

# Přílohy, projekty a dokumenty

## Konverze hodnot a typy hodnotových orientací

Vladimír Spousta

Historie lidské kultury nás přesvědčuje o tom, že hierarchické uspořádání hodnot není něčím stabilním a neměnným. V kritických, hraničních životních situacích člověk např. zcela jednoznačně preferuje hodnoty vitální před materiálními — sledujeme-li, jakými proměnami prochází hodnotový systém v době válečných konfliktů, zděšeně zjišťujeme, že nacionálně, nábožensky či politicky vyburcované nálady a partikulární ideje jsou vyneseny až do roviny obecných nadosobních ideí, a přejímají integrační funkci ideálů se vším, co k tomu patří. Plně ovládají myšlení lidí a dávají smysl jejich existenci. Úcta ke kultuře a k člověku mizí, lidský život zde ztrácí cenu a je obětován hodnotám stejné víry.

Konec 20. století je podle Evalda Gerfeldta, profesora Institutu pro sociální hygienu v Bad Godesbergu, v důsledku sílících konkurenčních tlaků poznamenán rapidním zvýšením psychického napětí. Řada uskutečněných pozorování nás opravňuje tvrdit, že v životě moderní společnosti vystupuje gradace konkurenčního boje a snaha o udržení prestiže.

V souvislosti s převratnými metamorfózami názorových schémat, morálních norem a oktrojovaných modelů chování dochází k destrukci a takovému následnému zvratu hodnotových soustav, že mnohdy celá stupnice hodnot mění svou polohu. Jistě není náhodou, že se tyto změny nejmarkantněji projeví ve vazalských zemích bývalého komunistického bloku a že nejintenzivněji je prožívají právě lidé žijící v těchto zemích.

Ve shodě s pojetím některých axiologů a pedagogů (M. Váross 1970, H. W. Opaschowski a K. Raddatz 1982, H. Klages 1984 nebo D. Slejška 1990) spatřujeme v hodnotové orientaci soustavu interních řídicích veličin, které usměrňují chování a jednání člověka všude tam, kde není uzurpován ani svými biologickými predispozicemi (sklony a pudy), ani není v zajetí chladných kalkulací. Jestliže jdeme z představy, že v systému hodnot lze vyčlenit v podstatě dvě skupiny hodnot (hodnoty povinnosti, sebeomezení a hodnoty seberealizace, kreativity), pak zjišťujeme, že dochází k posunu od hodnot povinnosti k hodnotám seberealizačním. Tento vývojový trend můžeme pozorovat již od poloviny 20. století. Přibližně v rozmezí 60. a 70. let našeho století je zřetelně patrné, jak ruku v ruce s expanzí seberealizačních

a kreativních hodnot jsou omezovány a diskreditovány hodnoty, které ještě donedávna stály v hodnotovém systému na prvních místech (tedy povinnost, práce, neosobní cíle). V závěru druhého tisíciletí dochází tak ke zcela evidentnímu vzestupu hodnot rozvoje sebe sama, hodnot egocentrických. Práce se chápe převážně a nejvýše jen jako prostředek svobodné seberealizace, v hierarchii hodnot často klesá na druhé (ale i na třetí nebo čtvrté) místo.

V návaznosti na tento posun mění se pochopitelně i postoje k povolání a k zaměstnání, dochází ke změnám životního stylu. Stále více lidí opouští svět povinnosti a nutnosti a vrhá se do rajske náruče volnosti a nevázanosti. Paralelně s těmito proměnami sílí — zcela ve shodě s očekáváním sociologů a kriminologů — projevy sociální neshášenlivosti, sobeckosti a bezohlednosti, vzrůstá role násilí a kriminální činnosti. H. Klages (1984) si už před deseti lety všiml, že k nejintenzivnějším hodnotovým metamorfózám dochází u mladé populace a v sociálních vrstvách s nejvyšším životním standardem, dominance vymezených dvou hodnotových skupin (hodnot povinnosti a hodnot seberozvoje) bývají ovšem často nezřetelné.

Všechny tyto hodnotové proměny lze rozdělit i v následující čtyři *typy hodnotových orientací*:

1. Ztrácí-li jedinec životní perspektivu, ztrácí obvykle i ochotu k introspekci své situace. Sebeobraz vyrůstající na vágním a nejistém sebepojetí se stává neurčitým, následné sebehodnocení jako nutná podmínka důvěry v sebe sama vynívá neuspokojivě a zákonitě pak plodí ztrátu sebevědomí, sebeúcty a nárůst existenční nejistoty, která ústí v *globální rezignaci*. Příznačnými atributy tohoto typu jsou pasivita, omezené sociální kontakty, snížené vědomí povinnosti a následná ztráta hodnoty povinnosti, zvláště pak velmi nízká úroveň rozvoje vlastní osobnosti.
2. Jedinci bez schopnosti přizpůsobit se změně hierarchie hodnot se častěji dostávají do konfliktu s okolím, protože přeceňují význam osobního rozvoje a nedoceňují význam svých povinností vůči společnosti (hodnotu vlastního rozvoje prosazují bez ochoty akceptovat povinnosti). Jsou to *nepřizpůsobiví zastánci ztrnulých osobních norem*.
3. V protipólu k oběma předchozím typům se ocitají ti, kdo akceptují své povinnosti bez výhrad, protože představují pro ně vysokou hodnotu, a na druhé straně neakceptují význam seberealizace a nepřeceňují její důležitost. Ke svým povinnostem přistupují se zvýšeným úsilím o kompetenci a sociální jistoty, vyznávají *pořádek a konvence*. Jsou přizpůsobiví až konformní, spokojení, kdykoli připraveni za vyšší mzdu podat vyšší výkon.

4. Aktivně a iniciativně přistupují k plnění svých povinností a plně uplatňují své schopnosti ti, kdož chtějí dosáhnout vysokého pracovního výkonu a kompetentně se podílet na řízení. Svě snažení podmiňují smysluplností vykonávané činnosti při vědomí dané sociální reality a za souběžného upevňování sociální jistoty. *Povinnost a možnost seberealizace* přijímají jako hodnoty s vysokým skóre.

