

Přílohy, projekty, dokumenty

*Nehreší sa len skutkami, hreší sa
aj ľahostajnosťou.*

M. Pujmanová

Češi a Slováci jednali o spolupráci

Sedmdesát pět let od vzniku Československa se v České republice a ve Slovenské republice připomínalo různým způsobem — popřípadě se nepřipomínalo vůbec. Není divu, že leckde se ozývaly nostalgické tóny a je samozřejmé, že 28. říjen 1918 byl označován za historický mezník ve vzájemných vztazích mezi Čechy a Slováky.

Nebylo možné nevzpomenout Tomáše Garrigua Masaryka a Milana Rastislava Štefánika stejně jako dalších Čechů a Slováků, kteří se o vznik Československa zasloužili. Vystala otázka, jak nyní, po vzniku dvou samostatných států, pokračovat dál. Je naprosto zřejmé, že vztahy mezi Čechy a Slováky budou mít i v budoucnu jinou kvalitu než vztahy těchto národů k ostatním zemím. Současný stav těchto vztahů nesmí nikoho mýlit. Četné generace na obou březích Moravy uměly vytvořit vzájemnost, která dokázala přetrvat nepřítelů vládních kruhů ve Vídni a Budapešti, později i rušivé zásahy různých skupin v obou národech. Buditelská nenápadná, vytrvalá práce v Čechách, na Moravě, ve Slezsku i pod Tatrami, podceňovaná a vysmívaná, měla nakonec plný úspěch.

Dnes, kdy podmínky pro spolupráci Čechů a Slováků jsou nepoměrně příznivější než v době národního obrození, se nám hodí vzor a zkušenosti českých a slovenských buditelů. Konference, kterou ve dnech 28. a 29. října uspořádali Češi a Slováci v Brně, a kterou dne 30. října společně zakončili v Martině, si vytkla za úkol nenaříkat, nevyhlašovat slavnostní manifesty a nehledat větší či menší viníky nedorozumění na obou stranách. Pořadatelé byly Česko-Slovenský výbor, Helsinské občanské shromáždění České republiky a Slovenské republiky, Český svaz vědecko-technických společností, Dům techniky v Praze, Masarykova společnost, Spoločnosť Milana Rastislava Štefánika, Klub priateľov TGM a MRŠ v Martine, redakce časopisů Listy, Nová Európa a Mosty jakož i exilová Společnost pro vědy a umění s ústředím ve Washingtonu.

Hlavním pořadatelem výtečně zorganizované konference byl brněnský univerzitní profesor dr. Bohumír Blížkovský, ze slovenské strany předseda

Česko-Slovenského výboru inženýr Vladimír Pavle. V historické, filozoficko-sociologické a politologicko-právní sekci stejně jako v sekci ekonomicko-ekologické a kulturně osvětové byly předneseny nejrůznější referáty, které spolu s přednáškami a diskusemi v plénu podaly přehled dnešního stavu vědění o česko-slovenských vztazích v minulosti a v dnešní době. Veškeré materiály vyjdou ve sborníku.

Ve srovnání s jinými odbornými konferencemi o vztazích mezi dvěma či více národy byla nedávná konference v Brně a Martině shromážděním osob, které si uložily na místě konkrétní úkoly. V duchu obrozenců z řad obou národů se přítomní zavázali, že bez ohledu na potíže s nedostatkem peněz, na překážky byrokratického charakteru a na nepřízeň jednotlivců či institucí budou neúnavně pracovat na tom, aby se vzájemné vztahy mezi Čechy a Slováky upevnily a rozšířily. Česká strana se bude snažit, aby se v českých zemích co nejdřív prodával slovenský tisk aspoň v takovém rozsahu, v jakém se dnes prodává český tisk na Slovensku. Čeští a slovenští lingvisté budou usilovat o to, aby se vědecká a odborná terminologie v češtině a slovenštině od sebe nevzdalovaly, neboť to by znesnadňovalo využívání odborné literatury v obou zemích. Na obou stranách budou podniknuty kroky, aby se napravil neutěšený stav na českých a slovenských vysokých školách, kde povážlivě poklesl počet studentů ze sousední republiky. Vystupování Čechů ve slovenském rozhlase a televizi a Slováků v českém rozhlase a televizi má pomoci v tom, aby si mladá generace v obou republikách zvykla na jazyk svého souseda. Bude zřízen organizační rámec pro výměnu mládeže z obou států, pobyt v rodinách hostitelské země má napomoci lepšímu chápání sousedního národa.

