

- nological Innovations and Education for the World of Tomorrow. Prague 1989, 78–85
2. M.–L. van Herrenweghe, *Innovations scientifiques et technologiques et l'éducation pour le monde de demain*. A separate copy read at the international congress of WAER/AMSE in Prague 1988, 8
 3. *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*. Praga 1966, sv. II, col. 4. V novém českém překladu celé Porady — Obecná porada o nápravě věcí lidských, Praha 1992, sv. III, s. 15 (přeloženo jako „univerzální vzdělání“.
 4. Srov. výklady in: D. Čapková, *Myslitelsko-vedoucí odkaz Jana Ámose Komenského*. Praha 1987, zvl. kap. VII., dále v Úvodu D. Čapkové k prvnímu překladu Obecné porady (viz pozn. 3), sv. I, s. 11–43.
 5. Srov. *Opera omnia* 3, Praha 1978, s. 498 nn, 504 nn, 514 nn.
 6. Srov. *Consultatio* I, col. 303 nn, 957 nn (Obecná porada 1992, I, s. 288 nn, II, s. 215 nn.)
 7. *Consultatio* I, col 547 nn, Obecná porada 1992, sv. I, s. 466 nn.
 8. *Consultatio* II, col. 481, 482, Obecná porada 1992, sv. III, s. 323
 9. Srov. pozn. 7
 10. *Descartova charakteristika*. Srov. jeho *Discours de la méthode*, 1637.
 11. Srov. *Dedactica magna*, in *Opera omnia* 15, Praha 1986, s. 39, *Consultatio* I, col. 549, 918, 930, II, s. 47, Obecná porada I, s. 467, II, s. 191, 198, 203, III, s. 39.
 12. Srov. D. Čapková, *Učitel učitelov*, Bratislava 1992.
 13. *Consultatio*, col. 868, Obecná porada II, s. 148
 14. *Consultatio*, I, col. 932, Obecná porada II, s. 200.
 15. Srov. již v obou verzích *Didaktiky*, kap. II, IV, V. atd. Zde srov. *Consultatio* (*Pantaxia, Mundus possibilis*) 1966 sv. I, col. 280, Obecná porada, I, s. 273
 16. *Consultatio* II, s. 441, Obecná porada III, s. 301.
 17. Definice J. B. Čapka v jeho fakultních přednáškách o humanismu v r. 1949.

Srovnávací pedagogika a reforma školy ve světě

Vlastimil Pařízek

Předmětem této krátké studie jsou tři problémy formulované jako reflexe VIII. světového kongresu srovnávací pedagogiky v Praze v červenci 1992.

Krize školy

Na konferencích a v tisku se často užívá termínu **krize školy**, a to ve dvou významech: za prvé pro označení propasti mezi výchovou a společností, kdy to, čemu se žáci učí ve škole a jak se tomu učí je vzdáleno od toho, co budou potřebovat v životě; a za druhé pro označení negativních jevů, jež se přenášejí ze společnosti do školy, jako je násilí nebo drogy, kdy škola sama trpí nemocemi společnosti.

Krize má v různých zemích a oblastech různou podobu a tedy i různé cesty řešení. V **USA** jsou především obavy z malé výkonnosti školy a v tom se spatřuje jedna z překážek úspěšné soutěže na světovém trhu. Zjištěný pokles výkonnosti vede k úpravám učebních osnov, postavení učitele a kázně žáků i hmotného vybavení škol. Hledisko výkonnosti školy se uplatňuje i jinde, například v anglických státních osnovách. V **Japonsku** se uvádí, že silný důraz na soutěživost a výkonnost rozbíjí přátelské vztahy mezi žáky, studenti jsou ve škole hodnoceni jednostranně podle výkonu. Ve školách stoupá násilí a učitelé se musí uchýlovat k tělesným trestům. Přetrvávající tradiční učení snižuje schopnost mezikulturních vztahů. Ve **třetím světě** ohromný populační růst vede k nedostatkům peněz na vzdělání. Ale přitom výdaje na zbrojení rostou v mnoha zemích třetího světa rychleji než náklady na vzdělání. Otevřený je vztah místní tradiční kultury a importované, a to v zemích Latinské Ameriky, Asie i Afriky. V **Evropě** program integrace naráží na národnostní rozdíly a nově na problémy dětí přistěhovalců.

Svět se mění rychleji než škola a ta stačí jen v něčem. Odtud klesající prestiž školy a potřeba reforem buď dílčích nebo všech základních rysů. V rozvrhu těchto reforem má srovnávací přístup význačné místo přinejmenším proto, že umožňuje levně získat cenné zkušenosti z jiných zemí a hlouběji porozumět vlastnímu vývoji.

