bezpochyby, že Komenský se svým technologickým a instrumentálním pojetím školy a didaktiky dodával této kritice dobré argumenty. Jeho uspořádání času, obsahů a metod výuky cílí na efektivitu a eficienci - škola jako tkalcovský stav, jako mechanické hodiny, jako knihtisk.

U Komenského existuje diference mezi všeobecným školním vzděláváním v didaktice a všeobecným rozvoje člověka v Obecné poradě o nápravě věcí lidských. Didaktika (pedagogika) Komenského cílí na rozvoj, který má být před nástupem dospělosti uzavřen, a sice

formováním všech, nejen tedy i chlapců a dívek ale také méně nadaných a znevýhodněných. V Obecné poradě se Komenský obrací celý lidský rod i když především na učence, teology a mocnáře. Komenského člověk v Pansofii je nadaný rozumem a obdařený svobodnou vůlí, svobodná bytost, která v nekonečnu nekonečně sama sebe tvoří. Obecná porada také předpokládá otevřenou formovatelnost člověka nepedagogickou cestou. Ukončení vývoje, dosažení dokonalosti pak není dílem výchovy, ani sebevýchovy. Konečný cíl je založen v náboženství a teologicky, tím pádem mimo historický a společenský kontext. Úkolem pedagogiky je však navrhnout takovou koncepci výchovy, která předá do života autonomní a svéprávnou osobnost, svobodně jednající bytost svobodné demokratické společnosti, která zvládá vlastní existenci, je začleněna do společnosti, zároveň sama pro sebe vykazuje vnitřní hodnotu. Po dosažení tohoto stavu je výchova ukončena a nastupuje sebevzdělávání a sebeformování ve společnosti ostatních lidí. Pedagogickým prostředkem k dosažení tohoto stavu je všeobecné vzdělávání, uvedení do obecné a všem společné kultury. To všeobecné a společné umožňuje vzdělávání člověka jako člověka, ne sledování utilitárních cílů státu, politiky, hospodářství. Jednalo se o převládající názor, i když ne bez kritiků. Goethe označuje např. ideu všeobecného vzdělávání za šaškárnu (bláznivost), Nietzsche v Nečasových úvahách dokonce za barbarství, které produkuje flišťiny vzdělanosti (Bildungsphilister), buď naivně přizpůsobivé, nebo naduté ignoranty.

I zde nastává otázka, jak realizovat intence této koncepce. Ale i posouzení možných následků zdařilá realizace. Realizace má dvě dimenze. Pedagogickým problémem je, nakolik se dá myšlenka takto pojatého vzdělávání (rozvoj člověka jako člověka) didaktizovat, nebo zda se nejedná jen o zprostředkování vyšší kultury a o rozvoj kognitivní stránky

osobnosti, což naznačuje i osvícenství vlastní preferování rozumu na úkor emocí. Sociální rozměr lze charakterizovat jako selektivní přístup k vyššímu vzdělávání, které fakticky nebylo přístupné všem, tedy nebylo všeobecné. Existuje dvojitá selektivita. Takovéto vzdělání je přístupné jen jedincům, dostatečně vybavených rozumem a k tomu se přidá sociální selekce. Problémem jsou z dnešního pohledu i obsahy. Co je všeobecné a platné, když zde máme práce Kuhna o struktuře vědeckých revolucí, postmoderní zpochybnění možnosti jedné pravdy nebo konstruktivismus s jeho pojetím reality jako naší konstrukce. Navíc se přidávají nové obsahy, např. ekologie, feminismus, rozvíjejí se i nové životní sféry jako volný čas, sport, sociální sítě. Oproti proklamovaným záměrům se také realizace zaměřila spíše na individualizaci než na společenské zařazení. I případná vydařená realizace evokuje otázky: jaký je vztah takovéto vzdělanosti k technice, k hospodářství, k angažovanému občanství atd. Proto se od počátku vzniku upozorňuje na aporie, dichotomie a ambivalenci této koncepce.

Z pohledu andragogiky jsou předložené koncepce významné v následujícím ohledu. Všechny tři vychází z toho, že při dosažení dospělosti pomocí výchovy úloha pedagogiky končí. Dospělý je již formován jinými vlivy a nastupuje sebeformování a sebevzdělávání. Toto mínění zastávali všichni význační pedagogové, namátkou Schleiermacher, Humboldt, Herbart, Diesterweg, u nás Lindner, nebo Trnka. Bildungstheorie (ale i ve stejných intencích stojící liberal education) vzdělávání dospělých nevyklučuje. Na jejích základech vytvořil Grundtvig dánské vysoké lidové školy, ovlivnila některé směry německého vzdělávání dospělých (Flitner), skandinávské vzdělávání dospělých, univerzitní extenze a další aktivity. Zde vznikl prostor pro „svobodné“ sebevzdělávání ve společenství ostatních. Jen došlo k redefinici vzdělávání a vzdělanosti. Vzdělávání nebylo již jen uvedení do vyšší kultury, ale došlo k zrovnoprávnění

různých kultur. A vzdělanost se již neměřila dosaženým stupněm formálního vzdělávání a množstvím předložených certifikátů, ale schopností obstát v životě při zachování vlastní důstojnosti a na základě vlastního podloženého názoru. Vzdělávání dospělých má dnes převážně utilitární charakter, slouží k získávání kompetencí, především v pracovním životě. Nějaký prostor pro rozvoj osobnosti by ale měl být udržen, a to nejen v seberealizačních kurzech.

Diskuze o možnostech a podobě všeobecného, rozvoji člověka sloužícího vzdělávání v dnešních podmínkách pokračuje, představené teorie přitom tvoří určitý orientační a hodnotící rámec, který může být teoretizován různým způsobem. Vzdělávání a vzdělanost v těchto teoriích jsou něco jako pojem osobnosti v psychologii. Jedná se o teoretický konstrukt. Neexistuje přímý přístup k osobnosti a její „vzdělanosti“, dají se v nejlepším případě zlepšovat jen dílčí kvality.

## LITERATURA

BENNER, D. Allgemeine Menschenbildung und schulische Allgemeinbildung: ein spannungsreiches Verhältnis. Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät, 2004, 73, s. 21-35. Dostupné z <https://leibnizsozietat.de › 2012/11 › 03 benner.>

Bertrand, Y. Soudobé teorie vzdělávání. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.

Bron, A. Thirs for Knowledge. Origins of Liberal Adult Education in Europe. In The Future of Lifelong-Learning. Frankfurt/M: Peter Lang, 2002, s. 265-282. ISBN 3-631-39087-4.

CARUTH, G. D. Toward a Definition of Andragogy: A Grounded Theory Approach. International Journal of Advanced Research, 1/2013, s. 600-607. ISSN 2320-5407.

- GROOTHOFF, H. H. Bildung. In Groothoff, Hans Hermann (Hg.). Pädagogik. Frankfurt/M.: Fischer Bücherei, 1964
- HERBART, J. F. Rezension. In: Herbart, Johann Friedrich. Pädagogische Schriften in chronologischer Reihenfolge. Herausgegeben, mit Einleitung, Anmerkungen und komparativem Register versehen von o. Prof. Dr. Otto Willmann. Leipzig: Leopold Voss, 1880. s. 267-270.
- HERBART, J. F. Umriss pädagogischer Vorlesungen. In: Flitner, Wilhelm. (Hrsg). Herbart. Pädagogisch-didaktische Schriften. Düsseldorf, München: Küpper, 1965. s. 165-176
- JŮVA, V. Vývoj pedagogického myšlení. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1987.
- RÓHRIG, P. Der bildungstheoretische Ansatz in der Erwachsenenbildung. In Tippelt, Rudolf, HIPPEL, A. Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011. s. 179-196. ISBN 978-3-531-18428-9.
- SCHALLER, K. Die Didaktik des Johann Amos Comenius zwischen Unterrichtstechnologie und Bildungstheorie. Zeitschrift für Pädagogik, 33/1995. Beiheft, s. 47-60. ISSN 0514-2717.
- SILJANDER, P. SUTINEN, A. Inroduction. In: Theories of Bildung and Growth. Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism. Rotterdam, Bosten, Taipei: Sense Publishers, s. 1-18. ISBN: 978-94-6209-031-6 (e-book). Dostupné z <http://link.springer.com/book/10.1007/978-94-6209-031-6>.
- WEHNES, F. J. Bildung als historisches und aktuelles Problem. In Roth, Leo (Hg.). Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth, 1991. s. 256-270. ISBN 3-431-03024-6.



## **Vliv Komenského na reformní pedagogiku a české pedagogické myšlení**

### **The influence of Comenius on reform pedagogy and Czech pedagogical thinking**

Jaroslav Mužík

#### Anotace

Komenského myšlenky pedagogické a didaktické měly přímý dopad jak na rozvoj pedagogické teorie, tak pedagogické praxe. Příspěvek mapuje dvě období ve vývoji pedagogické vědy v jejich rámci došlo k přímé i nepřímé implikaci Komenského vědeckých poznatků. Prvním je reformní pedagogika v polovině 20. století, jejíž závěry se prosadili v mezinárodním kontextu. Druhé období je věnováno vývoji české pedagogiky na konci 19. a začátkem 20. století, kdy byly Komenského myšlenky velice důležité pro snahy sebeuvědomění českého národa vrcholící vznikem 1. republiky Československé.

#### Klíčová slova

Komenského didaktika. Školy montessori. Daltonský plán. České pedagogické myšlení.

## Annotation

Comenius's pedagogical and didactic thoughts had a direct impact both on the development of pedagogical theory and pedagogical practise. The paper is mapping two periods in the development of pedagogical science within which there was direct and indirect implications of the Comenius's scientific knowledge. The first period is reform pedagogy in the first half of the 20<sup>est</sup> century whose conclusions were enforced in the international context. The second period is devoted to the development of Czech pedagogy at the end of the 19<sup>th</sup> and in the beginning of the 20<sup>est</sup> century when the Comenius's thoughts were very important for the effort of self-awareness of the Czech nation culminating by the establishment of the 1<sup>st</sup> republic.

## Key words

Comenius's didactics. Montessori schools. The Dalton Plan. Czech pedagogical thinking.

Je možno vyslovit tezi, že Komenského myšlenky se staly inspirací pro řadu pedagogů (didaktiků) napříč stoletími. První zastavení se týká reformní pedagogiky vzniklé na počátku 20. let minulého století. Pedagogové jako byli Marie Montessori, Helen Parkhurst či Rudolf Steiner se přímo i nepřímo inspirovali dílem a myšlenkami Jana Amose Komenského. V zásadě jde o tři hlavní téze reformní pedagogiky z uvedeného období a těmi jsou „*learning by doing*“ (učení jednáním), princip v německé pedagogice nazývaný „*vom Kinde aus*“ (vycházet od dítěte) a princip, který bychom mohli nazvat „*učení se bez mučení a tlaku na výkon*“. Dewey (1904, s. 37) poznamenává, že „*výchova znamená čerpati, míníme-li tím pouze protivu nalévání... dítě bývá intensivně činným a otázka výchovy jest otázkou, kterak chopiti se jeho*

*aktivity, aby dán jí směr*“. V obecné rovině můžeme říci, že reformní pedagogové koncipovali školu jako součást širšího sociálního prostředí a akcentovali podobně jako J. A. K. cíle výchovy směrem k přírodě.

Maria Montessori (1870 – 1952) zřídila v roce 1907 tzv. první dětský dům (Casa dei bambini) ve čtvrti San Lorenzo v Římě. V roce 1912 otevřela první kurz pro výcvik učitelů tamtéž. V roce 1909 vydala pedagogický spis pod názvem *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini* (metoda vědecky pedagogická užitá v dětské výchově a dětských domovech). Principy tzv. školy Montessori jsou obecně známé. Dítě má mít co nejvíce volna a svobody, musí se naučit využívat své přirozené energie, posilovat vůli a to vše na principu dobrovolnosti. Učení se tzv. elementů čtení, psaní a počtů je propojeno s praktickým cvičením všech smyslů i praktických úkolů spojených s oblékáním, uklízením, pořádku ve věcech, k čemuž dále přistupují hry, tělocvik a ruční práce. Školy Montessori se postupně rozšířily v Evropě, Japonsku i Spojených státech amerických. Dodnes fungují v řadě zemí (i u nás) jako model alternativní školy. Nicméně tento koncept se často stává předmětem kritiky teoretiků i praktiků výchovy. Hlavním argumentem kritiky se stává prakticky žádná existence autority učitele ve výchovném procesu, dítě ve svých aktivitách musí hledat chyby metodou pokusu a omylu, učitelé hrají převážně pasivní roli apod.

Helen Parkhurst (1886 – 1973) byla americká pedagožka, tvůrkyně daltonského plánu a zakladatelka daltonských škol. Byla známá též jako televizní moderátorka, měla vlastní pořad na stanici ABC Television Networks názvem *„Dětský svět s Helen Parkhurst“*. Vytvořila a realizovala koncept vzdělávání s důrazem na rozvoj *„celého dítěte“*. Původně

pracovala jako ředitelka všech Montessori škol v USA, po další práci s Marií Montessori v Římě napsala několik knih a začala realizovat svůj pedagogický a didaktický koncept, který nazvala Daltonský plán podle města Dalton v Massachusetts. Helen Parkhurst viděla ve svém daltonském plánu nejen nástroj reformy v systému školství, ale také didaktický nástroj jak změnit výuku ve třídách, jak s dětmi komunikovat nejen o učební látce, ale také o dalších otázkách vývoje přírody, lidstva a společnosti. Hlavní myšlenkou této koncepce je, že vzdělávání představuje „*a way of life, a way of lifelong learning*“ (způsob života, způsob celoživotního učení). Susanne Ropp popisuje centrální prvek pedagogiky daltonského plánu a tím je převedení tradiční strategie výuky (předkládání poznatků dětem) do didaktiky strategie osvojení. Ve výuce jde v podstatě o podporu schopnosti dětí učit se, což Helen Parkhurst vyjadřuje pojmem „*Daseinbewältigung*“ (existenční zvládnutí poznatků) a proces formování „*Životní zdatnosti (aktivnosti)*“ (Lebenstüchtigkeit).

Na koncept Jana Amose Komenského v tomto kontextu navázal i další reformní pedagog v Německu Rudolf Steiner (1861 – 1925). Steiner podobně jako Komenský se v průběhu svého života zabývá „*duchovním světem*“, zkoumá lidskou duši, souvislosti pozadí světa a lidstva a především vývoj křesťanství. Své pedagogické myšlenky opírá o filozofický koncept Antroposofie, složené s řeckých slov anthopos (člověk) a Sophia (moudrost). Cílem výuky je podle Steinera (Nejedla, 2010, s. 62) „*dojít k vědomí pravého bytí člověka*“. Svoje didaktické koncepty založené na poznání přírody (biologicko-dynamické zemědělství), společnosti (sociální otázka a trojčlennost sociálního organismu) a lékařství (práce s postiženými) uplatňoval ve svých přednáškách v letech 1899 až 1904 na vzdělávací škole pro pracující v Berlíně.

Komenského myšlenka o úloze univerzity ve společnosti jako svobodné, demokratické a samosprávné jednotce se nepřímým způsobem promítla do díla Wilhelma von Humboldta (1767 – 1835), pruského filozofa, vládního funkcionáře a diplomata. Na Humboldtově filozofickém konceptu je velmi důležité pojetí výuky, které by mělo být pevně spojeno s výsledky nezávislého (politicky, ekonomicky, ideologicky, nábožensky) vědeckého výzkumu. Studium jako takové by mělo mít důležitý kulturní, kultivační a osobnostní rozměr. Humboldt (2000, s. 22) rozlišoval vzdělání na „všeobecné a speciální“ a přiřazoval těmto typům vzdělávání různé typy škol. Co se týká vysokoškolského vzdělávání tak Wilhelm von Humboldt razil tezi, že „student vstupuje na univerzitu s potřebnou vyspělostí a snaží se s učitelem podílet na výzkumu neboť učení se učení již naučil“... Humboldt byl toho názoru, že vzdělávání na univerzitě probíhá prostřednictvím společného výzkumu, společné práce učitelů a studentů. Humboldt věřil tomu, že by univerzita (a vzdělávání obecně v pruském vzdělávacím systému) měly umožnit, aby se studenti stali samostatnými jednotlivci a občany tím, že budou rozvíjet své schopnosti uvažování v prostředí akademické svobody. Humboldt měl vizi ideálu v širším pojetí vzdělávání, jehož cílem by nebylo pouze zajištění odborných dovedností prostřednictvím vzdělávání pevně obsahově vymezené struktury, ale i zajištění možnosti pro studenty, aby si v rámci výuky vybrali vlastní cestu.

Z české historie pedagogického myšlení si lze připomenout některé inspirace Komenským z 19. a 20. století. Karel Slavoj Amerling (1807 – 1884) byl přesvědčený český buditel, osvětový činitel a vlastenec. On sám osobně věřil, že je pokračovatelem Jana Amose Komenského. Podobně jako on měl pansofický plán shromáždit celé vědění doby, ve které žil v jedné knize a to všeobecné encyklopedii. Napsal pokračování Komenského Světa v obrazech, kniha se však nesesetkala s větším

ohlasem. V duchu Komenského idejí se zasloužil o zavedení názorných pomůcek do českých škol, hlavně různých nástěnných obrazů. Amerling se v těchto učebních pomůckách zaměřil (podobně jako J. A. Komenský) na základní poznání žáků o přírodě. V jeho pojetí žáci poznávali například jak vypadá vlk obecný a že tučňák má „veselý fráček“. Někdy Amerling vytvořil po vzoru Jana Amose Komenského na celé obrazové série, například se snažil ukázat jak žila venkovská rodina. Zobrazoval rodinu jak snídala, v poledne seděla u oběda, večer u večeře a v noci ve spánku. V tomto svém pedagogickém působení se snažil ovlivňovat nejen děti, ale také jejich rodiče, chápal rodinu jako důležitou součást výchovy dítěte. Podle Amerlinga (1852, s. 16) „*všeobecná vzdělanost by se měla stát pákou zbrusu nového vlastenectví, vyžadujícího celého člověka, všecku jeho práci a úplný život nejen jednotlivce...*“ Amerling ovlivňoval významné osobnosti své doby jako byli Josef Kajetán Tyl, František Palacký, Pavel Josef Kampelík a další.

Další český pedagog, který se zabýval dílem Jana Amose Komenského a významně přispěl k rozšíření jeho myšlenek byl Otakar Kádner (1870 - 1936). Kádner analyzoval velký význam Komenského díla *Janua linguarum reserata* (Brána jazyků otevřena) vydaného v roce 1631, přeloženého do dvanácti jazyků evropských a čtyř asijských (arabštiny, turečtiny, perštiny a mongolštiny) přičemž dílo pak vycházelo v nesčetných vydáních, které ani dnes nejde všechny doložit a registrovat. Kádner (1910, s. 351) píše „*vedle bible nebylo tehdy tak rozšířené knihy, která patrně přišla svým realistickým rázem vhod tehdejší potřebám časovým. Knížka tato totiž obsahuje 8000 latinských slov v 1000 větách a podává ve 100 skupinách přehled celého tehdejšího vědění*“. Kádner poznamenává, že přes velký ohlas se kniha setkala v tehdejší i pozdější době s kritikou, například se práci vytýkalo „*překročení chápavosti*“. Kádner ve svých Dějinách pedagogiky zmiňuje

o několika zajímavostech, například o pansofii, myšlence univerzální vědy, kterou hlásal Jan Amos Komenský. Kádner (1910, s. 334) píše *„Komenského pansofie přes všechnu svoji mlhavost i neurčitost byla něčím daleko vyšším než středověké encyklopedie: tyto podávali jakýs výběr či souhrn lidského vědění, kdežto pansofie chtěla dle vlastních intencí Komenského všechno vědění sjednotiti, postavit pod jediný zorný úhel, zredukovati na několik základních principů... měla být úvodem k pampedii“*. V tomto kontextu Kádner dodává, že *„Komenský nepochopil, že tato myšlenka jeho jest utopií a že vůbec provedení tohoto sanguinického optimismu je nad síly jednoho člověka, mládeže, přemíra příliš odborných výrazů, či zbytečných“*... Kádner (1910, s. 360) v hodnocení díla Komenského připomíná, že v celé historii je sice řazen mezi největší pedagogy na straně jedné a na straně druhé je také často *„upozadován“*. Vysvětlení Kádner nabízí toto: *„Jest podivné, že ze spisů ještě za živobytí nejmenšího úspěchu dosáhly právě ty nejlepší a nejhlubší. Didaktika a Methodus... kdežto sláva spisů praktických Orbis i Brány pronikla daleko za hranice Evropy... tento muž touhy předešel daleko svou dobu, podal mnoho myšlenek moderních a mohl býti tedy plně chápán až v přítomnosti“*.

Další český pedagog Stanislav Velínský (1899 - 1991) píše *„Výcvik a výchova podle didaktických pravidel není nic jiného, než transformace, tj. navozování existujících tendencí v nové“*. (1927, s. 33) Píše tak v souvislosti s tzv. *„vyměřeném oboru pedagogiky“*. Na první pohled lze položit určité srovnání s Komenského tezí *„tabula rasa“*, která původně znamenala destičku s vrstvou vosku, do něhož se psala rydlem v přeneseném smyslu slova. V pedagogickém kontextu jde o stav člověka v dětském věku nedotčená jakoukoli vnitřní či vnější zkušeností. Je však nutno upozornit, že v Didaktice veliké Komenský (1905, s. XXXI) uvádí, že se tato teze týká zejména školy mateřské, *„jak tu ke všem*

*pozdějším vědám položeny budou základy...vedle toho však bude potřeba založiti tu první začátky ctností a zbožnosti... kniha se hodí pro ten věk, obrázková, zjednávací dítkám názor na nejznámější a nejobecnější věci“.* Z didaktiky pak vyplývá napsání díla *Informatorium školy mateřské*, neboť Komenský poznal, že je nutné děti připravit na život již od prvních let. V tomto kontextu se Velínský inspiroval Komenským zcela a to v tom smyslu, že pedagogické působení není jen transformace člověka jako taková, ale že je důležitý jakým způsobem probíhá. Píše (1927, s. 33) ... *„pedagogický teoretik bude se tedy také zabývat korelací metod a účinků jejich na transformace tendencí, ať již tyto účinky jsou ve shodě s výchovnými cíli nebo působí proti nim“.* V této souvislosti Velínský dodává (1907, s. 32), že *„vlastní však průběh procesu výchovného se odehrává v myslích individuálních, takže výsledky náleží analýze psychologické, která je metodou pedagogiky“.* V souvislosti se Stanislavem Velínským ještě jedna pozoruhodnost. Po roce 1948 emigroval, pobýval nejprve v Kanadě, USA a nakonec půl roku před úmrtím navštívil Prahu, aby domluvil vybudování střediska Ohnisko, které by se stalo centrem studia vesmíru. Mělo být výrazem jeho víry v moc lidského rozumu a ve světovou spolupráci, kterou čerpal z díla Jana Amose Komenského.

Závěrem je možno konstatovat, že pedagogické a didaktické myšlenky Komenského byly z dnešního pohledu inspirací v celém spektru výchovně vzdělávací soustavy. Zvláště v dnešní době je potřeba z Komenského ideje znovu připomínat, neboť současná praxe zejména ve středním odborném a vysokoškolském vzdělání se stále více orientuje na „diktát“ trhu práce. V kontextu vliv Komenského na české pedagogické myšlení je možno konstatovat, že jeho činnost teoretická i praktická ovlivnila i díla řady pedagogů a veřejných činitelů zejména koncem 19. a začátkem 20. století.



## LITERATURA

ALT, R. Die Fortschrittliche Charakter der Pädagogik Komenskýs. Berlin: Volk und Wissen, 1953

AMERLING, K. S. Orbis Pictus. Praha: Budeč, 1852

DEWEY, J. Škola a společnosti. Praha: Jan Laichter, 1904

KÁDNER, O. Dějiny pedagogiky II. Praha: Dr. Edvard Grégr a syn, 1910

KOMENSKÝ, J. A. Didaktika veliká. Praha: Dr. Edvard Grégr a syn, 1905

KOMENSKÝ, J. A. Labyrint světa a ráj srdce. Praha: SPN, 1955

KUMPERA, J. Jan Amos Komenský. Ostrava: Amosium Servis a Nakladatelství Svoboda, 1992.

ISBN 80-85498-03-0

MONTESSORI, M. To Educate Human Potential. London: Kalakstera Publications, 1989.

ISBN 978-185109045

MRAZÍK, J. Jan Amos Komenský. Praha: Dr. Edvard Grégr, 1893

NEJEDLO, M. Rudolf Steiner. Praha: Krásná paní, 2010.

ISBN 978-80-86713-67-0

PARHKURST, H. Education On the Dalton Plan. New York. E. P. Dutton & Company, 2007.

<http://archive.org/details/educationontteda028244mbp/page/n38/mode/2up>

TUMA, M. Synergetika a pedagogika. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 1998.

ISBN 80-8055-119-7

VELÍNSKÝ, S. Individuální základy sociální pedagogiky. Brno: Společnost nových škol, 1927

UNDERHILL, J. W. Humboldt, Worldview and Language. Edinburg:  
Edinburg University Press, 2000 (bez ISBN)

## **Smysl výchovy a Jan Patočka v myšlenkové linii Jana Amose Komenského**

### **The sense of upbringing and Jan Patočka in the line of thoughts of John Amos Comenius**

Helena Kalábová

#### Anotace

Premisa Komenského je, že výchova je záměrné působení jednoho člověka na druhého, s jasným předem určeným cílem. Tímto cílem je otevírat jedinci cestu k pravé lidské podobě, dát mu možnosti konkrétní individuality a plné šíře životního pohybu. Jan Patočka v duchu Komenského myšlenek chápe výchovu jedince v kontextu nápravy společnosti a celé existence lidstva. Existence člověka je přímo spojena s autentickým prožíváním různých situací, na něž se ve výchově každý z nás připravuje.

#### Klíčová slova

Cíle a smysl výchovy. Fenomenologie Jan Patočka. Podstata lidské existence. Rodina.

#### Annotation

The Comenius's premiss is that upbringing is a deliberate interaction of one person and another person with a clear objective set in advance.

This objective is to open a way to accurate human form to the individual, to give the individual the possibilities of a particularity and the full width of life movement. Jan Patočka in the spirit of Comenius' s thoughts understands the upbringing of an individual in the context of the correction of society and the entire existence of the humanity. The existence of man is directly connected to authentic experience of different situations, for which each of us prepares within the upbringing.

#### Key words

The goals and sense of upbringing. Phenomonology Jan Patočka. The substance of human existence. Family.

Komenský pojímá člověka jako originální bytost, existující v časoprostoru svého žití (v určitém místě a na určitou dobu). Ve svém žití je jedinec předurčen k hledání smyslu a poslání v bytostně daném životním rozvrhu. Rozením se člověk vynořuje z prazákladu univerza do existence (vystoupení) a stává se individuem. Po celou dobu svého žití od zrození ke smrti, jako nejzazší možnosti existence, je vystaven nároku pohybu individuace, tj. nároku být autentický, volit mezi možnostmi a odpovídat na přicházející výzvy vhodným, dobrým způsobem. A právě tímto způsobem řád zjednává a dle J. A. Komenského je pomocníkem Božím. Základem výchovy je „*stupňování existence*“, což je zároveň schopnost náhledu nicoty a existenciální úzkosti, kterou se nicota ohlašuje. K lidství existenciální úzkost patří, je spojena se starostí o svět, což je v přeneseném pojetí starost konkrétního člověka o sebe samotného, o druhého a o svět. Výchova jako celoživotní proces pečuje o člověka, ale také o polis (obec) a celek světa. Člověk výchovně „*neopečovávaný*“ se odevzdává bezmeznu (apeiron) a požívačnosti. Naopak duše – psyché, která je postavena do PAIDEIA, se připravuje na

obrat směrem vzhůru- k reflexi a možnému náhledu. Současné úvahy o smyslu a cílech výchovy přivádějí k zamýšlení nad samotným smyslem života v naší konkrétní postmoderní době. V této souvislosti si jasně uvědomíme myšlenky Komenského v přesahu staletí. Člověk existující jako originální, jedinečná bytost je předurčen žít ve společnosti a měl by se zaměřovat na to pravé, co může poskytnout život v harmonii, tj. na své nitro, skrze které nalezne Boha – řád, spravedlnost, pravdu, vesmír... Rodina a domov je dnes základem společnosti a významným fenoménem.

Co je však odpovědí a zároveň výzvou k hledání otázek na stav současné rodiny a současného domova a vztahovosti v něm? Současná rodina v původních danostech se vytrácí. Domov, v původním významu, se stává redundantním pojmem. Původní význam rodiny v posvátném, archetypálním nastavení rovnovážné a vzájemně se naplňující energie ženy a muže jakoby pozbyl platnosti. Tak, jak se pozměnil celý svět v kontextu pozitivistického, materialistického myšlení, pozměnilo se i emoční pole rodiny ve své původní nastavenosti. Jako vše i rodina byla pochopena materialisticky, vědecky, pozitivisticky. „*Rodina*“ je odpovědí na otázky z pozadí. Co je tímto pozadím? Je jím to, co je ontologicky podstatné pro veškeré současné ukazování, pro veškerou fenomenalizaci současné existence každého člověka na Zemi. Pozadím je podstata bytí v současné době. Tázat se po této podstatě je v možnosti filosoficko – antropologických úvah o existenci člověka v postmoderní době, ve které prožívá svoji každodennost žití.

Jan Patočka v souznění s Komenským spatřuje péči o duši ve smyslu všeobecné vzdělanosti jako základní smysl světa, života, existence. Výchova ve svém komplexu nezkracuje jen život jednotlivce, ale celé

společnosti a přispěje i k nápravě světa. Komenský i Patočka spatřují cestu k nápravě v možnosti člověka pochopit jednotlivosti ve svém životě, v určité reflexi a náhledu, ale také v určité ukotvenosti a uvědomění si neustále probíhající změny – aleosis a nutnosti na ni přiměřeným způsobem reagovat. Přiměřeným způsobem je myšlena určitá aretace (rovnováha, dobro) ve smyslu jednoty člověka v celku světa. Právě pedagogika, jako součást péče o duši, tuto možnost nabízí. Proto je nutno celý lidský život pojímat jako přípravu, jako školu, člověk existuje ve své situovanosti, ze které nemůže vystoupit, ale je třeba si uvědomit, že právě tato situovanost je jen částí celku - světa, ve kterém daný jedinec realizuje svůj životní pohyb. Lidská existence je pohybem a lidský život je určitým vystupováním. Jan Patočka ve svém filosofickém myšlení rozlišuje tři základní pohyby, první nazývá zakotvením, druhý sebedopřiláčením (sebeprojekcí) a třetí pohyb sebenalezení. Tento pohyb vnímá jako završující, dávající smysl dvěma předešlým. Každý tento pohyb však vyžaduje svůj referent, nepohybující se, ale umožňující pohybu se jevit – vystupovat do zjevnosti. Takovým referentem dle Jana Patočky je země jako pevná opora a základna pro pohyb člověka i věcí, ale také mocná a pevná – vládoucí nad živly a věcmi, nad životem i smrtí, nad zrozením a skonem.

První životní pohyb je podmínkou dalších, ale je jimi také modifikován („lámán“) a velmi často je opomíjen v úvahách o výchově a vzdělávání. Tento životní pohyb, z hlediska časového cyklu, neodmyslitelně souvisí s minulostí. Podle Patočky (1969, s. 695) jde v tomto pohybu o „*vrůstání do světa, do něhož je lidská bytost postavena, přijetí situace, je totiž bytostně podmíněno tím, že je zároveň ona sama přijata tím, do čeho je postavena. Teprve na základě toho, že je takto přijata: může převzít ty vlastní možnosti, které jsou s ní stejně původní, a rozvíjet je.*“

Pohyb člověka dle Patočky je vždy spolupohybem ve vztahovosti s druhými lidmi. Ve světě je člověk odkázán na druhého člověka, a to zvláště v počátku svého života velmi významně. Jedná se o potřebu bezpečí, důvěry, přijetí a tepla ve smyslu přirození se do skupiny blízkých lidí, přimknutí se, přichýlení se s nárokem ochrany. Pokud tyto potřeby nejsou naplněny, přináší to v dalším žití člověka významné problémy. Tento spolupohyb má také jednu podstatnou záležitost. Jedná se o určitou vztažnost k Zemi, která je nejen instinktivní jistotou se svojí pevností, ale také určitou mocí, která oslovuje tělesnost člověka. V druhém pohybu dle Patočky člověk uskutečňuje svojí reprodukci života. Janem Patočkou je označen za „*prodloužením existence člověka od věcí, vytváření věcí, formování života skrze formování věcí*“ (Patočka, 1995, s. 106). Jsou zde jasně dané a vlastní tři existenciály: boj, utrpení a provinilost. Tyto existenciály provázejí člověka v jeho žití bez možnosti zbavení se jich, bez možnosti vytrhnutí a v platnosti jsou jednou pro vždy. Tím, že člověk pečuje sám o sebe, o druhé v domově, kde je i rodinný krb a teplo, pracuje, naplňuje podstatu druhého životního pohybu. Navázání na první, instinktivně-afektivní pohyb, umožňuje ve druhém pohybu porozumění věcným vztahům, ale i osobním vztahům a zájmům. Člověk rád zjednává a v řádu pak ex-sistuje (vystupuje). Již naznačeným třetím pohybem je „*sebenalezení*“ skrze poznání a uvědomění si dočasnosti, smrtelnosti, souvisí se směřováním do budoucnosti, s časem budoucím, což představuje nebytí, smrt. Patočka (1995, s. 109) říká: „*Pochopit existenci jako pohyb znamená pojmout člověka jako světovou a světskou bytost. Bytost, která nejen je na světě, jak říká Heidegger, nýbrž která je sama složkou světového procesu. Tento pohyb, protože je právě něčím, co jest, ale ve formě pohybu existence, je bytí, které sobě rozumí; je to takové bytí, které umožňuje jasnost, porozumění, poznání, pravdu*“. V průlomovém pohybu je tedy podle Patočky obsažena

šance vést „život založený v pravdě“, navrátit se k Bohu a být Božím pomocníkem.

Dítě, zrozené do tohoto světa, ke svému zdárnému vývoji potřebuje bezpodmínečné přijetí, lásku, bezpečí, teplo, tělesný kontakt a spolehlivost. Pokud toto není naplněno, nedochází k optimálnímu vývoji a následně dojde k nedostatečnému odštěpení dobrých a špatných mezilidských zkušeností (neschopnost zážitky identifikovat). Mít důvěru k sobě samému, nepodléhat slídění a nutnosti zajišťování se, být v něčem doma a domov poskytovat - to vše je v nároku naplnit dobrý život. Co je však tím dobrým životem? Dle J. A. Komenského i Jana Patočky starost o sebe, ale zejména o druhé, starost o dobro světa. Toto však je v době postmoderní velkým problémem. Jistota ve smyslu certituda v existenci člověka neexistuje. Život v nezajištěnosti je podstatou bytí a tím, že se člověk „*při-rodí*“ na svět, je zatěžkán nárokem tento úděl přijmout. Pokud člověk nemá otevřenost k této akceptaci je v neustálém útěku od sebe samého, od přítomnosti do budoucnosti s touhou po zabezpečení, ale také po zapomnění na svůj úděl. Naše existence v době příliš pozdní, navzdory adoraci moci je ne-mocná. Cesta k uzdravení je v návratu k původní myšlence jednoty a v pochopení celku existence člověka ve světě a v zakládající myšlence – člověk je za svět odpovědný a je pomocníkem Božím. Do určitého řádu se přiřazuje, má úkol se svým životním pohybem stát řádnou bytostí, řád zjednávat a ve svých potomcích nacházet a výchovou otevírat možnost řád uchovat generacím příštím. K tomuto výkonu života nepostačí pouhé „*začátkování*“, bez originality habituálního pohybu, nemající založenost ve výchově. Člověku je třeba počátkování, což je možností k nápravě „*věcí lidských*“.



Závěrem je možno konstatovat, že člověk při svém zrození přichází do světa viditelného, ale i neviditelného. Školou moudrosti je přirozený svět, sama příroda v té nejvyšší božské moudrosti. A právě zde je člověk vychováván a vzděláván. Nejsou důležité jen vědomosti, které umožňují určitou dispozici k výkonu, daleko důležitější je celkový smysl tzv. praxis (Palouš, 1992). Jedná se o schopnost člověka existovat v řádu světa v maximálně možné své nastavenosti a schopnosti uskutečňovat životní pohyb - řádně žít a řád tím zjednávat. Úkolem nejen pedagogiky, ale všech sociálních věd ve 21. století je péče o duši člověka a podněcování jejího pohybu s možností patřičné výšky, nadhledu a schopnosti bytostného tázání se po podstatnostech. Bohatost života je dána vztahovostí, která jako autenticita prožívání každého člověka se vyjevuje situovaností – situací. Tento pojem neoznačuje jen faktickou danost, ale zároveň otevírá cestu k možné změně. Smysl výchovy souvisí s celkovým smyslem života, tedy i s celkovým smyslem bytí. Svět povolává člověka k autentické účasti na smysluplném životě, na celkové možnosti existovat. Cílem výchovy je připravit člověka na tento úděl. Jan Ámos Komenský k současnému člověku hovoří a proběhlá staletí nikterak neutlumily sílu ani význam jeho myšlenek, jeho dědictví.