Všechna navrhovaná opatření nevyžadují složitý proces mezinárodních smluv a dohod, není nutné zdlouhavé jednání vlád či parlamentů. Dnešní zákony a předpisy ponechávají dostatečně široké pole iniciativě jedinců a dobrovolných sdružení na obou stranách, aby se vzájemné styky vymanily z těsného rámce oficiálnosti. Do roku 1918 se česko-slovenským stykům nedostávalo žádné vládní podpory, vládní místa spíš styky brzdila — a přece bylo vykonáno úctyhodné dílo. Dnes, kdy Češi a Slováci mají vlastní vlády a parlamenty, jejichž cílem není vzájemné styky brzdit, máme daleko lepší podmínky ke spolupráci. Zkušenosti — zvláště z let 1948 až 1989 — nás naučily, že oficiální deklarace a prohlášení stejně jako administrativní opatření zdaleka nestačí k tomu, aby se široké kruhy obyvatelstva sousedních zemí sblížily. Iniciativní Češi a Slováci, kteří se ve dnech 28. až 30. října setkali v Brně a Martině, si vzájemně slíbili, že využijí všech možností, které jim poskytují mezistátní dohody mezi Prahou a Bratislavou, že však hlavní důraz budou klást na vlastní iniciativu. Jejich činnost nesměruje proti nikomu

a je zaměřena na prospěch České a Slovenské republiky. Dalším sblíživáním obou národů se má významně přispět ke stabilizaci poměrů ve střední Evropě a zároveň k slučovacímu procesu na celém evropském kontinentu.

Účastníci brněnsko-martinské konference došli k přesvědčení, že jednají v intencích české a slovenské vlády, které přikládají vzájemným stykům velký význam. Odkaz 28. října 1918 a odkaz dějin společného státu není dnes možné naplnit lepším způsobem než vytrvalou, neokázalou prací, usilující o další sblížení českého a slovenského národa. Konference v Brně a Martině nechtěla nic víc — a nic méně —, než soustředit síly těch osob a institucí, které bez nároku na odměny a vyznamenání chtějí nadále pracovat na díle česko-slovenské vzájemnosti, které nám odkázaly předchozí generace českých a slovenských vlastenců.

Antonín Měšlan

profesor Univerzity ve Freiburgu, ředitel Slovanského ústavu AV ČR v Praze a člen předsednictva exilové společnosti věd a umění se sídlem ve Washingtonu.

Freiburg 1. 11. 1993

P.S. Text vysílala též „Svobodná Evropa“.

Humanistický odkaz B. Suchodolského

Jarmila Skalková

V myšlenkovém odkazu B. Suchodolského (27. 12. 1903–2. 10. 1992) je idea humanismu hluboce a trvale zakotvena. Rozvíjí se spolu s tím, jak jeho tvorba odpovídá na složité podmínky epochy, kterou jeho dílo provází v podstatné části celého dvacátého století.

Profesor Suchodolski patřil k významným osobnostem vědeckého a kulturního života nejenom v Polsku. Jeho rozsáhlá vědecká činnost, organizační aktivity a ediční iniciativy měly mimořádný ohlas také v zahraničí. Tvorba B. Suchodolského, velmi široká a mnohostranná, obohatila celou řadu vědních oblastí. Věnoval trvale zájem především teorii a dějinám kultury se zvláštním zřetelem ke kultuře polské (*Uspołecznienie kultury*, 1937; *Histoire de la culture polonaise*, 1980 aj.). Intenzivně rozvíjel filozofii člověka a filozofickou antropologii (např. *Narodziny nowozytnej filozofii człowieka*, 1963; *Labirynty współczesności. Niewola i wolność człowieka*, 1973). V těsném sepětí s těmito oblastmi řešil problematiku výchovy. Jeho díla významně obohatila především filozofii výchovy, dějiny pedagogiky, srovnávací pedago-