Problematiku čtyř typů hodnotových orientací zjednodušuje a usoustavňuje připojení tabulovaný přehled:

| Typy hodnotových orientací  |  |   |                         |  |
|-----------------------------|--|---|-------------------------|--|
| Typ                         | rezignanti   | „idealisté“                                     | konvencionalisté        | realisté   |
| Charakteristický rys:       | bezperspektivní, sporadické sociální kontakty, ztráta sebevědomí | touha po smysluplné práci a sociálním uplatnění | spokojení, přizpůsobiví | iniciativní, vysoký výkon, touha po smysluplné a tvořivé práci |
| Dominantní rys:             | pasivita   | nepřizpůsobivost                                | pořádkumilovnost        | aktivita   |
| Posun ve vztahu k hodnotám: | ztráta   | převrat   | ostrážitost             | syntéza  |
| Dominantní hodnoty:         |  | seberealizace                                   | povinnost               | povinnost + seberealizace                                      |

Většina z nás se bude pravděpodobně ptát, kterému typu jsem nejbližší, ke kterému inklinuje mé nejvlastnější já? Naléhavě se však bude dožadovat odpovědi i otázka, ke kterému typu *chceme* nebo *měli bychom* tihnout. Jestliže si uvědomíme časovou a prostorovou omezenost své biologické podstaty a na straně druhé bezmeznou variabilitu světa, jenž nám poskytuje nespočet možností ke smysluplnému naplnění života, otevírá se před námi prostor ke svobodné tvořivé činnosti — nejautentičtějšímu způsobu seberealizace a stvrzení smyslu své existence. Ukazuje se, že paralelně s rostoucím poznáním lidské přirozenosti budeme moci na objektivnější bázi volit i systém hodnot. A až se naše psychika konečně shodne s naším srdcem a dosáhneme ve stálém úsilí po sebeuskutečňování onoho pomyslného optima, budeme pak (snad) moci prožít slastný pocit naplnění a z něho plynoucího globálního uspokojení a štěstí. I v tomto usilování budeme však udržováni při síle nadějí, že cesta, po které jsme se vydali, bude lepší než ta, po níž jsme před léty klopytali. Víra a naděje nám zůstává, neboť stále dosud platí

(přestože si to člověk jen nerad přiznává) ono mýtické Prométheovo omezení tvorů smrtelných. Stačí jen připomenout si jeho rozvážný výrok: „Já zabránil jim osud předvídat a naději slepou vložil jsem jim v srdce“ (Aischylos, s. 247–250).

## Literatura

1. Aischylos: Prométheus. Přeložil F. Stiebitz. Praha, Orbis 1969
2. Klages, H.: Wertorientierung im Wandel. Frankfurt a. M. 1984
3. Opaschowski, H. W. — RADDATZ, K.: Freizeit im Wertewandel. Hamburg 1982
4. Slejška, D.: Vývojové procesy lidských hodnot a naše doba. Praha 1990
5. Spousta, V.: Dobro, pravda a krása v hodnotové hierarchii současnosti. Komenský, 117, 1992, č. 3–4, s. 58–61
6. Váross, M.: Úvod do axiologie. Bratislava 1970

## Z konference o „Obecné škole“

Ve dnech 30.–31. března 1994 uspořádalo Centrum pro další vzdělávání učitelů při Masarykově univerzitě v Brně konferenci, na níž se sešlo 125 účastníků z řad učitelů obecné školy, zástupců školských úřadů, České školní inspekce, vysokých škol a MŠMT, aby si vyměnili zkušenosti z ověřování Projektu obecné školy v regionu Morava a Slezsko. V příznivé pracovní atmosféře naplněné opravdovým zájmem a poctivou snahou všech o řešení problematiky školství byly kriticky posouzeny klady i nedostatky uvedeného Projektu.

Shrneme-li hlavní myšlenky z jednání v plénu a sekcích, lze je rozdělit do několika oblastí. Jejich společným východiskem je úsilí o nové pojetí vzdělání a vyučování, jež má celoevropský (celosvětový) kontext. Změny v sociálních vztazích, společenském klimatu, proměny v životním prostředí, morálních hodnotách ap. se nutně odrážejí v novém pojetí dítěte a dětství, což rovněž ovlivňuje koncepci výchovně-vzdělávací práce.

V prvé řadě jde o zaměření pozornosti učitele na žáka (tedy na toho, „kdo“ se učí, oproti dosavadní preferenci obsahu čili toho, „co“ se učí). S tím souvisí i vytváření podmínek pro úspěšnost všech žáků při respektování rozdílů v jejich zralosti i specifiky procesu učení. Učitelé uváděli konkrétní příklady ilustrující překonávání tradiční orientace na předávání poznatků v podobě „hotových pravd k věření“, encyklopedického biflování a pozitivně hodnotili účinnost procesu dětského objevování, řešení problémů s překonáváním dílčích obtíží v poznávání formou skupinové práce, didaktických her,

projektů ap. Zdůrazňovali potřebu dialogu se žáky, respektování jejich pocitů a názorů a stálé spojování žákovy poznávání se životem. Při vymezení úkolů učitele ve vyučování (tzn. organizace činností, nabídka různých technik a způsobů řešení, kladení otázek, povzbuzování a rada ap.) bylo zřejmé, že se v praxi začíná zdárně uplatňovat komunikativní, kooperativní a participativní pojetí vyučování, založené na partnerském vztahu mezi učitelem a žákem. Ukazuje se, že úspěšný je ten učitel, který dokáže využít a ocenit dětskou zkušenost, dětskou vnímavost, představivost a fantazii, je schopný konfrontovat žákovy představy s jinými, korigovat je a spolu s žákem nalézat řešení. V návaznosti na skutečnost, že svět tvoří jeden vzájemně propojený celek, jsou žáci vedeni k celistvému vnímání a myšlení, např. propojování předmětů v integrované celky (jednotlivé předměty nepředstavují ostře ohraničené útvary a učivo je objasňováno v námětovém celku z pohledu různých předmětů). Takový způsob, realizovaný ve výukových programech či projektech, je podle názoru učitelů naprosto přirozený.