## LITERATURA

HEIDEGGER, M. Básnický bydlí člověk. Praha: OIKOYMENH, 2006.  
ISBN 80-7298-165-X

HOGENOVÁ, A. Jak pečujeme o svou duši? Praha: PedF UK, 2008.  
ISBN 978-80-7290-3

HOGENOVÁ, A. Starost o duši. Praha: PedF UK, 2009.  
ISBN 978-80-7290-393-1

CHVÁLA, V. TRAPKOVÁ, L. Rodinná terapie a teorie jing-jangu. Praha:

Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-391-8.

KALÁBOVÁ, H. Parental alienation syndrome – dysaretaion i transmission. Prohuman. [online]. [vid. 3. 5. 2016]. Dostupné z: <http://www.prohuman.sk/pedagogika/vychova-cloveka-ve-3-tisicileti>

KOMENSKÝ, J.,A. Labyrint světa a ráj duše. Brno: Edika, 2018.  
ISBN 978-80-266-1329-9

MERLEAU-PONTY, M. Viditelné a neviditelné. Praha: Oikumené, 1998.  
ISBN 80-7298-098-X.

PALOUŠ, R. Filosofická reflexe. Praha: UK Karolinum. 2010.  
ISBN 978-80-246-1833-3.

PALOUŠ, R. Heretická škola. Praha: Oikuméné. 2008.  
ISBN 978-80-7298-302-5.

PATOČKA, J. Péče o duši I. Praha: Oikuméne, 1996.  
ISBN 80-86005-24-0

## **Komenský a humanizace současné školy**

### **Comenius and humanisation of the current school**

Věra Kosíková, Daniel Kunášek

#### Anotace

Příspěvek se zabývá myšlenkami J. A. Komenského o propojení vzdělanosti člověka s morálními zásadami na mravním chování a jednání. Autoři jsou toho názoru, že ty výchovné zásady J. A. K. o mravné vzdělanosti jsou aktuální i pro naše dnešní školství, které spíše klade důraz na odbornou přípravu žáků a studentů. V článku jsou rekapitulovány některé názory českých filozofů, pedagogů a psychologie, které jde určitě využít při zdokonalování výchovného procesu.

#### Klíčová slova

Komenského mravní vzdělanost. Smysl výchovy. Humanizace školství. Lidský potenciál.

#### Annotation

The paper addresses the J. A. Comenius's thoughts on the connection of education of man with moral principles within moral conduct and behaviour. The authors are of the opinion that the upbringing's principles of J. A. C. of moral education are topical even for our educational system which lays emphasis rather on specialized

preparation of pupils and students. In the article, there are some opinions of Czech philosophes, pedagogues and psychology which can be used in improving the educational process.

#### Key words

Comenius's moral education. The sense of upbringing. Humanisation of educational system. Human potential.

Výchově v nejširším slova smyslu, slovy Pelikána (1997) „*výchově pro život*“, je přisouzena úloha zprostředkovatele žádoucích hodnot. Chápání hodnot v životě člověka má velký význam. Stejně zásadní význam má pro vědu o výchově, neboť ta se zabývá rozvíjením schopností jedince výběrově se rozhodovat, získávat hodnotový postoj ke světu a k životu vůbec. Složitost výchovy k hodnotám je v jejich „*osvojování z vnitřku*“, ve zvnitřňování hodnot v našem prožívání a jednání. Hodnoty se stávají součástí našeho každodenního života, ať už si to uvědomujeme, či nikoliv. Denně vynášíme soudy nad tím, co je dobré a co špatné, co má pro nás a pro naše okolí nějaký význam, čemu přisuzujeme hodnotu, smysl. Společně s J. Hromádkou (cit. na konferenci 1993) klademe důraz na hodnoty, ke kterým by měla směřovat naše výchova. Je to především „*láska a citlivost*“ pro druhého člověka. Kučerová (1996) obrací pozornost k ideálům pravdy, dobra, svobody, krásy a lásky. Tyto ideály jsou pro člověka hybnou silou snažení se k nim přiblížit, ztotožnit se s nimi, zmocnit se jich. Ideální hodnoty jsou to nejcennější dědictví, které si lidstvo předává a chrání. Jsou výrazem podstaty lidstva. A my dodáváme – a jsou klíčem k výchově člověka.

Hodnota je vždy spojena s člověkem, který tak dává svému konání smysl. Patočka vidí důležitou podmínku odkrývání smyslu v naší otevřenosti pro

svět. Kde otevřenost chybí, nemůže nás oslovovat svět. (Patočka, 1990) stanovuje pro výchovu jsou důležité dvě podmínky – otevřenost a činnost, aktivita člověka. Člověk se světu nejenom učí, ale také jej prožívá a přetváří. Cílem škol podle Komenského (1948, s. 15) je připravit úplného člověka k životu. „*aby všechna mládež, obojího pohlaví, nezanedbávajíc nikde nikoho, mohla býti vzdělávána ve vědách, uhlazována v mravech, naplňována zbožností, a tím způsobem v mezích let mládí vedena býti ke všemu, co patří k životu*“. Komenský vnímal vzdělání a výchovu člověka jako proces na celý život. Komenského *dílny* měly vést k tomu, aby byl člověk vzděláván a vychováván k úplnosti. Aby naplnil vztahy k sobě samému, k druhým lidem a ke Stvořiteli. Klade tedy důraz na tři oblasti života. Jsou to oblast rozumová, oblast morální a oblast duchovní.

Pansofické spisy, zejména pak *konzultace*, ukazují na víru v univerzální dobro, které je základním pilířem mnohých spisů Komenského. Hábl (2015, s. 15) uvádí, že pro jeho antropologii je jeden důležitý výchozí předpoklad, totiž „*že člověk je ontologicky, tj. ve svém bytí, dobrý, vznešený, hodnotný, nadán vrozenou důstojností*.“ Ale současně je člověk morálně pokřivený a nedokonalý. Komenského pansofie má za úkol napravit lidskou pokřivenost, vrátit člověka k jeho primárnímu dobru a vychovávat člověka již od jeho dětství k vysokým ideálům a cílům. Napětí mezi dobrým a pokřiveným lidstvím v člověku tak přináší zajímavý pohled, který dává slovo morálce. Navrátit se k dobru, napravit své lidství, docházet úplnosti, jednoty a univerzálnosti.

Jan Amos Komenský svou didaktikou a pedagogickým systémem přinesl nejen, pro nás nejnámější, důraz na vzdělání a vědomosti, ale i na duchovní stránku člověka. Jde o transcendentní přesah lidské bytosti,

a v neposlední řadě také mravnost, přičemž toto trojí má být ve velmi úzkém svazku. Čapková (1991, s. 559) uvádí, že „*lidský život má pro Komenského smysl v rozvoji tvořivé aktivity, totiž že člověk je svobodně jednající, může se stávat pánem (správcem) přírody, ale i sebe sama*“. Komenského teleologická antropologie má v sobě tedy ještě jeden prvek, totiž svobodu, svobodnou vůli. To vše řádně provázené názornými ukázkami, podřízené psychologickému a mentálnímu vývoji a se snahou o vedení lidí k úplnému lidství výše zmíněného autora jsou patrné myšlenky Komenského antropologie a myšlenky výchovy. Abychom však mohli více než tři století staré myšlenky o lidské svobodě a mravech sledovat i v současné pedagogice, je třeba zahrnout i *filosofii svobody* Rudolfa Steinera. Steiner (1991) se ve své *filosofii svobody* zabývá právě morálkou, etikou a svobodou. Oproti Komenskému již však neklade důraz na obecné a univerzální lidství, snahu nápravy celého lidstva, ale klade morálku do oblasti individuální záležitosti. Právě ve školství, konkrétně ve waldorfských školách, je aplikace Steinerovy pedagogiky založené na *anthroposofii*, nejznámější.

Stavět vedle sebe Komenského a Steinera může působit poněkud troufale. Nacházíme u nich shodu v řadě věcí, avšak jejich antropologie (a antroposofie) a základy výchovy jsou zcela odlišné. Jejich výchova člověka má za cíl nějakým způsobem obsáhnout celistvého člověka. Komenského teleologická koncepce výchovy stojí proti Steinerově vtělené duchovní bytosti, která prochází reinkarnací. Oba však do své pedagogiky zařazují transcendentní složku člověka. Rudolf Steiner však svou filosofií svobody přináší důraz na lidské individuum. Lidská hodnota spočívá v lidské svobodě, dle Steinera (1991, s. 118) totiž „*opravdovými lidmi jsme přece jen potud, pokud jsme svobodní*.“ Tato svoboda, spojená s mravností, vychází však z individuálních podnětů a intuic. Podle Steinera vyplývá mravnost právě ze svobody.

Zastáváme názor, že současné školství se prioritně orientuje na přípravu odborně zdatných pracovníků v různých oborech. Navzdory rétorice oficiálních dokumentů však selhává v kultivaci studentů, v humanizaci výchovného a vzdělávacího působení. Čáp (1993, s. 326) upozorňuje na problém současné školy a tím je „*soustředění učitele na odborné a vzdělávací aspekty při zanedbání výchovného působení a snahy o porozumění žákům a studentům*“. Potřeba humanizace školství je velmi aktuální a měla by se opírat o individuální zaměření na žáky s výraznou aplikací poznatků psychologických věd. I zde je možno se opřít o J. A. K., který v části své Didaktiky (kap. XXIII) chápe vzdělání, mravnost a zbožnost v pevném svazku. Vzdělání člověka, který je sice dobrý odborník, ale nemá žádné morální zásady nebere ohledy na ostatní lidi, může být za jistých podmínek i pro společnost nebezpečí. Mravní vzdělání je u Komenského postaveno na ctnostech, mezi nimiž vidí moudrost, umírněnost, statečnost a spravedlnost. Dle Komenského musí „*pěstování*“ ctnosti začínat od nejútlejšího věku dítěte a v této souvislosti vytyčuje tyto výchovné zásady: Jednak stále čestně. Život rodičů i učitelů by měl být pro žáky příkladem. Děti by měly být střeženy před špatnou společností svých vrstevníků. V zásadě kde o aktuální požadavky i pro současný výchovný systém, registrujeme řadu myšlenek jak obohatit výchovnou práci s dětmi a studenty.

Obrat k dítěti je v našich kruzích nejsilněji reprezentován Zdeňkem Helusem a jeho *pedocentrismem*. Naprosto explicitně a razantně položený důraz na dítě je z jeho výchozí psychologie obrovským přínosem pro současnou pedagogiku. Helus (2004) ve svých dílech aktualizuje pedocentrické a humanistické myšlenky, upozorňuje na „*prohřešky proti dítěti*“, na nedostatečné naslouchání dětskému prožívání, vyhrazuje se proti manipulativnímu a direktivnímu přístupu k žákům a v neposlední řadě shledává potřebu zdůraznit vnitřní

autoregulaci dítěte. Podle Heluse je třeba na dítě nahlížet jako na osobnost, která je v procesu vznikání a rozvoje. Dále také je třeba mít na paměti, že zejména vnitřní procesy a vnitřní zdroje dítěte je nutné respektovat. Osobnost člověka chápe Helus (2004, s. 87) jako *„celistvou individualitu konkrétního člověka, který je zaměřený na realizaci životních cílů, interaguje a komunikuje s okolím, vyjadřuje svou identitu a je schopen ovládat sám sebe“*. Helus dále vznáší nároky na učitele, kdy pokládá za důležité neustálé vědomí dětské odkázanosti na druhého a zároveň průběžný vývoj dítěte – dospívání. Za vrchol lidství (to, k čemu směřuje výchova) můžeme u Heluse shledávat dospělého jedince, který je svébytně nezávislý a dochází seberealizace. V jeho osobě se setkáváme s pedagogickou angažovaností směrem k českému školství. Stojí zde za zmínku jeho angažovanost také v alternativním vzdělávání – ve waldorfských školách, což se promítá zejména dvěma reprezentativními myšlenkami. První je pojmání člověka jako celistvé (a svébytné) osobnosti, druhá je pak zaměřenost na vychovávaného (dítě).

V českém školství v „době nové,“ postkomunistické, kdy byly hledány nové základy a směřování dalšího vzdělávání, se ukazuje humanizace jako jednoznačně nejvýznamnější proud. Výrazným zastáncem holistického přístupu v „době nové“ byla Pešková, která spolu s Schückovou (1991) otevírá otázku lidského bytí a lidských dimenzí v knize *Já, člověk*. Člověk je zde chápán jako celistvá bytost, která se skládá z několika složek a dimenzí. Není to pouze tělo, není to ale ani pouze vědomí, i když obě tyto složky dokládají autorky na vědeckých předpokladech filozofie, psychologie a dokonce i přírody. V neposlední řadě je zde vnímána také duchovní (transcendentní) těžko uchopitelná, složka života, která je vyjadřována uměním. Umění je chápáno jako výraz, vyjádření a reflexe života. Člověk se má setkávat sám se sebou a realizovat sebe. Zároveň je také člověk chápán vývojově, možná



bychom mohli říci až „hegelovsky“. Lidské individuum je totiž „vpletené“ do dějinnosti a historismu. Pešková a Schücková (1991, s. 119), říkají, že *„dění proměňujícího se celku světa je základním předpokladem dějinnosti lidského individuálního života. Jednotlivý lidský čin je viděn jako rozhodnutí pro jednu možnost a odmítnutí možnosti jiné. Tím vzniká historická situace, která „činí společenskou individualitu, člověka, třídu, národ akceschopným.“ Člověk se tak stává zainteresovaným uprostřed světa. Právě ona zmíněná zainteresovanost lidského individua do historičnosti světa klade na člověka morální požadavek. Člověk, vše, co je v něm, ovlivňuje své okolí a běh světa. Závěry, které obě autorky přinášejí, jsou ty, že věda, filosofie a umění vytvářejí podmínky života a výrazně obohacují lidskou niternost, když pomáhají orientaci ve složitém světě. Každé individuum prochází trnitou cestou vlastního vývoje, hledá vlastní filozofii, hledá vlastní já a má za cíl přicházet s vlastním řešením. „V každém individuu se musí znova řešit problém časové omezenosti vlastní biologické existence, znovu je prověřován hodnotový systém a možnost interakce se světem, který ho obklopuje.“ Řešení musí vyhovovat jedinci nejen z racionálního hlediska, ale také musí být provázeno „prožitkem pravdivosti poznání, tedy i emocionálně. V sázce je celý lidský život“ (Pešková, Schücková, 1991, s. 259). Lidská existence, skládající se z dimenze fyzické, ontologicky historické a duchovní, má tedy nacházet vlastní postavení v rámci celého univerza – historického dění. Zdá se, že k tomu by měla výchova směřovat.*

Teorií výchovy a s ní spojenou psychologií se velmi podrobně zabýval Pelikán. Jedna ze základních otázek, kterými se Pelikán musel v kontextu kritik výchovy věnovat, byla otázka smyslu výchovy a vzápětí hned také způsob výchovy. I Pelikán (2002, s. 18– 21) pokládá důraz na individualizaci člověka, přičemž se vymezuje proti manipulativní výchově, která násilně člověka tlačí do předem určených vzorců. Přichází

s novým způsobem výchovy. Jedná se o způsob, který vidí jako *provázející* a roli pedagoga jako citlivého *průvodce* realitou, když říká, že se jedná o „*proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji... (Jde) především o vytváření podmínek a prostoru pro samostatný a osobitý rozvoj každého jedince v souladu s jeho individuálními předpoklady, jako autentické, integrované a socializované osobnosti, schopné vlastního bytí se sebou samým, s druhými lidmi, se společenstvím, s přírodou*“. Díky Pelikánovi byly zdůrazněny aspekty nejen vývojové psychologie a hodnoty bytí, ale také detailně rozpracovaný vliv prostředí na jedince. Ukazuje na vlivy materiálního zabezpečení, situační vlivy nebo dokonce vlivy genetické, které do značné míry určují, jakým směrem se život jedince bude ubírat. Škola má dle Pelikána vést k moudrosti. Moudrostí však nemá na mysli pouze vzdělání, ale především získání určitého úhlu pohledu (odstupu) na věci kolem nás i v nás. Tak se dle Pelikána (1997, s. 40 – 45) člověku povede zorientovat se ve světě a nalézat smysl věcí. Do jisté míry tedy platí úsloví „*každý svého štěstí strůjcem*.“ Jedincovo pochopení života a úhel pohledu je zásadní pro hledání štěstí. „*A v tom, jaký postoj člověk zaujme a zda prožije pocity skutečného štěstí, může velkou úlohu sehrát výchova a zejména vzor dospělých, jejichž základní přístupy k životu děti od dětství přijímají*“. Lidská sebereflexe je základ samostatného rozvoje osobnosti. Výchova má tedy vést, průvodce provádět!, k nabytí schopnosti sebereflexe. Empatie je pro pedagoga nezbytná pro kompetenci provázení. V porozumění druhého člověka lze shledávat skrytou otázku po morálce. Pelikán vidí Rogersovo pojetí empatie vůči druhému jako zásadní. Dokonce říká, že „*pokud nedojde k onomu rogersovskému empatickému spolubytí, může se pedagog nebo i psycholog dopustit významného omylu...*“ (Pelikán, 2002, s. 102).

Všechny výše zmínění autoři a koncepty se tak úzce prolínají a naznačují důležitost výchovy i v dnešní době. Současná humanizace školy je tak do jisté míry opravdu logickým vyústěním věcí. Nalézání hodnoty člověka a probouzení člověka k jeho co možná nejvyšší úplnosti je pro dnešní školství výzvou a pro pedagogy náročným úkolem. Výchova jako doprovázení člověka na jeho cestě k sebepoznání a realizaci poskytuje také žákovi (vychovávanému) spokojenost a mnohdy dokonce smysl jeho bytí. „*Těžištěm humanizace školy a školního vzdělávání je výrazné zesílení antropologické orientace chápané jako „obrat k dítěti“, zvýšený zřetel k potřebám a zájmům dítěte, k možnostem jeho rozvoje*“ (Spilková, 2016, s. 111).

Stanovisko, že Komenského myšlenky jsou stále aktuální a relevantní pro současnou výchovu je evidentní. Nacházíme tři úzce spjaté Komenského myšlenky, které mohou být pro současné pojetí výchovy a celou pedagogiku zásadně obohacující. Prvním přínosem, který byl již zmíněn Háblem v knize *Aby člověk neupadl v nečlověka*, je Komenského koncept ontologické a morální diferenciaci lidské povahy. Znamená to totiž, že na rozdíl od současné výchovy je člověk chápán jako sice ve svém bytí dobrý a dokonalý, avšak morálně neúplný, poničený. Tato myšlenka otevírá hned několik možností obohacení. Je tomu například usmíření s lidskou nedostatečností a chybami a přesto neupadání do deprese z jedincovy nedokonalosti. Skýtá to totiž možnost nápravy a zároveň naději, že náprava, docházení k dokonalejšímu stavu, dospívání, je možné.

Druhou aktuální myšlenkou Komenského pro současnou výchovu je jeho apel na individuum. To, jak humanistická psychologie a humanizace školství nakládá s jedinečností člověka, individuem a důrazem na

seberealizaci, může nést důsledky egocentrismu. Komenského víra v univerzální dobro (zejména reprezentována pansofickými snahami), které je naplňováno lidstvím, toto riziko eliminuje ve velké míře. Dílny lidskosti mají totiž za cíl tvořit lidskost (dobro) skrze úplné lidi. Individualita tak je vždy udržována ve vztahu k celé společnosti.

Třetím přínosem může být Komenského přístup v jeho teleologické antropologii, což spojuje obě předešlé myšlenky. Tato antropologie má za cíl dovést člověka k ideálu lidství, k univerzálnímu dobru a k nápravě lidství. Pokud bychom u Komenského mluvili o seberealizaci – pak bychom museli mluvit o seberealizaci celého lidstva, celého univerza, celého bytí. Komenského ideál je sice teologicky podmíněný a odůvodněný, avšak oproti ostatním přístupům nabízí hlubokou smyslnost, totiž ohraničení jedince ve vztahu k transcenci.

## LITERATURA

ČÁP, J. Psychologie výchovy a vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

ČAPKOVÁ, D. Předškolní výchova v díle J. A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968.

FLOSS, P. Poselství J. A. Komenského současné Evropě. Brno: Soliton, 2005.  
ISBN 80-239-6048-2.

HÁBL, J. Aby člověk neupadl v nečlověka. Vimperk: Mervant, 2015.  
ISBN 978-80-7465-136-6.

- HELUS, Z. Dítě v osobnostním pojetí. Praha: Portál, 2004.  
ISBN 978-80-7367-628-5
- HROMÁDKA, J. Duchovní základy života v postmoderní době, citace z přednášky. Krnov, 1993.
- KOMENSKÝ, J.A. Didaktika velká. Brno: Komenium, 1948.
- KOSÍKOVÁ, V. Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty. Praha: Grada, 2011.  
ISBN 978-80-247-2433-1.
- KUČEROVÁ, S. Člověk-hodnoty-výchova. Prešov: Grafotlač, 1996.  
ISBN 80-85668-34-3.
- PATOČKA, J. Komeniologické studie I. Praha: Oikoymenh, 1997.  
ISBN 80-86005-52-6.
- PATOČKA, J. Kacířské eseje o filosofii dějin. Praha: Academia, 1990.  
ISBN 80-200-0263-4.
- PELIKÁN, J. Hledání těžiště výchovy. Praha: Karolinum, 2008.  
ISBN 978-80-246-1265-2.
- PELIKÁN, J. Pomáhat být. Praha: Karolinum, 2002.  
ISBN 80-246-0345-4.
- PELIKÁN, J. Výchova pro život. Praha: ISV, 1997.  
ISBN 80-85866-23-4.
- PEŠKOVÁ, J., Schücková, L. Já, člověk. Praha: SPN, 1991.  
ISBN 8004217664.
- SPIPKOVÁ, V. Přínos díla prof. Heluse pro pedagogiku a transformaci českého školství po roce 1989. Pedagogika, 2016, č. 1, s. 111–119.
- STEINER, R. D. Filosofie svobody. Praha: Baltazar, 1991.  
ISBN 80-900307-0-X.

ŠIFFELOVÁ, D. Rogersovská psychoterapie pro 21. století: vybraná témata z historie a současnosti. Praha: Grada, 2010.

ISBN 9788024729381.

VÁCLAVÍK, V. Cesta ke svobodné škole. Hradec Králové: Gaudeamus, 1995. ISBN 80-902289-0-9.

## **Podněty Komenského pro rozvoj současných věd o nápravě věcí lidských**

### **Comenius's suggestions for the development of current sciences on the reform of human affairs**

Miroslav Jůzl

#### Anotace

Jan Amos Komenský (1592 – 1670) napsal před více než třiapadesáti lety sedmidílné pojednání „Obecná porada o nápravě věcí lidských“. Toto dílo zejména myšlenky o tom, jak změnit jedince a prostřednictvím této změny i společnost a vlastně celý svět jsou i pro současný svět velmi aktuální. Komenského myšlenky o Všeobecné moudrosti a Všeobecné výchově působí dnes jako Nemesis (výroky týkající se zločinu a spravedlnosti) současného vědeckého zkoumání této odvrácené strany společnosti. Článek ukazuje na věcný a metodologický význam tohoto Komenského poznání.

#### Klíčová slova

Všeobecná moudrost. Všeobecná výchova. Penologie. Penitenciariстика. Resocializační pedagogika.

## Annotation

More than three hundred and fifty years ago, John Amos Comenius (1592 – 1670) wrote a seven part treatise "General consultation on the reform of human affairs". This work, especially the thoughts about how to change the individuals and through this to change also the society and actually the entire world, are very topical for today's world. At present, Comenius's thoughts about the General Wisdom and General Upbringing have an effect as Nemesis (statements related to crime and justice) of the current scientific research of this other side of the society. The article points out to the matter of fact and methodology significance of the Comenius's knowledge.

## Key words

General wisdom. General upbringing. Penology. Penitenciaristic. Resocialization pedagogy.

*„Předmětem nápravy je dobrá věc, která se začala kazit a má být uvedena v původní stav. Vyžadují se tedy při ní tři podmínky, pro něž by si zasluhovala nápravná péče:*

- *Aby to bylo něco, co je samo v sobě dobré,*
- *Ale utrpělo porušení,*
- *Které je však jen počáteční, neboť:*
- *Věc, která sama v sobě není dobrá, zasluhuje spíše zkázy než nápravy (např. budova na místě hnilobném, nezdravém).*
- *Dobrá věc, která se začala kazit, zasluhuje nápravy, aby úplným porušením nezanikla, a tak neztratila všechnu cenu.*



- *Co je méně porušeno, napравuje se snáze (např. budova, u níž se sesedá nějaká drobná část).*
- *Co je příliš porušeno, napравuje se nesnadno (např. budova celá na spadnutí).*
- *Co je naprosto zkažené, nedá se napравit. Má-li to však být obnoveno, je třeba postavit nové dílo. Příklad: zřícená budova; ztracený život – neboť proti smrti není léku, atd.*

*Nepodléhat porušení je lepší než být napравován.*

*Ale být napraven je lepší stav, než byl dříve, je lépe než nebýt porušen.*

*Jestliže se poruší věci, vzniklé hned od začátku neúplně nebo chabě, pak máme příležitost, aby se při nápravě vybudovaly plněji a pevněji.*

*Činitel nápravy je někdo, kdo má znalost, možnost i vůli k nápravě porušené věci. Na napraviteli se požaduje trojí věc: znát, moci a chtít. Odstraň jen jedno z toho, náprava nepůjde.*

*Prostředek nápravný je něco, co má schopnost zjednat nápravu. (Neboť každý původce činnosti potřebuje nástroje, pomocí něhož by jednal. Odtud poučka: Neužije-li se žádného prostředku nápravného, nic se nenapравí). Mohoucnost nápravného prostředku se dělí ve tři složky, to tj. ve schopnost zastavit příčiny poruchy, porušené uvést zpět v náležitou formu, nápravu ustálit.“*

(J. A. Komenský, Panorthosie)

V úvodu textu je nutno zdůraznit, že Jan Amos Komenský byl především náboženský činitel, filozof, pedagog a velký humanista. Ve svých dílech ani v praktické činnosti se přímo problematikou vinu a trestu nezabýval. Přesto je možno konstatovat, že jeho „*Obecná porada o nápravě věcí lidských*“ přináší řadu podnětů pro rozvoj současných věd, které se zabývají převýchovou lidí, kteří se dostali do rozporu se společenskými normami a do střetu se zákony. Snaha převychovat jedince, aby žili

bezproblémový život ve společnosti je totiž stará jako lidstvo samo, i když institucionální zajištění této činnosti a zásahy státu registrujeme poprvé až v 19. století. Celá tato v zásadě velmi důležitá součást správy věcí veřejných by se měla důsledně opírat o výsledky vědeckého poznání. Z vědních disciplín jde zejména o rozvoj penologie, nauka o výkonu trestu a jeho účincích na život člověka. Dále je to penitenciaristika, která se zabývá speciální péčí o vězně ve vězeňském prostředí i tzv. postpenitenciární prací s lidmi po opuštění nápravných zařízení. V nejobecnější rovině jde také o resocializační pedagogiku, jejím cílem je nastavit taková výchovně vzdělávací opatření, která by zaručovala, že chovanci se naučí trvale ovládat své jednání a chování a dělat jen takové činnosti, které jsou v souladu s normami společnosti, bez páchání trestné činnosti. Bližší rozbor některých Komenského myšlenek ukazuje jejich konkrétní význam pro tuto oblast poznání.

Jan Amos Komenský (1592 – 1670), poslední biskup jednoty bratrské, humanistický filozof a pedagog světového významu, ne nadarmo nazývaný učitel národů (Morava, Čechy, Německo, Polsko, Anglie, Švédsko, Uhry, Holandsko) se ve svém nedokončeném díle *Obecná porada o nápravě věcí lidských* (*De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*), Amsterdam (1662), obrací ke všem společenským institucím od rodiny až po stát. Jeho cílem je účast všech na nápravě lidské společnosti. Jednotlivé svazky jsou uvedeny následujícími názvy:

- I. Všeobecné probuzení (Pangresia).
- II. Všeobecné osvícení (Panaugia).
- III. Všeobecná moudrost (Pansophia).
- IV. Všeobecná výchova (Pampaedia).
- V. Všeobecný jazyk (Panglottia).

VI. Všeobecná náprava (Panorthosia).

VII. Všeobecné povzbuzení (Pannuthesia).

Je evidentní, že se Jan Amos Komenský nezabývá otázkami soudobého vězeňství. Jak známo v popředí jeho zájmu byla vždy filozofie a didaktika, svými názory na „nápravu věcí lidských“ však zasahuje do penologie a penitenciaristiky a i resocializační pedagogiky nepřímo natolik významně, že je zapotřebí věnovat mu, jako knězi a učiteli samostatný pojednání. Inspirací budiž upravená a aplikovaná úvaha Aleše Kýry v časopise Historická penologie III/2003 s názvem Odkaz Jana Amose Komenského nejen českému školství (s. 3 – 7).

Komenský, silně znepokojen soudobou situací, vyzývá se svým hluboce humánním a přitom kněžským přístupem lidstvo k nápravě nemocného světa (sociálně patologické pojetí). Již v prvním díle, Všeobecném probuzení, si klade následující otázku: *„Proto byly navrhovány a ustanoveny tresty těm, kteří přestupují zákon, poněvadž bez nich by nebylo možno zkrotit svévoli lidí zlých a nemohla by existovat žádná lidská společnost v žádném národě. A přece ani tak nelze všechno zlo a násilí potlačit a tím méně odstranit, což dostatečně dosvědčují žaláře, pranýře, šibenice a podobné prostředky, určené k ovládnutí zločinců a zločinů, které sotva kdy odpočívají.“* (In Všetečka: 1987, s. 54).

Pro penitenciární praxi z tohoto dílu vyplývá aktivace všech subjektů nápravy schopných čelit kriminalitě a její recidivě na úrovni předcházení trestné činnosti, nápravě pachatelů ve výkonu trestu odnětí svobody jakož i po propuštění z výkonu trestu. Ještě jeden závažný moment Komenský nabízí k zamyšlení a tím je hledání nových cest trestání provinilců. Všeobecné osvícenství je jediná cesta vedoucí k nápravě lidstva prostřednictvím všeobecné snahy o dosažení moudrosti.

Zmoudření je prostředkem k polepšení jedinců i vzájemnému porozumění, bez něhož nelze uskutečnit nápravu celé společnosti. Komenský naznačuje, že orientace všech subjektů nápravy lze vztahovat též na pachatele trestných činů s doporučením zkoumat příčiny, projevy a následky kriminality, čímž otevírá prostor pro vznik příštích věd (kriminologie apod.).

Všeobecná moudrost podle Komenského vychází z lidské přirozenosti, touhy po dobru, vhodných způsobů jednání a prostředků, jež umožňuje rozlišovat dobro a zlo, a tak dosáhnout dobra a vyhnout se zlu. Vedle lidského myšlení a dorozumívání je právě svobodná vůle člověka tou nejdůležitější vlastností, která jej odlišuje od ostatních živých tvorů, a proto je třeba věnovat zvýšenou pozornost rozvíjení volných vlastností. Vůle člověka je ovlivňována rozumovým poznáním, ale též jeho city a vědomím mravní odpovědnosti – svědomím. Rozvíjení citových vlastností musí směřovat k prožívání dobra, pravdy a krásy. Lze vyvodit závěr, že ke zmoudření člověka vede získávání vědomostí jen se současným rozvíjením volných a citových vlastností, které se stávají i jedním ze základních principů zacházení s vězni. Svě nezastupitelné místo má v tomto procesu i vězeňská duchovní služba a Vězeňská duchovenská péče. Ze Všeobecné moudrosti lze aplikovat univerzalizaci působení všech subjektů nápravy se zaměřením na cílevědomou a systematickou přípravu vězňených pachatelů trestných činů k začlenění znovu do občanské společnosti. Inspirující jsou též náměty pro programy zacházení s odsouzenými, jejich příprava ve výstupním (ale i v nástupním oddělení) a další kontinuální, postpenitenciární péči, tj. působení kurátorů, sociálních pracovníků a pohříchu i probační a mediační služby, ale opět také církve.

Komenský dále pojednává o „*Všeobecné výchově*“, která je definována dostupností, rozsahem a hloubkou vzdělání s cílem zajistit co nejširší přípravu člověka na život ve společnosti, získáním potřebných znalostí, dovedností a osvojením mravních zásad. Spolehlivou zárukou účinnosti výchovně vzdělávacího procesu je dobrovolný přístup vychovávané osoby k výuce. Tuto dobrovolnost lze získat přesvědčením (motivací), že se naučí něčemu novému, a to cestou vlídného vyučování, pádnou argumentací, rozvíjením vlastního názoru, vlastní vůle a zkušenosti. Zájmu vychovávané osoby o vzdělávání lze dosáhnout tím, že jí nasloucháme, povzbuzujeme a za pozitivní výsledky odměňujeme pochvalou. Ze *Všeobecné moudrosti* vyplývá Komenského návod, jak postupovat při resocializaci vězňů. Ve *Všeobecné výchově* jde o konkrétní instrumentalizaci zacházení s vězněnými pachateli trestných činů prostřednictvím souboru výchovně vzdělávacích a terapeutických metod, forem a prostředků, obřázejících všechny složky výchovy vtělených do programů zacházení. Tento záměr sleduje doplnění a rozšíření vzdělání vězně a umožňuje mu tak snazší začlenění do civilní společnosti.

Obecná porada o nápravě věcí lidských se týká také uvedení veřejných záležitostí do žádoucího stavu prostřednictvím předchozích přístupů k otázkám nápravy lidské společnosti. Komenský při tom vychází ze základního postulátu, že člověk je v podstatě dobrý, jinak by náprava neměla smysl. Objektem nápravy může být jednotlivec, skupina, společenská instituce či dokonce společenský řád. Subjektem nápravy je ten, kdo disponuje znalostmi, možnostmi a má pevnou vůli napravit nežádoucí stav. Komenský zároveň podává návod, jakými postupy je třeba napravit celek. Náprava je podle něho cílevědomá a systematická činnost, jejíž úspěšnost je závislá na stupni narušení objektu nápravy, na úrovni odbornosti, kompetenci a motivaci subjektu nápravy a na

použití prostředků nápravy. Aby mohlo v současnosti dojít k transformaci vězeňství, musí se změnit celý systém, pak můžeme přistoupit k nápravě jednotlivců. Znamená to i přijetí a dodržování mezinárodních norem, předpisů a závazků. Pak může skutečně probíhat efektivní resocializace, kvalitativně vyšší stupně zacházení s vězni a také integrace společnosti snižováním kriminality a recidivy pachatelů trestných činů v důsledku úspěšného procesu nápravy. Své nezastupitelné místo zde opět naplňuje vězeňská duchovní služba a Vězeňská duchovenská péče.

Z koncepce Obecné porady o nápravě věcí lidských lze dále vyvodit metodologické zásady, jež mohou napomoci k odstraňování kriminality a snižování recidivy pachatelů trestné činnosti. Především ale slouží všem specialistům ve vězeňství jako praktický návod k zacházení s vězni. Rovněž penitenciární principy z tohoto díla vycházející podmiňují úspěšnost resocializačních procesů u jedinců ve výkonu trestu odnětí svobody. I v tomto díle se Komenský řídí (v duchu svého náboženského přesvědčení) svým životním výchovným cílem: V přípravě k věčnému životu, jež má tři stupně: Poznej sama sebe a svět kolem sebe; ovládni sebe; povznes se k Bohu. Z toho pak vyplývají tři základní oblasti výchovy: vzdělání ve vědách a v uměních, mravní výchova a výchova náboženská. Genialita filozofického, pedagogického i náboženského díla Komenského se zřetelně projevuje především v těch myšlenkách, které lze doceňovat a realizovat až v dnešní době a s úspěchem je aplikovat i v penologii a penitenciaristice jako jejich filozofických základů (Kumpera, 1992).

## LITERATURA

ADAMOVIÁ, K. Světla a stíny středověkého práva. Praha: Havlíček Brain Team, 2006.

ISBN 80-903609-4-7.

ANZENBACHER, A. Křesťanská sociální etika. Brno: CDK, 2004.

ISBN 80-7325-030-6.

BEDNÁŘ, F. Církev a stát. Praha: Melantrich, 1934.

BĚLINA, P. a kol. Dějiny zemí koruny české. Praha: Paseka, 1993.

ISBN 80-85192-60-8/ 80-85-192-61-6.

BUŠEK, V. Církev, stát a jinověrci v Codexu iuris canonici, Praha: 1922.

BUŠEK, V. Poměr státu k církvím Bratislava: Právnick, 1930.

CIPRO, M. Galerie světových pedagogů. Encyklopedie prameny výchovy. Praha: Vlastní vydání, 2002.

ISBN 80-238-8004-7.

ČAPKOVÁ, D. Myslitelstvo vychovatelský odkaz J. A. Komenského. Praha: SPN, 1987.

FOUCAULT, M. Dohlížet a trestat. Praha: Dauphine, 2000.

ISBN 80-7315-004-2.

HÁLA, J. Bolest a naděje vězení. Praha: Triton, 2007.