Vývoj srovnávací metody

Srovnávací metoda prošla zajímavým **vývojem** od svého intenzivního a záměrného použití v minulém století podnes.

První fázi můžeme označit jako **půjčování** přesto, že tehdy šlo také o identitu národní vzdělávací soustavy. To je patrné i na našich srovnávacích studiích v poslední třetině minulého století. Velmi četné zkušenosti prokázaly, že studium vzdělávacích soustav v jiných zemích nemůže vést k univerzálnímu modelu, k ideálnímu společnému řešení. Důvod je v tom, že vzdělávací soustava je vždy reflexí konkrétních podmínek a ty se nutně liší ekonomicky, kulturně, politicky i sociálně a také vzdělanostně. Půjčování je možné jen prostřednictvím principů, jež vyjadřují společné charakteris-

tiky vzdělávacích soustav a společné postavené člověka v dnešním světě. Proto třeba princip comprehensive school, Gesamtschule, waldorfské školy, diferenciacie apod. přesahuje hranice zemí, ale dostává různou konkrétní podobu. Společné principy tedy mohou pramenit z rozdílných konkrétních podmínek, ale jejich aplikace se nutně liší podle daných okolností výchovy. To se týká například i společného projektování učiva.

Do předmětu srovnávacích studií patří spolu s půjčováním i **vnucování** soustavy jedné země zemi jiné ať z kladných nebo záporných motivů. Snaha o politické a ekonomické podrobení byla vždy provázena snahami o vnucení vlastní soustavy podrobenému národu. Toho jsou četné zkušenosti v českých zemích za německé a sovětské okupace, nebo školství v koloniálních zemích. Analýza prokazuje, že se tyto vlivy lámaly přes odpor učitelů, rodičů i sil místního společenství a národa a že vedly maximálně ke kompromisům, při nichž byly vnuceny jen některé prvky — třeba jazyk vládnoucí země — kdežto ostatní zůstávaly spjaty s místem a národem.

V současné době mají srovnávací studie nový rys mezinárodní **spolupráce**, založený na nutnosti společně řešit světové problémy nebo problémy regionu, jako je hlad, populační exploze, drogy, vývoj světové ekonomiky, válka a mír. Odtud nový termín **international education** používaný spolu s výrazem srovnávací a nejrůznější projekty spolupráce v rámci evropských zemí (NESA, TEMPUS) i dalších. Předpokladem je přístup k jiným kulturám jako k hodnotným a také jistá míra tolerance.

Které problémy jsou přístupné srovnávací metodě

Srovnávací metoda je použitelná především pro makropedagogické problémy. Z nich vystupuje do popředí **úloha státu ve školství**, která se jeví jako antinomie centralismu a liberalizace školství. Ta se promítá i do mikrosféry školy v podobě stylu výchovy od autoritativního (podle amerického výzkumu i v tamějších školách projevuje velká část učitelů sklon k autoritativní výchově) po demokratický a liberální. Jinou formulací téhož problému je rozsah **práv žáka, rodičů a učitele ve výchově**. Dnešní země představují velmi širokou paletu systémů a tedy velké bohatství zkušeností jak s krajními póly tak s četnými mezistupni.

Tuto otázku je možné úspěšně studovat empiricky a zjišťovat klady i nedostatky četných odstínů centralistického řízení a správy a ptát se, proč se přechází k decentralizaci v tom smyslu, že řada kompetencí, tj. práv a odpovědností se přesouvá na nižší stupně řízení.

To je výrazný pohyb u nás na vysokých školách, ale zdaleka nedokončený na základních a středních školách. Naši dosavadní školskou legislativu a

správu na nižších stupních je možné charakterizovat stále jako **centralistickou**. Neúspěchy pokusů sestavit program školského rozvoje přes ohromné informační zdroje, které sem byly soustředěny, zpochybňuje rozhodující roli ministerstva školství ve prospěch volených orgánů především v programových otázkách České národní rady. Vize budoucnosti školy a základní principy jsou úkolem parlamentu spolupracujícího s učitelstvem a nezávislými skupinami vědců a teprve na druhém místě s jinou vymezenou kompetencí školské správy, škol, fakult, rodičů a místního společenství.

Na druhé straně je nutné studovat klady a nedostatky **liberálního** přístupu třeba v USA nebo v Anglii a důvody větší intervence centra (což nemusí být vždy vláda) do financování, do projektování učiva, do kontroly výsledků, výkonnosti školy apod. Analogie s problémy řízení ekonomiky je tu zcela zjevná.