Příprava na změny v rychle se měnícím světě, na role ve společnosti, zkrátka příprava pro život vyžaduje volbu adekvátních prostředků, umožňujících osvojování znalostí k postupnému získávání souhrnného pohledu na svět, rozvoj myšlení a kritického posuzování, schopností dívat se na věci z různých úhlů, samostatně rozhodovat, sebezpoznání (naučit se zacházet sám se sebou, porozumět sobě a druhým, překonávat nežádoucí impulsy a destruktivní chování, vést ke zdravému sebevědomí, k vědomí vlastního talentu i mezí), tvořivosti a představivosti, komunikativních a kooperativních dovedností i těch, které umožňují adaptaci jedince a pohotovost při řešení problémů. Je potěšující, že k naplňování těchto úkolů volí učitelé činnostní pojetí vyučování (od manipulace s pomůckami až po vlastní tvořivou činnost žáků), kdy žák je raději protagonistou než divákem — podle přísloví „Slyším — zapomenu, vidím — zapamatuji si, udělám — pochopím.“ nebo „Uč se tím, že to děláš“ (J. Dewey) či „Uč tomu, čemu třeba učit, ale tak, že se žák sám o věc pokouší.“ (J. A. Komenský). Že by konečně nastala doba, kdy se tyto staré moudrosti stanou nepostradatelnou součástí výchovně vzdělávací práce? K těmto aktivizujícím prostředkům patří i dramatická výchova, která podle sdělení přítomných učitelů nachází ve školách čím dál více své místo. Dramatické hry a improvizace významně ovlivňují etický a estetický profil žáka (toleranci, ohleduplnost, soužití, sdílení pocitů, pomoc druhému ap.), rozvoj slovní zásoby, dovedností komunikace a kooperace a dalších. Učitelé doporučují, aby se dramatická výchova stala metodou užívanou ve všech předmětech a nebyla klasifikovaná jako samostatný předmět.

Z analýzy dosavadních dílčích výsledků z ověřování Projektů vyplývá,

že děti rády a lépe čtou, jsou tvořivější a aktivnější, schopné empatie, jsou sociálně vyspělejší i samostatnější. Prokazují širší slovní zásobu a díky aktivizujícím metodám i lepší komunikativní dovednosti a logické uvažování. Rády počítají. Lépe se orientují v naučné literatuře, jsou schopné kulturního dialogu. S potěšením jsme kvitovali posílení výchovné funkce školy při zajištění optimálního rozvoje žáka.

Na školách se osvědčuje určitá organizační pružnost, spočívající ve variabilitě délky vyučovacích hodin, ve způsobu hodnocení i v aplikaci metod a forem. Osvědčuje se vyučování v blocích bez zvonění, jež umožňuje získání komplexního obrazu na svět s využitím mezipředmětových vztahů (např. dopolední vyučování tvoří jazyk český a hudební a výtvarná výchova — v nich se řeší jeden problém, nazíraný z pohledu těchto předmětů). Velmi často se diskutuje otázka vztahu kázně a volnosti v obecné škole. Učitelé prosazují prioritu kázně, pro niž argumentují tím, že i herní činnost má svá pravidla, která je třeba respektovat. Odmítají názory o přílišné volnosti, o tom, že obecná škola je pouze „půlkruh a koberec“. Tyto názory některé přisuzují učitelům, kteří se „bojí vypustit děti z lavice, protože nemají přirozenou autoritu a podvědomě cítí, že by děti nezvládli“ nebo těm, kteří uplatňování vlastních názorů žáků nebo „všetečných“ otázek považují za „drzost“. Zkreslený pohled na obecnou školu vzniká také tím, že projekt realizují i takoví učitelé, kteří nejsou schopni odpoutání od stereotypů tradiční školy, nemají zájem se připravovat, dále se vzdělávat a měnit zažité způsoby práce. Jsou to obvykle ti, kterým byla tato povinnost nařízena.

Pod heslem „jinak učit, jinak hodnotit“ se diskutovalo o hodnocení žáků, zejména o slovním a kombinovaném (klasifikace a slovní hodnocení). Učitelé se shodli v tom, že slovní hodnocení by se mělo stát vnitřní potřebou učitele a mělo by také být pochopeno rodiči. Podle názorů jeho zastánců jde o výstižnější formu, časově náročnější, vyžadující hlubší poznání žáků a motivující pocit radosti a úspěchu bez ohledu na nadání. Z toho také vyplývá, že učitelé opouštějí tradiční normativní přístup, kdy chyba je sankcionována a snaží se ji chápat jako prostředek analýzy žákovu učení, jako nástroj k objevení problému a východisko k účinné intervenci a pomoci. Upozorňovali na úskalí slovního hodnocení při opakování ročníku (to je podle dosud platných norem podmíněno nedostatečnou známkou z předmětu) a dále při přechodu na 2. stupeň základní školy.

Možnost volby se projevuje nejen v oblasti metod a forem práce, ale také učebních pomůcek a učebnic. Učitelé jako zákazníci by měli mít možnost před nákupem učebnic si je prostudovat. Dr. K. Tomek apeloval na učitele, aby se vyhýbali těm, kteří chtějí rychle zbohatnout a přitom se nepřizpůsobují požadavkům zákazníků (tzn. učitelů a žáků). Kriticky bylo hodnoceno

bezplatné poskytování pouze těch učebnic a učebních textů, které jsou zařazeny v seznamu MŠMT. Bylo navrženo zřídit v každém okrese místo, kde by byla současná produkce pedagogické literatury dostupná k nahlédnutí. Stejně tak by byla vhodná a účelná výměna zkušeností v aplikaci různých učebních pomůcek, které jako „poklady pedagogické tvořivosti“ jsou na školách.

Při hodnocení obecné školy jako součásti obce bylo konstatováno, že o jejím postavení a přijetí na veřejnosti rozhoduje míra důvěry k učiteli a lepší informovanost rodičů o jejím pojetí. Někteří učitelé uváděli, že vztah ke škole se nezměnil, že chybí zájem veřejnosti, a proto je na učitelích, aby seznamovali s pojetím obecné školy, aby umožnili přístup rodičů a veřejnosti do škol. Osvědčily se ukázky konkrétní výchovně vzdělávací práce, společné akce apod.