ISBN 978-80-7387-013-3.

JŮVA, V. & JŮVA, V. Stručné dějiny pedagogiky. Brno: Paido, 1997.

ISBN 80-85931-43-5.

JŮZL, M. Základy pedagogiky. Brno: IMS Brno, 2010.

ISBN 978-80-87182-02-4.

KUMPERA, J. Jan Amos Komenský. Ostrava: Amosium Service a Nakladatelství Svoboda, 1992.

ISBN 80-85498-03-0

KÝR, A. Historická penologie III/2003, str. 3 – 7. Časopis Institutu vzdělávání - Kabinetu dokumentace a historie. Praha: Vězeňská služba České republiky, 2003.

MITÁŠ, V. Duchovenská služba v penitenciární prostředí. Praha: Občanské sdružení Vězeňská duchovenská péče a Institut vzdělávání Vězeňské služby České republiky, 2007.

PALOUŠ, R. K filosofii výchovy. Praha: SPN, 1991.

ISBN 80-04-25390-3.

PEKAŘ, J. Dějiny československé. Praha: Akropolis, 1991.

ISBN 80-900354-2-6.

ŘÍČAN, R., MOLNÁR, A. Dvanáct století církevních dějin. Praha: Kalich, 2008.

ISBN 978-80-7017-064-9.

VŠETEČKA, J. Všenáprava obrazem. Praha: Polygrafia, 1987.



# **CO ŘEŠÍME DNES V SOUVISLOSTI SE ŠKOLOU A RODINOU**

## **WHAT WE ARE ADDRESSING TODAY IN CONNECTION WITH SCHOOL AND FAMILY**

**Adaptabilita dětí opouštějících zařízení ústavní výchovy  
v současné společnosti**

**The adaptability of the children leaving a residential state  
institution in today's society**

Alois Daněk

Anotace

Každý rok stovky mladých lidí opouští prostředí zařízení pro výkon ústavní výchovy. Hlavním cílem příspěvku je zjistit, nakolik jsou schopni se adaptovat na podmínky současné společnosti. K dosažení cílů byl použit kvalitativní výzkumný design postavený na intenzivním kontaktu se zkoumaným prostředím. Data získaná z rozhovorů, pozorování a z pedagogické dokumentace jsme zpracovali za pomoci zakotvené teorie, interpretativní fenomenologické analýzy a narativní analýzy. Získané výsledky potvrzují výstupy ostatních výzkumů, které mladé jedince odcházející ze zařízení pro výkon ústavní výchovy označují jako osoby ohrožené sociální exkluzí a vznikem negativních modelů chování.

Respondenti označují jako značný problém nedostatečnou nabídku následné podpory. Výstupy našeho výzkumu by mohly být podnětem k modifikaci speciálně pedagogické praxe v dětských domovech, zejména při přípravě mladých dospělých na jejich tranzitní období.

#### Klíčová slova

Dětský domov. Ústavní výchova. Následná podpora. Rizikové chování. Sociální vyloučení.

#### Annotation

Each year, hundreds of young people leave the environment of a residential state institution. The main objective of the paper is to find out to what extent they are able to adapt to the conditions of the today's society. To achieve the goals, there has been used a qualitative research design based on an intensive contact with the environment being explored. We have processed the data gained from the interviews, observation and pedagogical documentation using the anchored theory, interpretative phenomenology analysis and narrative analysis. The obtained results confirm the outputs of other research, which marks the young individuals leaving the residential state institutions as persons endangered by social exclusion and the occurrence of negative models of behaviour. The respondents describe an insufficient offer of the follow-up support as a significant problem. Our research outputs could be a stimulus to for modification of special pedagogical practise in children's homes, especially in preparation of young adults to their transition period.

## Key words

Children's home. Institutional upbringing. Subsequent support. Risk behaviour. Social exclusion.

Pro každého mladého člověka je vstup do samostatného života zásadním předělem. Opouští bezpečí rodiny, je konfrontován s realitou dnešní rapidně se měnící společnosti. Jedná se o náročné období, které klade mu do cesty řadu nástrah a překážek. Někteří mladí dospělí mají ale situaci mnohem složitější. Každoročně opouští zařízení pro výkon ústavní výchovy několik set mladých dospělých, kteří jsou postaveni před náročnou volbu. Buď se vrátí do původních rodin, nebo se pokusí zvládnout přechod k samostatnosti vlastními silami. V poslední době tato problematika začíná zajímat řadu odborníků nejen v České republice, ale i v zahraničí. Také se jedná o mediálně často zpracovávané téma. Hlavním cílem tohoto článku je nabídnout vhled do živé reality mladých lidí odcházejících ze školského zařízení pro výkon ústavní výchovy, z Dětského domova Klánovice. Budeme se snažit zjistit, nakolik jsou tito mladí lidé schopni se adaptovat v podmínkách současné společnosti. Edukační a sociální realitě dětských domovů se dlouhodobě věnujeme, vliv prostředí dětského domova na adaptabilitu mladých dospělých patří mezi významná dílčí témata našeho výzkumu.

Otázka adaptability dětí po odchodu z dětských domovů poutá v současnosti zájem médií i širší veřejnosti. Bohužel relevantní studie k této oblasti dosud chybí. Problematiku řeší v současnosti například Běhounková (2012) nebo autoři Svoboda a Chudý (2005). Ze zjištění těchto a ještě dalších autorů vyplývá, že mladý člověk po odchodu z dětského domova se ocitá v současné společnosti téměř zcela sám. V České republice zatím nefunguje komplexní systém péče o tyto osoby,

finančně a odborně garantovaný veřejnou správou. Těmto lidem reálně hrozí propad do chudoby, který je spojen s řadou průvodních jevů jako pokles sebevědomí, ztráta životních perspektiv. Narůstají možnost vzniku rizikového chování, konfliktu se zákonem, hrozba exekucí atd. Lidé zabývající se touto problematikou také uvádějí, že úvodní rodiny těchto mladých lidí nemají kapacitu na poskytnutí sociální pomoci svým dětem. Opakovaně jsou registrovány případy, kdy původní rodina připraví svého člena o jeho zbylé finance a skromný majetek a pak se k němu nehlásí.

Dětský domov a školní jídelna Klánovice je školské zařízení pro výkon ústavní výchovy a je určen pro děti a mladé dospělé bez závažných poruch chování. Dětský domov Klánovice je domov rodinného typu. Děti a mladí dospělí žijí v samostatných jednotkách, které jsou označovány jako rodinné skupinky. Zařízení má v současnosti kapacitu pro 54 dětí a mladých dospělých a funguje v něm sedm rodinných koedukovaných skupinek. Každá rodinná skupinka je koncipována jako bytová jednotka vybavená podle současných standardních požadavků. Pokud jde o materiální a personální zabezpečení, patří domov mezi „republikovou špičku“. Pracují zde téměř tři desítky vychovatelů, tým je doplněn sociální pracovníci, psychologkou, nepedagogickými zaměstnanci a celou řadou externích spolupracujících specialistů. Jednou z pedagogických a výchovných priorit Dětského domova Klánovice je příprava dětí a mladých dospělých na okamžik, kdy odejdou do samostatného života. Pro mladé dospělé, kteří dosáhli plnoletosti, jsou v areálu Dětského domova k dispozici „tréninkové garsoniéry“. V současnosti jich je k dispozici deset, mladí dospělí zde mají možnost samostatného života bez stálého dohledu pedagogických pracovníků. Dětský domov Klánovice také spravuje čtyři startovací byty, které mohou mladí dospělí po odchodu z dětského domova využít. A právě současní obyvatelé tréninkových

garsoniér spolu s vybranými mladými dospělými, kteří v posledních dvou letech z Dětského domova Klánovice odešli, byli předmětem našeho šetření. Celkem se jednalo o sedm respondentů.

Všichni respondenti přišli do Dětského domova Klánovice z patologických prostředí. V jejich původních rodinách se setkáváme například s alkoholismem, zneužíváním návykových látek, velká část má zkušenost s domácím násilím. Ačkoli původní rodiny pocházejí z různých společenských vrstev, jeden faktor mají společný. Negativní vliv na dítě byl dlouhodobý a všechny ostatní formy intervence selhaly. Výsledky našich dříve realizovaných výzkumů nekorespondují se zavedenou představou o nepodnětném ústavním prostředí, které devastuje dětskou duši, zatímco původní rodina se intenzivně snaží o návrat dítěte do jejího harmonického lůna. Na základě našich poznatků můžeme tvrdit, že především rodina je hlavním faktorem, který je nejen přímo odpovědný za umístění dítěte do dětského domova, ale také zde můžeme vysvětlit převážnou část problémů, s kterými se dítě potýká během pobytu v dětském domově (Daněk 2020). Nejvýraznější potíže zaznamenáváme v oblasti edukačních a sociálních kompetencí, v poslední době stoupá počet dětí a mladých dospělých s psychiatrickou diagnózou. Děti nemají vysokou aspirační úroveň, mají potíže s dlouhodobým plánováním, jejich představy o životě v dnešní společnosti nejsou realistické. Z dětského domova mladý dospělý může odejít po dosažení plnoletosti, nejdéle však ve 26 letech věku. Nejmladšímu respondentovi našeho výzkumu bylo 18 let, nejstaršímu 25 let. Ve zkoumaném vzorku bylo sedm mladých dospělých, čtyři dívky, tři chlapi. Tři respondenti z domova již odešli, ostatní čtyři plánují odejít nejdříve v horizontu dvou let.

Nejintenzivnější část výzkumu proběhla mezi listopadem 2020 až březnem 2021. Rozhovory a pozorování byly realizovány v přirozeném prostředí respondentů. Kontakt s mladými dospělými, kteří již z Dětského domova Klánovice odešli, probíhal telefonicky, nebo za pomoci sociálních sítí. Ačkoli vzhledem k epidemiologické situaci byly podmínky ztíženy, výzkum plynule „*nasedl*“ na předchozí projekty a podařilo se udržet badatelskou kontinuitu. Vzhledem k našemu zapojení do zkoumaného prostředí nám bylo umožněno strávit s respondenty masivní časovou dotaci. Ve snaze o objektivní pohled na věc jsme oslovili i pedagogické zaměstnance Dětského domova Klánovice. S respondenty jsme diskutovali mezi mantinely následujících oblastí:

1. Je příprava na odchod z Dětského domova dostatečná?
2. Jaká je možnost podpory po odchodu z dětského domova?
3. Požadavky a návrhy na změnu.

S respondenty, kteří již Dětský domov Klánovice opustili, jsme rámec otázek rozšířili i na oblast reflexe jejich očekávání a kontaktu s realitou samostatného života. Získané odpovědi jsme následně rozkódovali a komparovali s daty, která jsme vytěžili z pedagogické dokumentace a ze SWOT analýzy. Výsledky jsme předložili k revizi jak mladým dospělým, tak i pedagogickým pracovníkům, abychom jim umožnili se k našim výstupům vyjádřit a abychom získali okamžitou zpětnou vazbu.

Z našeho šetření vyplynula řada zajímavých zjištění. Pedagogičtí pracovníci hodnotí míru přípravy mladého dospělého na odchod z dětského domova jako dostatečnou. Podle jejich slov příprava na odchod z dětského domova je zahájena několik let před samotným odchodem. Jako nejdůležitější faktor pedagogičtí pracovníci označili podporu v dosažení co možná nejvyššího vzdělání, optimalizování

edukačního procesu, podporu mladého dospělého k budování pracovních kompetencí a v neposlední řadě důraz na finanční gramotnost. Pedagogičtí pracovníci hodnotí kladně zapojení neziskového sektoru. V rozhovorech zazníval požadavek na spolupráci s orgány sociálně právní ochrany dětí, která je podle slov vychovatelů v otázce přípravy na odchod mladých dospělých nedostatečná. Dále také pedagogičtí pracovníci poukazují ale na malý zájem mladých dospělých o aktivní zapojení do procesu přípravy na jejich odchod.

Mladí dospělí si sice uvědomují fakt, že z dětského domova odejdou, ale nemají jasnou představu o budoucnosti v běžné populaci. Snahu vychovatelů je připravit na odchod mladí dospělí hodnotí kladně, ale podle jejich slov to nepatří mezi priority edukačního procesu dětského domova. Mladí dospělí se spíše zaměřují na udržení se ve vzdělávacím procesu, což jim umožňuje setrvat v dětském domově. Aktivit neziskových organizací, které spolupracují s Dětským domovem Klánovice, se sice mladí dospělí účastní, ale podle jejich slov v nich nevidí potenciál pro jejich další život. Respondenti několikrát jasně artikulovali neochotu se do podobných aktivit zapojit. Toto bylo zřejmé při pozorování zapojení mladých dospělých při akcích neziskového sektoru, kdy jsme nezaznamenali ze strany mladých dospělých snahu se zapojit do diskuse, převládalo pasivní očekávání akce ze strany organizátorů.

Podle získaných dat děti přicházejí do dětského domova s již rozvinutými problémy. Narativní analýza nám pomohla proniknout do období vývoje dětí a mladých dospělých před příchodem do Dětského domova Klánovice. Jednoznačně se ukázalo, že pobytu v dětském domově předcházelo signifikantně důležité období, kdy dítě bylo vystaveno patologickým vlivům disfunkčních rodinných prostředí, a snaha o sanaci

ze strany orgánů sociálním právní ochrany dětí nebyla úspěšná. Otázka původních rodin se ukázala jako klíčová. Právě původní rodina může být spíše zdrojem stresu, než podporou (Häggman-Laitila et al. 2018). Žádný z respondentů se však od své původní rodiny nedistancoval, pravidelně zaznívaly racionalizační omluvy, kterými mladí dospělí vysvětlovali jednání svých rodičů. Respondenti, kteří již Dětský domov Klánovice opustili, v rozhovorech potvrdili naši domněnku, že v okamžiku problémů, které již nebyli schopni zvládnout, se snažili vyhledat pomoc v jejich původních rodinách. Nikdo z respondentů však potřebnou podporu od své rodiny nezískal.

V našem šetření jsme si kladli za cíl nabídnout odborné veřejnosti vhled do reality mladých dospělých opouštějících Dětský domov Klánovice a jejich možnosti adaptability v dnešní moderní společnosti. Cíl se podařilo naplnit, nicméně naše závěry nejsou uspokojivé. Jsme si vědomi skutečnosti, že naše výstupy nemohou být univerzální, protože dětské domovy nejsou identické a na samotné mladé dospělé tato prostředí nepůsobí vždy stejně (Van Ijzendoorn, 2011). Nicméně nelze jakkoli rozporovat skutečnost, mladí dospělí opouštějící brány dětských domovů jsou oproti svým vrstevníkům ohrožení sociální exkluzí. Jak píše Stein (2006), v intaktních rodinách mladí dospělí odcházejí do běžného života později, a navíc se mohou v případě potřeby na rodinu obrátit s prosbou o pomoc. Mladí dospělí z dětských domovů mají svůj start do samostatného života do značné míry určen zákonem a jejich původní rodiny jim pomoc nabídnout povětšinou nemohou. Navíc si často nepřipouští skutečnost, že po odchodu z dětského domova budou odkázáni pouze sami na sebe. Z toho plyne námi pozorované časté vytěšňování a negování reálného stavu situace a neochota mladých dospělých se aktivně připravovat na odchod z dětského domova.



Toto do jisté míry dílčí empirické šetření potvrdilo některé naše předchozí obecnější pohledy na problematiku odchodu mladých dospělých z ústavní péče do normálního života. Základem zlepšení současného stavu by mohla být novelizace Zákona o výkonu ústavní výchovy, kde by měla být ukotvena povinnost přípravy na odchod z dětských domovů do rámce činnosti orgánů sociálně právní ochrany dítěte. Povinnost státních orgánů by měla pokračovat i po odchodu z dětského domova.

Důležitější roli v procesu přípravy na odchod z dětských domovů by měl hrát i neziskový sektor. Entuziasmus a nasazení celé řady odborníků z neziskových organizací jsou zřejmé, bezesporu se snaží poskytnout mladým dospělým potřebnou podporu. Nicméně je třeba upozornit na požadavek zpracovávat informace objektivně, následně je prezentovat bez občasných nepřesností, které mohou výrazně ovlivnit názor veřejnosti na problematiku ústavní výchovy. Je třeba budovat interdisciplinární týmy, v kterých budou spolupracovat experti z různých vědních oblastí (Little et al. 2005, s. 207).

Mladí lidé odcházející z dětských domovů zaslouží komplexní podporu. Je třeba důrazně poukazovat na skutečnost, že oproti svým vrstevníkům mají značně ztížené startovní podmínky v začátcích jejich samostatného života. Pokud tento start nezvládnou, značně se zvyšuje nebezpečí, že se uchýlí k negativním modelům chování, jako drogy, alkohol, kriminalita. Kruh beznaděje se uzavírá, osudy se replikují. Beznaděj přerůstá do rezignace, ochota bojovat s nepřízní osudu se brzy vyčerpá. Intaktní společnost si musí uvědomit, že do dětského domova nikdo nepřišel vlastní vinou, vždy jsme schopni prokázat negativní vliv původních rodin, což jednoznačně potvrzují data z našeho výzkumu. Je třeba vést linii

podpory v několika směrech. Na jedné straně musíme intenzivně sanovat původní rodiny, zároveň budovat kvalitní síť následné péče. V zařízení pro výkon ústavní výchovy bude třeba zintenzivnit přípravu mladých dospělých na odchod, v ideálním případě by tato příprava měla být zahájena v den jejich příchodu. Jako nezbytnou vidíme synergickou spolupráci napříč obory, od sociální práce, přes sociologii ke speciální pedagogice. Vynaložená energie a vydané finance se naší společnosti několikanásobně vrátí. Mladí dospělí budou mít možnost překonat náročné výzvy navázané na jejich minulost, jak v původních rodinách, tak i v dětských domovech, a budou mít rovnou příležitost naplnit jejich potenciál. Vždyť rovné příležitosti jsou esencí inkluzivního paradigmatu. Bude to dlouhý a náročný proces, ale bezesporu smysluplný a výsledky budou neoddiskutovatelné.

## LITERATURA

BĚHOUNKOVÁ, L. Fenomén odchodu do samostatného života dítěte vyrůstajícího v náhradní výchovné péči. Praha: Togga, 2012. ISBN 978-80-87652-87-9.

BRAY, R., DE LAAT, M., GODINOT, X., UGARTE, A., WALKER, R. Realising poverty in all its dimensions: A six-country participatory study. *World Development* [online]. 134, 105025. ISSN 0305750X. Dostupné z: [doi:10.1016/j.worlddev.2020.105025](https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2020.105025)

DANĚK, A. Dětský domov Klánovice – vybrané sociologické otázky. In: MMK 2020: mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky. Hradec Králové: Magnanimitas, 2020. s. 704-712. ISBN 978-80-87952-33-7.

HÄGGMAN-LAITILA, A., SALOKEKKILÄ, P., KARKI, S. Transition to adult life of young people leaving foster care: A qualitative systematic review.

Children and Youth Services Review [online]. 95, 134–143. ISSN 0190-7409. Dostupné z: doi:10.1016/j.chilyouth.2018.08.017

LITTLE, M., KOHM, A., THOMPSON, R. The impact of residential placement on child development: research and policy implications. International Journal of Social Welfare [online]. 14(3), 2005, s. 200–209. ISSN 1468-2397. Dostupné z: doi:https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2005.00360.x

MIMO DOMOV, [online]. Integrace dětí z dětských domovů do společnosti]. Dostupné z:

[https://www.ditearodina.cz/images/soubory/ke-stazeni/vyzkumy/Pruzkum\\_Integrace-deti-z-detskych-domovu-do-spolecnosti.pdf](https://www.ditearodina.cz/images/soubory/ke-stazeni/vyzkumy/Pruzkum_Integrace-deti-z-detskych-domovu-do-spolecnosti.pdf) (2015)

MIMO DOMOV, [online]. Potřeby dětí při odchodu z dětského domova.

Dostupné z: <https://www.ditearodina.cz/images/soubory/ke-stazeni/vyzkumy/lpsos-pro-Mimo-domov- Poteby-dt-pi-odchodu-z-dtskho-domova- prezentace-pro-TK erven-2015.pdf> (2015)

Zákon č. 109/2002 Sb. Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů

PROJEKT PERSIST, [online]. Integrace dětí z dětských domovů do společnosti a jejich adaptace na trhu práce. Dostupné z: <https://projekt-persist.webnode.cz/>, 2021

ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., HYTYCH, R. Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy. Brno: Masarykova univerzita, 2013.

ISBN 978-80-210-6382-2.

SCHMIDT, V., BAILEY, J. D. Institutionalization of Children in the Czech Republic: A Case of Path Dependency. Journal of Sociology. The Journal

of Sociology & Social Welfare: 41(4) Dostupné z:  
<https://scholarworks.wmich.edu/jssw/vol41/iss1/4> (2014)

Work, 2006. s. 273-279.

ISSN 1356-7500

SVOBODA, I. Správní exekuce jako předpoklad efektivnosti správního trestání. In Reforma veřejné správy. Brno: VŠKE, 2002. s. 99-103.

ISBN 80-903089-6-1

SVOBODA, I., CHUDÝ, Š. Alternativný prístup k riešeniu výchovných problémov. In Vychovávateľ č. 8/2005. Bratislava: Educatio, s. 23-29.

ISSN 0139-6919

ŠVEHLA, J., POLÁČKOVÁ, M. Příprava mladých dospělých vyrůstajících v pobytových zařízeních na odchod do dospělého života. Praha: Nadační fond Krok domů, 2020. Dostupné z:

<https://www.krokdomu.cz/media/krokdomu/pruzkum.pdf>

## **Opatrovník nezletilého dítěte v řízení o péči soudu o nezletilé**

### **Custodian of a minor child in the court proceedings in matters of custody of minors**

Martin Kohout

#### Anotace

Cílem tohoto článku je poskytnout výklad české právní úpravy procesního opatrovnictví nezletilého dítěte v soudních řízeních ve věcech péče soudu o nezletilé, a to zejména s odkazem na ustanovení § 469 odst. 1 zákona č. 292/2013 Sb., o zvláštních řízeních soudních, ve znění pozdějších předpisů, podle něhož platí, že dítě je v řízení zastoupeno opatrovníkem, kterého soud pro řízení jmenuje.

#### Klíčová slova

Nezletilé dítě. Opatrovník. Orgán sociální právní ochrany dětí.

#### Annotation

The goal of this article is to provide the explanation of the Czech legislation in terms of procedural guardianship of a minor in judicial care of minors proceedings. The subject matter of this article is explained mainly in reference to section 469 subsection 1 of the Act N. 292/2013

Coll., Special Judicial Proceedings Act, as amended, according to which, in course of judicial proceedings, a minor is represented by a guardian appointed by the court.

## Keywords

Minor. Guardian, court. Children social and legal protection authority.

Podle ustanovení § 469 odst. 1 zákona o zvláštních řízeních soudních platí, že *dítě je v řízení zastoupeno opatrovníkem, kterého soud pro řízení jmenuje. Opatrovníkem soud jmenuje zpravidla orgán sociálně-právní ochrany dětí.* Podle druhé odstavce poté platí, že *opatrovníkem nelze jmenovat orgán sociálně - právní ochrany dětí, který podal návrh na zahájení řízení.* Uvedené zákonné ustanovení navazuje nejen na ustanovení § 892 občanského zákoníku (právo a povinnost rodičů zastupovat dítě při právních jednáních, ke kterým není právně způsobilé), zejména na jeho třetí odstavec, který diskvalifikuje rodiče ze zástupčího oprávnění pro případ, že by zde bylo riziko, byť potenciální, střetu zájmů mezi ním a dítětem, nebo mezi dětmi týchž rodičů, ale i na ustanovení § 22, 23 a 29 o.s.ř.

Ustanovení § 469 odst. 1 zákona o zvláštních řízeních soudních na rozdíl od § 892 odst. 3 občanského zákoníku nepracuje v rámci hypotézy s tím, zda střet zájmů mezi rodiči a dítětem, případně mezi dětmi týchž rodičů, reálně existuje, resp. hrozí, případně zda by nezletilé dítě bylo s ohledem na svou rozumovou a volní vyspělost schopno před soudem jednat samostatně. Jak uzavírá komentářová literatura *„jmenuje jej proto, že tak stanoví zákon (v tomto případě jde tedy o speciální úpravu ve vztahu k § 23 OSŘ)“* Soud při svém rozhodování nikterak nezohledňuje ani věk nezletilého dítěte, opatrovníka jmenuje bez ohledu na to,

zda je nezletilé dítě batole, nebo naopak již těsně před dosažením zletilosti. Nezletilý má nicméně právo se k věci vyjádřit, jeho názor musí být slyšen a s přihlédnutím k jeho rozumové a volní vyspělosti zohledněn. V tomto směru tedy věk nezletilého – za běžného chodu věcí – hrát roli bude. Lze tedy uzavřít, že bez ohledu na rozsah svéprávnosti, kterou dosud nezletilé dítě nabylo ve smyslu ustanovení § 31 o.z. – bude nezletilé dítě v řízení zastoupeno opatrovníkem. Ze zákona pak toto zastoupení zanikne ve chvíli, kdy nezletilé dítě nabyde plné svéprávnosti a tedy i plné procesní způsobilosti (k tomu blíže srov. § 477 z.ř.s.).

Z absolutního pravidla podle prvního odstavce však sám zákon o zvláštních řízeních soudních stanoví výjimky, a to ve třetím odstavci citovaného zákonného ustanovení. Ustanovení o povinnosti jmenovat dítěti opatrovníka pro řízení se totiž neuplatní pro řízení dle § 468 odst. 2 z.ř.s., v nichž zákon o zvláštních řízeních soudních přiznává nezletilému dítěti plnou procesní způsobilost, ačkoli plné svéprávnosti v hmotně-právním smyslu dosud nedosáhlo. Jedná se – (zcela logicky) o řízení o přiznání svéprávnosti nezletilému dítěti a o přivolení souhlasu a odvolání souhlasu zákonného zástupce k samostatnému provozování obchodního závodu nebo k jiné obdobné výdělečné činnosti. Jde v obou případech o návrhová řízení, přičemž vedle zákonného zástupce může návrh podat i samotné nezletilé dítě. Komentářová literatura pak ještě připomíná řízení o povolení uzavřít manželství, v němž má nezletilý starší 16 let procesní způsobilost v plném rozsahu, dále řízení o předběžném opatření ve věcech ochrany proti domácímu násilí a konečně též řízení ve věcech osvojení, pokud v něm nezletilé dítě vystupuje v procesním postavení rodiče.

Citovaná zákonná úprava výslovně stanovuje, že opatrovníkem soud jmenuje zpravidla (tedy nikoli výlučně) orgán sociálně-právní ochrany

dětí. Podle ustanovení § 4 odst. 1 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „zákon o sociálně právní ochraně dětí“ nebo „z.s.p.o.d.“), jsou orgány sociálně-právní ochrany krajské úřady, obecní úřady obcí s rozšířenou působností, obecní úřady a újezdní úřady, Ministerstvo práce a sociálních věcí, Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí a Úřady práce České republiky, tj. krajské pobočky a pobočka pro hlavní město Prahu, přičemž ve vztahu k obecním úřadům s rozšířenou působností je pak založeno jejich oprávnění, resp. povinnost, vykonávat funkci opatrovníka v ustanovení § 17 téhož zákona.

Pokud jde o výběr konkrétního orgánu sociálně právní ochrany dětí, má specifické postavení Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí, který je procesním (kolizním) opatrovníkem jmenován zpravidla v situacích, kdy je dán cizí (přeshraniční) prvek. Pokud jde o výběr konkrétního (místně) orgánu sociálně právní ochrany dětí, je rozhodný trvalý pobyt nezletilého dítěte, srov. § 61 odst. 1 z.s.p.o.d. (nikoli tedy jako pro místní příslušnost opatrovnického soudu bydliště nezletilého). Jakkoli je tedy obvyklé, že nezletilé dítě zastupuje v řízení opatrovník z téhož obvodu (např. v případě Okresního soudu v Ústí nad Labem Statutární město Ústí nad Labem), může nastat situace, kdy tomu tak nebude (u téhož soudu bude zastupovat jiný než uváděný opatrovník, neboť dítě má sice v obvodu Okresního soudu v Ústí nad Labem své bydliště ve smyslu § 80 o.z., nikoli ovšem trvalý pobyt, který je rozhodující pro stanovení místní příslušnosti orgánu sociálně právní ochrany dětí.

Jak příslušný citovaný zákon naznačuje v prvním odstavci § 469 z.ř.s. užitím slova „zpravidla“, není pravidlo o jmenování orgánu sociálně právní ochrany dětí pravidlem absolutním. Již navazující odstavec normuje, že opatrovníkem



nelze jmenovat orgán sociálně - právní ochrany dětí, který podal návrh na zahájení řízení. Výčet řízení, u nichž má orgán sociálně právní ochrany dětí aktivní legitimaci k podání návrhu, je obsažen v ustanovení § 14 zákona o sociálně právní ochraně dětí. Jedná se např. o nařízení ústavní výchovy, prodloužení ústavní výchovy, její zrušení, případně přemístění nezletilého v rámci jejího výkonu, nebo omezení nebo zbavení rodiče rodičovské odpovědnosti anebo omezení nebo pozastavení jejího výkonu, a řadu dalších. Je v celku logické, že vystupuje-li orgán sociálně právní ochrany dětí v těchto řízeních coby navrhovatel, tedy účastník řízení, nemůže současně vystupovat jako zástupce jiného účastníka, nezletilého dítěte. Potenciální střet zájmů je rovněž zřejmý. Komplikovanější je situace v případě, že orgán sociálně právní ochrany dětí neučiní soudu návrh, ale toliko podnět, jak je obvyklou praxí, přičemž rozhodnutí o případném zahájení řízení ve smyslu ustanovení § 13 zákona o zvláštních řízeních soudních ponechává na úvaze soud. Zahájí-li soud řízení, zpravidla v témže rozhodnutí (usnesení) jmenuje nezletilému dítěti opatrovníka, přičemž zákon o zvláštních řízeních soudních výslovně nezakazuje, aby jím byl orgán sociálně právní ochrany dětí, který učinil podnět k zahájení tohoto řízení. Při řešení této otázky ovšem odborná veřejnost není jednotná. Někteří odborníci tendují k rovnocennému přístupu k podnětu i k návrhu, srov. např. Usnesení Krajského soudu v Praze ze dne 30. 7. 2018, sp. zn. 32 Co 229/2018, případně i komentářovou literaturu, jiní si všímají, že *„z textu zákona vypadlo slovo podnět. Znamená to, že opatrovníkem může být jmenován orgán sociálně-právní ochrany dětí, který podal pouhý podnět (viz § 14 odst. 6 ZSPO) k opatření týkajícímu se výchovy dítěte. Bylo-li takové řízení zahájeno soudem z úřední povinnosti, nevystupuje v něm jako (samostatný) účastník řízení.“* K obdobným závěrům směřuje i B. Trávníková *„...OSPOD pro zahájení řízení nepodá návrh, ale pouze soudu učiní podnět, k němuž soud řízení zahájí již sám (§ 13). K tomu srov. např. výklad uvedený v usnesení Ústavního soudu ze dne 14.11.2013, čj. III. ÚS 1391/12-1, v němž ustanovený opatrovník (obec) nebyl v daném řízení navrhovatelem,*

*nýbrž podal toliko podnět, přičemž o zahájení řízení rozhodl ex offio sám soud, jak mu to umožňuje občanský soudní řád. Orgán sociálně-právní ochrany dětí se tak nestal účastníkem posuzovaného řízení. Ani v hypotetickém případě, že by ustanovený opatrovník byl podjatý vůči rodičům dětí (což však v daném případě nebylo zjištěno), nelze z této situace dovozovat, že by ustanovený opatrovník byl nezpůsobilý řádně zastupovat zájmy dětí.“* Vzhledem k tomu, že odpovědnost za reálný výkon funkce procesního opatrovníka nese i po jmenování opatrovníka soud, máme za to, že lze přijmout výklad, podle něhož zákonný zákaz stanovený v ustanovení § 469 odst. 2 zákona o zvláštních řízeních soudních není třeba vztahovat i na podněty orgánů sociálně právní ochrany dětí.

Není-li možné jmenovat orgán sociálně právní ochrany dětí dle místa trvalého pobytu nezletilého dítěte, má soud možnost jmenovat jiný orgán sociálně právní ochrany dětí (nebo jinou vhodnou osobu), případně nezbude než procesním opatrovníkem, ve smyslu ustanovení § 29 o.s.ř., jako krajní řešení jmenovat advokáta. Jmenování osoby odlišné od orgánu sociálně právní ochrany dětí dle místa trvalého pobytu nezletilého dítěte by však mělo být řádně zdůvodněno, resp. výběr opatrovníka nemůže být projevem libovůle soudu. Pokud jde o jmenování advokáta, není toto jmenování vázáno na souhlas uvedeného advokáta. Advokátovi nicméně náleží za výkon opatrovnictví odměna (a náhrada hotových výdajů), a to výši stanovené dle ustanovení § 9 odst. 2 vyhlášky Ministerstva spravedlnosti, o odměnách advokátů a náhradách advokátů za poskytování právních služeb (advokátní tarif), ve znění pozdějších předpisů (ustanovení § 9 odst. 5 téže vyhlášky je neaplikovatelné, srov. závěry např. nálezu Ústavního soudu ze dne 3. 3. 2020, sp. zn. Pl. ÚS 26/19). Pro úplnost je třeba uvést, že soud o jmenování opatrovníka rozhoduje zpravidla ve spojení se svými prvními procesními úkony, činí tak usnesením, přičemž proti takovému usnesení je možné podat odvolání, proti rozhodnutí odvolacího soudu však již nelze podat dovolání.

Lze tedy shrnout, že oprávněné zájmy nezletilého dítěte chrání v řízení o péči soudu o nezletilé kolizní opatrovník, kterého k tomuto účelu jmenuje usnesením soud. Tímto kolizním opatrovníkem bývá zpravidla jmenován orgán sociálně právní ochrany dětí dle trvalého pobytu nezletilého (srov. § 61 odst. 1 z.s.p.o.d.). Jmenování tohoto orgánu nepřipadá v úvahu za situace, kdy sám podal návrh na zahájení řízení (není však vyloučeno za situace, kdy podal toliko podnět k zahájení řízení). Orgán sociálně právní ochrany dětí je v rozhodnutí označován názvem příslušné obce s uvedením sídla úřadu obce, když právě obec, nikoli obecní úřad, má procesní způsobilost. Není-li možné orgán sociálně právní ochrany dětí dle trvalého pobytu nezletilého jmenovat, je možné jmenovat jiný orgán sociálně právní ochrany dětí, případně jinou vhodnou osobu, nebo konečně též – jako krajní řešení – advokáta, nicméně tento vykonává opatrovnictví za odměnu. V takovém případě by však mělo být rozhodnutí soudu dostatečně odůvodněné tak, aby bylo zřejmé, proč se soud odchýlil od obecné úpravy. Pro pedagogy, případně pro personalisty lze doporučit k bližšímu seznámení práce Svobody (2006, 2007), které zájemce seznamují s širší problematikou analyzovanou v této stati.

## LITERATURA

HROMADA, M. § 469 [Zastoupení]. In: SVOBODA, K. a kol. Zákon o zvláštních řízeních soudních. [Systém Beck-online]. Praha: Nakladatelství C. H. Beck, 2020.

WESTPHALOVÁ, L. § 892 [Zastupování dítěte při právních jednáních]. In: HRUŠÁKOVÁ, M. a kol. Občanský zákoník II. Rodinné právo (§ 655–975). [Systém Beck-online]. 2. vydání. Praha: Nakladatelství C. H. Beck, 2020, s. 869.

TRÁVNÍKOVÁ, B. § 466-477 Pododdíl 2 Řízení ve věcech péče soudu o nezletilé. In: JIRSA, J. a kol. Zákon o zvláštních řízeních soudních: Soudcovský

komentář [Systém ASPI]. Wolters Kluwer. ASPI\_ID KO292\_p12013CZ.  
Dostupné v Systému ASPI.  
ISSN: 2336-517X.

STAVINHOVÁ, J. § 469 Zastoupení. In: LAVICKÝ, P. a kol. Zákon o zvláštních řízeních soudních: Praktický komentář [Systém ASPI]. Wolters Kluwer. ASPI\_ID KO292\_2013CZ. Dostupné v Systému ASPI.  
ISSN: 2336-517X.

SVOBODA, I. Úvod studia práva pro pedagogy. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2006.  
ISBN 80-244-1428-7

SVOBODA, I. Historie, vývoj a současné trendy v oblasti pracovního práva. In Právní a ekonomické problémy současnosti. Ostrava: KEY Publishing, 2007. s. 29-37.  
ISBN 978-80-87071-58-8

Další zdroje:

Nález Ústavního soudu ČR ze dne 22. 11. 2012, sp. zn. II. ÚS 194/11.

Usnesení Nejvyššího soudu ČR ze dne 14. 2.2019, sp. zn. 21 Cdo 1316/2018.

Nález Ústavního soudu ČR ze dne 3. 3. 2020, sp. zn. Pl. ÚS 26/19.

Usnesení Krajského soudu v Praze ze dne 30. 7. 2018, sp. zn. 32 Co 229/2018.