Za empirickými daty, která mohou být podkladem pro praktická školská rozhodnutí, jsou skryty hlubší otázky o vztahu státu ke školství. Ty jsou přístupné srovnávací metodě jen zčásti. Dokladem je rozbor rektora univerzity v Delhi Upendra Baxiho, který vyslovil pochybnosti o tom, zda je stát, i demokratický vůbec ochoten vzdát se výchovy jako jednoho ze svých mocenských nástrojů a ponechat místo liberalizaci.

Tento problém je konkrétně vyjádřen otázkou: „Kdo rozhoduje o vzdělávacích potřebách občanů a identifikuje je?“ V období centralistického řízení školství je přijímána teze, že pouze centrum je schopno přijímat správná rozhodnutí. Ale analýzy vzdělání v mnoha zemích a rozborů chyb školské politiky prokazují, že princip dominantní role vlády je mylný, a to v případech diktatur zcela a v případech demokratických vlád zčásti. Jeden z argumentů záleží v tom, že i při centralistickém řízení v diktaturách vzdělávací soustavy odrážely také život a požadavky všech vrstev. V diktaturách dochází k rozdílu mezi vládními požadavky a potřebami občanů, a to se projevuje ve schizofrenickém rozdílu mezi tím, co se oficiálně vyžaduje a co jednotlivci potřebují, a to přesto, že obojí hledisko se v řadě bodů překrývá. Některé výzkumy objasnily existenci dvojí úrovně vědomostí, dovedností a hodnot dokonce u univerzitních studentů. Je paradoxem, že obě úrovně jsou v diktaturách nutné pro přežití.

Srovnávací metoda je dobře použitelná pro **důležitější problémy školy**. V dnešní době se v mnoha zemích projevují protiklady v cílech a obsahu vyučování. Růst populace v mnoha oblastech není ve shodě s omezenými zdroji obživy. Ekologie je v protikladu se sobectvím a neochotou ke skromnosti. Všechny rozpory společnosti působí přímo na rozpory ve výchově. V míře, v níž jejich řešení přesahuje možnosti jedné země, stoupá význam srovnávací metody jako jedné z metod teoretického i empirického výzkumu.

Konkrétně například podíl všeobecného a odborného vzdělání ve středním školství, postavení a vzdělávání učitelů a projektování učiva si přímo vynucují srovnávací přístup.

Závěr: Srovnávací pedagogika není věda, je to metoda, ale její aplikace je nutná při výzkumu všech otázek makropedagogiky a velmi mnoha otázek mikropedagogiky.

K problematice oborových didaktik

František Malíř

Dovolte mi říci několik slov k problematice oborových didaktik. Sekce se sešla sice jen jednou, ale její problematika byla projednána dvakrát na zasedání Rady pedagogických věd na podkladě referátů prof. Pachmanna a prof. Čapka. Informace o stavu přípravy doktorandského studia podali prof. Kotásek a prof. Helus v tom smyslu, že toto studium bylo ústřední akreditační komisí schváleno zatím jen pro didaktiky matematiky, výtvarné a hudební výchovy a že další oborové didaktiky jsou v jednání.

Ve svém příspěvku se ve vsí krátkosti dotknu čtyř navzájem spojených otázek.

1. Charakter oborových didaktik. V širší odborné veřejnosti je stále dost rozšířen, že kdo zná dobře obor, může mu i úspěšně vyučovat. V jednotlivých případech pedagogicky nadaných jedinců to sice může být pravda, ale zpravidla úspěšná výuka kteréhokoli předmětu vyžaduje nejen znalosti oboru, ale i znalosti a dovednosti psychologické a pedagogické. Takové kategorie, jako je cíl výuky, učivo, vyučovací formy a metody, učební osnovy, učebnice atd. jsou kategorie pedagogické, respektive didaktické a nikoli např. fyzikální či lingvistické. S nimi jsou úzce spjaty kategorie psychologické, jako dispozice a nadání, motivace, paměť, myšlení, pozornost a další.

Oborové didaktiky tak syntetizují, integrují ve zcela nový celek poznatky oborové, psychologické a pedagogické, zejména didaktické (samozřejmě i další, např. sociologické, hygienické, kybernetické). Jakmile se kterýkoliv obor vědy, umění či společenské praxe stane předmětem výuky, transformuje se v kategorii pedagogickou a podřizuje se psychologickým a pedagogickým zákonitostem a zásadám. Nové poznatky, k nimž se ve výzkumu osnov, učebnic a především pak výukového procesu dospívá, mají povahu didaktickou (popřípadě, např. při výzkumu motivace povahu pedagogicko-psychologickou) a neobohacují oborovou vědu základní (fyziku, jazykovědu), ale oborovou di-