A co chtěli učitelé zlepšit? Vedle již zmíněných požadavků navrhují počet žáků ve třídě 20–25, počet hodin v 1. ročníku 18–20 (dosud 18), zrovnoprávnění klasického a slovního hodnocení. Dále požadují zajištění podmínek pro práci (materiálních i finančních). Oprávněně tvrdí, že nelze donekonečna „zneužívat nadšení učitelů“ a stejně hodnotit a odměňovat učitele „pracující a přežívající“. Požadují finančně motivované atestace. V návaznosti na všechny řešené otázky je třeba změnit i přípravu budoucích učitelů.

Zásadně odmítají pouze jednu státní nabídku výchovně vzdělávacího programu. Jsou si vědomi, že „Obecná škola není nálepkou kvality učitele“ a neměla by být jedinou alternativou pro ty, kdo chtějí dobře učit. Je známo, že i ve třídách, kde se Projekt neověřuje, se mění přístupy k žákovi, metody práce apod. Jsem toho názoru, že opravdový učitel má (a měl) vždy v centru pozornosti žáka a jeho optimální rozvoj. Je však třeba respektovat změny, jež determinují nové přístupy k výchově, hledat optimální výchovné prostředky, kriticky přehodnotit různé nabídky ze zahraničí, opustit zažitá stereotypy atd. Možnost svobodné volby výchovně vzdělávacího programu může jen podpořit učitelovu aktivitu a tvořivost a prokázat životnost zvoleného projektu. Řešení těchto konkrétních otázek však není možné bez komplexního přístupu, spočívajícího ve vymezení obecných východisek transformace školství, tzn. celkové filozofie školy, vzdělávací politiky (cílů a celkové koncepce změn, mechanismů), legislativních změn (přijetí nového školského zákona).

## Ke XII. kolokviu

Ve čtvrtek 12. května 1994 proběhlo ve Vysoké vojenské škole pozemního vojska ve Vyškově již XII. vědecké kolokvium o řízení osvojovacího procesu. V příjemném prostředí školy se tu sešlo přes 60 učitelů a vědců různého zaměření z různých škol a ústavů. Zdá se, že všechny spojovala *nespokojenost se současným stavem vzdělávání a výchovy, s postavením učitele a hledání cesty nápravy pedagogiky a školy*. Pocit sounáležitosti a potřeby spolupráce odborníků různých profesí, pro kolokvium tak příznačný, byl předznamenán jak tématem kolokvia orientovaným na mezipředmětové vztahy, tak tradičně rozmanitou skladbou pořádajících složek. Z nich významné místo v posledních letech zaujímá pedagogická fakulta MU v Brně. Pedagogové a matematici této fakulty spolu s ostatními účastníky vtiskují kolokviu osobitý ráz a zajišťují mu zajímavý program. A to je dnes, kdy se kriticky pohlíží na všechno, co se v minulých desetiletích u nás vytvořilo, v pedagogice velmi potřebné.

Zaměření kolokvia na interdisciplinární přístup ve vytváření poznatků má své hluboké kořeny. Je možné se k nim dostat z různých stran. Známé jsou třeba diskuse o požadavcích na vzdělání učitele nebo vojenského profesionála. Zásadní řešení těchto otázek před více než 30 roky ve prospěch vysokoškolského charakteru přípravy těchto profesí bylo podloženo potřebou širokého myšlenkového nadhledu v jejich kvalifikované práci. Podobné otázky mají obecnou povahu a zkoumají se i ve světovém měřítku. Známé jsou třeba diskuse o matematickém vzdělávání inženýrů. Proč se podobné otázky opakovaně kladou?

Ve vzdělávacím procesu se totiž dlouhodobě nedaří spojovat teorii s praxí, školu se životem, vzdělávání s výchovou, blízké a vzdálené cíle, specifické a obecné poznatky, rozum a cit atd., takže je jisté, někdy i dosti velké množství teoretických poznatků tzv. propadá, ukazuje se být pro praxi nepotřebné a zbytečné.

Při důkladnějším zkoumání se ukazuje, že nepropojenost teoretických poznatků vzniká jako *důsledek systémové chyby* v řízení vzdělávacího procesu. Proto úsilí o nápravu pedagogiky, školy a vědomí potřeby vzdělanosti nápravou řízení vzdělávacího procesu — to je hlavní smysl kolokvií. Nedopustit degradaci vzdělávání jen proto, že se onu systémovou chybu dosud nepodařilo napravit, přestože se ví, v čem spočívá. Připomeňme si krátce její podstatu.

Organizace vzdělávání je tradičně podřízena oborově tematického principu rozdělujícímu poznatky do učebních předmětů a témat, v nichž se po relativně izolovaných učebních celcích osvojují. Co je za rámcem teorie, bý-

vá nezávazné a nesystematické. Spojení mezi poznatky jednotlivých témat zajišťují většinou jen poznámky verbální povahy, které nebývají zdrojem praktické myšlenkové činnosti, anebo úlohy, které horizont teorie vcelku nepřekračují. Poznatkově je tak jistěna jen jedna stránka pedagogického procesu (teoretická, vzdělávací, specifická, disjunktivní, rozumová apod.), zatímco druhá stránka (praktická, výchovná, obecná, spojitá, citová apod.) zůstává v podstatě poznatkově nejistěná, což má za následek nesrovnalost v řízení pedagogického procesu.

Nápravu v řízení pedagogického procesu je potřebné vidět ve změně pojetí vědy (dosud většinou platí rovnost „vědecké = teoretické“), v její orientaci i na mezitematické poznatky nebo poznatky, které jsou v rozporu s teorií. Tím, že se věda nezabývá systematickou tvorbou mezioborových poznatků potřebných ke vzdělávání, chybí ve vzdělávacím procesu v zásadě celá jedna třída poznatků zajišťujících druhou, syntetickou stránku pedagogického procesu zodpovědnou za rozvoj spojitých stránek myšlení. Jejich absence je tradičně a paradoxně přičítána na vrub učitelům. Neoprávněně, neboť učitel není v zásadě odpovědný za tvorbu poznatků, za tu je odpovědná věda! Tento paradox lze považovat za základní paradox soudobého vzdělávání a vědy. Běžná pedagogická literatura takový záměr však dosud většinou nesleduje. Lze se třeba dočíst, že „názorně zavedené poznatky musí být v souladu se vzdělávací teorií“.