Usnesení Ústavního soudu ČR ze dne 13. 11. 2003, č.j. I. ÚS 669/2002-83.

Usnesení Nejvyššího soudu ČR ze dne 14. 9.2016, sp. zn. 21 Cdo 1288/2016, 21 Cdo 1295/2016, 21 Cdo 1296/2016, 21 Cdo 1297/2016.

Usnesení Krajského soudu v Hradci Králové ze dne 16. 2. 2006, sp. zn. 25 Co 23/2006.

## **Duševní zdraví v kontextu rizikových faktorů**

### **Mental health in the context of risk factors**

Hana Kotolová, Martina Nováková

#### Anotace

Životní styl v 21. století nepřispívá k duševní pohodě. Duševní zdraví jedince je důležité pro společnost. Celkové duševní zdraví společnosti ovlivňuje významně politiku, životní prostředí, trh práce a další životní standardy, proto je velmi důležité problematice duševního zdraví a duševních nemocí porozumět a umět tyto problémy řešit. Duševní onemocnění představují širokou škálu problémů, které postihují stále více lidí ve všech věkových, socio-ekonomických i jiných skupinách. Globální pandemie COVID-19 a s ní související celospolečenská změna znamená velkou hrozbu i v oblasti duševního zdraví.

#### Klíčová slova

Duševní zdraví. Životní styl. COVID 19.

#### Annotation

Lifestyle in the 21st century does not contribute to mental well-being. An individual's mental health is important to society. The overall mental health of society significantly affects politics, the environment, the labor market and other living standards, so it is very important to understand

the issue of mental health and mental illnesses and be able to solve these problems. Mental illnesses represent a wide range of problems which affect more and more people in all age, socio-economic and other groups. The global COVID-19 pandemic and related societal change pose a major threat to mental health.

### Key words

Mental health. Lifestyle. COVID-19.

Duševní poruchy představují v moderní době jednu z největších zátěží lidské společnosti. Ochrana duševního zdraví patří mezi zdravotní priority a velkou společenskou výzvu pro 21. století. Intervence v podpoře udržení pozitivní bilance duševního zdraví populace je klíčovým faktorem pro úspěch každé společnosti. Světová zdravotnická organizace (WHO) definuje zdraví jako stav *úplné fyzické, psychické a sociální pohody*, a tudíž chápe duševní zdraví jako nedílnou součást celkového zdraví jedince. Pozitivní duševní zdraví je chápáno jako „*stav dobrého pocitu, kdy každý jednotlivec dokáže využít své schopnosti, zvládá normální životní stres, dokáže produktivně a úspěšně pracovat a je schopen být přínosem pro svou komunitu.* (blíže viz. <http://www.who.int/health-topic/mental-health>[30.6.2021]). Duševní zdraví, stejně jako zdraví fyzické, sociální a spirituální, představuje základní doménu lidského bytí ve světě. U duševního zdraví nejde o pouhou absenci onemocnění či patologie, ale o škálu, na které se všichni konstantně pohybujeme a která může být na jedné straně vymezena stavem téměř absolutního naplnění a na straně druhé stavem znemožňujícím, být i základní fungování člověka. Duševní zdraví jedince je důležité pro společnost, a následně celkové duševní zdraví společnosti ovlivňuje významně politiku, životní prostředí, trh práce a další životní standardy,

proto je velmi důležité problematice duševního zdraví a duševních nemocí porozumět. Duševní onemocnění představují širokou škálu problémů, které postihují lidi ve všech věkových, socio-ekonomických i jiných skupinách. O duševních onemocněních mluvíme zpravidla tehdy, pokud se člověk na škále duševního zdraví ocitne v místě, kdy po určitou dobu (alespoň několik dní, respektive týdnů) prožívá určité množství symptomů charakteristických pro dané duševní onemocnění. Duševní poruchy postihují v současném světě v celoživotní perspektivě asi třetinu populace, stejně žen i mužů. Jejich jednorocní prevalence dosahuje asi 20 %. Zatím co výskyt závažné duševní poruchy jako je schizofrenie a psychotické onemocnění ze schizofrenního okruhu je klasifikována jako *porucha s nízkou prevalencí*, prevalence afektivních poruch a neurotických poruch v posledních desetiletích stoupá. Deprese se řadí mezi nejčastější psychickou poruchu a podle údajů WHO druhou nejčastější příčinou neschopnosti, morbiditu a mortality ve světě. Dle modelu vývoje WHO by se deprese do roku 2030 mohla stát druhou nejčastější chorobou. Prevalence a incidence je vyšší u žen než u mužů, zvláště v období dospívání a mladší dospělosti. Naopak problematika spojená s nadužíváním návykových látek je několikanásobně vyšší u mužů (Kotolová, Hammer, 2019).

Způsob života zásadním způsobem ovlivňuje zdravotní stav každého člověka. Nezdravý způsob života přímo souvisí se vznikem řady chorob jak somatických, tak i duševních. Se stoupající psychiatrickou morbiditou jistě souvisí právě i změna životního stylu ve vyspělých zemích. Podle WHO většina hlavních faktorů, které se uplatňují nepříznivě na zdraví člověka, souvisí s výživou. Nevhodné složení typicky „západní diety“ je opakovaně zmiňováno jako přispívající faktor při vzniku civilizačních chorob. Zatímco vliv nevhodné diety na rozvoj somatickým onemocnění je všeobecně akceptován, souvislost nevhodné diety na rozvoj psychické

poruchy je zatím přijímán celkem rezervovaně. Spojení některých duševních poruch a metabolických poruch se nezdá být náhodné. Tato onemocnění sdílejí vysokou vzájemnou komorbiditu a společné rizikové behaviorální faktory, jsou endemická ve vyspělých společnostech a mají společné patofyziologické i metabolické profily. Metabolický syndrom, jehož prevalence také celosvětově stoupá, zastřešuje řadu rizikových faktorů, jejichž společná přítomnost vede ke zvýšení kardiovaskulárního rizika, vzniku diabetu mellitu II. typu a s tím spojených komplikací. Patří mezi ně abdominální obezita, hypertenze, porucha glukózové tolerance nebo inzulinová rezistence a alterace lipidového spektra. K těmto symptomům můžeme přidat ještě další charakteristické složky jako je subklinicky probíhající systémový zánět, vystupňovaný oxidační stres a protrombogenní stav. Konkrétně mortalita pacientů trpících závažnými duševními poruchami dosahuje 2-3krát vyšší míry než u psychiatricky neléčené populace zejména v důsledku somatických komorbidit (Kotolová, Hammer, 2019).

Recentní publikace dokonce poukazují na možný pozitivní efekt „*vyvážené racionální stravy*“ na tíži probíhající depresivní epizody. U pacientů bez psychiatrických komorbidit vhodně složená dieta působí jako určitý protektivní faktor před rozvojem deprese a dalších neuropsychiatrických onemocnění. Tyto nálezy poskytují rozumný důkazní základ pro posouzení role dietních intervencí při prevenci deprese. V rámci dietních návyků je často diskutována tzv. *středomořská dieta* s dostatkem čerstvého ovoce a zeleniny a vyváženým poměrem masa ve prospěch spotřeby ryb. Středomořská strava nepředstavuje jen způsob stravování, ale i „způsob života“ se sníženým množstvím stresu. (Lassale, Batky, Bagdali, 2019).



Mezi faktory ovlivňující duševní zdraví člověka řadíme na přední místo stres, spánkové poruchy a úzkost a strach v životě člověka. Výraz stres se zařadil do běžného slovníku našeho každodenního života a v dnešní moderní době je tak velmi často hovorově užíván až nadužíván v různých kontextech. Podle Kebzy (2005, s. 16) je „*pojmem stres často užíván univerzálně k označení jakékoli zátěže a veškerých nároků kladených na organismus. Nedochází přitom k rozlišení, zda mají tyto nároky na jedince pozitivní, či negativní důsledky*“. V souvislosti s prožíváním stresu a jeho důsledky se proto často v literatuře rozlišují pojmy eustres a distres. K pojmu distres jsou vztahovány negativně laděné, nepříjemně prožívané emoce a jeho působení s sebou nese pro organismus negativní až potenciálně škodlivé důsledky. Významově se tak pojem stres často odkazuje právě k pojmu distres. Naopak jako eustresové jsou označovány reakce, jež provází příjemně prožívané emoce, spojované s neočekávaným pozitivními stresory, jakými mohou být radostné události, nebo příjemná překvapení. Eustres může, ale nemusí mít pro organismus negativní důsledky. Významným faktorem ovlivňujícím podobu stresové reakce je pak i míra svobody volby ve vztahu k okolnostem stresující situace (Ptáček, 2019). Stres je přirozenou reakcí na zátěž. Organismus se snaží aktivně vyrovnávat s podněty, které ho z důvodu svého charakteru, intenzity nebo trvání vyvádějí z přirozené homeostázy. Určitá míra zátěže může být a také je pro život jedince a jeho vývoj nezbytná a užitečná. Stimuluje organismus, motivuje k výkonu a napomáhá proto dosažení vytyčených cílů. Tato míra zátěže, kdy můžeme hovořit o pozitivních důsledcích působení stresu, je však individuálně variabilní. Ke zvládnání stresu jsme vybaveni geneticky a v průběhu výchovy se více či méně vědomě učíme strategie zvládnání stresu. Obecně pokud stresová situace, jež klade na jedince zvýšené nároky, přesáhne schopnost jedince se s ní úspěšně vyrovnat, začnou převažovat negativní důsledky jejího působení. Stejně tak, pokud

dochází k dlouhodobému působení stresujících faktorů, může nadměrná zátěž významně přispět ke vzniku a rozvoji zdravotních komplikací, a to jak fyzických, tak psychických. Lidé pod chronickým stresem také častěji vykazují rizikové chování zahrnující např. zvýšenou konzumaci alkoholu, kávy a cigaret někdy i zvýšený příjem nekvalitní stravy. Nadměrné a dlouhodobé působení stresu vede k negativnímu ovlivnění duševního zdraví.

Výskyt akutních a přechodných poruch spánku souvisí s aktuálními stresovými událostmi a sociálním zázemím každého člověka. Projevy poruch spánku jsou individuální a patří mezi ně potíže s usínáním, časté noční probouzení, špatná kvalita spánku. Spánek jako takový je nedílnou součástí lidského života, je důležitý pro regeneraci organismu, pro získání energie. Ve spánku strávíme téměř třetinu našeho života. Nespavost sice neznamenaá přímé ohrožení života, ale dokáže život velmi znepříjemňovat. Nedostatek spánku snižuje mentální výkon, fyzický výkon, ovlivňuje naše chování. V kvalitě spánku se pak odráží to, co prožíváme, jak žijeme, jaké máme starosti, ale i radosti. V posledních letech spí lidé v průměru čím dál méně a noční spánek posunují do ranních hodin. Dříve lidé více vnímali roční cyklus – světlo – tma, práce se střídala s odpočinkem v závislosti na délce denního světla. Tento cirkadiánní rytmus má svůj význam, protože střídání světlé a tmavé periody dne je důležité pro navození a dobrou kvalitu spánku. V současné době se ale hlavně ve městech potýkáme s tzv. světelným smogem, který může narušit jednak klidný spánek, ale i tvorbu a sekreci hormonu melatoninu, který ovlivňuje cirkadiánní rytmus a synchronizuje cyklus světlo – tma. Výskyt spánkových poruch v české republice, tak jako v celé Evropě meziročně stoupá. Podle Lužného (2012, s 42) má v „běžné populaci má asi 30 % lidí problémy s poruchou spánku, 10–20 % lidí těmito problémy trpí a asi 6 % splňuje kritéria pro insomnii. Ve stáří

*je prevalence poruch spánku ještě vyšší – dle různých studií je odhadována na 60-70 % starší populace. Výskyt spánkových poruch také souvisí s řadou duševních poruch a odhaduje se, že až u 90 % pacientů postižených depresí jsou přítomny současně i poruchy spánku“.* Nejčastější poruchou spánku je insomnie – neboli nespavost, spánek je nekvalitní a nepřináší dostatečné osvěžení, během dne se může objevit únava, poruchy koncentrace, poruchy nálady, podrážděnost, bolest hlavy a další. Insomnie je přetrvávající nedostatečná kvalita, nebo kvantita spánku, která narušuje subjektivní pohodu a kvalitativní fungování jednotlivce. Velmi častou příčinou přechodné a krátkodobé insomnie je akutní stres a reakce na nepříznivé životní události, tyto okolnosti vedou ke zvýšeným obavám a starostem během usínání, které zvyšují napětí a brání usnutí. Rozvoj insomnie pak závisí na typu osobnosti, jejich adaptačních schopnostech a délkou trvání stresových podmínek. Přetrvávání stresového spouštěče pak může přecházet do psychofyziologické insomnie. Psychofyziologická insomnie souvisí se somatizovaným napětím a naučeným podmíněným reflexním spojením mezi napětím, nemožností usnout a okolnostmi, které slouží u normálních podmínek k usnutí. Poruchy spánku jsou citlivým indikátorem začínajících duševních poruch. Insomnie je rizikovým faktorem pro vznik psychických a somatických onemocnění, zvyšuje jejich morbiditu a mortalitu.

Úzkost a strach jsou tzv. adaptivními emocemi. Jedná se o normální reakci na nebezpečí nebo na stres a působí člověku problémy jen tehdy, když je nepřiměřeně silná vzhledem k vyvolávající situaci nebo trvá příliš dlouho. Úzkost slouží k přípravě na možnou nebezpečnou situaci, strach pak k okamžité reakci organismu ve chvíli, kdy se nebezpečí zjeví. Přispívá k zachování života v nebezpečných situacích. Úzkost sama člověku neškodí, nezpůsobuje tělesné ani psychické poškození, ale

pokud ji člověk nedokáže mít pod kontrolou, může mu život znepříjemnit. Nadměrná úzkost může způsobit, že je pro člověka velice obtížné promýšlet a vykonávat i ty nejjednodušší činnosti (Praško, 2012). Úzkostné poruchy mají vysokou prevalenci, jsou charakterizovány nadměrným strachem a následným vyhýbáním se stresovým situacím jako reakcí na určitý objekt nebo dění, nebo při absenci skutečného nebezpečí. Vyznačují se záchvatovými nebo kontinuálně fluktuujícími stavy, při kterých se bez vazby na reálné nebezpečí objevují tělesné a psychické projevy úzkosti nebo strachu. Emoční stav u úzkostných poruch doprovází stresová reakce, která se projevuje rozmanitými změnami tělesných funkcí. Problém začíná tam, kde se úzkost či strach objevují příliš často, trvají příliš dlouho a jejich intenzita je vzhledem k situaci, která je spustila, příliš velká nebo se objevují v nepřiměřených situacích. V těchto případech negativně ovlivňují duševní zdraví jedince a snižují jeho kvalitu života, omezují pracovní schopnost a narušují sociální vztahy (Orel, 2016).

Životní styl v 21. století nepřispívá k duševní pohodě a duševní poruchy představují v moderní době jednu z největších zátěží lidské společnosti. Negativní dopad na incidenci duševních onemocnění má a jistě i bude mít celosvětová pandemie onemocnění COVID – 19 (nové respirační onemocnění způsobené koronavirem SARS-CoV-2, vykazující variabilní průběh a u některých pacientů po prodělaném onemocnění tzv. post-Covid syndrom). S novou pandemií totiž přichází naprostá změna životního stylu dětí i dospělých, která je způsobená celonárodními restrikcemi. Navíc náš společenský systém v důsledku probíhající pandemie prochází transformací. Pandemie ovlivnila nejen fyzické zdraví infikovaných pacientů, ale také psychosociální zdraví neinfikované světové populace, což zvyšuje depresi, stres a úzkost. Dle studie Národního ústavu duševního zdraví prevalence úzkostných poruch v ČR

se zdvojnásobila a riziko sebevraždy se ztrojnásobilo v době po prvním vrcholu pandemie covid19 (květen 2020) oproti listopadu 2017. Významně narostlo i nadměrné požívání alkoholu, které sledujeme často i jako důsledek úzkostných a jiných duševních poruch, neboť alkohol je „nejdostupnější domácí anxiolytikum“. Prevalence osob vykazujících alespoň jednu aktuální duševní poruchu, vzrostla podle Wonklera, Formánka a Mlada (2020, s. 63) „z původních 20 % z roku 2017 na 29,63 % v roce 2020. Prevalence velké deprese, i riziko sebevraždnosti stoupla třikrát, prevalence úzkostné poruchy se téměř zdvojnásobila.“ Mezi nejvíce ohrožené skupiny obyvatel z hlediska nárůstu úzkosti v době pandemie jsou dospívající a mladí dospělí a senioři, dle sociálního statusu pak lidé s nižším vzděláním a/nebo příjmem, lidé bez zaměstnání, obyvatelé měst, lidé bez psychosociální podpory a s komorbidním duševním onemocněním. Další velmi významně zasaženou populací anxiétou a poruchami spánku jsou zdravotničtí pracovníci – hlavně ti, kteří byli nasazeni v „první linii“ v boji s pandemií. Vliv pandemie COVID-19 na duševní zdraví obyvatelstva potvrzují i výsledky metaanalýzy, která prokázala, že se prevalence úzkostných stavů významně navýšila a postihuje přibližně polovinu světové populace (25). Dle současného poznání řada pacientů po prodělaném onemocnění COVID – 19 může být ve zvýšeném riziku vzniku psychiatrické komorbidity a naopak pacienti s psychiatrickou diagnózou mají vyšší riziko, že budou náchylnější k onemocnění koronavirem SARS-CoV-2. (Taquet, Luciano, Geddes, 2021).

Závěrem je možno konstatovat, že duševní zdraví je integrální součástí celkového zdraví člověka. Duševní poruchy představují v 21. století jednu z největších zátěží lidské společnosti. Pandemie COVID-19 a s ní související stres a neočekávané události, které zasáhly celou naši společnost, mohou ohrožovat duševní zdraví a mentální kondici lidstva

jako celku. Zatím jsou pozorovány spíše akutní následky dopadu na duševní zdraví, subakutní a chronické následky se mohou projevit se značným zpožděním. Duševní zdraví je komplexní problematika, která se dotýká několika vědních oborů a celé šíře zdravotní a sociálních služeb a společnost by měla být dostatečně připravená nést i tyto následky celosvětové pandemie.

## LITERATURA

BROULÍKOVÁ, H.M., DLOUHÝ, M., WRINKLER, P. Ekonomické hodnocení ve zdravotnictví: Zaměřeno na duševní zdraví. Klecany: Národní ústav duševního zdraví, 2020.

ISBN 978-80-87142-38-7

HOSSAIN, MM., TASNIM, S., SULTANA, A. et.al. Epidemiology of mental health problems in COVID-19: a review. F1000Res. 2020 Jun 23;9:636. doi:10.12688/f1000research.24457.1.

KEBZA, V. Psychosociální determinanty zdraví. Praha: Academia, 2005.

ISBN 80-200-1307-5

KOTOLOVÁ, H., HAMMER, T. Zánět jako součást patofyziologie deprese a možnosti jeho ovlivnění polynenasycenými mastnými kyselinami.

Psychiatrie, praxi 20/2019

LASSALE, C., BATTY, GD., BAGHDADLI, A. et. al. Healthy dietary indices and risk of depressive outcomes: a systematic review and meta-analysis of observational studies. Mol Psychiatry, 2019. Jul; 24(7):965-986.

doi:10.1038/s41380-018-0237-8

LUŽNÝ, J. Gerontopsychiatrie. Praha: Triton, 2012.

ISBN 978-80-7357-573-2

MORENO-KÚSTNER, B., MARTIN, C., PASTOR, L. et. al. Prevalence of psychotic disorders and its association with methodological issues. A systematic review and meta-analyses. PloS one, 2018, 13 (4).  
[/doi.org/10.1371/journal.pone.0195687](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0195687)

OHAYON, M. M. Epidemiology of insomnia: what we know and what we still need to learn. Sleep Med Rev 2002; 6:97-111  
[doi.org/10.1053/smr.2002.0186](https://doi.org/10.1053/smr.2002.0186)

OREL, M. Psychopatologie. Praha: Grada Publishing, 2016.  
ISBN 978-80-247-5516-8

PAPPA, S., NTELLA, V. GIANNAKAS, T. et.al. Prevalence of depression, anxiety, and insomnia among healthcare workers during the COVID 19 pandemic: A systematic review and meta -analysis. Brain, behavior, and immunity 2020 Aug;88:901-907. doi:10.1016/j.bbi.2020.05.026

PRAŠKO, J. Úzkostné poruchy: klasifikace, diagnostika a léčba. Praha: Portál, 2012.  
ISBN 978-80-262-0244-8

PTÁČEK, R. Metody redukce stresu. In Raboch, J. et. Duševní zdraví a životní styl. Praha: Mladá fronta, 2019.  
ISBN 978-80-204-5501-7

PTÁČEK, R. Životní styl a duševní zdraví v dětství a adolescenci. In. Raboch J. et. al. Duševní zdraví a životní styl. Praha: Mladá fronta, 2019.  
ISBN 978-80-204-5501-7

SILVA, MC., ROCHA, RSB., BUHEJI, M. et.al. A systematic review of the prevalence of anxiety symptoms during coronavirus epidemics: Journal of Health Psychology 2021; 2 Vol. 26 (1) 115-125,  
doi:10.1177/1359105320951620

TAQUET, M., LUCIANO, S., GEDDES, JR. et.al. Bidirectional associations between COVID-19 and psychiatric disorder: retrospective cohort studies of 62 354 COVID-19 cases in the USA. *Lancet Psychiatry*. 2021 Feb;8(2):130-140. doi:10.1016/S2215-0366(20)30462-4.

VELDOVÁ, K., ŠOŠ, P., KOPŘIVOVÁ, J. Paradoxní insomnie a její příčiny. *Psychiatrie* 2015;19(3):129-135

WINKLER, P., FORMÁNEK, T., MLADA, K. et.al. Increase in prevalence of current mental disorders in the context of COVID-19: Analysis of repeated nationwide cross-sectional surveys. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 2020 29, E173. doi:10.1017/S2045796020000888

XIAO, H., ZHANG, Y., KONG, D. et.al. Social Capital and Sleep Quality in Individuals Who Self-Isolated for 14 Days During the Coronavirus Disease 2019 (COVID 19) Outbreak in January 2020 in China. *Med Sci Monit*. 2020 Mar 20;26: e923921. doi:10.12659/MSM.923921



## **Problém recepce studijních textů**

### **The problem of reception of study texts**

Jan Barták

#### Anotace

Příspěvek zkoumá možnosti exaktního posouzení srozumitelnosti textu se zřetelem k jeho pochopení a osvojení. Relativní chápání obtížnosti příjmu komunikátu, která je dána zájmem subjektu o danou problematiku, dosavadní úrovní jeho znalostí, intelektuální a čtenářskou vyspělostí a dalšími vlivy, nebrání objektivnímu posuzování míry jeho náročnosti. Pedagogy, lektory, recenzenty a dospělé čtenáře odjakživa zajímá čtivost, přístupnost, srozumitelnost či naopak obtížnost studijních materiálů, skript a učebnic, Náročnost textů (tedy nejen studijních) z hlediska jejich obtížnosti, resp. srozumitelnosti, zajímá i širší čtenářskou obec. Z pedagogického hlediska lze analyzovat uplatnění principu přiměřenosti (respektive přiměřené obtížnosti) a srozumitelnosti textů se zřetelem k předpokládané cílové skupině čtenářů. Objektivní posouzení umožňuje sémiotika. Obtížnost jakéhokoli textu lze posuzovat v rovině syntaktické (složitost skladby), sémantické (významové), případně i pragmatické (informační hodnota jazykových prostředků). Ve stručném vývojovém přehledu charakterizujeme přístupy významných autorů k posuzování srozumitelnosti textů studijních, publicistických, literárních, vědeckých a vědecko – populárních. Vzhledem k různosti přístupů jsme zvolili komparativní metodu k vyhodnocení vlivu hlavních

posuzovaných faktorů na recepci a percepci textů a k možnosti jejich případného využití v praxi. Autor připojil výsledky svého výzkumu čitelnosti českých a slovenských českých učebních textů s využitím metodiky R. Flesche a polského badatele W. Pisareka a porovnal je s výsledky získanými metodou Jozefa Mistríka z Filosofické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě. Vzhledem k relativní spřízněnosti slovanských jazyků, zejména češtiny a slovenštiny, prokázal relevanci zvolené metody, tudíž i možnosti jejího širšího praktického využití.

Klíčová slova

Sémiotika. Sémantika. Redundance. Komunikace. Pragmatika.

Annotation

The paper examines the possibilities of an exact evaluation of comprehensibility of the text with regard to the understanding and acquisition thereof. A relative understanding of the complexity of reception of a communication which is given by the interest of the subject in the particular issue, the current level of the subject's knowledge, intellectual and reader maturity and other influences do not preclude an objective assessment of its complexity. The pedagogues, lecturers, reviewers, and adult readers have always been interested in the readability, accessibility, clarity or the contrary complexity of study materials, lecture notes and textbooks. The complexity of the texts (not only the study ones) in terms of their difficulty or comprehensibility has also been of interest for the readers' community. From a pedagogical point of view, there can be analysed the principle of adequacy (reasonable complexity, respectively) and comprehensibility of texts with regard to the assumed target group of readers. Semiotics allows an objective evaluation. The complexity of any text can be assessed at the

syntactic (the complexity of syntax), semantic or even pragmatic (the information value of language means) level. In a brief development overview, we characterize the approaches of significant authors to assessment of comprehensibility of study, publicist, literary, scientific, and popular science texts. Due to the diversity of approaches, we have chosen a comparative method to evaluate the influence of the main factors being assessed on the reception and perception of texts and on the possibility of their possible use in practise. The author added the results of his research of readability of the Czech and Slovak teaching texts using the methodology of R. Flesch and a Polish scholar W. Pisarek, comparing them with the results gained using the method of Jozef Mistrík from the Faculty of Philosophy of Comenius University in Bratislava. Due to the relative affinity of Slavonic languages, especially Czech and Slovak, he demonstrated the relevance of the chosen method, therefore also the possibilities of its wider practical use.

#### Keywords

Semiotics. Semantics. Redundancy. Communication. Pragmatics.

Pod pojmem recepcie studijního textu autor chápe jeho vnímání, účinek jeho působení a jeho převzetí, přebrání do znalostí. Explicitní výuka, založená na psaném či tištěném textu, neztrácí ani v elektronickém věku na významu, naopak. Představuje fixaci myšlenek, znalostí, jejichž recepcie a percepce probíhá podle našich individuálních schopností a možností. U obtížných partií můžeme zvolnit rychlost četby, případně se k určité vysvětlující partii vrátit. Jde tedy o zcela individualizovaný přístup k přijímání znalostí. Jejich fixace nám umožňuje trvalé udržování znalostí, které jsou nám kdykoli k dispozici. Mohou být trvale uchovávány, máme možnost se k nim v případě potřeby vracet, využívat

je a rozvíjet. Tyto přednosti oceníme při srovnání s mluveným slovem, například s přednáškou. U mluveného projevu musí mluvčí brát v úvahu, že jeho promluva probíhá ve vymezeném čase. Pokud ji posluchač nestačí v jeho průběhu přijmout a pochopit, nebo si ji nezaznamená, či nefixuje na nějakém nahrávacím zařízení, je pro něho ztracená. Je proto nezbytné věnovat jí soustředěnou pozornost, tak říkajíc, teď a tady. Zkušený mluvčí může posluchači recepci a percepci sdělení usnadnit respektováním zákonitostí průběhu jeho pozornosti a vyšší mírou redundance (nadbytečnosti) ve sdělení vůči psanému textu (Frey, 1933). Na začátku uvede podstatu toho, o čem bude řeč, poté se vyjádří k hlavním bodům a v závěru zopakuje hlavní myšlenky v zájmu upevnění paměťové stopy. V psaném textu je nemyslitelné, aby se autor třikrát vracel k témuž, byť v různé formě. Psaný text je (respektive měl by být) koncentrovanější, poněvadž je určen k individuálnímu příjmu. Čtenář má možnost zvolit si takový způsob a rychlost četby, které mu nejlépe vyhovují, případně se může k obtížnější partii kdykoli vrátit. V praxi ovšem bývá výhoda individuální recepce studijních textů jejich autory nezřídka přeceňována (byť i v dobré víře, neboť, jsou-li úzce specializovanými odborníky, někdy „*nechá-pou, že čtenáři-laici nechá-pou*“). V takovém případě může být student dezorientován přílišnou složitostí textů, nebo zmaten množstvím málo frekventovaných termínů, jež autor nevysvětlil.

Umět i složitou problematiku vyjádřit jednoduše, srozumitelně, zároveň však bez narušení její podstaty, spočívá ve vynalézavém a empatickém využívání možností jazyka a to by mělo patřit ke způsobilostem každého autora. Možnost vyhodnocení míry obtížnosti vlastního textu může být pro každého podnětem k sebereflexi. Někdy autoři instinktivně, či na základě zkušenosti, se snaží používat jednodušších vět, nikoli složitých formulací, zejména podřadných souvětí a vyhýbají se méně frekven-

tovaným cizím slovům. Tím vlastně, aniž by to tušili, respektují pravidla tzv. readability textu, čili optimalizace rychlosti, přesnosti a snadnosti příjmu komunikátu.

Záměrem tohoto příspěvku je usnadnit pedagogům, lektorům, autorům, recenzentům objektivizaci posuzování jazykové obtížnosti studijních textů. Základní východisko k realizaci tohoto úsilí poskytuje sémiotika, z hlediska syntaktického, sémantického a pragmatického. Při posuzování obtížnosti recepce a percepce určitého slova v konkrétním textu běžně spoléháme na empirickou zkušenost. Zvažujeme, do jaké míry lze považovat dané slovo v příslušném jazyce za běžné. Objektivní posouzení se ovšem může výrazně lišit.

Flesch (1960) kladl ve své výzkumné metodě důraz na tři faktory: konkrétnost, snahu vyhýbat se cizím slovům a volbu krátkých vět. Pro měření čitelnosti zvolil dva pojmy: snadnost četby a lidský zájem. Pro snadnost četby a lidský zájem stanovil Flesch škály od 0 do 100. U LZ bylo možno diagnostikovat sloh „věcný, suchý“ (0-10), „málo zajímavý“ (10-30), „středně zajímavý“ (30-40), „zajímavý“ (40-60) až po „strhující“ (60-100). U snadnosti četby stanovil škálu od „velmi obtížného“ textu (0-30) přes „obtížný“ (30-50), „středně obtížný“ (50-60), „normální“ (60-70), „středně lehký“ (70-80), „lehký“ (80-90), až po „velmi lehký“ (90-100).

Podrobněji viz následující tabulky snadnosti četby a lidského zájmu.

## Snadnost četby (SČ)

SČ	sloh	Druh literární pomůcky	Okruh čtenářů v %
0 – 30	Velmi obtížný	filosofie	0,5
30 – 50	Obtížný	Věda, technika, pedagogika	33
50 – 60	Středně obtížný	Popularizace odborné problematiky	54
60 – 70	Normální	Běžná literatura	83
70 – 80	Středně lehký	Ženské a rodinné časopisy	88
80 – 90	Lehký	Detektivky, kovbojky	92
92 - 100	Velmi lehký	Obrázkové seriály	93

## Lidský zájem (LZ)

LZ	Sloh textu	Příklady
0 – 10	Věcný, suchý	Vědecké a odborné texty
10 – 20	Nepříliš zajímavý	Marketing
20 – 30	Málo zajímavý	Obchodní tiskoviny
30 – 40	Středně zajímavý	Zájmová literatura
40 – 100	Strhující	Sci fi romány

K tomuto postupu je nutno připojit pár kritických poznámek. Fleschovým lidským zájmem se měří spíše charakteristické rysy „slovníku“ daného textu, než zájem čtenářů o příslušný text. Zůstává též nedoceněna obsahová stránka posuzovaného sdělení, neboť „osobní slova“ nemají přímou vazbu na charakter textu. Polský jazykovědec W. Pisarka (1966) vyšel z předpokladu, že čitelnost je třeba posuzovat prostřednictvím vlivu skladby a slovní zásoby. Syntaktické činitele ztěžující čitelnost textů vyjadřoval v délce vět měřené počtem slov, neboť shledal vysokou korelaci mezi délkou věty a její syntaktickou

komplikovaností. Nemaje ještě v době vzniku své metody k dispozici polský frekvenční slovník, řešil obtížnost slovní zásoby procentem obtížných slov ve vzorku (za obtížná považoval čtyř a víceslabičná)

Slovenský jazykovědec Jozef Mistrík (1968) v době vzniku své metody již mohl využívat slovenského frekvenčního slovníku. Bral v úvahu průměrnou délku slova, průměrnou délku věty a bohatství slovníku. Bohatství slovníku vyjadřoval tzv. iterací, indexem opakování. Představoval podíl z počtu všech výrazů vyskytujících se v daném textu a slovníku tohoto textu. Průměrná délka slova vyjadřuje podle Mistríka pojmovou náročnost (exkluzivní téma) a strukturu textu. Teoretické texty jsou příznačné hypertrofií jmen vůči atrofii sloves a pomocných slov. Poněvadž pomocná slova a slovesa jsou v průměru kratší, než jména, substantiva a adjektiva, implikuje údaj o délce slova „svědectví“ o náročnosti textu. Rychlost, přesnost a snadnost příjmu komunikátu posuzoval Mistrík readabilitou (R). Výpočet readability (R) formuloval následovně:  $R = 50 - (\text{průměrná délka věty} \times \text{průměrná délka slova}) / \text{index opakování}$ . Na základě tohoto vzorce stanovil Mistrík škálu od textů „na hranici srozumitelnosti“, přes text „stylizovaný, těžko srozumitelný, studijní“, dále texty „výkladové, náročné, leč srozumitelné“, „srozumitelné“, až po texty „lehké, až velmi lehké, konverzační“.

Readabilita textů (R)

R	Charakteristika rychlosti, přesnosti a snadnosti četby
0 – 10	Na hranici srozumitelnost
10 – 20	Stylizované, těžko srozumitelné, studijní texty
20 – 30	Texty výkladové, náročné, leč srozumitelné
30 – 40	Srozumitelné texty
40 – 50	Velmi lehké, konverzační texty

Autor této studie využil k vlastnímu výzkumu srozumitelnosti slovenských a českých studijních textů metody Fleschovy a Mistríkovy. Flektivnost českého a slovenského jazyka umožnila použít výše uvedených empirických vzorců na texty v obou jazycích. Neprojevila se výraznější korelace mezi Fleschovou „*snadností četby*“ a Mistríkovou „*readabilitou*“. Uvedené metody postihují různé komponenty čitelnosti a jsou tudíž nevhodné ke komparaci. Fleschovy výpočty (1960) „*lidského zájmu*“ s výsledky Mistríkovy readability silně korespondují. Flesch kladl při vymezení snadnosti četby důraz na úroveň abstrakce, frekvenci určitých slov a délku vět; žádal tudíž konkrétní jazyk, krátké věty bez používání cizích slov. První dva činitele Mistríkovy readability, průměrná délka slov a průměrná délka vět, postihují, byť z jiného aspektu, determinanty Fleschovy, kdežto zavedení iterace (indexu opakování) představuje novou kvalitu zkoumání, neboť vypovídá i o bohatosti použitého slovníku. Snadnost četby lze potom vyjádřit její rychlostí, kdežto readability stupněm pochopení významu zkoumaného sdělení.

Autorův výzkum srozumitelnosti slovenských a českých učebnic z různých oborů vysokých škol (Barták, 1978) přinesl následující výsledky: Snadnost četby se pohybovala mezi 16,153 – 28,073, což charakterizuje „*velmi obtížný text*“; lidský zájem vykazoval hodnoty mezi 13,084 – 23,085, tedy text „*málo zajímavý*“. Z toho vyplývá, že autoři posuzovaných učebnic neprezentovali poznatky na přijatelné úrovni srozumitelnosti. Snadnost četby (SČ) by měla dosahovat hodnoty alespoň 50-60) a k vyvolání zájmu o prezentovanou problematiku je třeba dosáhnout středních hodnot (LZ 30-40). Tato zjištěná skutečnost není pro efektivitu výuky a učení příliš povzbuzující a ukazuje značné rezervy v této oblasti. Experimentálně ověřené vzorce srozumitelnosti nepostihují (s výjimkou lidského zájmu) sémantickou a pragmatickou stránku sdělení, jeho obsah a význam. Dobře se však osvědčují k objektivnímu ověření srozumitelnosti textů skript a učebnic, při jejich posuzování a schvalování. Výzkum sémantické a pragmatické stránky studijních textů přinesl



některé zajímavé postupy. Mezi nimi F. Miko (1972) vycházel z předpokladu, že slovo má pojmovou hodnotu ikonickou, pomocí které zachycuje pojem. Musí jevit shodu s tím, co zobrazuje. Druhou skupinu tvoří kategorie operativní, ovlivňující komunikativnost a účinnost projevu. Mezi ikonické ukazatele řadí textovost, autosémičnost, pojmovost, odbornost, zážitkovost, markantnost a kolorit. Kategorie operativní zahrnují oznámení, hodnocení, naléhavost, výzvu, subjektivnost, expresivnost, emocionálnost a patos. Každé slovo má hodnotu ikonickou i operativní. Podstatné je, zjistit podíl jednotlivých kategorií na celkovém působení analyzovaného textu z hlediska jeho přiměřenosti ke studiu. K tomu zatím chybí relevantní šetření. Vzdělávací efektivita učebních textů závisí, vedle obsahu, na komplexně pojatém způsobu jeho prezentace a vizualizace, tedy na uplatnění hlediska jazykového, grafického i typografického.