giku i obecnou pedagogiku (Studja nad humanizmem wpółczesnym. Irving Babbitt, 1936; Wychowanie dla przyczłości, 1947; O pedagogike na miare naszych czasów, 1958; Swiat człowieka i wychowanie, 1967; Trzy pedagogiki, 1970; Komeński, 1979; Wychowanie i strategia życia, 1983; Wychowanie mimo wszystko, 1990 aj.).

Dílo profesora Suchodolského se pohybuje v širokých dimenzích, neboť reprezentuje tradice evropské kultury a zároveň usiluje přesahovat svou dobu a orientovat do budoucnosti. To platí i pro chápání a výklad problematiky výchovy a vzdělávání. Mimořádná erudice, znalosti historie i soudobých ideových proudů, pozoruhodný světový rozhled, síla originálního a tvořivého myšlení, které dokázalo překlenout staletí a citlivě reagovat na současné problémy, schopnost kriticky zhodnocovat minulost, vytěžit z ní trvalé pozitivní přínosy a otevírat nové perspektivní výhledy, vyčleňovat silou abstrakce obecné trendy a spojovat je s jemnou konkrétní analýzou, to vše vzbuzovalo zájem a uznání mezinárodní veřejnosti. Proto díla Suchodolského byla opakovaně vydávána a překládána do mnoha jazyků (francouzštiny, němčiny, italštiny, španělštiny, maďarštiny, srbštiny, češtiny).

Rozsáhlé a obsahově bohaté dílo profesora Suchodolského je zároveň pozoruhodně vnitřně jednotné. Jednotlivé publikace, i když náleží do různých vědních oblastí, spojuje základní předmět jeho zájmu, to jest člověk. Dějiny kultury vidí jako dějiny rozvíjení člověka. Výchovu chápe jako vědu o člověku. Neustále ji sleduje v organickém začlenění do světa materiální i duchovní civilizace, kterou člověk vytváří a která tvoří jeho svět. Profesor Suchodolski je přesvědčen o možnostech rozvoje veškerého bohatství každé osobnosti, a proto se vždy, i při řešení výchovné problematiky a jejich cílů ptá nejenom na to, co člověk jest, ale také na to, čím se může stát.

B. Suchodolski rozvíjel intenzivně pedagogickou a vědecko-organizační činnost, a to jak v Polsku, tak i v zahraničí. Působil jako profesor na univerzitě ve Lvově (před druhou světovou válkou) a po druhé světové válce byl profesorem na univerzitě ve Varšavě. Byl zván i na univerzity a vědecké instituce řady evropských zemí, do Francie, Itálie, Španělska, Německa, Rakouska. Jako člen Polské akademie věd inicioval výzkumy v dějinách vědy a v oblasti polské kultury, redigoval pedagogické časopisy (Kwartalnik pedagogiczny). Významnou iniciativní roli hrála jeho vědecko-organizační činnost v zahraničí. Patřil k zakladatelům UNESCO a účastnil se aktivně jeho četných projektů. V rámci Programu desetiletí kulturního rozvoje (1988–1997) zdůrazňoval úlohu kulturní tvořivosti, humanizační a rozvíjející význam kultury v konfrontaci s ekonomickými a sociálními prioritami. Jeho zájem o budoucnost a prognostické aspekty se realizoval ve spolupráci s Polskou akademií věd i ve spolupráci s Římským klubem, jak o tom na-