Zřejmě se tím dotýkáme základního charakteristického rysu kolokvií upozorňujících na „nepořádek“ v obsahu vzdělávání a požadujících ve vzdělávacím procesu rovnováhu mezi poznatky, které teorii na jedné straně zakládají a rozvíjejí, a na druhé straně ji zrozporňují, zobecňují a spojují s jinými teoriemi.

Praktické ilustrace poznatků vhodných k zařazení za horizont vzdělávací teorie patří již k charakteristickým rysům kolokvií. I když, po pravdě řečeno, jejich tvorba je spíše záležitostí několika nadšenců, než zcela běžným „druhým“ produktem každé vědy. Ale i tak už se ukazuje rozmanitost jejich typů. Od matematiků se ozývaly náměty na konkretizaci vysoce abstraktních objektů, na novou dimenzi geometrických představ, na syntézu fyzikální a geometrické intuice, na propojování matematické a mimomatematické zkušenosti, na difúznost poznatků vědy a umělecké tvorby atd. Z oblasti matematické výchovy inženýrů podporované počítačem byl pozoruhodný poznatek o numerické nestabilitě počítače, o níž se tvůrci počítačových programů z komerčních důvodů nezmiňují, takže o jejich důsledcích se uživatel z běžných návodů nic nedozví, ale která způsobuje, že počítače při řešení jistých úloh dávají zcela nesmyslné výsledky. Pozadu nezůstávaly požadavky pedagogů, aby podobné náměty se dostávaly do smyslového kontaktu žáka

a aby v uvedeném duchu byl připravován především budoucí učitel. Většinu námětů přirozeně nelze v krátkém článku postihnout. Ale klíčem, jak se na kolokviu několikrát konstatovalo, je zřejmě změna vědomí. Ukazuje se, že *směrem k vědomí sounáležitosti protikladných stránek myšlení a pojmů*.

Systematické vytváření poznatkové protistruktury se ukazuje být pro vědu důležitým úkolem, který by mohla pedagogika iniciovat a koordinovat a zajistit tak vědě nosný, zajímavý a perspektivní program, přímo vedoucí k rozvoji obecné vzdělanosti. Dokonce i podmínky k takové orientaci vědy by mohly být příznivé, zrealizují-li se očekávané tendence výzkumných ústavů posilovat vědecký potenciál vysokých škol.

Syntetické povaze kolokvií zaměřených spíše ke spojování myšlenkových funkcí vyučovacích předmětů než k jejich rozdělování, oponuje názor, který se vyskytl v období příprav: vytvořit na kolokviu sekce. Takový názor je nutné odmítnout. Naopak, v hledání společné řeči odborníků různých profesí — i za cenu, že jednání pak provázejí komunikační a časové potíže — lze spatřovat základních charakter a smysl vědeckých kolokvií o řízení osvoovacího procesu i v příštích letech.

*Jan Zlatník*

## Vynikající elementarista František Jungbauer

Před sto lety 1. ledna 1985 v Záblatí u Prachatic se narodil František Jungbauer. Působil jako učitel v Humpolci, potom jako cvičný učitel v Kladně a v Soběslavi, zastával i funkci okresního školního inspektora v Pelhřimově. Zemřel poměrně mlád 24. 2. 1941 v Soběslavi.

Jungbauer byl velkým vyznavačem Josefa Kožíška. Již v červnu 1919 přednesl v Humpolci na okresní učitelské poradě referát Vyučování čtení v prvním školním roce podle Kožíškových Poupat. O Poupatech napsal, že znamenala „v naší metodice revoluci — revoluci v práci, výchově i v názoru na dítě“. Byl toho názoru, že Poupata předešla o celá léta snahy, jež se uplatňovaly ve formě metody globální.

František Jungbauer je autorem významných prací: Život ve třídě elementární, Elementární psaní a základy mluvnice, Pěstování žákovy řeči, Čtení v prvním postupném ročníku, čítanky Doma a ve škole, Sešitů malého písaře, Mluvnických sešitů pro 2., 3., a 4. ročník, ale i povídek jako Smolda, Šumaři aj. Čítanka Doma a ve škole sehrála významnou úlohu v našich školách v 30. a 40. letech našeho století.

František Jungbauer studoval myšlenky profesora Čády, Otakara Kád-

nera, Václava Příhody, Josefa Kožíška a celé řady dalších vědců a pedagogů. Neobčejně si vážil dítěte. „Poznejte dítě, abyste je milovali“, bylo jeho každodenní posilou. Doporučoval učitelům, když vstupují první den do třídy, aby se zamysleli nad tím, co bude světlem a vzduchem, půdou a vláhou na poli, kde má klíčit nový život. Učitel musí mít na mysli radost z práce a dovednost v dětské duši prodchnout tvořivou sílu.

Jungbauer byl přesvědčen, že žádná práce ve škole nevyžaduje tolik individualizace a lokalizace, tolik volnosti a tvůrčí síly učitelovy, jako kázeň ve třídě. Kázeň definoval jako vnitřní zanícení pro to, co dělá dítě, a vnější projev radosti. Metoda Josefa Kožíška je život, který žádá každý nový rok novou, samostatnou tvorbu. Kožíšek podle Jungbauera dal elementaristům knihu života.

Jungbauera posilovalo vlastenecké cítění a o Poupatech napsal: „Projevují svou radost nad tím, že Poupat dostalo se našemu k životu zrozenému národu do vínku a netřeba snad přidávati vybídnutí všem lidem dobré vůle, aby vštěpovali je s láskou do srdcí celého svobodného národa. Vždyť je to kniha naše, česká, poctivá, plod srdce, žijícího pro národ — a ty — dítě naše — žij také tak.“

Svou třídičnou monografii *Život ve třídě elementární* nazval románem života nebo také didaktickým románem. Za první zákon „dílny lidskosti“ považoval hledání. Hledat a zase hledat je úkolem tvořivých lidí, a tedy i tvořivých učitelů. Byl si vědom toho, že pravá matka i učitel rozdávají ze své pokladnice. Toto šťastné rozdávání předpokládá kromě vlastního daru i lásku. Bez lásky není požehnané práce, bez lásky je život plochý, bezbarvý a smutný. Láska učitele je jiná než rodinná, je obětavá, chápající, rozumná a mravná.