Vizualizace textu je obdobou širokého spektra možností nonverbální komunikace v mluveném projevu. Prostřednictvím promyšlené typografické úpravy můžeme např. rozlišovat důležité myšlenky (např. tučným řezem, verzálkami či kapitálkami, velikostí písmové kuželky, apod.) od méně významných (polotučný či obyčejný řez písma), ev. příkladů a aplikací (kurzíva). Z hlediska grafických celků usnadňuje orientaci čtenáře na stránkách respektování orientačně pátracího reflexu. K tomu slouží zalamování důležitých partií textu na pozornostně preferovaná místa na stránce či v celku (Barták, 1972 a 1978). Komplexně pojatá analýza syntaktické, sémantické a pragmatické stránky textů může pomoci autorům, čtenářům, studujícím, lektorům i recenzentům k objektivnějšímu posuzování obtížnosti jejich recepce a percepce.

## LITERATURA

BARTÁK, J. Komunikace znalostí z hlediska sémiotiky. Vývoj metod

- posuzování obtížnosti studijních textů. Bratislava: Centrum dalšího vzdělávání, 2020. str. 48-53 a 120-124. ISBN 978-80-223-4917-8
- BARTÁK, J. Výchova a žurnalistika. Praha: Knihovnička novináře, 1978
- FLESCHE, R. How to write, Speak and Think More Effectively. New York: Art of Reliability, 1960.
- LINHART, J. Kapitoly z psychologie učení, myšlení a tvořivé činnosti. Praha: SPN, 1971
- LIŠKOVÁ, Z. Zrozumiteľnosť novinárskeho prejavu. Bratislava, Obzor 1973
- MIKO, F. Malý výkladový slovník výrazovej sústavy. Nitra: Pedagogická fakulta, 1972
- MIKO, F. Text a štýl. Bratislava: Smena, 1970
- MISTRÍK, J. Meranie zrozumiteľnosti prehovoru. Slovenska reč, roč.33/3, 1968
- MISTRÍK, J. Dĺžka slova a štýlistická štruktúra textu. Jazykovedný časopis č.17/1966
- PETERSON, D. G., TINKER, M.A. The Relative Readability of Newsprint and Book Print. Journal of Applied Psychology. 30/1946
- PISAREK, W. Recepty na zrozumialosc wypowiedzi. Zeszyty prasoznawcze Kraków Uniwersytet, 1966
- TINKER, M. A. Visual Apprehension and Perception in Reading. Psychological Bulletin 26/1929
- TINKER, M. A. Criteria of Determining the Readability of Type Faces. Journal of Educational Psychology 35/1944
- URSUL, A. D. Metodologické problémy komunikace. Praha, Academia 1975
- WIIO, O. A. Readability Comprehension and Readership. Acta Universitatis Tamperensis 1968, Vol.22

## **Charakteristika distanční výuky na vysoké škole v době pandemie**

### **Characteristics of distanc learning at e university during a pandemic**

Radka Löwenhöfferová

#### Anotace

V posledních letech dochází v nejrůznějších oblastech našeho života k překotným a zásadním změnám. Nejinak je tomu ve sféře terciárního vzdělávání. České vysokoškolské prostředí bylo do nedávna vůči online vzdělávání poměrně rezistentní a rozvíjelo se pomalu. S příchodem pandemické krize byl narušen systém vzdělávání a rapidně stoupla důležitost online vzdělávání. Dá se předpokládat, že i v tzv. „novém normálu“ zůstane online forma výuky důležitou součástí formálního vzdělávání. Souvisí to i s tím, že generace Z, která aktuálně studuje v prezenčním studiu, je zvyklá na instantní komunikaci a spolupráci skrze online nástroje, což by se mělo odrážet i v kolaborativním učení. Na poli vysokých škol se mění očekávání studentů od tohoto studia, jeho formy a metody, kompetence pedagogů a absolventů atd. Cílem příspěvku je analyzovat systém online studia a využívání nových technologií při vysokoškolském studiu a přispět tak do odborné diskuse.

## Klíčová slova

Covid-19. Distanční výuka. Elektronizace výuky na univerzitách. Hybridní výuka. Kvalita vysokoškolského vzdělávání. Pandemie.

## Annotation

In recent years, there have been headlong and fundamental changes in various areas of our life. It is no different in the area of tertiary education. Until recently, the Czech higher education setting has been relatively resistant to online education, developing slowly. As the pandemic crisis came, the education system has been disrupted and the importance of online education has rapidly risen. It can be assumed that the online form of teaching is going to become an important part of formal education even in the so called „new normal situation“. It relates to the fact that the Z generation, which is currently having the full-time study, is get used to instant communication and cooperation via online tools which should be reflective also in collaborative learning. In the field of higher education institutions, there are changes in the expectation of students from this learning, its forms and methods, competencies of pedagogues and graduates etc. The aim of the contribution is to analyse the online learning system and the use of new technologies in higher education and to contribute to the professional discussion.

## Key worlds

Covid-19. Distance teaching. Electronization of teaching at universities. Hybrid teaching. The quality of higher education. Pandemic.

Jasnou alternativou ke klasickému kontaktnímu vyučování, tedy prezenční formě studia je distanční studium. V odborné literatuře lze najít mnoho vymezení a definic distančního vzdělávání. Vymezení tohoto pojmu má tři nejzákladnější charakteristiky. Je to geografické oddálení učitele od studujícího, kdy pedagog a účastník studia nejsou v přímém fyzickém kontaktu. Druhá definice je časové oddálení vyučování a učení se, to charakterizuje distanční vzdělávání jako asynchronní. Třetí a v současné době nejaktuálnější definicí distančního vzdělávání je využití moderních informačních a komunikačních technologií pro přenos informací mezi vyučujícím a studenty, tzv. on-line výuka. Distanční vzdělávání jako nová edukační příležitost se objevuje již v 19. století s rozvojem poštovních služeb formou korespondenčních kurzů, které pro komunikaci a distribuci studijních materiálů využívaly jejich služeb. Nevýhodou byla především velká časová prodleva reakcí studentů a vyučujících a nedostatečná zpětná vazba. Ve 20. století se masově rozvíjí multimediální distanční vzdělávání pomocí televizních a rozhlasových vzdělávacích pořadů. Například první rozhlasové univerzitní kurzy byly zahájeny v roce 1937 na Radio Sorbonne ve Francii. Po druhé světové válce zahajuje svoji činnost první distanční univerzita, kterou je Open Univerzity ve Velké Británii. Rozvoj informačních technologií již zdaleka neomezuje distanční vzdělávání jen na použití tištěných materiálů, nejmladší generace distančního vzdělávání využívá pro distribuci studijních materiálů celosvětovou komunikační síť Internet. Tato podoba distančního vzdělávání kombinuje všechny předchozí didaktické prostředky a tím soustřeďuje to nejlepší, co lze ve vývoji distančního vzdělávání použít.

Evropská komise vymezila „*Distanční vzdělávání*“ v Memorandu o odborném vzdělávání v Evropském společenství v (1991) takto: - 12 -  
„*Distanční vzdělávání (studium) je definováno jako jakákoliv forma*

*studia, kde student není pod stálým či bezprostředním dohledem učitelů, nicméně využívá plán, vedení a konzultace vzdělávací instituce či jiné podpůrné organizace.“* (volně přeloženo). V České republice bylo počátkem 90. let rozhodnuto, že nebude podporován vznik samostatné veřejné, státem podporované distanční univerzity, ale podpora se bude orientovat na prosazení tzv. duálního modelu. To znamená, že univerzity a vysoké školy mají možnost akreditovat své studijní programy v alternativních formách studia (prezenční a distanční) nebo kombinaci těchto dvou forem.

Je zřejmé, že rozvíjení a efektivní využívání distančních vzdělávacích technologií se v době před vypuknutím pandemie COVID-19 v ČR nevěnovalo mnoho vzdělávacích institucí a tvorba distančních pobídek se potýkala s problémy. A to především v oblasti financování těchto aktivit. V minulosti byla problematika financování přípravy distančního vzdělávání ve vysokoškolském sektoru a v oblasti dalšího vzdělávání dospělých relativně dobře řešena možnostmi různých typu projektů, jako byly například Rozvojové projekty MŠMT, projekty Fondu rozvoje vysokých škol, vzdělávací projekty ESF, projekty vzdělávacích programů Socrates (od roku 2007 Program celoživotního učení) apod. Většina těchto projektů byla zaměřena na podporu rozvoje vzdělávacích technologií, využívání informačních a komunikačních technologií či inovaci studijní nabídky. Vysoké školy však více preferovaly standartní prezenční výuku a distanční formu studia nabízely jen jako rozšíření nabídky svých studijních programů například pro zájemce o studium při zaměstnání.

Další oblastí vysoké náročnosti realizace distančního vzdělávání souvisí s kvalitou lidských zdrojů pro tuto formu vzdělávání. Na distanční formu

vzdělávání s nástupem pandemie nebyli připraveni ani pedagogové ani studenti. Didaktická problematika v distančním vzdělávání se výrazně liší od té klasické prezenční. Pedagog realizující distanční výuku musí využívat jiné výukové metody a didaktické postupy. I zpracování specifických studijních opor určených k samostudiu je významnou složkou distančního studia. Pedagog musí hledat možnost efektivního trénování dovedností s podporou multimediálních prostředků, využívat netradiční nástroje pro zprostředkovanou komunikaci a hlavně posilovat motivaci samostatně studujících. Většinou se jedná o zcela nové pedagogické kompetence a velmi vysoké nároky na čas pedagoga.

Kvalitní systém online studia je nutností i z hlediska následujících faktů:

- Studenti hodnotí dobře zpracované online vzdělávání lépe než klasickou výuku (Duffin, 2019).
- Trh s online vzděláváním roste procentuálně rychleji než celá ekonomika (Michel, 2018).
- 77 % amerických společností využívalo online vzdělávání už v roce 2017 (Pappas, 2019).
- 76 % amerických univerzit používá online výuku pro podporu studia a 11 % učí jen online (Kelly, 2019).
- Rozvoj online vzdělávání je jednou z nutných podmínek fungování a rozvoje celé vysoké školy (Mužík, Lőwenhőfferová, Krpálek, 2020).

Pandemie COVID-19, která vypukla v březnu 2019 zasáhla mimořádným způsobem nejen do života společnosti, ale také do vzdělávacích procesů na vysokých školách v globálním měřítku. Donutila vysoké školy nově nahlížet na formy vzdělávání a doslova za pochodu zavést a realizovat distanční formu vzdělávání pro všechny nabízené studijní programy.

Nesporným faktem je, že vysokoškolský život na celém světě prošel pravděpodobně nejrychlejší a nejvýznamnější změnou v historii. To, co univerzity často připravují několik let, bylo provedeno v rámci několika týdnů či měsíců. Zdlouhavé diskuse o tom, zda a v jaké podobě patří online výuka na univerzity, byly během několika dní uzavřeny a rozhodnuty. Tyto procesy zasáhly nejen vysokoškolské vzdělávání, ale celou sféru terciálního vzdělávání jako je další profesní vzdělávání nebo kurzy v rámci celoživotního vzdělávání.

Na některých vysokých školách v České republice je reflexe nutných změn zatím pozvolná. Například neaktualizovaný digitální obsah pro podporu studia či slabší digitální kompetence pedagogů mohou být do budoucna hrozbou. Naopak kvalitní a fungující systém online podpory studia může škole pomoci například:

- při tvorbě nových akreditací studijních programů;
- získávání studentů z řad mladých absolventů středních a vyšších odborných škol;
- přilákání mladých vědecko-výzkumných pedagogických pracovníků, kteří zřejmě budou tyto inovativně přemýšlející a pracující školy vyhledávat;
- v oblasti zahraniční mobility;
- při navazování spolupráce s institucemi, které budou tyto trendy podporovat či vyhledávat studenty a absolventy takto praktikujících škol;
- při rozvoji celoživotního vzdělávání.



Výuka, která v současné době pandemie probíhá na vysokých školách může být nazývána pojmem „hybridní vzdělávání“, ve kterém jsou systematicky vyvažovány jednak jednotlivé prvky online výuky, tak i kontaktní vzdělávací aktivity, podle zrovna platných nařízení vlády a epidemiologicko-hygienické situace. V praxi se setkáváme s tím, že od pedagogů či akademických pracovníků se vyžadují počítačové schopnosti a dovednosti ve využívání různých aplikací automaticky a nepřihlíží se k faktu, že je nemohli získat při svém pedagogickém vzdělávání a ani při své dosavadní vysokoškolské praxi. Ucelený systém vzdělávání a přípravy pedagogů/lektorů na formy distanční výuky v České republice neexistuje. Jak uvádí Mužík (2010, str. 232) *„Certifikace lektorů vzdělávání dospělých nemá v současnosti jednotné pojetí a je prakticky rozdrobena do různých oblastí“*. Zajištění odpovídající kvality výkonů pedagogů by byl možný přes certifikaci pozice lektora distančních forem, např. přes Národní soustavu kvalifikací.

I přes uvedené problémy se vysoké školy u nás s danou situací velmi dobře srovnaly a jsou si vědomy, že *„edukační svět“* už nebude jako dříve. Jakkoli byly nastalé změny rychlé a v určitých krocích i nepromyšlené, šlo více méně o urychlení procesů, které jsou do budoucna nevratné. Promyšlený koncept hybridní výuky bude možná jedním z klíčových bodů při rozhodování o nových studijních programech. Je zde třeba vnímat i posun didaktického pohledu od instrukcionalistického pojetí výuky k pojetí konstruktivistickému, *„kde obsah vzdělávání je otevřená kategorie a při osvojování poznatku a dovedností hraje aktivní roli student... Elektronické prostředky umožňují, aby učitelé i studenti využívali různé databáze, webové stránky, portály a podobné zdroje k výraznému rozšíření dimenzí učební látky“*. (Mužík a kol, 2020, str. 66)

I přes hektické období, kdy všechny vysoké školy v České republice přešly na jaře roku 2019 na distanční formu výuky a s minimálními úpravami ji realizovaly po celý akademický rok 2020/2021. Každá vysoká škola v rámci systému řízení kvality vyhodnocuje zvolené kroky a snaží se hledat nápravu zjištěných problémů. Zvolené dotazníkové šetření na soukromé vysoké škole nemůže popsat veškeré reakce a dojmy studentů a pedagogů vysokých škol, ale nabízí pohled na alespoň částečně situaci ve výuce v daném místě a čase. Nabízí odkrytí problémů či procesů zavedení a realizace distanční výuky v době pandemie, což může být cenné pro další formování vysokoškolského vzdělávání. Námi zvolený výběr pro realizaci průzkumu byl učiněn na Vysoké škole mezinárodních a veřejných vztahů Praha v období jarní vlny pandemie, tedy březen-květen 2020 a podzimní vlny pandemie, tedy říjen-prosinec 2020. Metoda průzkumu byla zvolena formou dotazníkového šetření. Dotazník byl tvořen devíti otázkami, z toho osm uzavřených se škálovým hodnocením a jednou otázkou otevřenou, s možností vyjádření vlastního postřehu. Hodnocení bylo bodové, tedy 5 bodů vyjadřovalo největší souhlas či spokojenost. Počet respondentů byl 162 a návratnost dotazníků přes 20 %.

Pro potřeby odborného článku byly vybrány reakce studentů a pedagogů na otázky: Jak hodnotíte efektivitu online výuky? Považujete online výuku za přínosnou? Dovedete si představit, že by online výuka byla plnohodnotným doplněním přímé výuky? Ostatní otázky dotazníkového šetření se zabývaly spíše organizačními potřebami jmenované vysoké školy. Vedení školy zjišťovalo například, zda studentům vyhovuje zvolená platforma nebo zda jim vyhovuje časové rozložení bloků výuky apod.

Srovnání reakcí studentů a pedagogů z jarní a podzimní vlny pandemie 2020

Jak hodnotíte efektivitu online výuky?

Efektivita on-line výuky v jarní vlně, jako jediné formy možné výuky není mezi studenty jednoznačná. Ze slovních hodnocení vyplývá, že nemůže beze zbytku nahradit prezenční formu výuky a osobní kontakt s vyučujícím a ostatními studenty. Můžeme pozorovat riziko snížení kvality výuky, a tím pádem též zhoršení výukových výsledků. Z výsledků dotazování je zřejmé, že ani dlouhodobější využití distanční formy výuky nepřesvědčilo studenty, že by distanční forma výuky je efektivnější než prezenční forma. U pedagogů zmíněné vysoké školy je tento trend ještě patrnější. Pouze 7% pedagogů vnímá efektivitu online výuky jako nejvíce vyhovující. Z ústního hodnocení vyplývá, že největší část pracovní doby věnují přípravě podkladů a vyhledávání zdrojů a dále pak hodnocení výsledků svých online studentů.

Považujete online výuku za přínosnou?

Ani přínos on-line výuky nehodnotí studenti jednoznačně. Ale v dané situaci jarní vlny pandemie studenti vnímali, že je tato forma výuky jediná možná a respektovali její omezení a nevýhody. Přínos online výuky hodnotí studenti v podzimní vlně stejně jako při jarním dotazníkovém šetření, tedy 39 % dotazovaných ho vnímá jako nejlepší možný. I přesto je velká část respondentů-studentů vůči přínosu online výuky rezervovaná. Ani akademičtí pracovníci nevnímají přínos distanční výuky jednoznačně. Pouze 22 % se jeví jako maximálně přínosná. Ze šetření také vyplývá, že technologie přinesly do vzdělávání velké množství pozitivních změn a inovací, ale současně, že svůj význam mají především ve spojení s kontaktní výukou.

Dovedete si představit, že by online výuka byla plnohodnotným doplněním přímé výuky?

Mezi studenty převládá názor při hodnocení „jarní vlny“, že prezenční výuka a osobní kontakt s vyučujícím je nenahraditelný. Využití on-line výuky je více přijímáno studenty kombinované formy výuky. Při

podzimním hodnocení možné náhrady prezenční výuky za online formu je u studentů patrný posun v hodnocení z pohledu jarního dotazníkového šetření. Na jaře převládal názor, že osobní kontakt a prezenční forma výuky je nenahraditelná. Při podzimním dotazníkovém šetření ale již 38 % studentů si dovede představit online formu výuky jako základní. U pedagogů je ale toto procento nižší, pouze 22 % z nich si dovede představit, že by online výuka byla plnohodnotnou náhradou té prezenční. Naopak ale 15 % pedagogů vůbec nepředpokládá, že by online forma výuky mohla osobní kontakt nahradit.

Z otevřené otázky dotazníkového šetření byla vybrána jedna odpověď akademického pracovníka, která všechny grafické výstupy spokojenosti s online výukou v rámci pandemie jednoznačně vystihuje: *„Z pohledu vyučujícího za největší problém považuji absenci zpětné vazby, mluvím dlouhé hodiny do monitoru a nevidím výrazy ve tvářích, abych odhadnula, jestli studenti mému výkladu rozumí. Další nevýhodou jsou časové prodlevy, která nastávají, když mají studenti vzájemně spolupracovat anebo mluvit se mnou. U prvních ročníků je velmi těžké ukázat studentům způsob myšlení a práce používaný na vysoké škole“* Z pohledu studentů jsme vybrali následující postřeh na otázku: Je něco dalšího, co byste k online výuce chtěli sdělit? *„Věřím, že to není ani pro jednu stranu jednoduché. Každý pracujeme na své straně počítače, jak nejlépe umíme. Jen si myslím, že vždy je co zlepšovat a mě, jako studentovi prvního ročníku, chybí první kontakt se školou i se spolužáky osobně. Jinak jsem ráda, že se toho škola chopila a že se nám studentům snaží pomáhat.“*

Ukazuje se, že způsob, kterým jsme byli zvyklí o online výuce uvažovat, nepočítá dostatečně právě se sociálními prvky. Z výsledků šetření je zřejmé, že i běžný sociální kontakt je mimořádně důležitý a moderní

technologie ho nemůžou v žádné případě saturovat. Mezi největší nevýhody online výuky podle vysokoškoláků jsou kromě nedostatku sociálních kontaktů, také technické potíže při výuce, nereálné požadavky vyučujících, nedostatek motivace pro studium z domova a každodenní stereotyp. Ne vše je ale vnímáno špatně, studenti pozitivně vnímají především možnost zorganizování si času, ušetření času cestováním do škol a větší volnost a samostatnost. I ze studií zahraničních univerzit je zřejmé, že *„jednoduché transformace nefungují, neb jejich dosah a kvalita jsou velice problematické. Nelze jednoduše vzít obsah kurzu, požadavky na ukončení, metody výkladu atp. a se vším ho přenést do online prostředí.“* (Černý, 2020, str. 41)

Pro vysoké školy nastává období zhodnocení prvních zkušeností s distanční formou výuky a transformaci nabízených studijních programů. Je zřejmé, že studenti, a to jak současní, tak ti nově příchozí budou po vysokých školách jistě prvky online výuky vyžadovat jako standardní prvky výuky. Vysoké školy tak stojí před novými výzvami, jak současnou situaci využít a přetavit v pozitivní přístup v nabídce studijních programů. *Hledat cesty pro onu akademickou angažovanost, pro efektivní učení a studium, ale i promýšlení reflexe sociálního kontaktu nebo nových obsahů je něčím, s čím se budou muset univerzity jednoznačně vypořádat* (Černý, 2020, str. 34) Jedině tak bude možné zachovat vysoké školy jako centrum vzdělanosti a nositele pokroku.

## LITERATURA

ČERNÝ, M. Univerzitní vzdělávání a jeho reakce na pandemii COVID-19, e-Pedagogium, III/2020, eISSN 1213-7499

[https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-202003-0002\\_univerzitni-vzdelavani-a-jeho-reakce-na-pandemii-covid-19.php](https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-202003-0002_univerzitni-vzdelavani-a-jeho-reakce-na-pandemii-covid-19.php)

DUFFIN, E. Opinions of online college students on quality of online education U.S. 2019. Dostupné z: <https://www.statista.com/statistics/956123/opinions-online-college-students-quality-online-education/>

DVOŘÁKOVÁ, E. Několik poznámek o distančním vzdělávání. Liberec: Technická univerzita, 1997, ISBN 80-7083-332-7

HOLMBERG, B. Status and Trends of Distance Education. London: Kogan Page; New York: Nichols. 1981, ISBN 978-0850384147

KELLY, R. Teaching with Technology Survey. Survey: Online, Blended Dominate Today's Learning Environments. 2019. Dostupné z: <https://campustechnology.com/articles/2019/01/16/survey-online-blended-dominate-todays-learning-environments.aspx>

MICHEL, L. German e-learning providers continue to register high growth in turnover. 2018. Dostupné z: <https://www.learning-insights.de/en/2018/06/07/dienstleister-im-deutschen-e-learning-markt-verzeichnen-weiter-hohes-umsatzwachstum>

MUŽÍK, J. Andragogická didaktika. Řízení vzdělávacího procesu. Praha: Wolters Kluwer, 2010, ISBN 978-80-7357-581-6.

MUŽÍK, J. LÖWENHÖFFEROVÁ, R., KRPÁLEK, P. Univerzitní vzdělávání v minulosti, současnosti a budoucnosti. Praha: Professional Publishing. 2020, ISBN 978-80-88260-45-5.

PAPPAS, CH. Online learning statistics. Top 20 eLearning Statistics For 2019 You Need To Know. 2019. Dostupné z: <https://elearningindustry.com/top-elearning-statistics-2019>

ROHLÍKOVÁ L., VEJVODOVÁ J. Vyučovací metody na vysoké škole: Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia. Praha: Grada Publishing, 2012, ISBN 978-80-247-4159-9.

ZLÁMALOVÁ, H. Distanční výuka – včera, dnes a zítra, e-Pedagogium, III/2007, eISSN 1213-7499  
[https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-200703-0004\\_distancni-vzdelavani-vcera-dnes-a-zitra.php](https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-200703-0004_distancni-vzdelavani-vcera-dnes-a-zitra.php)

## **Aktuální problémy profesního vzdělávání dospělých**

### **Current problems of vocational adult education**

Katharina Krpálková Krelová

#### Anotace

Rychlost změn v ekonomice a v technologiích, digitalizace a automatizace podnikových procesů vede ke zvýšeným požadavkům na vzdělávání zaměstnanců. Významně se zvyšují nároky na rozvoj profesních, měkkých kompetencí (soft skills) a aktuálně se důraz klade i na rozvoj digitálních kompetencí zaměstnanců. Pro rozvoj vzdělávání dospělých je mimořádně důležitý aplikovaný výzkum. V této souvislosti jsou v příspěvku prezentovány výsledky empirického šetření, jehož cílem bylo zjistit postoje respondentů na vybrané aspekty profesního vzdělávání dospělých. Výzkum prokázal, že respondenti (n = 130) považují profesní vzdělávání za důležité, přičemž preferují propojení vzdělávání na praxi. Dále při dosahování vzdělávacích cílů preferují kombinaci tradičních a aktivizačních metod na bázi zážitkového učení. Kromě rozvoje profesních kompetencí považují za důležité rozvíjet kompetence sociální, komunikační a digitální. Zejména respondenti s praxí delší než 30 let považují za nejdůležitější sociální kompetence.

#### Klíčová slova

Profesní vzdělávání dospělých. Digitalizace vzdělávání. Kompetence. Výukové metody. Celoživotní vzdělávání.

## Annotation

The speed of change in the economy and in technology, digitization and automation of business processes leads to increased demands on employee training. The demands on the development of professional, soft competencies (soft skills) are significantly increasing, and currently the emphasis is also placed on the development of digital competencies of employees. Applied research is extremely important for the development of adult education. In this context, the paper presents the results of empirical research, which aimed to determine the attitudes of respondents to selected aspects of vocational adult education. Research has shown that respondents (n = 130) consider vocational education to be important, preferring to link education to practice. Furthermore, when achieving educational goals, they prefer a combination of traditional and activating methods based on experiential learning. In addition to developing professional competencies, they consider it important to develop social, communication and digital competences. In particular, respondents with more than 30 years of experience consider social competences to be the most important.

## Keywords

Adult vocational education. Digitalization of education. Competences. Teaching methods. Lifelong learning.

Současná epocha Průmyslu 4.0, nazývaná též digitálním věkem, významně mění pohled na kvalifikační požadavky z hlediska utváření lidského kapitálu, který významně ovlivňuje konkurenceschopnost a udržitelný rozvoj. Lidský kapitál je pro podnik klíčový, přičemž jeho vytváření a rozvíjení je primárně úkolem celoživotního vzdělávání a učení. Ideu celoživotního vzdělávání lze v historickém kontextu spatřovat již



u J. A. Komenského, kterému primárně nešlo jen o rozumovou výchovu člověka, ale i o formování jeho charakteru a kultury jednání o komplexní rozvoj osobnosti jedince. Vycházel při tom z přesvědčení, že každý člověk by měl být během celého života zdokonalován a přiměřeně vzděláván, to znamená, že výchova a vzdělávání nejsou jednorázovou záležitostí vymezenou časově pouze na školní docházku. Oba procesy se vzájemně prolínají v průběhu celého života (Mužík, 2004). Autoři Krystoň a Sabolová (2003) hovoří o překotném rozvoji výrobních a informačních technologií, které významně ovlivňují veškeré lidské činnosti, zvyšují nároky kladené na profesní a klíčové kompetence, které jsou důležité pro rychlé a flexibilní přizpůsobování se permanentním změnám. Pro rozvoj kompetencí je nevyhnutelné kontinuální celoživotní vzdělávání. Mužík et al. (2020) uvádějí, že specifickým produktem procesu výuky a učení je intelektuální kapitál, který je především spojován s podnikovým prostředím v tržních podmínkách. Intelektuální kapitál je v čase proměnlivý, v různých podmínkách se může rozvíjet a zdokonalovat.

V tomto smyslu se zvyšuje význam profesního vzdělávání, které je zpravidla vázáno na konkrétní profesi, resp. pracovní pozici a role dospělého, a tím i na jeho ekonomickou aktivitu. Za prvky lidského kapitálu jsou považovány školní vzdělávání, profesní (také životní) zkušenosti a možnosti kvalifikačního a osobního rozvoje. Primárním cílem profesního vzdělávání dospělých je rozvoj znalostí, schopností a postojů nutných pro výkon povolání. Realizují je různé subjekty, jako například podniky, ministerstva, personální agentury, neziskové organizace a soukromé osoby. Obecně lze charakterizovat tři vzájemně propojené formy vzdělávání dospělých, a to humanizační, integrační a kvalifikační. Autoři Knowles, Holton, Swanson (2014, s. 47-49) uvádějí základní předpoklady profesního vzdělávání dospělých. Jedná se o:

- Potřebu vědět (The need to know) - vědět důvod, potřebu a užitek z profesního vzdělávání.
- Pojetí vzdělávání (The Learners' self-concept) - souvisí s možností vlastního rozhodování se pro vzdělávání, dospělý by měl být sám přesvědčen o potřebě a měl by mít možnost převzít odpovědnost za profesní rozvoj.
- Předchozí zkušenosti se vzděláváním (The role of the Learners' experiences) - každý dospělý člověk přichází do vzdělávacího procesu s různými zkušenostmi z předchozího učení (formálního, neformálního), dále se zkušenostmi z praxe a přináší si individuální postoj ke vzdělávání, různou úroveň motivace, individuální učební styl, potřeby a cíle vzdělávání. Z tohoto důvodu se v profesním vzdělávání klade větší důraz individualizaci vzdělávání.
- Připravenost vzdělávat se (Readiness to learn) - vychází z potřeby zvýšit profesní kompetence pro nově definované požadavky, které se dotýkají výkonu práce, pracovních činností a také při změně pracovní pozice.
- Orientace na učení (Orientation to learning) - souvisí s požadavkem orientace vzdělávání na řešení konkrétních problémových situací, se kterými se vzdělaný setkal v práci nebo v běžném životě. Dospělý upřednostňuje své zážitky z učení. Z tohoto důvodu se v profesním vzdělávání preferují výukové metody, které podporují aktivní přístup k učení zaměřené na řešení problémů jako např. problémový výklad, diskuze (brainstorming, metoda sněhové koule, bzučící skupina apod.), případové studie, play role, simulační metody.
- Motivace (Motivation) - je významným faktorem k dosažení sebeuspokojení, seberealizace, zvýšení sebevědomí apod. Motivace zaručuje kvalitu a udržitelnost vzdělávání.

Digitalizace, která ovlivňuje všechna odvětví a sektory, přinese nové principy organizace práce, změnu role zaměstnavatele, změny ve struktuře a pracovní náplni jednotlivých profesí. Požadavky digitalizace se významně promítají i do oblasti vzdělávání dospělých. Sdílíme názor Lanforda (2021), že v současně turbulentní době, poznamenané pandemií COVID-19, kvalifikační požadavky mnoha pracovníků neodpovídají aktuální potřebě a víze masivní digitalizace. To způsobuje zvýšený zájem o další vzdělávání. Autoři deklarují zvýšený zájem o rozvoj profesních kompetencí s cílem získání lepší pracovní pozice, rozvoj osobních zájmů a talentu a také sociálních a kulturních kompetencí, které jsou ve stále více komprimovaném a globalizovaném světě považovány za klíčové. Dospělí využívají aktuální situaci k návratu na vysokou školu. Jak uvádí Lanford (2021) hlavním motivátorem není primárně rozvoj a rozšíření profesních kompetencí s vidinou lepšího zaměstnání, ale i touha jít pozitivním příkladem pro svou rodinu, zájem na rozšiřování svých obzorů v jiných než jen profesních oblastech a realizace odložených osobních cílů a ambicí. Toto potvrzuje i námi realizované empirické šetření, ze kterého vyplynulo, že 56,2 % respondentů motivovalo k návratu na vysokou školu jejich osobní zájem a 30,8 % respondentů možnost lepšího profesního uplatnění. Výzkum autorů Senguttuvan a Christopher (2020) prokázal význam rozvoje soft skills, které významně napomáhají rozvoji mezilidských a sociálních dovedností nezbytných pro integraci do pracovního prostředí a mají vliv na kvalitu firemní kultury.

Empirická studie autorky textu byla parciální částí řešeného projektu *IGS 7/2018 Komplexní výzkum osobnosti učitele ekonomických předmětů na středních školách v ČR*, který byl řešen na Vysoké škole ekonomické v Praze. V rámci projektu byla pozornost věnována nejen profesnímu rozvoji učitelů odborných předmětů, ale taktéž byl soubor interesentů

rozšířen o skupinu studentů kombinované formy studia odboru andragogika Univerzity J.A. Komenského v Praze, kteří působí jako personalisté, vzdělavatele, sociální pracovníci apod. Primárním cílem prezentované empirické studie bylo identifikovat postoje studentů kombinované formy oboru Andragogika k vybraným aspektům profesního vzdělávání. Z tohoto cíle vplynuly cíle parciální, jako je zjistit postoje k odbornému vzdělávání, zjistit preferenci kompetencí pro rozvoj v rámci profesního vzdělávání dospělých a preferenci výukových metod v profesním vzdělávání dospělých.

Stručné výsledky tohoto šetření lze „umístit“ do těchto oblastí:

#### Důležitost profesního vzdělávání

Všichni respondenti považují profesní vzdělávání za důležité, respondenti s praxí do 10 let nebyly v odpovědích stoprocentně přesvědčeni, odpověděli spíše ano. Předpokládáme, že je to způsobeno krátkou časovou vzdáleností od ukončení formálního školního vzdělávání, což mnozí mohou v počátečních letech praxe považovat za dostatečné. Vidíme, že čím mají respondenti delší praxi, tím více jsou přesvědčeny o důležitosti profesního vzdělávání. Postoj respondentů k preferenci profesního vzdělávání je propojeno s praktickým využitím v praxi. Výsledky jasně deklarují, že pro většinu respondentů má vzdělávání význam především pokud jej uplatní ve své praxi. Také můžeme vidět, že pro respondenty s praxí delší než 31 let to nemusí být nezbytné. Předpokládáme, že kladou důraz jak na rozvoj profesních kompetencí, tak i na rozvoj osobnosti, tzv. soft skills, které nemusí být přímo navázány na výkon práce (komunikační dovednosti, asertivita apod.) nebo na rozvoj zájmů (zájmové vzdělávání), které se dotýká trávení volného času apod.

## Důležitost kompetencí

Nejvíce preferovanými jsou odborné profesní kompetence, sociální a komunikační kompetence. Profesní kompetence se vážou na výkon pracovních činností konkrétní pracovní pozice, takže preference je očekávaná. Sociální kompetence navázané na pracovní prostředí se projevují schopností tvorby, rozvoje a prohlubování vztahů mezi lidmi, schopnost ovlivňovat sociální aktivity jsou úzce propojeny s komunikačními (schopnost jednat s lidmi v sociálním styku) a organizačními kompetencemi. Tyto kompetence považují respondenti za klíčové. Vidíme i zastoupení digitální kompetence. Tuto kompetenci v současné době Průmyslu 4.0 za mimořádně důležitou. Digitalizace zasahuje, a ještě více bude zasahovat, do všech oblastí a odvětví hospodářství, takže její rozvoj nabývá na významu a důležitosti. Z výsledků je zřejmé, že respondenti z praxí 30 let a více ve větší míře považují za nejdůležitější sociální kompetence.

## Preference výukových metod

Názory respondentů na preferenci výukových metod jsou zajímavé. Jelikož ve vzdělávání dospělých se klade důraz na aktivní učení, předpokládali jsme preferenci výukových metod, které patří mezi aktivizační (případové studie, různé formy diskuse, simulace, play role apod.). Výsledky naznačují preferenci jak tradičních, tak aktivizačních metod. Respondenti měli možnost vybrat maximálně tři možnosti, přičemž se jednalo právě o kombinaci tradičních a aktivizačních metod. Samozřejmě výběr metod záleží od cílů a obsahu vzdělávání. Respondenti s praxí 30 let a více nejvíce preferují z tradičních metod přednášku a výklad, z aktivizačních metod to je brainstorming, diskuse a případové studie. Respondenti s délkou praxe 5 let významně preferují simulační hry, kterými je možné rozvíjet různé oblasti kompetencí jako

např. sociální, komunikační, manažerské apod. Různorodost v preferencích výukových metod by se měla významně projevit ve zvýšených požadavcích na andragodidaktickou přípravu lektorů, aby dokázali využívat široké spektrum metod a tím přispívat k efektivitě vzdělávání. V zájmu zvyšování kvality vzdělávání dospělých je důležité klást zvýšený důraz na metody a strategie učení, které vyžadují tvořivost a kreativitu.

V závěru lze konstatovat, že profesní vzdělávání dospělých má mimořádný význam pro rozvoj lidského kapitálu, který je konkurenční výhodou každé firmy, či podniku. Celoživotní vzdělávání a učení představuje základní složku v procesu přeměny firmy na organizaci, která je konkurenceschopná v globální ekonomice. V současné době je třeba klást důraz na rozvoj jak odborných profesních kompetencí, tak i klíčových kompetencí, jako jsou sociální a komunikační kompetence. Z výzkumu je zřejmé, že právě tyto respondenti považují za nejdůležitější. Samozřejmě je nutné vyzdvihnout potřebu rozvoje digitální gramotnosti, která bude v 21. století nabírat na významu.