př. svědčí jeho spoluúčast při přípravě díla *Learning to Be* (Ed. E. Faure, 1972). Profesor Suchodolski byl také inspirátorem a zakladatelem Světové asociace věd o výchově. Měli jsme možnost se s ním setkat na jejím 10. světovém kongresu v Praze v r. 1989, věnovaném tématu „Vědecké a technické inovace a výchova pro zítřejší svět“. Profesor Suchodolski zde byl zvláště srdečně pozdraven všemi účastníky kongresu, které zaujal svým příspěvkem „Pédagogie de l’humanisme tragique“. Příspěvek byl opublikován ve sborníku konference *Proceedings of the Xth World Congress of the World Association for Educational Research* (Prague, Czechoslovakia, August 28 – September 1, 1989. Ed. M. Cipro, 1990). B. Suchodolski byl členem a spolupracovníkem řady dalších mezinárodních organizací, účastnil se nesčetných kongresů a vědeckých konferencí na celém světě, opakovaně také pobýval v Československu.

Pozoruhodným a trvalým přínosem profesora Suchodolského pro rozvoj pedagogického myšlení jsou jeho hluboké analýzy vztahu mezi kulturou a výchovou. Své interpretace pedagogické problematiky zároveň důsledně opíral o filozofické pojetí člověka. Chápal ho jako bytost svobodnou a tvořivou, která utváří hodnoty a svou lidskou realitu. V pojetí člověka navazuje Suchodolski na tradice evropského humanismu. Jak uvádí jeho dlouholetá blízká spolupracovnice I. Wojnar, B. Suchodolski byl pravděpodobně poslední z velkých polských humanistů, kteří pronikali svým vlastním dílem ke kořenům národních i světových dějin a zmocňovali se grandiózních ideí světa člověka, společnosti a kultury. Jako humanista byl B. Suchodolski přesvědčen, že člověk žije v realitě vlastního života a přesahuje jej do světa hodnot. Praktická činnost určuje osud člověka, ale skutečně lidským se stává tím, že plní své poslání, to jest tvorba hodnot. Humanistický optimismus Suchodolského se promítal i do přesvědčení, že skutečná výchova může obohacovat a rozvíjet veškeré bohatství možností člověka, také ty možnosti, které jsou skryty. Směřuje tedy k rozvíjení osobnosti člověka i k jeho přípravě pro život.

Vzpomínám si, jak objektivně a přitažlivě na mne působila kdysi díla profesora Suchodolského *Wychowanie dla przyszłości* (1947) a další, o která jsem se opírala při přípravě speciálního semináře na Vysoké škole pedagogické (1954–9). Otvírala mi hloubku pedagogického myšlení svými filozofickými souvislostmi, pronikavým rozbořením pedagogických koncepcí, viděných v širokých kulturních souvislostech a přesvědčením autora, že demokratická výchova, která má na mysli pokrok vědy a techniky, může vést k rozvíjení hodnot a blaha člověka.

Profesor Suchodolski se vyrovnával také ovšem s mnoha nesnadnými a těžkými etapami Evropy dvacátého století, v nichž se projevovaly antihu-