Práce v první třídě chce učitele tvořivého, duši umělecky a lidsky citovou, ne tedy šablonovou a řemeslnou. Jungbauer se dovolával Kožíškových Počátků čtení, které chápal jako pohled do života školní dílny svobodného umělce a mistrného psychologa, jakým byl básník Kožíšek.

Velkou pozornost Jungbauer věnoval zpracování učebnice *Doma a ve škole*. Poprvé vyšla v roce 1936, druhé vydání v roce 1942, dotisk v roce 1946 a 1950. Učebnici nenazval slabikář, ale čítanka. Čítanka vznikla z praxe ve třídě elementární a měla dát odpověď na otázky tehdejších didaktických směrů. Při psaní čítanky měl na mysli především ty školy, kde bylo nejméně reformních snah. Název knihy naznačuje, že obsah vyrůstá z prostředí, které je šestiletým dětem nejbližší. Jungbauer zvolil jednající osoby tak, aby zastupovaly město i vesnici.

Od roku 1775 až do doby Františka Jungbauera se psaly učebnice pro počáteční čtení a psaní pro školy městské a venkovské. Kožíšek např. ještě

napsal Poupata pro školy městské a Studánku pro školy venkovské. Jungbauer se pokusil ukončit toto dělení. Matka, otec a dvě děti v jeho čítance zastupují prostředí venkovské, teta se svými dětmi přináší zájmy prostředí městského. Období Mikuláše a vánočních svátků pokládá Jungbauer za nejdůležitější společenské události. Jarní a letní příroda vyláká děti k vodám, do lesů, na louku, na pole.

Jungbauer se zamýšlel i nad vyučovací metodou. Jeho čítanka měla vyhovovat jak směru syntetickému, tak analytickému. Syntetismus si za dlouhá léta vytvořil určité schéma: hlásku a písmeno, slabiku dvojhláskovou, trojhláskovou zavřenou a otevřenou, slabiku čtyřhláskovou, slabikotvorné r, l, dále di, ti, ni, dě, tě, ně a bě, pě, mě, vě. Je toho názoru, že syntetické slabikáře byly zatíženy nedětskou psychologií, těžkým, bezobsažným mechanismem a přetíženým slohem. A výsledkem nemohlo být nic jiného než těžkopádné slabikování. Jungbauer nemohl opustit linii, kterou vytyčil Josef Kožíšek, plně souhlasil s Kožíškovou teorií, ale šlo mu ještě o globální metodu. Rozborem situací chtěl dospět k celistvému vyučování.

Jungbauer první u nás řešil problém spojení genetické metody s globální metodou. Shodností našel celou řadu. Psal, že „shodností je více, než tušil třeba sám Kožíšek a než se domnívali autoři globálních čítanek.“

Jungbauer nezapomínal na výchovné poslání čítanky. Čítanka přejímala určitý podíl na celkové výchově žákovy osobnosti.

František Jungbauer patří k vynikajícím znalcům elementárního čtení a psaní a svými pracemi se zapsal do dějin českého školství. Škoda jen, že jeho myšlenek je v současné době málo využíváno.

*Jarmila Wagnerová*

## Z historie československé pedagogické společnosti

*Myšlenka užší spolupráce a výměny názorů mezi pedagogy se objevila již v revolučním roce 1848, na předělu feudální a kapitalistické společnosti, uprostřed rušných událostí nejen politických, ale i školských a pedagogických. Zejména v pražských budečských poradách kolem K. S. Amerlinga byly uplatňovány hlasy po utvoření takového střediska v Praze. Objevily se též na stránkách prvních dvou ročníků časopisu „Posel z Budče“, v podstatě našeho prvního pedagogického časopisu.*

V 2. polovině 19. století byli učitelé organizováni v učitelských spolcích, jednotách (se symbolickými názvy „Budeč“, „Komenský“). Některé z nich měly dobré kontakty s pedagogickými středisky, která vznikala kolem uči-

telských ústavů po r. 1869. Mimořádnou úlohu tu měl G. A. Lindner a jeho pedagogický seminář (první katedra pedagogiky u nás) na pražské filosofické fakultě v osmdesátých letech. Vytvářela se zdravá tradice plodných kontaktů pedagogické vědy s učitelstvem.

Myšlenka založit pedagogickou společnost má kolébku na Moravě počátkem tohoto století. Souvisela se silným učitelským hnutím (J. Úlehla), s boji za druhou českou universitu v Brně i s porozuměním moravského dělnického hnutí pro problémy učitelstva i pro výměnu názorů na otázky výchovy a vzdělání (tradice začínající v osmdesátých letech 19. století učitelem P. Krkoškou).

V letech 1913–1914, v období těsně před první světovou válkou, se v Brně slibně rozvíjela činnost tzv. pedagogického semináře (v rámci Ú. S. J. U., Ústředního spolku jednot učitelských). Seminář vznikl z podnětu bratra A. Pražáka, významného představitele literární vědy, Fr. Pražáka, učitele, pedagoga a historika pedagogiky. Dne 2. ledna 1913 uveřejnil v Lidových novinách článek „Kultura moravského učitele“. Nastínil v něm program tohoto semináře: diskusní a polemické večery o prostudované literatuře, výměna pedagogických zkušeností, uvedení do počátků vědecké práce v psychologii a pedagogice.

První „večer“ nadšených učitelů z Brna a okolí za účasti osobností tehdejšího pedagogického života se konal dne 5. dubna 1913 ve sborovně tehdejšího dívčího gymnasia. Předsedal J. Úlehla. Na květnové schůzce referoval mladý učitel L. Hanus, pozdější významný představitel učitelského hnutí o Kuypersově knize „Volksschule und Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten“. Zvláštní význam měly diskuse o vysokoškolském učitelském vzdělání. Postupně se scházeli učitelé a pedagogové též v Hodoníně a v Ostravě.