## LITERATURA

ARIFIN, Z., NURTANTO, M., PRIATNA, A., KHOLIFAH, N., FAWAID, M. Technology andragogy work content knowledge model as a new framework in vocational education: Revised technology pedagogy content knowledge model. *TEM Journal*, 9(2), 1 May 2020, S. 786-791. DOI: 10.18421/TEM92-48

ARIFIN, Z., NURTANTO, M., WARJU, W., RABIMAN, R., KHOLIFAH, N. The TAWOCK conceptual model at content knowledge for professional teaching in vocational education. *International Journal of Evaluation and*

Research in Education, 9(3), 2020, s. 697-703. DOI:  
10.11591/ijere.v9i3.20561

BLANSCHKE, L.M., MARÍN, V. I. Applications of heutagogy in the educational use of e-portfolios. Revista de Educacion a Distancia, 20(64), 30 September 2020, Article number 6. DOI: 10.6018/RED.407831

BRIGHT, A.C. Making instant adjustments in online journalism education: Responding to continuous needs assessments in asynchronous courses. Online Learning Journal, 24(2), 2020, s. 245-253. DOI: 10.24059/olj.v24i2.2034

CENNAME, I., KASTNER, M., SCHLÖGL, P. Signposts of change in the landscape of adult basic education in Austria: a telling case. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 11(1), 2020, pp. 91-107. DOI: 10.3384/rela.2000-7426.rela9204

KRYSTOŇ, M., SABOLOVÁ, G. Úvod do andragogiky a psychologie dospělých. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica, 2003. ISBN 80-8085-851-5

MIŠTINA, J., HRMO, R. (ed.) Key competences and the labour market. Warsaw: Warsaw Management University Publishing House, 2016. ISBN 978-83-7520-223-6.

MUŽÍK, J. Androdidaktika. Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-7357-045-9.

MUŽÍK, J., KRPÁLEK, P. Lidské zdroje a personální management. Praha: Academia, 2017. ISBN 978-80-200-2773-3.

MUŽÍK, J., LÖWENHÖFFEROVÁ, R., KRPÁLEK, P. Univerzitní vzdělávání v minulosti, současnosti a budoucnosti. Praha: Professional Publishing, 2020. ISBN 978-80-88260-45-5.

PRŮCHA, J. Andragogický výzkum. Grada Publishing : Praha, 2014, ISBN 978-80-247-5232-7.

SENGUTTUVAN, M., CHRISTOPHER, G. An empirical study on the lateral thinking application of transforming traditional classroom-based teaching into outbound activities in soft skills learning. *Journal of Critical Reviews*, 7(12), 2020, pp. 426-431. DOI: 10.31838/jcr.07.12.77



## **Rekvalifikace a její ukotvenost a provázanost s Národní soustavou kvalifikací**

### **Retraining and its anchorage and cohesion with the National Qualifications Framework**

Lenka Mužíková

#### Abstrakt

Cílem tohoto článku je popsat ukotvení rekvalifikací v právních předpisech existujících v České republice, jejich fungování a návaznost na ostatní právní předpisy existující v ČR. Článek se zaměřuje i na popsání České Národní soustavy kvalifikací a profesních kvalifikací, které vznikají od roku 2007 na základě zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání.

**Klíčová slova:** vzdělávání, akreditace, rekvalifikace, Národní soustava kvalifikací, Profesní kvalifikace

#### Annotation

The objective of this paper is to describe the anchoring of retraining in legal regulations existing in the Czech Republic, their functioning and the continuity of other legal regulations existing in the CR. The paper is also focused on description of the Czech National Qualifications and Vocational Qualifications Framework that have been established since

2007 on the basis of Act on the Recognition of Further Education Results.

### Key words

education, accreditation, retraining, National Qualifications Framework, Vocational qualifications

Vzdělání je velmi důležitou veřejnou investicí. Další vzdělávání, a to především oblast dalšího profesního vzdělávání, je dnes považováno za jeden z důležitých faktorů udržení nepřetržitého ekonomického růstu a udržování konkurenceschopnosti občanů v mezinárodním měřítku. Další vzdělávání neustále narůstá na významu, a to zejména v období, kdy celá společnost byla zasažena epidemií Covid-19 a mnoho lidí bylo nuceno rozšířit svoji kvalifikaci v oblasti výpočetní techniky, nebo svoji kvalifikaci zcela změnit. Právě rekvalifikace, kterými se rozumí získání nové kvalifikace nebo zvýšení, rozšíření a prohloubení stávající kvalifikace, mohou být stěžejním nástrojem při uplatnění občanů na trhu práce. S pojmem rekvalifikace se můžeme setkat v různých materiálech a publikacích. Výkladový slovník Lidské zdroje popisuje rekvalifikace jako *„změnu dosavadní kvalifikace zaměstnance nebo uchazeče o zaměstnání, kterou získává nové znalosti a dovednosti“* (Palán, 2002). Publikace Řízení lidských zdrojů Základy moderní personalistiky uvádí, že *„Přeškolení (rekvalifikace) je takové formování pracovních schopností člověka, které směřuje k osvojení si nového povolání, nových pracovních schopností.“* (Koubek, 2003). Rekvalifikace jsou ukotveny i přímo v zákoně č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, kde jsou rekvalifikace definovány jako *„získání nové kvalifikace a zvýšení, rozšíření nebo prohloubení dosavadní kvalifikace, včetně jejího udržování nebo obnovování“* (MPSV, 2004).

Dle zákona č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů, má MŠMT povinnost akreditovat rekvalifikační programy, které připravují k výkonu konkrétní pracovní činnosti uplatnitelné na trhu práce nebo připravují k získání konkrétních pracovních dovedností. Novelizace zákona o zaměstnanosti v roce 2009 přinesla pro rekvalifikace řadu zpřesnění a novinek. Jednou z nejdůležitějších novinek je výčet vzdělávacích zařízení, která smějí realizovat rekvalifikace. Dle § 108 odst. 2 zákona o zaměstnanosti, může rekvalifikace provádět pouze:

- Zařízení s akreditovaným vzdělávacím programem podle tohoto zákona (akreditaci): *V tomto případě uděluje akreditaci MŠMT.*
- Zařízení s akreditovaným vzdělávacím programem podle zvláštního právního předpisu (např. zákon č. 96/2004 Sb.)
- Střední škola v rámci oboru vzdělání, který má zapsaný v rejstříku a vysoká škola s akreditovaným studijním programem.
- Kromě těchto institucí mohou rekvalifikace organizovat i další zařízení, které mají akreditované programy podle dalších zvláštních předpisů například podle zákona č. 96/2004 Sb., o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských povolání, zákona č. 179/2006 Sb., o ověřování výsledků dalšího vzdělávání apod.

Z dalších právních předpisů pro pochopení systému rekvalifikačního vzdělávání je důležitá Vyhláška č. 176/2009 Sb. Tato vyhláška přináší nové systémové pojetí rekvalifikací a zpřísňuje náležitosti podávaných žádostí o akreditaci i realizovaných rekvalifikací. Vyhláška přináší provázání rekvalifikací s již platnými právními předpisy, a to např. se zákonem č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání).

Vyhláška č. 176/2009 Sb., ukotvuje následující:

- náležitosti žádosti o akreditaci vzdělávacího programu;
- organizaci vzdělávání podle rekvalifikačního programu;
- způsob ukončení vzdělávání;
- podmínky vydání potvrzení o účasti v akreditovaném vzdělávacím programu;
- závěrečnou zkoušku;
- náležitosti osvědčení o rekvalifikaci a potvrzení o účasti v akreditovaném vzdělávacím programu.

MŠMT uděluje akreditace všem fyzickým a právnickým osobám, které mají v předmětu své činnosti mimoškolní výchovu a vzdělávání, a které splní všechny podmínky pro udělení akreditace. Akreditace jsou udělovány pro všechny rekvalifikační kurzy, které připravují k výkonu konkrétní pracovní činnosti uplatnitelné na trhu práce nebo připravují k získání konkrétních pracovních dovedností. Jedná se např. o tyto vzdělávací programy:

Vzdělávací programy k získání plné kvalifikace k výkonu konkrétní pracovní činnosti uplatnitelné na trhu práce (např. počítačový grafik...);

Vzdělávací programy k získání konkrétních pracovních dovedností (např. počítačové kurzy, základy podnikání...);

Vzdělávací programy vedoucí k profesním kvalifikacím dle Národní soustavy kvalifikací dle zákona č. 179/2006 Sb., o uznávání výsledků dalšího vzdělávání (např. malíř, manažer prodeje, příprava teplých pokrmů...). Jedná se o přípravný kurz k závěrečné zkoušce, která je definována hodnotícím a kvalifikačním standardem konkrétní profesní kvalifikace.

Vzdělávací programy vedoucí k závěrečné zkoušce dle zvláštních právních předpisů (např. Pracovník znalý práce v elektrotechnice, Osoba odborně způsobilá pro úkoly v prevenci rizik v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví při práci...). Jedná se o přípravný kurz k závěrečné zkoušce, která je definována příslušným zvláštním právním předpisem;

Nespecifické rekvalifikační kurzy zaměřené na počítačovou uživatelskou gramotnost, management, marketing, účetnictví, bankovníctví, systém práce s lidmi a přípravu na soukromé podnikání v kombinaci s intenzivní jazykovou přípravou (určené pouze pro neumístěné absolventy škol);

Vzdělávací programy v oblasti sportu (např. Instruktor lyžování, Trenér karate...).

Způsob, jakým bude vzdělávací zařízení rekvalifikační programy realizovat, se vždy odvíjí od druhu rekvalifikačního kurzu. Nezáleží tedy na výběru vzdělávacího zařízení, ale způsob realizace určují aktuálně platné právní předpisy a aktuální seznam schválených profesních kvalifikací. Pro jednotlivé rekvalifikační kurzy jsou stanoveny minimální hodinové dotace, které pro všechny realizované rekvalifikační kurzy stanovují minimální rozsah výuky. Při podávání žádosti o akreditaci záleží pouze na rozhodnutí vzdělávacího zařízení, zda požádá o akreditaci v minimálním hodinovém rozsahu, nebo rozsahu vyšším. Rekvalifikační kurzy jsou vždy akreditovány pro určitou pracovní činnost v konkrétní hodinové dotaci - např. „Manažer (v rozsahu 120 vyučovacích hodin teoretické výuky)“, která je od roku 2005 uváděna i na rozhodnutích o udělení akreditace. Minimální hodinové dotace vybraných rekvalifikačních kurzů, které jsou uváděny na webových stránkách MŠMT, se odvíjí od požadavků trhu práce tak, aby rekvalifikační kurzy v plném rozsahu připravily uchazeče či zájemce o zaměstnání na výkon konkrétní pracovní činnosti. V případě odůvodněné potřeby úpravy některých již

stanovených minimálních hodinových dotací, je MŠMT připraveno minimální hodinové dotace upravit dle aktuálních požadavků trhu práce.

Výstupem ze všech rekvalifikačních kurzů je buď „*Osvědčení o rekvalifikaci*“ (v případě čisté rekvalifikace) nebo „Potvrzení o účasti v akreditovaném vzdělávacím programu“ (v případě, že kurz připravuje na složení závěrečné zkoušky dle jiného právního předpisu), které má doživotní platnost. V návaznosti na udělené akreditace spravuje MŠMT Databázi udělených akreditací, která je zveřejněna na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, a která slouží jako transparentní ukazatel výstupů z akreditačního procesu. Na základě databáze udělených akreditací MŠMT ověřuje veřejnost, živnostenské úřady a úřady práce správnost předkládaných rozhodnutí a osvědčení.

V roce 2017 byl novelizován zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Hlavním cílem tohoto zákona je umožnit všem občanům nechat si ověřit a uznat své skutečné znalosti, dovednosti a zkušenosti, a to bez ohledu na to, jak je získali (zda ve škole, v kurzu, samostudiem či v praxi). Podstatou tohoto zákona je tedy na základě standardizované zkoušky ověřit reálné znalosti a dovednosti potřebné k výkonu konkrétní pracovní činnosti. Klíčovým nástrojem naplnění tohoto zákona v praxi je Národní soustava kvalifikací. Národní soustava kvalifikací vychází z Národní soustavy povolání a lze ji charakterizovat jako veřejně dostupnou databázi všech profesních kvalifikací a úplných profesních kvalifikací, které jsou na území České republiky uznávány.

Základní stavební kámen Národní soustavy kvalifikací tvoří tzv. profesní kvalifikace. Profesní kvalifikace je dle §2 písm. d) zákona č. 179/2006 Sb.,

definována jako „odborná způsobilost fyzické osoby vykonávat řádně určitou pracovní činnost nebo soubor pracovních činností v určitém povolání, popřípadě ve dvou nebo více povoláních, v rozsahu uvedeném v kvalifikačním standardu“. (MŠMT, 2006). Obecně lze říci, že profesní kvalifikace jsou samostatně uplatnitelné činnosti na trhu práce (např. trenér golfu, správce depozitáře, kosmetička apod.), které se mohou např. skládat v kvalifikace úplné nebo mohou úplnou kvalifikaci rozvíjet. Každá profesní kvalifikace obsahuje kvalifikační a hodnotící standard. Kvalifikační standard definuje kompetence, které musí člověk umět a znát k výkonu konkrétní činnosti. Hodnotící standard popisuje, jakým způsobem budou kompetence ověřeny u závěrečné zkoušky. Úplná profesní kvalifikace je dle §2 písm. c) definována jako „odborná způsobilost fyzické osoby vykonávat řádně všechny pracovní činnosti v určitém povolání“ (MŠMT, 2006). Úplné profesní kvalifikace lze také definovat na základě existujících školských učebních oborů, (např. knihovník, knihař, číšník, cukrář apod.).

Národní soustava kvalifikací spadá do gesce MŠMT, avšak jednotlivé Profesní kvalifikace spadají do gesce jednotlivým Autorizujícím orgánům, které následně udělují autorizace tzv. Autorizovaným osobám. Autorizujícími orgány jsou jednotlivá ministerstva, která mají v gesci uvedený obor (např. Ministerstvo kultury je Autorizujícím orgánem pro profesní kvalifikace v oblasti kultury, Ministerstvo zemědělství je Autorizujícím orgánem pro profesní kvalifikace v oblasti zemědělství apod.). Autorizovanou osobou se může stát jakákoliv fyzická osoba, fyzická osoba podnikající nebo právnická osoba, která splní požadavky uvedené ve standardu konkrétní profesní kvalifikace. Po udělení autorizace může Autorizovaná osoba realizovat zkoušky z konkrétní profesní kvalifikace. Tyto zkoušky jsou veřejné a musí probíhat v souladu se zákonem č. 179/2006 Sb. a s hodnotícím standardem příslušné profesní kvalifikace.

Naplňování Národní soustavy kvalifikací je založeno na činnosti sektorových rad, které jsou složeny ze zástupců zaměstnavatelů, sdružení a komor působících na českém trhu. Samotná tvorba profesní kvalifikace se uskutečňuje v pracovní skupině, která je složena z odborníků v daném oboru – tzn. ze zástupců vzdělavatelů, zaměstnavatelů a dalších odborníků. Tato skutečnost zabezpečuje, že tvořené profesní kvalifikace jsou odrazem skutečných potřeb trhu práce a požadavků zaměstnavatelů. Vytvořené profesní kvalifikace následně podléhají složitému procesu kontroly a schvalování. Všechny schválené profesní kvalifikace jsou veřejně dostupné v Národní soustavě kvalifikací na [www.narodnikvalifikace.cz](http://www.narodnikvalifikace.cz).

Principem Národní soustavy kvalifikací je, že žadatelé o složení závěrečné zkoušky z profesní kvalifikace mohou absolvovat pouze závěrečnou zkoušku z profesní kvalifikace a nemusí před zkouškou absolvovat žádný vzdělávací program. Ke zkouškám jednotlivých profesní kvalifikací však mohou připravovat i různé vzdělávací programy, a to jak výše uvedené akreditované rekvalifikační programy, tak neakreditované vzdělávací programy, které nejsou nijak upravovány ani regulovány. Ačkoliv je Národní soustava kvalifikací budována již od roku 2006, stále ještě nejsou vytvořeny profesní kvalifikace pro všechny činnosti existující na trhu práce, avšak ve většině oborů existuje alespoň nějaká profesní kvalifikace. Aby byla Národní soustava kvalifikací neustále aktuální, je potřeba, aby pružně reagovala na měnící se potřeby a podmínky na trhu práce a neustále se rozšiřovala a upravovala. Z tohoto důvodu je nutné na tuto soustavu pohlížet jako na „živý“ organismus, který se neustále vyvíjí a zdokonaluje.

Současné situaci v oblasti rekvalifikací a profesních rekvalifikací se věnuje následující empirická studie v tomto mimořádném čísle tohoto odborného časopisu.



## LITERATURA

KOUBEK, J. Řízení lidských zdrojů Základy moderní personalistiky, Praha: Management Press, 2003, ISBN 80-7261-033-3

MUŽÍKOVÁ, L. Analýza výsledků šetření realizovaných akreditovaných rekvalifikačních a neakreditovaných vzdělávacích programů a zkoušek z profesních kvalifikací v roce 2019 a jejich statistické zpracování, Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o., Interní grantová soutěž „Výzkum realizace rekvalifikačních programů a zkoušek z profesních kvalifikací“, 2020, IGSO 3/2020

PALÁN, Z. Výkladový slovník Lidské zdroje, Praha: Academia, 2002, ISBN 80-200-0950-7

Vyhláška č. 176/2009 Sb. ze dne 22. června 2009, kterou se stanoví náležitosti žádosti o akreditaci vzdělávacího programu, organizace vzdělávání v rekvalifikačním zařízení a způsob jeho ukončení, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 179/2006 Sb. ze dne 5. května 2006, o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 435/2004 Sb. ze dne 23. července 2004, o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů

**Tento článek je výstupem projektu specifického vysokoškolského výzkumu Univerzity Jana Amose Komenského Praha s názvem „Komparace rekvalifikačního vzdělávání a Národní soustavy kvalifikací v ČR s jinými nástroji stimulace a regulace trhu práce v zahraničí“ realizovaného v letech 2020 a 2021.**



**P&M Český aktuální film, s.r.o. Starochuchelská 15,  
159 00 Praha 5 IČO: 61466972 DIČ: CZ61466972,**

### **Nabízené služby:**

- **Audiovizuální tvorba**
- **CD nosiče**
- **Polygrafické práce**
- **Reklamní předměty**
- **Obaly, kartonáže, výseky**
- **Odnosné tašky**
- **Venkovní reklama**
- **Textil**
- **Potisk reklamních předmětů**
- **Fotografické a grafické práce**
- **Vybavení restaurací a hotelů**

### **Bližší informace na:**

**E-mail: [miroslav.feher@seznam.cz](mailto:miroslav.feher@seznam.cz), +420 606 824 034,  
[www.pmcaf.kvalitne.cz](http://www.pmcaf.kvalitne.cz).**

## **Analýza současné situace v oblasti rekvalifikačního vzdělávání**

### **Analysis of the current situation in the field of retraining education**

Lenka Mužíková, Jaroslav Mužík

#### Anotace

Cílem této studie je seznámit odbornou veřejnost s výsledky šetření, která byla realizována v oblasti rekvalifikací v roce 2019. Šetření se týká poskytovatelů vzdělávacích kurzů, realizovaných zkoušek z profesních rekvalifikací i zpětné vazby účastníků na kvalitu poskytovaných služeb. Výsledky šetření ukazují, že v akreditovaných rekvalifikačních kurzech mají prioritu vzdělávací akce zaměřené na počítačové technologie a tzv. osobní služby, které jsou spojeny s uplatněním lidí na trhu práce. Zkoušky z profesních kvalifikací úzce souvisí se změnami právních předpisů, které určují pro různé profese odbornou způsobilost či možnost získání živnostenského oprávnění v daném oboru.

#### Klíčová slova

Rekvalifikace. Profesní kvalifikace. Národní soustava kvalifikací. Vzdělávací program.

## Annotation

The aim of this study is to acquaint the expert public with the results of investigations implemented in the field of retraining in 2019. The investigation relates to the providers of educational courses, vocational retraining examinations as well as the participants' feedback on the quality of the provided services. The investigation results show that in accredited retraining courses, priority is given to educational events focused on computer technologies and so-called personal services that are connected with the employment of people on the labour market. Vocational qualification examinations are closely related to the changes of legal regulations determining professional competence for different professions or the possibility to get a trade license in the given field.

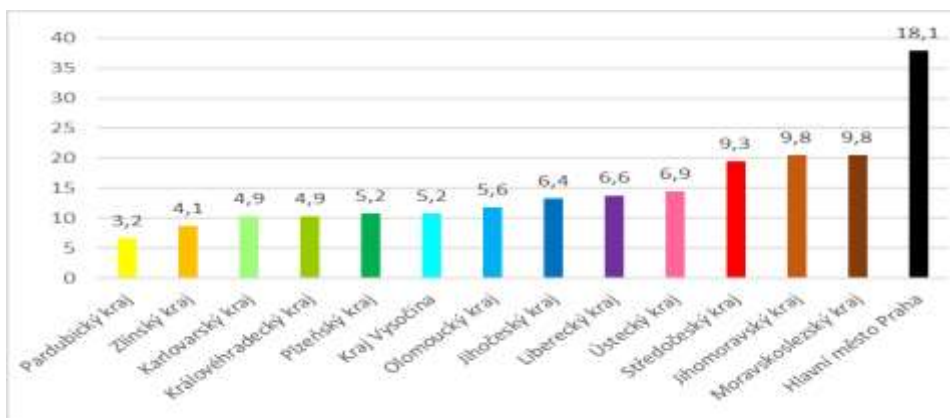
## Key words

Retraining. Vocational qualification. National Qualification Framework. Educational programme.

Ke zmapování poskytovaných kurzů v oblasti dalšího vzdělávání a rekvalifikací, využívalo MŠMT informace vyplývající z pravidelných šetření, která v různých podobách probíhala již od roku 1999. Pravidelná a ucelená šetření o pořádaných akreditovaných a neakreditovaných vzdělávacích programech v oblasti dalšího vzdělávání a rekvalifikací byla realizována zejména v letech 2007 – 2014. Od tohoto roku však tato šetření byla zastavena. Z tohoto důvodu existuje v současné době velmi málo dat týkajících se skutečně realizovaných rekvalifikačních programů. Nejaktuálnější údaje o realizovaných rekvalifikačních programech lze vyčíst z výzkumu, který byl uskutečněn autory tohoto článku koncem roku 2020 prostřednictvím projektu Interní grantové soutěže Univerzity Jana Amose Komenského Praha s.r.o..

Šetření akreditovaných rekvalifikačních a neakreditovaných vzdělávacích programů v roce 2019. Šetření proběhlo v období od 4. 9. do 17. 9. 2020 a bylo zaměřeno na akreditované rekvalifikační a neakreditované vzdělávací programy realizované v roce 2019. V realizovaném šetření byla oslovena všechna vzdělávací zařízení uvedená v databázi udělených akreditací MŠMT, která měla v roce 2019 platnou akreditaci k pořádání rekvalifikačních programů. Celkem bylo osloveno 393 vzdělávacích zařízení (podnikající fyzické osoby a právnické osoby) a návratnost dotazníku činila cca 18,8%. V první části rámci realizovaného šetření bylo zjišťováno, v jakém kraji poskytují vzdělavatelé kurzy nebo zkoušky. Četnost odpovědí zobrazuje následující graf.

Graf č. 1: Poskytování vzdělávacích kurzů a zkoušek v jednotlivých krajích (v %)



Zdroj: Analýza výsledků šetření realizovaných akreditovaných rekvalifikačních a neakreditovaných vzdělávacích programů a zkoušek z profesních kvalifikací v roce 2019

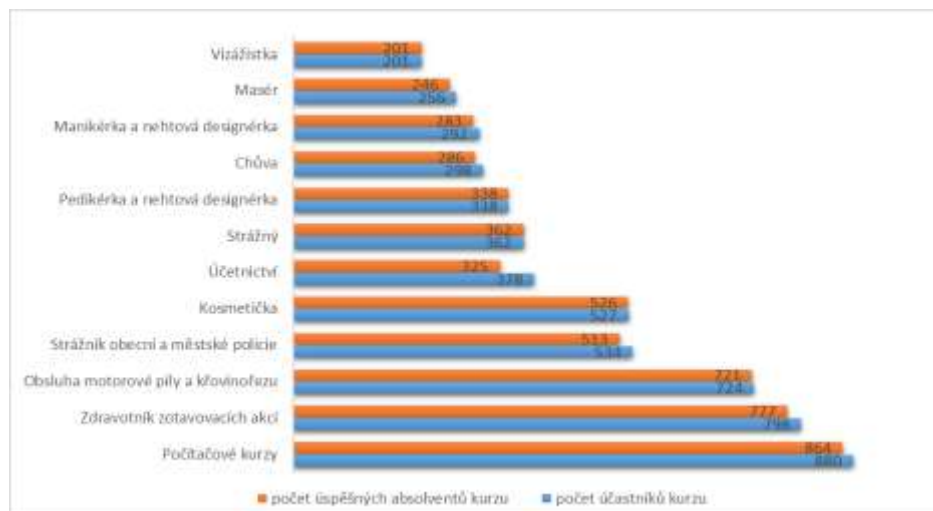
Z výše uvedeného grafu je patrné, že nejvíce se vzdělávací kurzy a zkoušky realizují v Praze (18,1%) a následně se kurzy nejčastěji realizují v Jihomoravském, Moravskoslezském a Středočeském kraji, kde dosahují

podobných hodnot (cca 10%). Nejméně se akreditované kurzy realizují v Pardubickém kraji, kde se kurzy realizují v 3,2 %. Tento výrazný rozdíl může být způsoben tím, že v Praze je největší poptávka po kurzech a zkouškách a z tohoto důvodu i vzdělávací zařízení, která mají sídlo v jiném kraji, poskytují kurzy a zkoušky i na území hlavního města Prahy. Dalším důvodem může být i cenová hladina kurzů. Ze zkušeností a zpětné vazby od vzdělávacích zařízení je zřejmé, že kurzy realizované v Praze patří k nejdražším kurzům a vzdělávacím zařízením tedy mohou přinášet nejvyšší příjmy.

Výsledky šetření realizovaných akreditovaných rekvalifikačních programů v roce 2019

Hlavním cílem této části šetření bylo zjistit informace o akreditovaných rekvalifikačních vzdělávacích programech s největším počtem účastníků, realizovaných v roce 2019. Zjištěné údaje jsou patrné z grafu č. 2:

Graf č. 2: Akreditované rekvalifikační programy s největším počtem účastníků

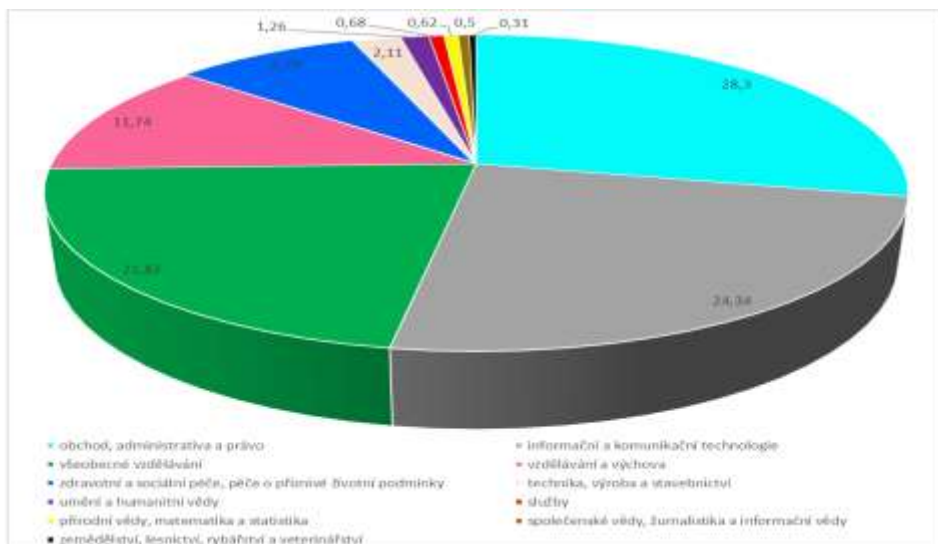


Zdroj: Analýza výsledků šetření realizovaných akreditovaných rekvalifikačních a neakreditovaných vzdělávacích programů a zkoušek z profesních kvalifikací v roce 2019

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že nejvíce účastníků mají Počítačové kurzy, které také mají více jak 98% úspěšných absolventů. Následují kurzy zdravotníka zotavovacích akcí a kurzy zaměřené na obsluhu motorové pily nebo křovinořezu. Velký podíl na trhu zaujímají i kurzy zaměřené na osobní služby. Pokud by se však sečetly veškeré kurzy v oblasti osobních služeb (Vizážistka, Manikérka, Pedikérka, Kosmetička) činil by součet u těchto kurzů 1358 účastníků, což by vysoce převyšovalo ostatní realizované kurzy. Tento údaj je zajímavý zejména z důvodu, že při obdobném šetření, které realizovalo MŠMT v roce 2014, byly nejvíce realizovány kurzy právě v oblasti osobních služeb, což ukazuje, že zájem o tyto kurzy je dlouhodobý. V oblasti výše uvedených nejčastěji realizovaných kurzů, jsou zpracovány profesní kvalifikace, což ukazuje shodu jak tvůrců profesních kvalifikací, tak zájemců o kurzy a závěrečné zkoušky. Pouze v oblasti Zdravotníka zotavovacích akcí není zpracována žádná profesní kvalifikace.

Výsledky šetření neakreditovaných vzdělávacích programů v roce 2019  
Z důvodu získání většího množství informací o realizovaných kurzech v roce 2019, byl dotazník zasílaný v rámci realizovaného šetření doplněn i o otázky týkající se realizovaných neakreditovaných vzdělávacích programů v roce 2019. Respondenti zařazovali realizované neakreditované vzdělávací programy do jednotlivých oborů dle Klasifikace oborů vzdělání „CZ-ISCED-F 2013“. Rozdělení neakreditovaných vzdělávacích programů dle počtu účastníků kurzů zobrazuje následující graf.

Graf č. 3: Procentuální rozdělení neakreditovaných vzdělávacích programů dle počtu účastníků kurzů (viz další strana)



Zdroj: Analýza výsledků šetření realizovaných akreditovaných rekvalifikačních a neakreditovaných vzdělávacích programů a zkoušek z profesních kvalifikací v roce 2019

Z údajů uvedených ve výše uvedeném grafu je patrné, že akreditovaná vzdělávací zařízení měla u neakreditovaných vzdělávacích programů nejvíce účastníků kurzů v oblasti obchodu, administrativy a práva (28,30%). Dále měly velké množství účastníků neakreditované programy zaměřené na informační a komunikační technologie (24,34%). Třetí příčku v množství účastníků zauímají kurzy v oblasti všeobecného vzdělávání (21,82%). V oblasti obchodu, administrativy a práva byl i nejvyšší počet úspěšných absolventů. Úspěšných absolventů těchto kurzů bylo 93%. Procentuální úspěšnost realizovaných neakreditovaných vzdělávacích programů byla nejvyšší v oblasti „zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství“ (100% úspěšnost) a dále pak v oblasti „vzdělávání a výchovy“ a v oblasti „zdravotní a sociální péče, péče o příznivé životní podmínky“ (99,9% úspěšnost).



Při porovnání výsledků tohoto šetření s šetřením realizovaným v roce 2014 dále stojí za zmínku to, že v roce 2013 se zúčastnilo neakreditovaných vzdělávacích programů celkem 152 658 účastníků kurzů a úspěšně absolvovalo kurzy 147 795 absolventů. Úspěšnost absolvování neakreditovaných kurzů tedy byla 96,81 % všech účastníků. Při tomto šetření bylo zjištěno, že neakreditovaných vzdělávacích programů se zúčastnilo celkem 42 158 účastníků, přičemž kurz úspěšně absolvovalo 40 675 absolventů, což znamená, že úspěšnost dokončení kurzu činí 96,48%. Z uvedeného tedy vyplývá, že ačkoliv byl celkový počet účastníků neakreditovaných kurzů v roce 2019 výrazně nižší, než v roce 2013, úspěšnost dokončení kurzů je téměř shodná.

Výsledky šetření u absolventů akreditovaných rekvalifikačních programů v roce 2019

Šetření bylo realizováno v období od 11. 12. do 20. 12. 2020. Osloveni byli náhodní absolventi rekvalifikačních kurzů, kteří kurz, vč. závěrečných zkoušek absolvovali v roce 2019. Kontakty na tyto absolventy byly poskytnuty náhodně vybranými vzdělávacími zařízeními, která měla v roce 2019 platnou akreditaci MŠMT k pořádání rekvalifikačních programů a jsou tedy uvedena v související databázi, která je zveřejněna na webových stránkách MŠMT. Z předaných kontaktů bylo náhodně vybráno 58 úspěšných absolventů vzdělávacích rekvalifikačních programů, kteří byli požádáni o vyplnění anonymního elektronického dotazníku. Na 5 emailových adres se nepodařilo email doručit. Dotazník vyplnilo celkem 18 respondentů a návratnost vyplněných dotazníků tedy činila 33,96%.

Cílem uskutečněného šetření bylo zjistit zda absolvovaný kurz splnil očekávání účastníků, zda byl pro ně přínosný a jestli absolventi získali na základě absolvovaného kurzu práci. Na otázku „Splnil kurz Vaše

*očekáváníí?“ a „Byl pro Vás kurz přínosný?“* odpovědělo shodně 77,80% respondentů, že „ano“. Odpověď na první otázku mohla být způsobena tím, že velké množství vzdělávacích zařízení zájemcům o jejich kurzy sděluje jak hodinový rozsah, tak obsah kurzu. A zájemci o kurzy tedy předem vědí, co mohou od kurzu očekávat, a jaké znalosti a dovednosti by měli získat.

Další otázka měla za cíl zjistit, zda respondenti po absolvování rekvalifikačního kurzu získali práci (např. jako zaměstnanec, osoba samostatně výdělečně činná nebo osoba pracující na základě jiném pracovně-právním vztahu). Z poskytnutých odpovědí bylo zjištěno, že na základě absolvovaného rekvalifikačního kurzu, získalo práci přes 72% respondentů. Toto zjištění je velmi potěšující, neboť uplatnitelnost absolventů rekvalifikačních kurzů na trhu práce je stěžejním problémem v této oblasti.

Na otázku „Máte nějaké pozitivní či negativní zkušenosti se vzdělávacím zařízením, kde jste kurz absolvovali?“ drtivá většina dotázaných odpověděla, že s kurzem měla pozitivní zkušenosti. Jen 3 respondenti uvedli, že s kurzem měli negativní zkušenosti.

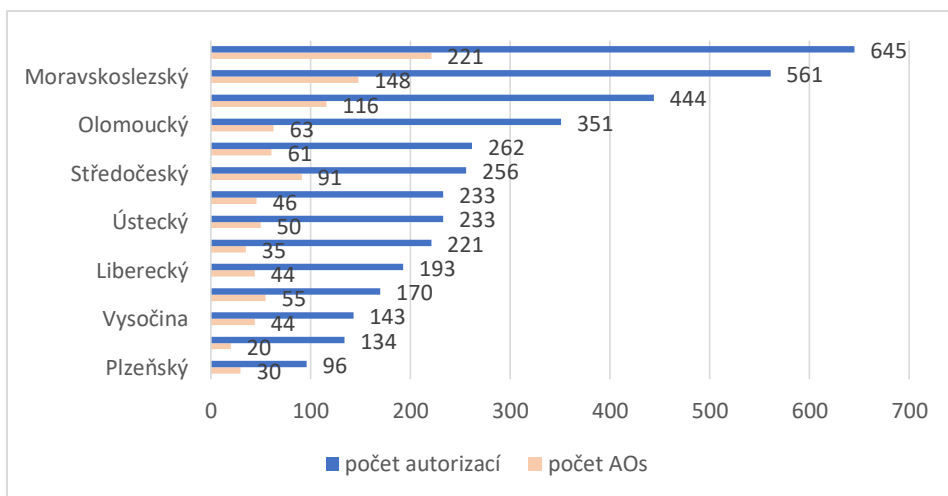
Výsledky analýzy realizovaných zkoušek z profesních kvalifikací v roce 2019

Velké množství informací týkajících se realizovaných zkoušek z profesních kvalifikací je obsaženo v informačním systému pro kvalifikace a autorizace „ISKA“, který spravuje Národní pedagogický institut České republiky. ISKA je dobrovolný informační systém, který využívají všechny autorizované orgány i velké množství autorizovaných osob. Autorizované orgány využívají ISKA zejména pro zasílání informací autorizovaným osobám (například o schválení revize udělené autorizace, sdělení

o zákazu realizovat závěrečné zkoušky z důvodu nařízení vlády v době pandemie Covid-19 apod.). Prostřednictvím ISKA mohou všechny autorizované osoby zadávat údaje o realizovaných zkouškách z profesních kvalifikací (např. den, místo, čas, cena apod.) a zasílat tyto údaje na vědomí autorizujícímu orgánu, čímž splní hned několik zákonných povinností. Využívání informačního systému ISKA má jak pro autorizované orgány, tak pro autorizované osoby velké množství výhod, což je hlavním důvodem jeho velkého využívání. Z tohoto důvodu je ISKA velmi důležitým zdrojem pro získávání informací o udělovaných autorizacích i jednotlivých zkouškách z profesních kvalifikací.