manistické tendence, nacionalismus, fanatismus totalitních systémů, nenávisť, nedostatek tolerance. Prožil i osobní křivdy. Tak to byl kontext, v jehož rámci se znovu a znovu vracel k ideám humanismu a jejich interpretaci. V posledních letech svého života analyzoval situaci moderní civilizace konce 20. století a její rozpory. Vyostřeně pociťoval globální problémy lidstva a starostlivě hleděl do nejisté budoucnosti. Hledal nové strategie individuálního života. Na posluchače, kteří sledovali v Praze v r. 1989 jeho přednášku, hluboce zapůsobila hloubka, s níž nahlížel 86 letý do propasti těžkých problémů lidstva, a síla překonávat své starší koncepte pojetí humanismu. B. Suchodolski si uvědomoval, že poprvé v historii civilizace, vytvořená lidmi, aby zlepšovala podmínky jejich života na zemi, je sama zároveň stále více ohrožuje. Konstatoval krizi hodnot. Znovu kladl ve svém vystoupení otázky programu humanizace světa a člověka, tázal se, jak je realizovat prostřednictvím výchovy. Především je třeba podle jeho názoru odpovědět na otázku, jak připravit mladé generace na to, aby chránily a obnovovaly soudobou civilizaci a byly s to usměrňovat její další rozvoj. Dále pak nutno odpovědět na to, jak žít ve světě plném chaosu, hrozeb, nespravedlností a předsudků. Jak tvořit a realizovat hodnoty, které určují smysl života? Suchodolski soudil, že je třeba hledat alternativy v labyrintech moderní civilizace, že je třeba hledat nové strategie individuálního života v narůstajících nejistotách budoucnosti. Připomínal osobnosti Sokrata a Krista a dospěl k názoru, že kategorie tragična je kategorií plně lidského života. Je to kategorie naděje, utvrzená i prohrami, která se nakonec projevuje vítězstvím nad osudem. Tak dochází B. Suchodolski v pojetí humanismu od svých původních přímočarých optimistických pozic k hlubší interpretaci „tragického humanismu“. Jeho pedagogika tragického humanismu tak překonává jednoduchý optimismus víry v sílu člověka, ale vyjadřuje naděje, jejichž nedílnou vnitřní součástí je tragično lidského života. Tím chtěl vyslovit myšlenku, která postihuje hrozby současných podmínek lidského života a zároveň přes to všechno potvrzuje nutnost v tomto labyrintu světa prosazovat „nápravu lidských věcí“, utvrzovat humanistické hodnoty. I. Wojnar cituje v závěru svého nekrologu jako humanistické poselství následující slova prof. B. Suchodolského: „Nikdo nemůže věřit mýtu příliš snadnému a optimistickému, že by bylo lze zjednat trvalou nápravu světa, aniž bychom se dotkli zla, skrytého v lidských srdcích, stejně tak jako se nelze utěšovat nadějí, že obnova srdce, i kdyby k ní mohlo dojít zázračnými prostředky, činí obnovu světa věcí nepatrnou a zbytečnou.“¹⁾

Literatura

- 1) Communications. Prof. M.-L. van Herreweghe. General Secretariat of the

World Association for Educational Research. Scientia Paedagogica Experimentalis XXX, 1. 1993, s. 165

Pedagogika a pedagogové III

Libor Pecha

Pod titulkem Pedagogika a „pedagogové“ uveřejnily Literární listy 2. května 1968 prohlášení v duchu polednové kritiky dosavadního stavu společnosti, podepsané třinácti pražskými odbornými pracovníky v pedagogice. V prohlášení se psalo:

„... Historik nebude mít těžkou práci, až bude dokazovat, že v letech po r. 1948 až do nedávné doby se činnost vůdčích představitelů pedagogické vědy a zejména pedagogických ústavů vyčerpávala zdůrazňováním a vykládáním právě vládnoucí linie školské politiky. Jak se tato linie měnila, tak se pružně přizpůsobovaly i jejich argumenty.“

Toto tvrzení prohlášení dokládá konkrétními příklady jednání i nejmenovaných veličin pedagogického veřejného života. Základní myšlenka prohlášení je graficky zdůrazněna proloženě:

„Proto se nám krize, do níž se pedagogika dostala, nejeví jako krize pedagogické vědy, nýbrž jako morální krize některých vedoucích pedagogických pracovníků (tak jako celá současná krize naší společnosti je teprve v druhé řadě krizí hospodářskou nebo politickou a v první řadě krizí morální). A tato krize nebude překonána jenom volbou exaktnějších metod vědecké práce, nýbrž zejména tím, že pedagog — vědec bude hájit poznanou pravdu, i když mu to třeba přinese osobní nepříjemnosti.“ Závěrem prohlášení jsou naznačeny cesty k nápravě nedostatků minulosti v oboru — ve zvýšení úrovně obhajovaných disertačních prací, v lepším výběru vedoucích pracovníků výzkumných pracovišť, v demonopolizaci vydavatelské práce (týká se SPN i časopisů), ve vytvoření lepších podmínek pro práci pedagogů na mimopražských pracovištích a ve zvýšení nároků na vědeckou práci vysokoškolských kateder.