Vznikla podnětná myšlenka založit celoroční pedagogickou školu, obdobu pražských universitních extensí pro učitele (s přednáškami universitních učitelů a jiných odborníků z filosofie, psychologie, pedagogiky a dějin pedagogiky).

Čeští učitelé a pedagogové se v této době soustřeďovali kolem Dědictví Komenského a Pedagogického musea v Praze. Moravští učitelé a pedagogové takovou základnu neměli. Proto vznikly návrhy, aby se „Pedagogický seminář“ změnil v řádnou organizaci. Dne 13. listopadu 1913 uveřejnil opět Fr. Pražák v Lidových novinách článek „Moravská centrála pedagogická“, v němž uvedl poslání podobné organizace, soustředit vědecky pracující pedagogy a učitele. Dne 7. března 1914 se konala přípravná porada k vytvoření „České pedagogické společnosti“ se sídlem v Brně. Stanovy byly předloženy ke schválení úředním orgánům.

Ustavující pracovní schůze Č. P. S. se konala v Brně dne 14. června

1914. O úkolech společnosti hovořil Fr. Pražák (viz moravská „Škola měšťanská“, roč. XVI, 4. 22). Č. P. S. měla být „svépomocným podnikem“, kde nám stát vyšší učiliště odpírá, vést a zobornit Pedagogický seminář podle disciplín pedagogických, pořádat kursy z oboru vědecké pedagogiky, konat exkurse do škol zkušných praktiků, vydávat vědeckou ročenku, zřídit ústav pedologický na Moravě s oddělením pro experimentální psychologii, zřídit pokusné třídy, vést vědeckou poradnu pro učitelstvo v časopisech učitelských, požádat výstavy školské, přednášky a sjezdy, zřídit na Moravě lidovou i školní uměleckou galerii, sestavit soupis pedagogických přednášek, zřídit dobrovolný aeropag kritický, usilovat o soukromou i veřejnou reformu učitelského vzdělání, zřídit pedagogickou čítárnu, doplňovat moravskou zemskou knihovnu díly pedagogickými a usilovat o přenesení univerzitní knihovny olomoucké do Brna, doplňovat pražskou knihovnu pedagogického semináře i pedagogické museum, později zřídit moravský archív učitelský, resp. pedagogické museum.

Program se stavěl proti jakémukoli moravskému separatismu. Byl to skutečně velkoryse a perspektivně koncipovaný program. Ani období demokratické republiky po r. 1918 jej nenaplnilo kvalitním obsahem zcela.

Prvním předsedou „České pedagogické společnosti“ byl zvolen Dr. Novák, profesor techniky, 1. místopředsedou J. Úlehla, 2. místopředsedou ředitel škol Bartoň, jednatelem Fr. Pražák.

Byl to podnětný nástup moravského učitelstva a pedagogů. Měl ohlas i v českých zemích, zejména mezi pražskými pedagogy a učitelstvem.

První světová válka, imperialismus a krize společnosti i hrůzy doprovázející dění na válečných frontách vážně narušily slibně se rozvíjející činnost. Nenarušily ji však úplně. Je symbolické, že právě v r. 1917 Společnost vyjádřila souhlas s manifestem českých spisovatelů a odsoudila snahy rakouského ministerstva o úpravu učitelských ústavů, které opět odsunovaly řešení vysokoškolského vzdělání učitelů.

Prvním činem „České pedagogické společnosti“ po vzniku samostatné demokratické republiky v r. 1918 byl „Sborník České pedagogické společnosti“ vydaný v Brně vlastním nákladem společnosti. Přinesl Kádnerovu studii o postavení pedagogiky v soustavě věd a o jejím poměru k jiným vědám, Drtinovu studii o nutnosti druhé české university v Brně a Pražákovu studii o některých problémech „národní pedagogiky československé“. Opět čin značného dosahu.

Učitel tu projevil touhu po dalším sebevzdělání a uvedení do vědecké práce v pedagogice. Došlo tu ke spojení pedagogické vědy s učitelstvem.

Vytvořila se zdravá tradice, která zavazuje.

## Literatura:

1. Časopis „Posel z Budče“, roč. I a II, 1848 a 1849
2. Časopis „Věstník Ú. S. J. U.“, roč. XII a XIII, 1913 a 1914
3. L. Hanus, K dějinám České pedagogické společnosti. Sborník České pedagogické společnosti. Redakcí Fr. Pražáka. Nákladem České pedagogické společnosti v Brně 1918. Str. 75–79.

(Převzato z *Rozhledů*, 1967, č. 4, str. 52–54)

## Programové prohlášení iniciativy Cesta světla

Iniciativa *Cesta světla* vznikla v březnu 1990 z aktuální společenské atmosféry a potřeby *pozitivně měnit mravní vědomí mládeže směrem k demokracii a humanismu*.

Cílem této iniciativy je *hledání východiska z morální devastace* naší současné společnosti a úsilí o sjednocování mládeže i dospělých odpovídajícími formami otevřeného dialogu, přednáškové činnosti a kulturně výchovných aktivit. Smyslem je sblížování, zvláště sjednocování mládeže na základě *nejvyšších principů*.

Iniciativy Cesta světla vychází z předpokladu, že vlna násilí a zločinnosti, která se nebezpečně napírá na mládež (*drogy, destruktivní činnosti, promiskuita, prostituce*), bude nepochybně vystřídána vlnou *úsilí o duchovní povznesení, hledání smyslu života, touhy po lidské vzájemnosti, po kráse, dobru a lásce*. Největší chybou by však bylo čekat na její samočinný nástup. Přes staletí k nám mluví duchovní odkaz Jana Ámose Komenského i odkaz dalších významných osobností našich dějin. Mládeži musí být zpřístupněna klenotnice duchovní kultury našich národů. „Nejpřednější stráž lidského pokolení je v kolébkách“ (JAK), na mladé generaci spočívá dějinný úkol správně využít jedinečného kulturního dědictví nejen k vlastnímu obohacení, ale k účinnému přispění k evropskému a vlastně ke globálnímu, planetárnímu myšlení. Náš vstup do Evropy a světového společenství národů nebude vstupem chudobného prosebníka, ale rovnocenného dáorce duchovního bohatství ve prospěch celého lidstva.