Na základě námi realizovaného projektu byl Národní pedagogický institut ČR kontaktován s žádostí o poskytnutí informací týkajících se Profesních kvalifikací a dalších údajů týkajících se udělených autorizací v roce 2019. Následující graf zobrazuje počet udělených autorizací a autorizovaných osob v roce 2019 rozdělené dle jednotlivých krajů:

Graf č. 4: Počet udělených autorizací a autorizovaných osob v roce 2019 dle jednotlivých krajů



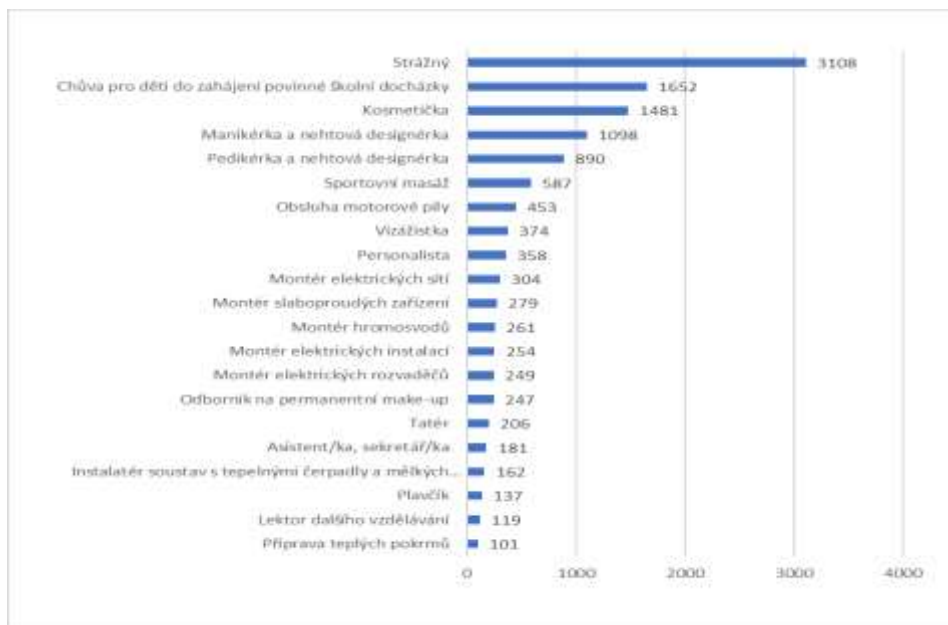
Zdroj: Analýza realizovaných zkoušek z profesních kvalifikací v roce 2019

Výše uvedený graf zobrazuje údaje o počtu udělených autorizací a počtu autorizovaných osob v jednotlivých krajích. Rozdíl počtu udělených autorizací a počtu autorizovaných osob je způsoben tím, že jedna autorizovaná osoba může mít libovolný počet udělených autorizací. Ve většině případů má tedy autorizovaná osoba několik autorizací v oblasti, kterou se zabývá. Tedy například v oblasti péče o tělo může mít uděleny autorizace pro profesní následující kvalifikace: Kosmetička, Vizážistka, Odborník na permanentní make-up, Manikérka a nehtová designérka apod. V počtu udělených autorizací dominuje hlavní město Praha a následuje Moravskoslezský a Jihomoravský kraj. Zde je nutné podotknout, že se jedná o sídla autorizovaných osob, nikoliv místa realizace zkoušek z profesních kvalifikací. Velké množství udělených autorizací v hlavním městě Praha, může být způsobeno tím, že v Praze má sídlo velké množství fyzických i právnických osob, které poskytují služby v oblasti závěrečných zkoušek z profesních kvalifikací.

Autorizace pro jednotlivé profesní kvalifikace jsou udělovány autorizujícími orgány. Autorizujícími orgány jsou ve většině případů jednotlivá ministerstva, která mají v gesci uvedenou oblast (např. Ministerstvo kultury je Autorizujícím orgánem pro profesní kvalifikace v oblasti kultury apod.). V počtu nově schválených profesní kvalifikací v roce 2019 vévodí Ministerstvo průmyslu a obchodu (57 nově schválených profesních kvalifikací). Následuje Ministerstvo zemědělství (6 nově schválených profesních kvalifikací). Ostatní ministerstva měla 4 a méně nově schválených profesních kvalifikací v roce 2019. Tato skutečnost je zapříčiněna zejména tím, že velké množství nově schválených profesních kvalifikací bylo v oblasti služeb, které reguluje živnostenský zákon, který je v gesci Ministerstva průmyslu a obchodu. Z tohoto důvodu i profesní kvalifikace v oblasti služeb, které nejsou specificky zaměřené (např. na oblast zdravotnictví), jsou v gesci

Ministerstva průmyslu a obchodu. Počet udělených autorizací nemá přímou úměru s počtem realizovaných zkoušek pro jednotlivé profesní kvalifikace. Konkrétní údaje o počtu úspěšných zkoušek z profesních kvalifikací realizovaných v roce 2019 se nacházejí v následujícím grafu. Graf zobrazuje pouze zkoušky, u kterých bylo sto a více úspěšných absolventů.

Graf č. 5: Počet úspěšných zkoušek z profesních kvalifikací realizovaných v roce 2019



Zdroj: Analýza realizovaných zkoušek z profesních kvalifikací v roce 2019

Počet realizovaných zkoušek z profesních kvalifikací se odvíjí od současné situace na trhu práce nebo od požadavků stanovenými právními předpisy, normami nebo zaměstnavateli k výkonu konkrétní pracovní činnosti. Velký zájem o zkoušky z profesních kvalifikací strážného je z důvodu, že v této oblasti existuje právní předpis (Vyhláška č. 63/2010 Sb., kterou se mění vyhláška č. 16/2009 Sb., o obsahu a rozsahu kvalifikace pro výkon fyzické ostrahy a služby soukromého

detektiva), který stanovuje, že pro provozování koncesované živnosti ostraha majetku a osob nebo koncesované živnosti služby soukromých detektivů, nebo k výkonu činnosti ostraha majetku a osob nebo k výkonu činnosti služby soukromých detektivů, je potřeba mít složenou zkoušku z profesní kvalifikace, což je důvodem velkého zájmu i tyto zkoušky. Velký zájem o zkoušky z profesních kvalifikací chůvy je z důvodu, že jednou z variant na odbornou způsobilost pečující osoby (stanovené v zákoně č 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů), je profesní kvalifikace chůvy pro děti do zahájení povinné školní docházky. K velkému zájmu o zkoušky z profesních kvalifikací kosmetička, manikérka a pedikérka přispívá zase skutečnost, že tyto zkoušky jsou jednou z variant na získání živnostenského oprávnění v tomto oboru. V této oblasti jsou i často poptávány rekvalifikační kurzy, které jsou povinně zakončeny závěrečnou zkouškou z příslušné profesní kvalifikace.

Z realizovaných šetření i dat poskytnutých Národním pedagogickým institutem vyplývá, že z řad veřejnosti je zájem jak o samotné zkoušky z profesních kvalifikací, tak o akreditované rekvalifikační programy, které jsou závěrečnou zkouškou z profesních kvalifikací ukončeny. Největší zájem je o zkoušky z profesních kvalifikací, které jsou potřeba k výkonu pracovní činnosti, a to buď na základě specifického právního předpisu, anebo jsou jednou z variant k prokázání odborné způsobilosti (např. stanovené živnostenským zákonem).

## LITERATURA

MPSV. STRATEGICKÝ RÁMEC POLITIKY ZAMĚSTNANOSTI DO ROKU 2030. [online]. 2019 [cit. 13.11.2020]. Dostupný z WWW: <<https://www.komora.cz/legislation/163-19-strategicky-ramec-politiky-zamestnanosti-do-roku-2030-t-20-12-2019/>>.

MUŽÍKOVÁ, L. Analýza realizovaných zkoušek z profesních kvalifikací v roce 2019 a jejich statistické zpracování, Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o., Interní grantová soutěž „Výzkum realizace rekvalifikačních programů a zkoušek z profesních kvalifikací“, 2020, IGSO 3/2020

MUŽÍKOVÁ, L. Analýza výsledků šetření realizovaného u absolventů akreditovaných rekvalifikačních programů v roce 2019 a jejich statistické zpracování, Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o., Interní grantová soutěž „Výzkum realizace rekvalifikačních programů a zkoušek z profesních kvalifikací“, 2020, IGSO 3/2020

MUŽÍKOVÁ, L. Analýza výsledků šetření realizovaných akreditovaných rekvalifikačních a neakreditovaných vzdělávacích programů a zkoušek z profesních kvalifikací v roce 2019 a jejich statistické zpracování, Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o., Interní grantová soutěž „Výzkum realizace rekvalifikačních programů a zkoušek z profesních kvalifikací“, 2020, IGSO 3/2020

Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

***Tento článek je výstupem projektu Interní grantové soutěže Univerzity Jana Amose Komenského Praha s.r.o. s názvem „Výzkum realizace rekvalifikačních programů a zkoušek z profesních kvalifikací“ realizovaného v letech 2020 a 2021.***

V nakladatelství MJF Miroslav Fehér IČO 66450241, jsme za dvacet let vydali již téměř 200 publikací s tematikou uměleckou i odbornou – vzdělávací - sportovní - ekonomickou - sci-fi - naučnou - literaturu faktu. Publikace najdete jako povinné v příslušných knihovnách a institucích.

Namátkou vybíráme skripta Karlovy univerzity a České zemědělské univerzity, odborné publikace Českého institutu interního auditu, lékařskou literaturu Nemocnice Na Homolce, publikace k Domácímu násilí, ekonomické publikace pro Vysokou školu ekonomickou, sportovní ročenky pražských prvoligových klubů, uměleckou literaturu, kuchařky a další. Mimo literaturu jsme vydávali a vydáváme různé časopisy – Krizové řízení (VŠE), Barceló (VŠE – ve španělštině), Interní auditor (ČIIA), Poradce manažera, Military forum, Czech Atlantic Forum a některé obecní zpravodaje.

Nakladatelství je samostatnou součástí společnosti P&M Český aktuální film, s.r.o. Starochuchelská 15, 159 00 Praha 5 IČO: 61466972 DIČ: CZ61466972, E-mail: [miroslav.feher@seznam.cz](mailto:miroslav.feher@seznam.cz), +420 606 824 034, [www.pmcaf.kvalitne.cz](http://www.pmcaf.kvalitne.cz).

Výběr z titulů:

AC Sparta Praha 1991

Cytology of cerebrospinal fluid

Domácí násilí (informace a praktické rady...)

Ekonomická emancipace jednotlivce v procesu transformace ekonomiky

Historie německé kopané v Čechách

Historie židovské kopané v Československu

Hospodářská a měnová unie

Interní audit, pomocník managementu na cestě k dokonalosti

Kodex správy a řízení společností založený na principech OECD

Kuchařka pro zdravé tělo

Lidé - konkurenční výhoda skupiny ČEZ

Manuál pro pracovníky azylových domů - účastníky projektu Kormidlo

Marketing a management ve vzdělávání dospělých

Nové trendy v interním auditu

Organizace a výkon interního auditu ve společnostech

Pomoc obětem kriminality v hlavním městě Praze

Problémy současného vzdělávání

Základy andragogiky



## **Další profesní vzdělávání z pohledu systémů řízení kvality**

### **Continuing professional education from the perspective of quality management systems**

Bohumír Fiala

#### Anotace

Jeden z dlouhodobě vnímaných problémů dalšího profesního vzdělávání je otázka jeho kvality. Práce se v první části zaměřuje na obecné vymezení problémů a klade si otázku o použitelnost tradičních, obecně rozšířených systémů řízení kvality (dříve jakosti) na oblast dalšího vzdělávání. V další části se text věnuje podrobnému popisu specifických nástrojů pro řízení kvality, které byly vytvořeny pro další vzdělávání. V závěru se autor pokouší identifikovat důvody, proč se žádný z těchto nástrojů nestal obecně uznávaným standardem a není v oblasti dalšího vzdělávání využíván a proč jsou vytvářeny stále další podobné postupy.

#### Klíčová slova

Kvalita. ISO 9000. Oborová certifikace. EFQM. CAMETIN. QFOR. Rating vzdělávacích institucí.

#### Annotation

One of the long-term perceived problems of continuing professional education is the question of its quality. The first part focuses on the

general definition of problems and asks about the applicability of traditional, generally extended quality management systems to the field of further education. In the next section the text is devoted to a detailed description of the specific quality management tools that have been developed for further education. In conclusion, the author tries to identify the reasons why none of these tools has become a generally accepted standard and is not used in the field of further education and why other similar procedures are being developed.

### Keywords

Quality. ISO 9000. Industry certification. EFQM. CAMETIN. QFOR. Rating of educational institutions.

Další profesní vzdělávání představuje „...všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve školském systému. Jeho posláním je rozvíjení postojů, znalostí a schopností vyžadovaných pro výkon určitého povolání.“ (Palán, 2002, s. 36) Snaha o aplikaci systémů řízení kvality v oblasti dalšího profesního vzdělávání byla vyvolána především dvěma faktory. Tím prvním byl rozvoj a rozšíření systémů řízení kvality v organizacích, které pak vyžadovaly splnění a doložení určitých garancí kvality od svých dodavatelů, tedy i od firem poskytujících vzdělávací služby. Druhým byl fakt rostoucí konkurence v oblasti dalšího profesního vzdělávání. Tehdy některé vzdělávací společnosti začaly hledat cesty, jak zvyšovat kvalitu poskytovaných služeb a deklarovat ji svým potenciálním zákazníkům tak, aby kvalita jejich služeb byla také jejich konkurenční výhodou. InSTITUTE zabývající se dalším profesním vzděláváním se mohou rozhodnout využít pro zavedení řízení kvality buď některý z uznávaných systémů a to certifikaci

vycházející ze souboru norem ISO 9000 a dalšími specifickými modely kvality zaměřené přímo na vzdělávání.

První pokus o vytvoření systému certifikace vzdělávacích institucí na bázi systému řízení kvality ISO 9000 spadá do roku 1998. Tehdy se Česká asociace manažerských vzdělávacích a tréninkových organizací (CAMETIN) rozhodla pro certifikaci svých členů. Kritéria, která musela instituce pro získání certifikátu splňovat zahrnovala strategickou orientaci, komplexní uspokojování potřeb zákazníků, projektování a přípravu vzdělávacích programů, hodnocení a podpory lektorů, hodnocení efektivnosti poskytovaných vzdělávacích služeb. Podle stanovených kritérií byl proveden audit. Pokud společnost splňovala požadovaná kritéria, byl jí udělen certifikát s platností dva roky. V roce 2001 proběhla v rámci CAMETINu recertifikace některých vzdělávacích společností, ale v následném období byly aktivity této asociace v důsledku personálních problémů utlumeny a v roce 2004 asociace zanikla, resp. část jejích členů přešla do České společnosti pro rozvoj lidských zdrojů jako její specializovaná sekce. Vytvořený systém certifikace není dále využíván, protože od roku 2000 se nikdo nevěnoval ani jeho udržování, ani jeho využívání.

Dalším pokusem o využití norem ISO pro vytvoření systému řízení kvality a možnosti certifikace pro vzdělávací společnosti působící v oblasti dalšího profesního vzdělávání byla Oborová certifikace institucí vzdělávání dospělých. Z iniciativy Ministerstva práce a sociálních věcí se na vytvoření tohoto systému certifikace institucí vzdělávání dospělých podílely Asociace institucí vzdělávání dospělých (AIVD), Národní vzdělávací fond (NVF) a Bankovní institut - Vysoká škola. Tento systém certifikace vycházel plně z metodiky norem ISO 9000:2000. Oborová

certifikace byla určena malým institucím vzdělávání dospělých. K cílům Oborové certifikace institucí vzdělávání dospělých bezpochyby patřilo vytvoření systému řízení kvality, vhodného zejména pro malé vzdělávací společnosti, který by jim umožnil dosáhnout certifikace a zároveň zajistil, aby k certifikaci vedl takový proces, který by zaručil, že vzdělávací společnost je kvalitní, konkurenceschopnou organizací. Ani Oborová certifikace nezaznamenala však v praxi velké rozšíření. Bylo certifikováno jen několik málo vzdělávacích společností, většinou jen v rámci pilotního ověření.

Nezdařených pokusů o zavedení uznávaných systémů uznávání kvality pro oblast dalšího vzdělávání bylo ještě několik. V České republice proběhl v roce 2000 projekt s cílem rozšířit u nás evropský model QFOR součást programu Leonardo da Vinci. Tato norma kvality hodnotila vzdělávací instituce na základě zpětné vazby, tj. názorů účastníků a absolventů kurzů. Přibližně ve stejné době proběhla snaha rozšířit u nás model ESTQM, který byl zaměřen na sebehodnocení vzdělávacích institucí. V roce 2004 se u nás objevil projekt BenchFOR zaměřený na benchmarking v oblasti dalšího vzdělávání. Nic z toho se však v praxi u nás neuchytilo. Fakticky tak nebyl nevyužit zůstal potenciál, který se skrýval v možnostech propojení modelu Q FOR (pohled zákazníka), modelu ESTQM (sebehodnocení) a modelu Bench FOR. Propojením těchto tří modelů by vzdělávací organizace získaly marketingový nástroj a také komplexní pohled na svoji činnost.

Další alternativu certifikace v oblasti vzdělávání představuje společnost International Education Society (IES). Společnost působí od roku 1997 a za tuto dobu se stala významnou mezinárodní institucí specializující se na certifikaci vzdělávacích subjektů různých typů. Společnost sídlila

původně ve Vsetíně, dnes je registrována v Londýně a své aktivity řídí ze svého sídla v Brně. Kromě České republiky působí dnes společnost IES asi ve dvaceti evropských zemích ([www.ies-info.com](http://www.ies-info.com)). IES byla založena jako nástupnická organizace programu evropského společenství YOUTH. V rámci programu YOUTH byla sledována problematika související s uplatňováním absolventů různých typů vzdělávacích zařízení na trhu práce. Výsledkem průzkumu bylo, mimo jiné, zjištění, že jedním z hlavních nedostatků je absence mezinárodního dokladu - certifikátu, který svému držiteli umožní lépe se prosadit na mezinárodním, ale i tuzemském trhu práce a zaměstnavatelům poskytne kvalitní informace, které nejsou obsahem klasického vysvědčení nebo jiného osvědčení. Na základě tohoto poznatku byl připraven projekt Certificate. Hlavní činností IES je v současnosti realizace tohoto projektu v jehož rámci jsou posuzovány a certifikovány vzdělávací subjekty a jejich vzdělávací programy ([www.ies-info.com](http://www.ies-info.com)). Cílem projektu Certificate je sjednotit kritéria při popisování jednotlivých vzdělávacích subjektů a jejich vzdělávacích aktivit. Jednotným výstupem projektu jsou mezinárodně srovnatelné certifikáty, které jasně a zřetelně deklarují, kde dospělý účastník kurzů absolvoval, co absolvoval, v jakém rozsahu a na jaké úrovni bylo lektorské zajištění konkrétního vzdělávací aktivity.

Proklamovaná potřeba zavést jednotný systém řízení kvality dalšího profesního vzdělávání v České republice vedla k tomu, že Ministerstvo práce a sociálních věcí vypsalo rozsáhlý projekt Kvalita v dalším profesním vzdělávání. Řešení se zaměřilo na úroveň kvality vzdělávací instituce, kvality vzdělávacího programu, kvality personálu (lektori a manažeři vzdělávání). Zároveň měl vzniknout rozsáhlý informační portál a také návrh na „certifikační autoritu“ a způsob zavedení a udržení systému v běžné praxi. Pro řízení kvality institucí, byly vytvořeny dva nástroje. Model EDU IQ 9001 pro zavádění systému řízení kvality

vzdělávací instituce a sebehodnotící model KVIS. (informace o tomto projektu i jednotlivých nástrojích lze získat na [http://www.old.nvf.cz/kvalita/dokumenty/prir\\_certifikace\\_instituce.pdf](http://www.old.nvf.cz/kvalita/dokumenty/prir_certifikace_instituce.pdf)). Výstupy projektu byly pilotně ověřeny, k jejich zavedení do praxe však nedošlo.

Další snahou o vytvoření nástroje pro zvyšování kvality vzdělávacích institucí je „Rating vzdělávacích institucí“ připravený v rámci projektu Koncept. Rating vzdělávacích institucí je nástroj, který umožňuje hodnocení kvality vzdělávacích institucí s využitím podobného principu, jaký je používán např. v hotelnictví. Čím vyšší hodnocení, tím vyšší kvalita a úroveň služeb vzdělávací instituce. Význam tohoto nástroje je pomoci zákazníkům (jednotlivcům, personalistům firem, zadavatelům výběrových řízení u vzdělávacích programů, které jsou realizovány s čerpáním finančních prostředků z veřejného rozpočtu atd.) orientovat se v poměru mezi cenou a kvalitou. Tento rating je nástrojem, který potenciálnímu zákazníkovi říká, že vzdělávací instituce již byla prověřena nezávislým odborníkem a úroveň jejích služeb odpovídá příslušnému stupni, který je veřejně popsán. Zákazník pak může volit mezi vzdělávacími institucemi na zvoleném stupni ratingu, přičemž ví, jaký standard je mu garantován. Zároveň se jedná o marketingový nástroj, který umožní vzdělávacím institucím poukazovat na kvalitu jimi nabízených služeb. Kritéria kvality vzdělávací instituce a přidělení hodnoty ratingu tvoří dle této metodiky čtyři oblasti. Je to lektorské zázemí, proces vzdělávání a měření jeho efektivity, materiálně-technické a didaktické zázemí, zákaznický komfort.

U lektorského zázemí bude v rámci každé vzdělávací instituce hodnocen zejména podíl lektorů se speciální kvalifikací pro lektorskou činnost doložitelnou například kvalifikační zkouškou, státní zkouškou v přísluš-

ných oborech, certifikátem z odborného kurzu pro rozvoj lektorských kompetencí atd. Dále se hodnotí podpora rozvoje lektorů ze strany vzdělávací instituce a provázanost přípravy vzdělávacího programu podle požadavků zákazníka s praktickým provedením výuky nebo schopnost lektorů průběžně ověřovat rozvoj kompetencí účastníků dalšího vzdělávání.

Kritérium proces vzdělávání je zaměřen na jeho efektivitu a hodnotí samotný průběh vzdělávání. Bere v potaz faktory jako je analýza vzdělávacích potřeb, přizpůsobení vzdělávací nabídky potřebám klienta a schopnost ověřovat dosahování cílů stanovených ve vzdělávací nabídce, vytvářet vzdělávací rozvojové plány na přání klienta, umožnění udržování znalostní úrovně účastníků po skončení kurzu atd.

Materiálně-technické a didaktické zázemí je nedílnou součástí výuky, a proto musí být zajištěno vzdělávací institucí v odpovídající kvalitě. Hodnoceny jsou jak prostory, kde výuka probíhá, tak například využívání softwaru, originální materiály pro podporu výuky, vybavení učeben odpovídající charakteru výuky, využití multimediálních didaktických pomůcek atd.

Zákaznický přístup vzdělávacích institucí je posuzován zejména z pohledu pružnosti a komfortnosti pro zákazníka. Toto kritérium zahrnuje šíři a dostupnost vzdělávací nabídky, existenci kontaktních pracovníků a kvalifikovaných pracovníků pro poradenství ve vzdělávání, schopnost rychlé realizace kurzů zveřejněných v nabídce, a to místem i časem přizpůsobené přání zákazníka, schopnost zajistit další služby v návaznosti na vzdělávací aktivity atd.

Navrhovaný systém ratingu využívá kombinaci tří metod hodnocení. Jsou jimi:

- Autoevaluace spočívající v tom, že vzdělávací instituce se „přihlásí“ ke stupni ratingu, který podle vlastního mínění splňuje, a toto následně doloží při návštěvě hodnotitele. V praxi je prvním krokem vyplnění autoevaluačního dotazníku, kde vzdělávací instituce popíše stav či procesy v dané vzdělávací instituci tak, jak fungují.
- Hodnocení na místě, které provede vyškolený externí hodnotitel, který navštíví ratovanou instituci a prověří pravdivost všech tvrzení uvedených v autoevaluačním dotazníku.
- Hodnocení zákazníkem, jehož podstatou je, že hodnotitel provede ověření klíčových tvrzení z autoevaluačního dotazníku u zákazníků dané vzdělávací instituce.

Doba platnosti ratingu vzdělávací instituce je tři roky. Náklady na provedení ratingu (cena pro vzdělávací instituci) je stanovena tak, aby byla pro jednotlivé typy vzdělávacích institucí přiměřena a nebyla překážkou pro využití tohoto nástroje. Systém ratingu vzdělávacích institucí byl v rámci řešení projektu Koncept pilotně ověřen <http://www.nuv.cz/koncept>, ale své uplatnění v praxi zatím nenašel.

Obecná společenská potřeba zvyšování kvality dalšího profesního vzdělávání je nepopiratelná. Je otázkou, proč se zatím v České republice nedaří pokusy o zavádění standardizovaných systémů řízení kvality vytvořených speciálně pro oblast vzdělávání. Faktem je, že když se podíváme jak jsou uvedené systémy řízení kvality vytvářeny můžeme najít několik společných rysů. Všechny uvedené systémy jsou vytvářeny uměle, ať již za nimi stojí státní či soukromé instituce. Jsou obvykle financovány z veřejných prostředků. V průběhu jejich vytváření a ově-



řování se jim nedaří dosáhnout obecné známosti a uznání. Po ukončení veřejného financování se nejsou zpravidla schopny komerčně prosadit a postupně zanikají.

## LITERATURA

BARTOŇKOVÁ, H. Firemní vzdělávání. Praha: Grada, 2010.

ISBN 978-80-247-2914-5

FARKAŠOVÁ, V., KLIEŠTIK, T. Kvalita jako funkce HRM. Moderní řízení, 3/2006.

ISSN 0026-8720

MUŽÍK, J. Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika. Praha: Wolters Kluwer,a.s., 2011.

ISBN 978-80-737-581-6

NENADÁL, J. Měření v systémech managementu jakosti. Praha:

Management Press 2004,

ISBN 80-7261-054-6

NENADÁL, J. Moderní management jakosti: principy, postupy, metody.

Praha: Management Press, 2008.

ISBN 978-80-7261-186-7.

NENADÁL, J. Benchmarking: mýty a skutečnost: model efektivního učení se a zlepšování. Praha: Management Press, 2011. 265 s.

ISBN 978-80-7261-224-6.

Návrh systému ratingu vzdělávacích institucí. [online]. 2013 [cit. 2016-08-02]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/koncept/rating>

PETŘÍKOVÁ, R. a kol. Lidé-zdroj kvality, znalostí a podnikových výkonů. Ostrava: Dům techniky Ostrava, 2002.  
ISBN 80-02-01419-1.

Průvodce dalším vzděláváním v kontextu aktivit MŠMT. Praha : MŠMT, 2010. [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/11567>

Vzdělávací program jako základní kategorie dalšího profesního vzdělávání. Praha : NVF, 2008. [online]. 2008 Dostupné z: [http://old.nvf.cz/kvalita/dokumenty/vzdel\\_program.pdf](http://old.nvf.cz/kvalita/dokumenty/vzdel_program.pdf)

STEJSKALOVÁ. E., Kvalita v dalším profesním vzdělávání. Rigorózní práce, FF UK, 2009

Systémový rozvoj dalšího vzdělávání. - koncepční studie. Praha : NUV, 2013.  
ISBN 978-80-7481-000-8

## **Efektivita vzdělávání bezpečnostního managementu v konceptu celoživotního vzdělávání**

### **The effectiveness of security management education in the concept of lifelong learning**

Ivo Svoboda

#### Anotace

Tento článek popisuje teoretické základy vzdělání v koncepci celoživotního vzdělávání. Článek poukazuje na potřebu celoživotního vzdělávání, ale i možnosti na hodnocení účinnosti této činnosti, a to nejen z ekonomického hlediska, a to zejména z pohledu rozvoje profesních kompetencí a individuální a osobní rozvoj. V článku jsou obecně popsány funkce a možnosti měření efektivity vzdělávání.

#### Klíčová slova

Celoživotní vzdělávání, efektivita vzdělávání, evaluace, klíčové kompetence,

#### Annotation

This article describes the theoretical foundations of education in the concept of lifelong learning. The article points out the need for lifelong learning, but also the possibility of evaluating the effectiveness of this

activity, not only from an economic point of view, especially in terms of the development of professional competencies and individual and personal development. The article generally describes the functions and possibilities of measuring the effectiveness of education.

#### Key words

Lifelong learning, effectiveness of education, evaluation, professional competence,

Vzdělávání dospělých je velmi širokým a v odborné literatuře různě užívaným pojmem, přičemž může zahrnovat buď základní školní vzdělání (které získávají lidé až v dospělém věku) nebo častěji tzv. další vzdělávání. Další vzdělávání je v andragogickém pojetí obvykle pojímáno jako zájmové, občanské nebo další profesní vzdělávání. V rámci státní správy a konkrétněji o ozbrojených sborech (Svoboda, Vičar, 2008) pak můžeme hovořit výhradně o profesním vzdělávání v rámci profesního i kariérního růstu, nebo v rámci rekvalifikace. Současná doba radikálních úsporných opatření si však vyžaduje redukci neefektivních aktivit, a tedy vyvstává potřeba provádět radikální kroky vedoucí k efektivitě vzdělávání příslušníků státní správy. V této souvislosti je třeba vzít v úvahu zejména přesné vyjádření očekávaných klíčových kompetencí absolventů za strany zadavatele vzdělávací aktivity (Svoboda, 2020), tak i průběžnou zpětnou vazbu ze strany frekventantů a následně i absolventů a jejich zaměstnavatelů.

V současnosti řada českých vysokých škol realizuje široké spektrum vzdělávacích aktivit v rámci vzdělávání dospělých. Tento stav však stále ještě neodpovídá skutečným potřebám společnosti s ohledem na proměňující se požadavky trhu práce. V praxi ovšem existuje mnoho

příležitostí ke zlepšení úrovně v této oblasti. Tlak omezených finančních a časových zdrojů však nutí vedení škol k plánování rozvoje pracovníků ke snaze o jejich efektivní využívání. V případě státní správy, resp. konkrétněji aktivit ve veřejné správě však přistupuje další specifika, a to specifika vyplývající ze statutu školy, jako školy státní (Svoboda, Opletalová, 2008).

Kvalitou vzdělávání (tedy vzdělávacích procesů, vzdělávacích institucí, vzdělávací soustavy), se rozumí žádoucí (míněno optimální) úroveň fungování anebo produkce těchto procesů či institucí, která může být předepsána určitými požadavky (Svoboda, 2020), např. vzdělávacími standardy, a může být tedy objektivně měřena a hodnocena (Průcha, 2006, s. 64). Nástrojem řízení kvality je evaluace, která by neměla být vnímána jen jako kontrola, technokratický sběr dat nebo nějaká hierarchizace postupů jednotlivých pracovníků (Rýdl, 1998, s. 82). Pro objasnění pojmu evaluace je možno použít dvou definic:

1. Evaluace je proces systematického shromažďování a analýzy informací podle určitých kritérií za účelem dalšího rozhodování (Bennet, 1994, s. 62).
2. Evaluace je systematické zkoumání hodnoty a efektivity určitého předmětu nebo jevu (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994, s. 117).

V současnosti jsou možné dva přístupy k hodnocení kvality vzdělávání:

### *1. přístup:*

Hodnocení výsledků vzdělávání studenta v danou chvíli a to podle vnějších ukazatelů (např. vzdělávacích standardů). Hodnocení by mělo

probíhat vůči vnějším jednotným požadavkům (např. srovnání studentů mezi sebou apod.).

## *2. přístup:*

Spočívá v hodnocení výsledků vzdělávání studentů na konci vzdělávání. Kritériem kvality vzdělávání je spokojenost a naplněnost potřeb či očekávání studenta.

Hodnocení neboli evaluace vzdělávacího projektu je tedy zjišťování, zpracování a interpretace dat s cílem vyhodnotit jeho efektivnost.

Velmi podstatný, i když v odborné literatuře ne zcela konkrétně rozpracovaný, se jeví problém zjišťování efektivity vzdělávání dospělých. Při určování efektivnosti výchovy a vzdělávání se hodnotí nejen výsledek, ale i průběh výchovy a vzdělávání, a to z hlediska stanovených a očekávaných cílů i z hlediska návratnosti nákladů vynaložených na tento proces.

Pojem efektivnost vyjadřuje vztah mezi cíli, výsledky a náklady na výchovu a vzdělávání. Hodnocení efektivnosti je cílem a současně i prostředkem zvyšování efektivnosti výchovy a vzdělávání. Efektivnost výchovy a vzdělávání je možno hodnotit z více aspektů a stránek a to dle tří druhů efektivnosti:

- sociální či profesní efektivnost,
- ekonomická efektivnost,
- pedagogická efektivnost.

Skutečnost komplikovanosti hodnocení efektivity vzdělávacích aktivit dospělých lze doložit poznatky Kirkpatricka (1991, s. 81-87), který

vymezuje čtyři úrovně hodnocení efektivity profesního vzdělávání dospělých:

1. Evaluating reaction tzn. nejrůznějšími metodami (ankety, dotazníky, interwiev) a technikami se zkoumají bezprostřední reakce účastníků na kurz, lektory, jejich názory na učební látku, její využití v praxi atd.
2. Evaluating learning tzn. „klasickými“ školskými způsoby (testy, referáty, zkouškami apod.) se zjišťuje, jak dospělí zpracovali prezentované informace, jaké vědomosti a v jaké kvalitě si je osvojili apod.
3. Evaluating behavior tzn. sledováním změn chování a jednání jako důsledek výukového procesu. Může se zjišťovat přímo ve výuce prostřednictvím didaktických metod (hraní rolí, manažerských her, tréninků apod.) nebo v dalších simulovaných situacích jako na např. aoutdoor training, assesment centre, divadlo jako vzdělávací prostředek apod.
4. Evaluating result tzn. zkoumání naplnění hlavního cíle profesního vzdělávání dospělých. Zkoumá se, zda došlo pod vlivem vzdělávání ke změně produktivity práce, ať již u jednoho pracovníka či u celých pracovních kolektivů.

První úroveň (reaction) Kirkpatrickova modelu je hledání odpovědí na otázky, jak se účastníkům vzdělávání školení líbilo a zda probírané problémy byly relevantní pro jejich práci, co si myslí o lektorech a lekcích. K tomu se využívají dotazníky, ankety, rozhovory s účastníky po vzdělávací aktivitě. Mezi výhody hodnocení vzdělávání na první úrovni lze zařadit:

- okamžitou zpětnou vazbu,

- vytvoření mechanismu pro hodnocení a řízení poskytovatelů vzdělávání, instruktorů, kurzů a vyučovacích metod,
- kontrolu nákladů a strategicky vynakládaných prostředků.

Pokud se to dělá dobře, je to způsob, jakým se může organizace dívat na prostředky vynaložené na vzdělávání. Nevýhodou je nedostatečné propojení mezi reakcí na vzdělávání a dopadem na výkonnost, protože i když manažer zjistí, že účastníci byli se školením spokojeni, neznamená to, že to, co se naučili, budou uplatňovat ve své práci.

Kromě hodnocení účastníky školení, je vhodné, aby se i manažer, který provádí hodnocení vzdělávání, seznámil se školením a do celkového hodnocení zahrnul svoje názory a postřehy. Získaný výsledek mívá větší hodnotu než jednostranné hodnocení školených pracovníků. Podle Kirkpatricka je třeba vykonávat hodnocení školení minimálně na této úrovni s cílem vzdělávání zlepšovat. Současně je také východiskem pro hodnocení na následující druhé úrovni.

Ve druhé úrovni (learning) jde o hodnocení získaných poznatků, toho, co se účastníci školení naučili. K tomu se využívají testy před, a po vzdělávací aktivitě tzn. „klasickými“ školskými způsoby (testy, referáty, zkouškami apod.) se zjišťuje, jak dospělí zpracovali prezentované informace, jaké vědomosti a v jaké kvalitě si je osvojili apod. Pokud jsou aktuální dovednosti a znalosti účastníků předem jasně, je hodnocení jednodušší. Hodnocení vzdělávání na této úrovni znamená hledání odpovědí na otázky: Jaké znalosti získali účastníci školení? Které schopnosti zlepšili a rozvinuli? Jaké postoje a názory a jak byly změněny? Při odpovědích na otázky musí absolventi školení prokázat, co z toho, co



se naučili uplatnění v práci. Manažeři tak získají přesvědčivější důkaz o efektivnosti vzdělávání než na první úrovni.