4. července 1968, tedy o devět čísel později, otiskly Literární listy redakční článek (šifra zp) Ještě k pedagogice a pedagogům, začínající takto: „V 10. čísle LL jsme otiskli kolektivní příspěvek třinácti autorů Pedagogika a 'pedagogové'. A to jsme neměli, neboť jsme mohli předpokládat, že článek, který se zabýval tak choulostivou tematikou, jakou je odpovědnost 'vedoucích pedagogických pracovníků' za neblahý dnešní stav pedagogiky, nezůstane bez ohlasu.“ V dalším konstatuje redakční článek, že se nejprve ozvali postižení. Ve výňatech uvádí jejich protiargumenty, ale s poukazem na nedostatek místa se odříká poskytnout své stránky v takové míře, která by byla pro rozvinutí a plodné završení celé diskuse potřebná.

Závěrem redakčního uzavíracího dovětku se konstatuje, že došel do redakce rozsáhlý kolektivní příspěvek pedagogů z Olomouce a z Brna, který na článek Pedagogika a „pedagogové“ navazuje, leč jeho autoři byli požádáni, aby ho uveřejnili jinde.

Dejme teď stranou fakt, že skutečně nelze redukovat vady a neznalost pedagogiky na mravní selhání jejích představitelů, což přihrávalo argumenty do rukou těch, kteří se této kritice bránili. Všimneme si více moravského pokračování kritiky. Na uvedené pražské prohlášení Pedagogika a „pedagogové“ volně navázalo čtrnáct olomouckých a brněnských pracovníků v oboru pedagogiky a pod stejným titulem, ale bez uvozovek, analyzovalo

(UN, roč. 18, č. 33/34, s. 1–2, 12. 9. 1968) nedostatky v pedagogice jako oboru a jejich příčiny ideologické, politické, personální a v posledku i organizační a materiální.

V normalizační fázi dalšího vývoje a v letech následujících, při různých čistkách a komplexních hodnoceních byli signatáři článku různou měrou perseklováni.

Jako příklad veřejného odsouzení polednových reformních snah v pedagogice může sloužit vystoupení Bohumíra Kujala (ve sborníku uvedeno v záhlaví „... a kol.“). Ideologické problémy rozvoje marxistické pedagogiky a psychologie v ČSSR (Sborník. Praha, SPN 1974, s. 54–88, 1. c. s. 69), v němž se píše na adresu „skupiny pedagogických pracovníků z Olomouce a z Brna“:

„Tento nihilistický přístup k československé pedagogice, plný nepravd a pomlouvání vyšel jako 'pozdní květ' už po vstupu spojeneckých vojsk do naší země.“

V Brně se našel i vyhlášený pomstychtivý a zuřivý normalizátor, který prohlašoval, že článek je horší než 2000 slov Ludvíka Vaculíka. Článek však měl jiné poslání, méně výrazně politické, zaměřené spíš na kritiku nedostatků pedagogické teorie, nahromaděných v dvacetiletí pře rokem 1968, s odhlédnutím od konkrétních osob a politických sil. Tři z nich dnes již nežijí, jeden (I. Nejezchleb – Nezel) žije ve Švýcarsku, někteří byli až nyní rehabilitováni (B. Blížkovský, M. Nováková) a někteří také zvoleni do akademických funkcí (S. Kučerová, J. Maňák).

Když se dnes jako signatáři tohoto kritického článku začteme znovu do jeho řádek a konfrontujeme je se situací po dvaceti letech, zjišťujeme, že jsou všechny myšlenky v nich obsažené stále aktuální, protože vývoj ve věci kritizovaných nedostatků nepokročil vpřed. Bylo by možno celou kritiku uveřejnit znovu beze změn a znovu se pod ni podepsat. Spokojme se však ocitováním některých klíčových závěrů a jejich aktualizováním na nynější polistopadovou současnost, protože se nelze domnívat, že by nešvary nahromaděné za čtyřicet let rychle pominuly, zvláště s přihlédnutím k provizoriím, pohybu, nezpracovanosti i odborné nevybavenosti kádrů v celé sféře školství, ministerstvy počínaje. Nesmíme zapomenout ani na tak významný retardační faktor jako je bezděké kopírování metod řízení a rozhodování právě svrženého stalinistického režimu, protože nezabezpečovaly pohodlí jenom jemu.