Název iniciativy byl přijat podle spisu J. A. Komenského *Via Lucis — Cesta světla*. Toto dílo předcházelo jeho snahám vševědným a všenápravným. I když bylo napsáno v r. 1642, jeho autor při hodnocení svého celoživotního díla cítil potřebu vydat je tiskem i s odstupem 26 let — v roce 1668 (dva roky před svou smrtí). Jeho moudré poselství neztratilo ze své naléhavosti a aktuálnosti.

„Ó, jak blažení by byli lidé, kdyby chápali, že všechno, co je může učinit blaženými, je v nich, a uměli toho využívat k dosažení svých cílů, totiž aby každý chtěl, mohl a uměl být svůj a radoval se z toho, co má“. A důraz na to „učit lidi učít se, ne aby se učili, ale aby věděli, vědět však ne aby věděli, ale aby přikládali ruce k činu, aby konečně přikládali ruku k činu ne proto, aby tak činili, ale aby se dosáhlo cíle všech činů, jímž je klid a blaženost.“

Kulturně etická iniciativy *Cesta světla* se konstituovala jako volné nezávislé sdružení mládeže, pedagogů a všech občanů, kteří mají zájem na objasňování českého filosofického myšlení v kontextu s filosofií evropskou a světovou, kteří se chtějí aktivně podílet na utváření nového obrazu současného mladého člověka a jeho identity s odkazem našich dějin: na pochopení utváření nového obrazu světa. Iniciativa *Cesta světla* sleduje svým působením tyto cíle:

- Využít společenského klimatu po listopadu 1989 k permanentnímu rozvíjení zájmu mladé generace o občanské záležitosti, o nové uspořádání etických hodnot, o poznání kořenů národního sebeuvědomování.
- Podporovat iniciativu mladých lidí a směřovat ji k žádoucí kulturní a politické aktivitě v rámci občanské společnosti. Rozvíjet tak generační sebeuvědomování a vlastní odpovědnost za budoucnost. Uvědomovat si, požadovat a chránit základní práva dětí a mládeže žít v míru, svobodě, ve vzájemné úctě člověka k člověku, vzájemné úctě národů, v uvědoměném uplatňování etiky úcty k životu ve vyšší kultuře občanského soužití.
- Rozvíjet tvořivost a samostatnost při zapojování mladých do společenského dění, aby se mladí lidé stali subjekty nové kultury hledající východisko z konzumního pojetí života a umožňující rozvoj talentů v činnosti umělecké, osvětové, výchovné, ekologické i charitativní.
- Využít oslav 400. výročí narození J. A. Komenského k obeznámení mládeže s jeho dílem pedagogickým i filosofickým a ukázat kontinuitu českého filosofického myšlení (Hus, Chelčický, Komenský, Palacký, Havlíček, Masaryk...) i propagaci a pochopení myšlenek velkých humanistů 20. století (A. Schweitzer, Teilhard de Chardin a dalších) i nových myšlenkových proudů směřujících k duchovnímu formování nového věku.
- Podporovat iniciativu mládeže a sjednocovat ji k žádoucím kulturním a sociálním projektům vzájemného sblížení a utváření životních podmínek na základě uplatňování žádoucích etických hodnot, sjednocovat mládež zapojenou do různých náboženských společenství, zájmových či politických seskupení, podporovat toleranci, vzájemnou pomoc, výměnu myšlenek i společné poznávací, sportovní, charitativní a kulturní aktivi-

ty, zaplňovat prázdnotu způsobenou dlouhodobou podvýživou mládeže v duchovní oblasti.

- Pomáhat mládeži rozvíjet bohatý duševní život a citové bohatství i vyrovnanost poznáváním nových cest k sobě a druhým lidem.

### Formy činnosti iniciativy Cesta světla

1. Kluby Cesta světla — cesta za poznáním duchovního odkazu. — přednášky, semináře, samostatné studium díla J. A. K., konsultační činnost, tvořivé zpracovávání myšlenkového odkazu J. A. Komenského
2. Kulturně etické aktivity — literárně dramatické pořady, koncerty, využití pedagogické dramatiky ve formě kroužků Schola ludus, včetně pěveckých a instrumentálních skupin mládeže
3. Putování po stopách J. A. Komenského ve vlasti i zahraničí. Plně využít možností nejen poznávat důvěrně celou tuto velkou osobnost světové kultury, ale také reprezentovat ideje a kulturu jeho potomků a dědiců, mládeže našich národů.
4. Zaměřit k 400. výročí také činnosti literární, výtvarné (vč. fotografie) i sportovní.
5. Vydávat neperiodický časopis Via lucis, který by umožnil výměnu zkušeností a stal se platformou nových poznatků a názorů mládeže, ovlivněných uvedenými aktivitami.
6. Organizovat soutěže a kolokvia mládeže směřující k poznání a propagaci všenápravných snah J. A. Komenského.

Dnešek je teprve začátkem velké cesty duchovní obnovy. Proto iniciativa Via lucis nepředpokládá masovost tohoto hnutí mládeže a plně se chce vystříhat formalismu a okázalosti při organizaci všech akcí spojených s oslavami.

Iniciativa Cesta světla chce otevírat „pokladnice světla“, aby se naše země stala skutečně „dílňou lidskosti“, aby sílilo uvědomění, že humanismus nelze rozvíjet proklamacemi, nýbrž „cestou k sobě“. A v celém tom působení chceme společně naplňovat ideu J. A. Komenského:

„Ve společném jednota,  
v odlišném svoboda,  
a ve všem láska.“

Jsme přesvědčeni, že se Iniciativa Cesta světla stane impulsem k rozvíjení tvořivosti nejen ve všech sférách práce, umění a životního způsobu, ale především v tvořivém, uvědomělém přístupu k novým vlastním dějinám, neboť

„Člověk je bytost svobodná, nekonečně v nekonečnu sama sebe tvořící.“ Iniciativa si klade za cíl přispívat k pochopení toho, že myšlenky o duchovním sjednocování lidstva nejsou naivní, pošetilou a neuskutečnitelnou utopií, ale akutní potřebou současného a budoucího lidstva.

**Cesta světla**  
*nezávislé sdružení mládeže*  
Krnov, Jiráskova 1 a