Třetí úroveň (transfer, behavior) je vyhodnocování individuální pracovní výkonnosti, pracovního chování a zjišťování, jak zaměstnanci uplatňují získané poznatky ve své práci. Jde o hledání odpovědi na otázku, jak se absolvováním školení změní práce zaměstnanců. Tato úroveň je považována za klíčovou, protože právě v ní se ukáže efektivnost vzdělávacího programu, přestože jsou s ní spojeny i značné potíže. Jako metody hodnocení se využívají strukturované rozhovory s účastníky vzdělávání a jejich nadřízenými, dotazníky pro účastníky a manažery a získání určité kvalifikace. Může se zjišťovat přímo ve výuce prostřednictvím didaktických metod (hraní rolí, manažerských her, tréninků apod.) nebo v dalších simulovaných situacích jako na např. outdoor training, assesment centre, divadlo jako vzdělávací prostředek apod. Přínosem hodnocení vzdělávání na třetí úrovni je identifikace vlivu školení na individuální pracovní výkon a také ukazatele jako je kvalita a produktivita práce a úspora času.

Čtvrtá úroveň (results), nejdůležitější a nejnáročnější, představuje hodnocení vzdělávacího programu na úrovni organizační jednotky. Sleduje se vliv vzdělávací aktivity na růst produktivity, zlepšení kvality výstupu, snížení nákladů a zvýšení kvality výstupu, snížení nákladů a zvýšení mezd. K získání potřebných informací se využívají strukturované rozhovory s vrcholovým managementem, principy benchmarkingu, doporučuje se využití kritérií z prvních tří úrovní.

V literatuře se lze také setkat s rozšířeným tzv. pětiúrovňovým modelem hodnocení výsledků podnikového vzdělávání zaměstnanců. Tento model

tvoří již známé čtyři úrovně definované Kirkpatrickem, ke kterým přidává J. J. Phillips pátou úroveň.

Pátá úroveň představuje hodnocení konečné hodnoty vzdělávání pro organizaci jako celek z hlediska vyšší ziskovosti, růstu organizace, případně zlepšení její podnikové kultury. Na této úrovni se porovnávají finanční přínosy s vynaloženými náklady. Při zjišťování se zpravidla využívá vzorec pro vypočítání návratnosti investic ROI (Return on investment).

$$\text{ROI} = \frac{p - n}{n} \times 100$$

kde:

p = příjmy resp. přínosy vzdělávání

n = náklady na vzdělávání

Takto vypočítaný výsledek vyjadřuje procentuální návratnost investovaných prostředků. K výpočtu je třeba nejdříve stanovit přínosy a náklady na vzdělávání. Pokud jde o přínosy, je vhodné zahrnout do výpočtu časové úspory (tzn. ušetřený čas vyjádřený pomocí hodinové mzdy), zvýšení produktivity (finanční přínos produkcí např. dalších výrobků vlivem školící aktivity), zlepšení kvality výstupu (méně reklamací apod.). Oproti tomu při vyčíslení nákladů na vzdělávací aktivitu je možné brát v úvahu náklady na návrh a organizaci vzdělávání (vzdělávací materiály, vybavení, pronájem, doprava, ubytování strava, mzdové náklady a nižší produktivita práce vlivem toho, že zaměstnanci, kteří se momentálně účastní školení, tak se neúčastní v pracovním procesu. Aby bylo možné získat komplexní výsledek o efektivitě vzdělávání, je třeba, aby byla evaluace prováděna na všech úrovních hodnocení.

Dále se třeba zmínit pedagogickou efektivitu vzdělávání dospělých, resp. Bezpečnostního managementu v rámci Integrované záchranné služby (IZS), a to úrovni, která je popisovaná v prvním bodě. Efektivnost pedagogického procesu dospělých je možno hodnotit na základě praktických zkušeností i poznatků vyvozených z experimentů a empirického ověřování určitých teorií a zákonů, například teorie kreativity, teorie problémového vyučování, teorie systémové optimalizace apod. Při takovém zkoumání se používají metody pedagogicko-psychologického a pedagogicko-sociologického výzkumu i běžné výchovně vzdělávací metody. Cílem analýzy pedagogické efektivnosti je zjištění, do jaké míry se výsledky určité etapy výchovně vzdělávacího procesu shodují, případně odlišují od stanovených výchovně vzdělávacích cílů nebo hypotéz, ověřovaných teorií a zákonů. Na základě zjištění a analýz, které faktory podmínily pedagogickou efektivnost pozitivně a které negativně, se stanoví podmínky i prostředky optimalizace výchovně vzdělávacího procesu.

Ukazateli pedagogické efektivnosti nejčastěji bývají kvantita a kvalita změn, ke kterým dochází v procesu výchovy a vzdělávání dospělých. Efektivní je takový výchovně vzdělávací proces, v němž se dosahuje maximálních výsledků v minimálním čase, při nejmenší námaze a vynaložených prostředcích. Zvyšovat efektivnost procesu výchovy a vzdělávání znamená optimalizovat především vztahy mezi faktory, které podporují efektivnost, tj. zvyšovat vliv cílů, obsahu, metod, didaktických prostředků, učitelů, vychovatelů, účastníků, sociálního klimatu, motivace i organizace výchovně vzdělávacích procesů.

Na základě uvedených skutečností je zřejmé, že zvyšování efektivity ve vzdělávání bezpečnostního managementu zejména ve veřejné správě je nutno řešit systémově na základě aktuálních potřeb společnosti, tedy na

základě návratnosti investic finančních, materiálních i personálních, a to zejména vlivem optimalizace faktorů jako je organizace studia, frekvence konzultací, forma výuky, didaktické prostředky apod. Svědčí o tom i studijní výsledky absolventů u zkoušek. Také hodnocení studia jako celku dosahuje stále lepších výsledků (Krásna, 2020). Jedná o téma náročné, v naší literatuře ne příliš frekventované, nicméně bych chtěl alespoň zčásti přispět k řešení problému, který je a bude v dalším vzdělávání bezpečnostního managementu.

## LITERATURA

BELCOURT, M., WRIGHT, P. C. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu,*

Praha: Grada, 1998.

EGER, L., *Personální řízení.*

Liberec: Technická Univerzita, 2004. ISBN 80-7083-799-3.

CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice.* 2. vyd.

Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 1998.

ISBN 8070677988.

KAMIAČ, A. *Ekonomika vzdelania.*

Bratislava: Práca, 1971.

KRÁSNA, P. Spopočensko-praktické hľadisko prevencie kriminality uplatňované katedrou kriminológie Akadémie Policajného zboru v Bratislave. In. *Optimalizácia edukácie študentov študijného odboru bezpečnostné verejno-správne služby.*

Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave, 2020, s. 109-116.

ISBN 978-80-8054-850-6.

*Memorandum o celoživotním učení*

<http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>)

MUŽIK, J. *Androdidaktika*.

Praha: ASPI Publishing, 2004.

ISBN 8073570459.

NEZVALOVÁ, D. *Kvalita ve škole*.

Olomouc: Vydavatelství UP, 2002. ISBN 8024404524.

PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*.

Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006.

ISBN 80-244-1415-5.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*.

Praha: Portál, 2002.

ISBN 8071786314.

SVOBODA, I. Optimalizace didaktiky výuky práva a bezpečnosti v konceptu celoživotního vzdělávání bezpečnostního managementu. In. *Optimalizácia edukácie študentov študijného odboru bezpečnostné verejno-správne služby*.

Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave, 2020, s. 185-195.

ISBN 978-80-8054-850-6.

SVOBODA, I., OPLETALOVÁ, A. Realizace „Pedagogického studia učitelů“ distanční formou. In. *Sborník z XXVI. mezinárodního kolokvia o řízení osvojovacího procesu, Univerzita obrany Brno*.

Brno: Univerzita obrany, 2008. 6 s.

ISBN 978-80-7231-511-6.

SVOBODA, I., VIČAR, R. Efektivita ve vzdělávání vojenských profesionálů.

In. *Sborník z vědecké konference „Ochrana – Bezpečnost – Obrana“*.

Brno: Univerzita obrany, 2008. 10 s.  
ISBN 978-80-7231-561-1.

## Z RECENZNÍCH POSUDKŮ NA JEDNOTLIVÉ ODBORNÉ STUDIE

**Autoři Markéta Šonková a Aleš Zpěvák** se věnují historickému tématu a tím je vznik a existence Jednoty bratrské v českých zemích. Jednota bratrská, jejíž vznik je spojován s bratrem Řehořem z Kunvaldu vznikla v roce 1457 v dnešních východních Čechách. Učení Jednoty bratrské se opírá o myšlenky Petra Chelčického Milíče z Kroměříže a Matěje z Janova. Učení jednoty bratrské vzniká jako kritika tehdejší katolické církve a je založeno na ideálech víry, lásky a naděje. Velkou odezvou ve své době měly zejména myšlenky Jana Husa, tehdejšího rektora pražské univerzity. Husovi šlo zejména o dodržování Písma svatého, o spravedlnost a rovnost mezi lidmi. Bitva na Bílé hoře roku 1620 znamenala pro Jednotu bratrskou konec její existence a odchod jejich předních představitelů do exilu. Jan Amos Komenský byl v roce 1616 vysvěcen na bratrského duchovního a z té doby pochází také jeho spis *„Retuňk proti Antikristu a svodům jeho“*. Krátce poté začíná velmi těžká životní pouť, kdy často měnil působiště v českých zemích a hlavně v cizině. Spisů věnovaných náboženské problematice napsal Jan Amos více, zejména ke konci svého života v Nizozemí. Autoři statě zmiňují *„Odevzdání pochodně“*, *„Posel míru“* a *„Světlo temnot“*. Jan Amos Komenský byl posledním biskupem Jednoty bratrské a svými spisy nejen náboženskými, ale i filozofickými a pedagogickými ovlivnil politické a kulturní dění tehdejší, ale i pozdější Evropy. Studie analyzuje zejména činnost J. A. Komenského v Jednotě bratrské, která však velmi souvisela s jeho prací pedagogickou. Jsou rozebírány zejména jeho návrhy na reformu anglického školství, jeho jednání s církevními činiteli v Nizozemí, Švédsku

a setkání s francouzským filozofem René Descartem. Studie je velmi přehledná, všechny historické fakta jsou pečlivě zpracována.

**Marie Vacínová a Tereza Vacínová** se zabývají didaktickými myšlenkami Jana Amose Komenského. Předložená studie představuje zevrubný rozbor konceptů Komenského a to zejména jak chápal všechny složky didaktického procesu jako je cíl, obsah, metody a podmínky a prostředky výchovy. Autorka zdůrazňuje, že zatímco „*Komenského škola dětství a mládí*“ se stala základem školství za jeho života, tak „*Škola mužného věku a stáří*“ se škola všeobecně známější až v první polovině 20. století a to tehdy, když bylo jeho dílo Vševýchova poprvé vydáno. Předložená stať rozebírá základní pravidla jako „*Základy moudrosti mužného věku*“, které jsou dodnes velmi aktuální v současném světě, který je přeplněn informacemi. Podle Komenského by každý člověk neměl o věci nepoznané nic bližšího prohlašovat, rozhodovat, měl by o věcech přemýšlet, jednat s druhými apod. Komenský též volá po dokonalosti mysli, která se vytváří úvahami o věcech a lidech z hlediska dobra a za, dobré vůle, pochopení apod. Závěr příspěvku ukazuje, že Komenského „*Škola dospělosti*“ představuje důležitou fázi v životě člověka, kdy se může a vlastně musí ještě mnohému naučit. Současně jde o etapu života, kdy by člověk měl umět využívat výsledků své dosavadní práce. Práce Marie Vacínové je didakticky přesná, autorka kombinuje výklad složek vyučovacího procesu v chápání Komenského s psychologickými dopady vzdělávací práce na děti, mládež i dospělé.

**Jiří Tůma, Slavomír Laca a Ivana Shánilová** se ve svém příspěvku snaží postihnout charakter procesů výchovy v pojetí Jana Amose Komenského. Text je zaměřen na tři rozměry výchovných zásad, které vytyčil Komenský ve svých pracech a které chápal jako reformní kroky ve



své době. Významným tématem Jana Amose byla výchova k mravnímu jednání, osvojení si mravních postojů a zásad žáky a studenty. Druhým významným momentem ve výchově byla kázeň a sebeovládání chovanců. Komenský stavěl výchovné procesy na vědomí konečného cíle, tj. zvládnání přílišného temperamentu ze strany učitelů i žáků, hněvu a vzteku ve výuce a dosažení psychické vyrovnanosti. Třetím, takovým završujícím rozměrem výchovného pojetí J. A. Komenského byla snaha o to, aby škola nebyla jen zdrojem vědomostí, ale především „*dílnou lidskostí*“, která by se rozšířila na celou tehdejší společnost. Do značné míry tak Jan Amos Komenský anticipoval pozdější snahy vytvářet podmínky k funkcionální působení prostředí v němž člověk vyrůstá a žije. Přístup autorů k dílu Jana Amose Komenského je do jisté míry inovativní. Autoři v této souvislosti čerpají z prací Palouše, který chápal výchovné zásady jako základní platformu Komenského teorie, v jejímž rámci pak posuzoval i jeho didaktické dílo. S tímto pojetím se autoři příspěvku ztotožňují a rozebírají také pansofické ideje J. A. K. jako „*střechu*“ jeho životního snažení. Zůstává dosud ne zcela jasnou otázkou jak sám J. A. K. viděl a hodnotil výsledky své práce.

**Slavomír Laca** se v dalším, svém samostatném příspěvku zabývá rodinnou výchovou a jejími atributy, které Komenský koncipoval v díle Pampedia. Základní teze Jana Amose byla postavena na tom, že rodiče by měli být součástí „*první výchovy*“, měli by se významně podílet na tom, že děti budou umět navázat kontakt s okolním světem, naučit se vhodnému chování a věřit v Boha. Jako hlavní výchovnou metodu v rodině preferoval Komenský hru, prováděnou „*zábavnou*“ formou. Autor statě konstatuje obecnou platnost Komenského myšlenky, že základní vlastnosti osobnosti zůstávají u člověka víceméně stejné, jaké si odnesl z rodiny. V dalším textu této studie rozebírá různé změny, které nastaly v rodině jako sociálního systému od dob Komenského. Ukazuje

na několika příkladech jak do rodiny stále více zasahovaly a zasahují různé politické, veřejné, ekonomické a psychologické vlivy. Stále více platí, že rodina je chápána jako prvotní výchovný činitel, ale současně vystupují v jejich životě do popředí prvky racionální, pragmatické a utilitární, které omezují její původní Komenským analyzované poslání. Autor zvolil náročnou metodu práce, poměrně často cituje a parafrázuje J. A. Komenského, jehož myšlenky pak komentuje. Nicméně v řadě případů se text nezdá jako vyvážený a konzistentní, chybí zde provázanost dané problematiky.

**Milan Beneš** napsal odbornou stať pro andragogiku dosti zásadní a přelomovou. V textu klade pro andragogiku přímo dosti krucální otázky, například jestli andragogika má vůbec místo ve vědách o výchově, když pedagogika produkuje všestranně rozvinuté jedince nebo zda koncept vzdělávání dospělých je vůbec funkční a potřebný. Milan Beneš vidí určitý rozdíl mezi Komenského myšlenkami o školním vzdělávání jedince a všeobecným rozvojem člověka v „*Obecné poradě o nápravě věcí lidských*“. Podle názoru Beneše didaktika Komenského míří na rozvoj člověka, dívek a chlapců před nástupem dospělosti. V *Obecné poradě* se Komenský obrací na celý lidský rok, kdy formování člověka probíhá již v životě, tj. nepedagogickou cestou. Právě tento přístup považuje Milan Beneš za zásadní otázku současnosti. Podle autora má pedagogika zásadní cíl, tj. navrhnout takovou koncepci, v jejíž rámci školství připraví na život ve společnosti autonomní, svéprávnou osobnost, která zvládá svoje místo ve společnosti a respektuje společenské hodnoty. Andragogika jako taková do určité míry doplňuje tento cílový stav v různých oblastech jako je sebevzdělávání, rozvoj, učení dospělých. Článek je pozoruhodný svojí hloubkou myšlenek a reflexí současné vědy a reality. Nesporným přínosem této stati je, že Beneš sleduje ideu výchovy od Platona až k německé klasické

pedagogice a kombinuje filozofické, pedagogické a andragogické hledisko na vzdělávací procesy.

**Jaroslav Mužík** ve svém příspěvku se zabývá myšlenkami Jana Amose Komenského, které se staly inspirací pro budoucí pokolení pedagogů i pro vzdělávání a výchovnou praxi. Po stránce linie pedagogické vědy se Komenského učení stalo inspirací pro reformní pedagogiku 20. let minulého století. Studie se zabývá konkrétními osobnosti tohoto pedagogického směru. Analyzuje myšlenky Marie Montessori, která rozvinula Komenského myšlenky týkající se dítěte jako „*středobodu*“ výchovné a vzdělávací činnosti. Další inspirace Janem Amosem Komenským je možno spatřit v díle a hlavně ve vzdělávací praxi Heleny Parkhurst (Daltonský plán) a Rudolfa Steinera. Z historie českého pedagogického myšlení našly Komenského názory dosti zajímavý a široký ohlas zejména u Karla Slavoje Amerlinga (1807 – 1887), který se dokonce považoval za přímého pokračovatele díla Jana Amose Komenského. Další pedagogové, kteří navázali na dílo Komenského byli Otakar Kádner (1870 – 1936) a Stanislav Velínský. Je jen velmi málo známo, že Stanislav Velínský (1899 – 1991). po společenských změnách u nás v roce 1989 navštívil v červnu 1991 Prahu, aby zde dojednal vznik vzdělávacího střediska „*Ohnisko*“, které mělo přímo navazovat na Komenského myšlenky pedagogické a didaktické. Tato odborná stať je pozoruhodná jasnou trajektorií Komenského pedagogických postulátů a jejich projektorií do reformní pedagogiky.

**Helena Kalabová** obrací na Komenského práci Labyrint světa a ráj srdce. Komenského nadčasové myšlenky autorka spojuje se samotným člověkem žijícím v rodině a ve společnosti. Komenský se zabýval duší - psyché jedince, přičemž jeho idea PAIDEIA vede nejen k rozvojovým

jevům, ale též k sebereflexi konkrétního objektu vzdělávacího působení. Autorka v tomto kontextu uvádí pohledy českého filozofa Jana Patočky, který v souznění s Komenským chápe „*péči o duši*“ jako hlavní smysl existence člověka. Myšlenky Komenského i Patočky jsou chápány pro současnou společnost jako velmi významné. Dnes „*v době honby*“ se za materiálními statky a „*požitkářstvím*“ je myšlenka aretace (rovnováhy) mezi smyslem života člověka, péče o duši a rozvojem společnosti otázkou klíčovou. Jak autorka v závěru statě upozorňuje, tak Komenský stále aktuálně hovoří k současné době a ani během několika staletí nedošlo k utlumení významu jeho myšlenek. Velkou předností této studie je zejména podrobná analýza myšlenek významného českého filozofa Jana Patočky k otázkám existence člověka a úlohy vzdělanosti v rozvoji společnosti.

**Věra Kosíková** a **Daniel Kunášek** se vrací ke Komenského ideje lidství, resp. cestě k lidství, která je uskutečňována prostřednictvím výchovy a vzdělávání člověka. Autoři podrobují bližšímu rozboru Komenského pojetí výchovy a vzdělávání, který posiluje oblast kognitivní (rozumovou), oblast morální a duchovní. V tomto kontextu Komenský vyznává tzv. univerzální dobro, které představuje propojení výchovy a vzdělávání a pansofie, tj. snaha o nápravu společnosti k realizaci ideálu lidství. Zajímavý konstrukt autorů této statě se týká propojení didaktiky s morálkou a mravností jako základní normou společenského života. Studie autorů ukazuje, že vliv myšlenek Jana Amose Komenského byl v historii pedagogiky a školství velmi široký a hluboký. Těžiště odkazu Komenského v současnosti je humanizace školy, což je trend obracející se k potřebám žáků a studentů. Autoři textu ukazují, že procesy ve škole by měly respektovat individualitu objektů výchovy a vzdělávání a „*Komenského apel na individuum*“. Tato studie ústí ve formulaci jednoho zásadního problému našeho školství. Autoři kritizují situaci, kdy

školy sice přepravují své studenty na profesní život, ale otázka „*mravní vzdělanosti*“ zůstává jaksi stranou. Je otázkou zda tento problém bude vůbec řešen a jak bude řešen. Nicméně ze závěru tohoto článku je vidět, že dosah Komenského myšlenek na dnešní dobu je více než výrazný.

**Miloslav Jůzl** se ve svém příspěvku zabývá myšlenkami ze sedmidílného pojednání Jana Amose Komenského „*Všeobecná porada o nápravě věcí lidských*“. Miloslav Jůzl podrobně pojednává o Komenským zastávaných principech, které by mohly spíše měly vést k nápravě celé společnosti a aplikuje tyto myšlenky do oblasti penitenciaristiky, neboli vědy o výkonu trestu. Jedná se skutečně o možné cesty nápravy společnosti u jedince jde o „*Všeobecné osvícenství*“, „*Všeobecnou moudrost*“ a „*Všeobecné povzbuzování*“. Jůzl v této souvislosti upozorňuje, že Komenský se přímo vězeňstvím nezabýval, ale současně upozorňuje, že z koncepce „*Obecné porady o nápravě věcí lidských*“ lze i v současnosti vyvodit některé zásady, které by mohly napomoci k odstraňování kriminality, případně ke snižování recidivy pachatelů trestné činnosti. Autor vidí také paralelu mezi Komenského myšlenkami přípravy k věčnému životu (pozněj sama sebe, svět kolem sebe, ovládni se a povznes se k Bohu) a procesy resocializace osobnosti v období po vykonání výkonu trestu. Příspěvek se snaží prokázat možnosti aplikace idejí JAK v dnešním návratu jedinců z vězení do civilního života. Jde o velmi fundovanou teoretickou studii, která reflektuje současné potřeby společnosti řešit situaci v oblasti vězeňské péče a sociální práce s osobami, které se vrátily z výkonu trestu. I zde na této „*odvrácené*“ straně života společnosti si lze inspirovat dílem Jana Amose Komenského. Toto Miloslav Jůzl více než přesvědčivě prokázal.

**Alois Daněk** ve svém příspěvku *Adaptabilita dětí opouštějících zařízení ústavní výchovy* se zabývá problémem velmi aktuálním jak po stránce odborné, tak po stránce správy společnosti a věcí veřejných. Autor postihuje různé stránky tohoto problému zejména přizpůsobení organismu chovanců podmínkám užšího sociálního prostředí a společenského života jako celku. Zabývá se pozorovatelnými výsledky tohoto adaptačního procesu v této důležité etapě života jedinců. Studie reflektuje současné trendy deetizace sociální politiky a sociálních služeb v naší zemi. Jádrem této odborné statě je vlastní výzkum autora v Dětském domově v Praze – Klánovicích. Šlo o velice pečlivě připravený a provedený výzkum se současnými chovanci a dalšími respondenty, kteří již domov opustili. Výsledky výzkumu nejsou pozitivní, ale o to víc jsou cenné. Bývalí chovanci tohoto domova se setkávají v občanském životě s řadou problémů adaptační povahy, hůře hledají práci, nemají peníze a narážejí na nezáměr nejen svých původních rodin, ale i širšího okolí. Autor z toho vyvozuje logický závěr, že sociální politika státu by měla v tomto směru být účinnější. Zajímavé je také zjištění, že v druhé části výzkumného šetření měl Alois Daněk rozhovory s pedagogy, kteří povětšinou zastávali názor, že výchovná a vzdělávací práce v domově je dostatečná a že pomohla chovancům překonat původní, patologickou situaci, kvůli které se to této péči dostali. Pedagogové byli také přesvědčeni, že připravili své chovance dostatečně na život „na svobodě“. V zásadě jde o pozoruhodnou výzkumnou studii určenou pro širší okruh odborníků, politiků, úředníků veřejné správy i veřejnosti.

**Martin Kohout** se ve svém příspěvku *Opatrovník nezletilého dítěte v řízení o péči soudu o nezletilé* podává komentář k současné české právní úpravě procesního opatrovnictví nezletilých dětí v soudných řízeních. Zákonná úprava této problematiky výslovně stanovuje, že opatrovníkem dětí soud zpravidla stanovuje příslušné orgány samo-

správy, tj. krajské úřady, obecní úřady obcí s rozšířenou působností. Dále to mohou být orgány státní správy, Ministerstvo práce a sociálních věcí a Úřady pro mezinárodní ochranu dětí, zejména v situacích, kdy v soudním sporu vystupuje jedna ze stran ze zahraničí. Autor Martin Kohout ve své studii dokladuje tuto právní úpravu na příkladech soudní praxe. Článek představuje vysoce odborný a formulačně precizní výklad této problematiky.

**Hana Kotolová** a **Martina Nováková** řeší ve své stati velmi aktuální problém a tím je současný životní styl a jeho vliv na duševní zdraví jedinců a v konečném důsledku i celé společnosti. Autorky se na problém dívají velmi komplexně, podrobně probírají různé faktory, které vedou k psychickým poruchám k populaci. Článek se také zabývá vlivem pandemie Covid-19 jejíž následky se projevují právě v rozšíření duševních poruch v životě lidí. Odborná stať je logicky vyvážená. Integruje pohledy medicínské, psychologické, edukační a sociologické. Obsahuje nejen popis problémů v oblasti duševního zdraví, ale též možné řešení poruch včetně způsobů prevence. Uvedená studie by měla být šířeji publikovaná zejména pro potřeby praxe ve školách a dalších vzdělávacích zařízeních. Bylo by vhodné, kdyby autorky zpracovaly k této problematice další, zvláště empirické studie. Studie by se mohly týkat bližšího seznámení s faktory ohrožující duševní zdraví jako je stres, nevhodná strava, poruchy spánku, životní styl apod.

**Jak Barták** se ve svém článku zabývá problematikou recepce (vnímání, působení) učebních textů na studující. Text je výsledkem vědecko-výzkumného grantu zaměřeného na srozumitelnost českých a slovenských vysokoškolských učebnic. Autor podrobně zkoumal různé aspekty studia odborných textů po stránce obsahové (pojmové), vizuální,

jazykové a grafické. Dospěl k názoru, že vzdělávací efektivita každého naučného textu závisí nejen na jeho odborné úrovni, ale také na sladění dalších požadavků týkající se syntaxe, sémantiky či pragmatických stránek všech sdělení určených pro učení studentů. Výsledky studie Jana Bartáka jsou poučné nejen pro autory písemných materiálů, ale také pro tvorbu elektronických materiálů zejména pro kombinované studium a distanční vzdělávání. V pedagogice i v andragogice jde do značné míry o velmi originální text přinášející nové poznatky. Po stránce odborné i z hlediska použité metodologie jde o vysokou kvalitu sdělení jak pro učitele, lektory tak pro studenty a dospělé účastníky vzdělávání.

**Radka Lówenhöfferová** se ve své studii věnuje tématu velmi aktuálnímu, tím je empirické šetření účinnosti distanční výuky na vysoké škole v době pandemie Covid19. V České republice vysoké školy přešly na on-line výuku ihned na začátku vládních opatření na počátku roku 2020. Příspěvek představuje reflexi proběhlých změn v prakticky dvou semestrech výuky. Autorka provedla empirické šetření na dvou vysokých školách v podobě sondy názorů studentů i učitelů. Výsledky tohoto šetření jsou zajímavé, byť nelze činit nějaké širší, obecnější závěry. Studenti v jarním semestru roku 2020 chápali distanční výuku na nutnost a kontakt s učiteli jim chyběl. V podzimním semestru se již z jejich pohledu situace stabilizovala, velké procento studentů se již na on-line kontakt s učiteli dívá jako na „normální“ situaci (téměř 40%). U učitelů je však situace odlišná. Pouhá pětina z nich si dovede představit, že on-line výuka je možná náhrada té prezenční, 15% učitelů odmítá tuto formu vzdělávání jako celek, ostatní ji považují za přechodnou podobu vysokoškolského vzdělávání. Dané zjištění je určitě zajímavé nejen pro dvě „dotčené“ školy, ale může sloužit jako zkušenost i pro další vzdělávací subjekty do budoucna. Odborná stať Radky



Löwenhöfferové je myšlenkově velmi propracovaná, autorce se podařilo vhodně propojit teorii vzdělávání a výukovou praxí.

**Katharina Krpálková-Krelová** se ve svém příspěvku věnuje problematice vzdělávacích potřeb studentů kombinovaného studia oboru Andragogika na Univerzitě Jana Amose Komenského. Autorka provedla on-line sondu mezi studenty, dospělými lidmi, kteří zastávají odborné a manažerské pozice v soukromém i veřejném sektoru a studiem při zaměstnání si doplňují magisterský stupeň vzdělání. Hlavním problémem byl vztah respondentů k různým podobám dalšího profesního vzdělávání, k jeho obsahu a návaznosti na praktické problémy, které v zaměstnání řeší. Uvedené empirické šetření se 130 respondenty samozřejmě nepracuje s reprezentativním vzorkem respondentů. Přes toto omezení však přineslo jeden zajímavý pohled. V současném období bez ohledu na odbornost, věk a pracovní pozice výrazně stoupá potřeba lidí získat a zdokonalovat se v tzv. sociálních kompetencích, tj. komunikovat s druhými, řešit problémy, konflikty a další situace v mezilidských vztazích a interakcích. K tomuto je nutno učinit poznámku, že tyto poznatky autorky nepřinášejí nic nového a v zásadě potvrzují i zkušenosti z dané oblasti.

**Lenka Mužíková** se zabývá velmi aktuální tématikou a to je soustava rekvalifikačního vzdělávání u nás. Článek popisuje proces, jak postupně došlo k legislativně obsahovému a pedagogickému propojení mezi odborným školstvím, Národní soustavou kvalifikací (NSK), Národní soustavou povolání (NSP) a konkrétními rekvalifikačními kurzy reagujícími na potřeby trhu práce podrobně popisuje legislativní normy a předpisy týkající se trhu práce a systému rekvalifikací. Aktuální normou je zejména Vyhláška š. 176/2009, která přináší nové systémové pojetí

rekvalifikací, upřesňuje zejména náležitosti akreditovaných vzdělávacích programů v této oblasti. Důležitý je dále zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Tento zákon totiž umožňuje jedincům nechat si ověřit své znalosti a dovednosti u autorizovaných osob v různých oborech a to bez ohledu na to jakou přípravou tito lidé prošli. Zda to bylo ve škole, v kurzu nebo v samostudiu či v rámci profesní praxe. Uvedená studie je velmi komprimovaným zdrojem informací z dané oblasti, pro potřeby periodika až příliš detailní.

**Lenka Mužíková a Jaroslav Mužík** ve své studii analyzují situaci v rekvalifikačním vzdělávání v současném období. Studie vznikla na základě poměrně širokého empirického šetření ve vzdělávací praxi. Přináší informace týkající se poskytování vzdělávacích kurzů a zkoušek v jednotlivých krajích České republiky v kombinaci se zaměřením akreditovaných rekvalifikačních programů. Zajímavá je i dílčí studie týkající se realizovaných neakreditovaných programů v dalším profesním vzdělávání, které jsou členěny podle standardů ISCED. Jedná se o pečlivě připravené dotazníkové šetření, které mapuje i názory absolventů rekvalifikačních kurzů. Přínosem je též analýza zkoušek, z profesních kvalifikací realizovaných autorizovanými osobami. V dané oblasti jde o originální a velmi potřebný počín obou autorů. Získaná data jsou velmi potřebná pro další formování vzdělávací politiky v této oblasti. Určitá škoda je, že autoři se nepokusili alespoň načrtnout některá „živá“ data týkající se rekvalifikací v Covidové době, případně nějakou prognózu. V této souvislosti je však potřeba konstatovat, že analýza dopadů pandemie na trhu práce jsou zatím v hypotetické podobě. Složitost celé situace dále ukazuje skutečnost, že Covid v období 2020 – 2021 prakticky zastavil rekvalifikační vzdělávání které probíhá takřka výhradně v prezenční podobě.

**Bohumír Fiala** napsal příspěvek k problematice řízení využitelnosti specifických přístupů k posuzování kvality ve vzdělávání dospělých. Bohumír Fiala patří k vysokoškolským učitelům, kteří přicházejí z praxe, v tomto případě profesně orientovaného dalšího vzdělávání. Měření kvality kurzů pro dospělé je „úzkoprofilovou“ problematikou v teorii i praxi. Autor ukazuje řešení ve třech základních oblastech. První je aplikace obecných modelů kvality řady ISO, druhým přístupem jsou speciálně vyvinuté systémy řízení kvality pro tuto oblast jako QFOR a třetí možností je evropský model BenchFOR, který umožňuje srovnání vzdělávacích institucí s činností obdobných zařízení v zahraničí. Bohumír Fiala ukazuje, že vývoj metod a nástrojů měření kvality ve vzdělávání není dosud ukončen. Společenská potřeba a poptávka vede v praxi k rozvoji dalších přístupů, což je v článku dokladováno na projektu Rating vzdělávacích institucí. Přínosem článku je solidní analýza situace v dané oblasti.

**Ivo Svoboda** v závěrečné stati reaguje na současnou situaci ve vzdělávání dospělých, na kurzy, které jsou realizovány ve školských institucích. Podrobně analyzuje známý systém hodnocení efektivity vzdělávání podle Kirkpatricka ve všech čtyřech úrovních. Přínosem této studie je určitě rozšíření původního modelu o pátý rozměr a tím je ukazatel návratnosti finančních prostředků do výuky zvaný ROI. Autor svá odborná stanoviska uvádí na příkladu školení v oblasti bezpečnostního managementu, v rámci tréninku složek Integrovaného záchranného systému. Výhodou tohoto segmentu vzdělávání je možnost představit konkrétní výstup vzdělávací činnosti. Je na škodu úrovně článku, že autor nevedl nějakou reálnou aktivitu, u které bychom si mohli ověřit fungování daného modelu v praxi.

**MANAŽER**

PORADCE AUDITOR 2022

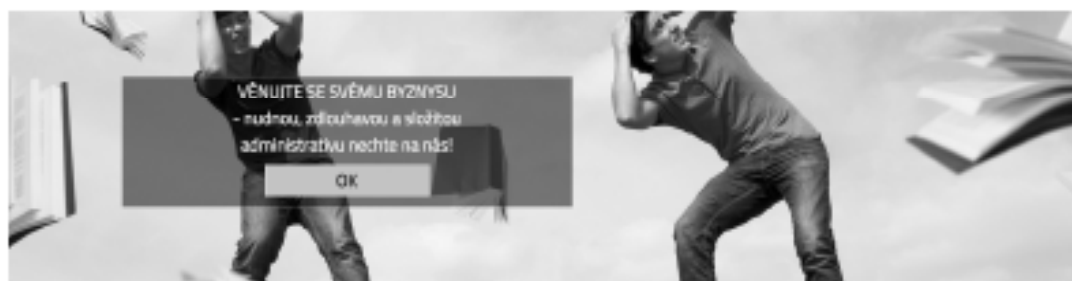
ISSN 1803-5213, ISSN elektronické verze: 1803-9324

Šéfredaktor: Miroslav Fehér • [miroslav.feher@seznam.cz](mailto:miroslav.feher@seznam.cz)

Vydavatel: P&M Český aktuální film, s.r.o.

# Maximum možností s.r.o.

Uděláme pro vás maximum, abyste se namísto úředovních věnování své práci  
Známe řadu možností, jak za vás vyřídit akreditace a autorizace u MŠMTI



VĚNUJTE SE SVĚMU BYZNYSU  
– nudnou, zdůruhavou a složitou  
administrativu nechte na nás!

OK

Zpracujeme vaše žádosti  
o AKREDITACI rekvalifikačních  
programů, které jsou předkládány  
Ministerstvu školství, mládeže  
a tělovýchovy, včetně všech  
souvisejících podkladů  
a dokumentů. Garantujeme  
schválení akreditací!

[www.akreditace.net](http://www.akreditace.net)

Vyřídíme vaše žádosti  
o AUTORIZACI k závěrečným  
zkouškám z profesních kvalifikací,  
které jsou předkládány na  
ministerstva, popř. jiné autorizující  
orgány, které autorizace udělují.  
Další jednání s příslušným  
ministerstvem je už jen naše práce!

[www.autorizace.net](http://www.autorizace.net)

## Nabízíme i další nadstandardní služby:

- Poradenství v oblasti dalšího vzdělávání a rekvalifikací.
- Výhledy aktuálních právních předpisů v oblasti rekvalifikací.
- Informace o možnostech čerpání finančních prostředků prostřednictvím úřadů práce.
- Informace o Národní soustavě kvalifikací a schválených profesních kvalifikací.
- Konzultace s uznávanými odborníky v oblasti vzdělávání.
- Lektorská činnost kvalitních odborníků v oblasti měkkých dovedností.
- Zajistění odborných garantů v oblasti měkkých dovedností.

Budeme se vám věnovat stejně pečlivě, jako řadě spokojených zákazníků,  
které jsme za dlouholeté působení zbavili noční můry – jednání s úřady!

*Ušetříme váš čas i nervy!*



Haciendu Čert naleznete na rozhraní Jizerských hor a Krkonoš v malebné obci Kořenov, která se nachází jen kousek od lyžařského střediska Harrachov. Nabízí nejenom rodinné ubytování uprostřed kouzelné přírody s výbornou dopravní dostupností, ale i možnost pořádat vzdělávací a firemní akce.

[www.haciendaČERT.cz](http://www.haciendaČERT.cz)