Jako závěr *ideologických příčin* zaostávání pedagogiky jsme uvedli: „Po letech převažujícího scholastického dokazování „daného“ žádá pedagogika prostor pro svobodné bádání. Po letech, jež se paradoxně dovolávala Marxe, chce být pedagogika konečně dialektická, chce hledat pravdu svobodným výběrem metod a postupů bádání, svobodnou konfrontací s ostatními antropologickými obory, svobodným střetáním protichůdných hledisek a stanovisek.“

Vada stalinského dogmatismu právě uplynulého údobí v oblasti teoretického myšlení, včetně pedagogického, spočívala v tom, že byla teorie tlačena do předpisové podoby jakoby jedině správného marxistického ideologického postoje. Autorské postoje odlišné si musely nasazovat tuto masku. V pedagogice si ji nasazoval nejčastěji pozitivismus, a to ze dvou důvodů. Jednak měl u nás hluboké kořeny ještě z meziválečného údobí, ale hlavně pak proto, že pro svou faktografickou obecnost lépe snáší masku marxistické vědeckosti. Jakmile by autor projevil osobitý postoj vedoucí ke konkrétní koncepci, začal by tento jeho postoj vyčouhat zpod masky a autor by se ocitl v nebezpečí obvinění z úchylnkářství.

Tyto skutečnosti nejen utlumily jakoukoli filozofii výchovy, ale vedly i neomylně ke sterilitě pedagogiky, takže se nestala dělnou, koncepční a výchově pomáhající vědou. Zvláště vysoká oficiální teorie nomenklaturních a renomovaných žrečů osvědčila narcisovské zahledění do své vlastní rádobý vědeckosti a jalovost svých výsledků pro praxi.

Politické příčiny krize pedagogiky jsme zhodnotili v tomto duchu: „Školskou politi-

ku ovládly v uplynulém dvacetiletí kabinetní metody. Vztah pedagogické vědy a školské politiky zahalila neproniknutelná mlhovina. Jak docházelo k „úradkům“ školských politiků, zůstávalo tajno. Zato však, jakmile byly jednou zveřejněny, byly nedotknutelné, a pedagogická věda měla za úkol zdůvodňovat je, dokazovat, kladně oceňovat.

Jsmo přesvědčeni, že pracovníci pedagogické teorie i školští politikové musí cítit stejnou odpovědnost za instituce výchovy a vzdělání našeho státu, a že by jejich problematiku měli řešit společně, na základě zevrubných analýz, ve veřejné diskusi.“

Podcenili bychom asi hrubě čtenáře, kdybychom předpokládali, že nevědí, jak dlouho se připravoval a postupně zaváděl do praxe projekt výchovně vzdělávací soustavy z roku 1976, kolem něhož diskuse byly, ale přesto nejsme a nemůžeme být s výsledky spokojeni. V ještě čerstvější paměti jistě čtenáři mají polemiky k polistopadové přestavbě školského systému, zejména škol středních, jimž Učitelské noviny poskytly ve shodě s duchem pluralitní demokracie a ostré kritičnosti své stránky. Čtenáři tedy vědí, jak nové reformně školství neprosívá uchvátanost její přípravy a svádění jejích nedostatků na zlou vůli jejích kritiků.

Personální příčiny zaostávání pedagogiky jsou tak rozsáhlé, že pokud bychom do nich chtěli dosazovat konkrétní jména vedoucích pracovníků za komunistického režimu a dokumentačně to doložit, vydalo by to na samostatnou knižní publikaci. Leč nebylo tehda a není ani dnes autorským úmyslem pranýřovat konkrétní osoby. Omezme se tedy na výběr z celé problematiky, podaný v obecné rovině.

Ve svém rozboru v roce 1968 jsme poukázali na to, že je počet teoretických pracovníků v pedagogickém výzkumu ve srovnání s jinými obory velmi nízký (např. r. 1953 byl 14krát menší než ve strojírenství atd.), ale nízká je i kvalita kádrů. Tato situace se od té doby nezlepšila a v současnosti hrozí vážné nebezpečí, že se oprávněná kritika pedagogiky obrátí v požadavek redukce těchto již i tak dost nízkých kapacit, podobně jako tomu bylo za perestrojky v SSSR. Zde jsme v začarovaném kruhu. Nedostatečné personální vybavení vede k nezvládnání úkolů a kritika výsledků podněcuje likvidátorské tendence. Tyto trendy se mohou a nás ještě opřít o proces omezování státních dotací v souvislosti s novou ekonomickou koncepcí.

V roce 1968 jsme kritizovali zavedený systém gradů, který vznikl primitivním součtem dvou rozdílných systémů (řekněme zjednodušeně západního a východního) a navrhovali jsme „revidovat zbytnou soustavu gradů, která odvádí od skutečné práce“. V této věci se za dalších dvaadvacet let nezměnilo k lepšímu zhola nic, a proto i dnes platí to, co jsme tehdy napsali:

„Systém hodností a gradů, který umožnil a dosud umožňuje vzestup některým osobnostem bez objektivně prokazatelných zásluh, odsoudil většinu teoretických pracovníků do role „věčných studentů“. Je systémem překážek, jimiž je možno pracovníka zdržovat, jimiž je možno manipulovat jeho postupem a vědeckým vývojem. Je ovšem nutno ustavičně studovat, zkoumat, bádát. Není však nutno pachtit se s doktorátem, kandidaturou věd, docenturou, doktorátem věd, profesurou. . . Zdravému rozvoji osobností ani vědy nesvědčí ustavičná závislost na posudcích autorit, ustavičná existence ve stadiu zkoušek a obhajob spisů, často samoúčelných, ale nutných pro předešlou kvalifikaci a postup. Skutečný zájem vědy by vyžadoval mnohostrannou týmovou spolupráci a otevřenou cestu i s rizikem hledání. V dosavadním systému je místo jen pro účelovou opatrnost.“

V současnosti, kdy se konečně začíná uvažovat o změně hodností a gradů, je užitečné si připomenout, jak prakticky fungovalo jejich udělování a jak bylo poslušným nástrojem autoritativního represivního mocenského systému. Je nutno si to připomenout i proto,

že nebezpečí recidivy nikdy nepomine, protože ne ideály vtělené do předpisů, ale právě jejich praktické uplatňování formuje život.

Jako ve všem ostatním za stalinistického režimu tzv. reálného socialismu byly první podmínkou udělení toho kterého titulu politické zásluhy a posudky. Mohlo by se dokonce zdát, že pokud by byl ten který politický systém dobrý, nebylo by na tom ani nic tak špatného. Zásluhy jsou zásluhy a jsou hodny odměny. Chyba lávky je v tom, že jakmile se při udělování odborného gradu jednou připustí, aby padaly na váhu jakékoli mimoodborné zřetele, všichni odborně slabí uchazeči toho využijí a skončí to tak, že nakonec převládnu tito protežovaní prominenti a jejich komplex nedostatečnosti už je dovede k tomu, aby zahradili přístup do klubu otitulovaných všem, kteří jsou odborně výš, ale bez politické protekce. Je pravda, že předsedové rigorózních komisí a komisí pro obhajoby museli pracovat pod velkým politickým tlakem, ale někteří se (snad) bránili a riskovali své postavení, jiní si z toho nedělali svědomí a případně si na tom založili levnou živnost.

I kdybychom odhlédli od těchto politických tlaků, zůstane i tak těch odborných příčin, vedoucích k inflaci systémů odborných gradů v uplynulém údobí, dostatek. Postupem času předseda každé oponentní komise natolik strhl moc na sebe, že bylo jeho postavení autoritativní a toho také bohatě využíval. Nejde tu o hmotné úplatky, na to není náš stav zaveden. Lákadlem pro nastolení benevolence jsou společenské konexe, včetně dobrého oka u orgánů moci a včetně hřejivé pověsti lidumila. Někdy takový předseda obdařený jistou autoritativní mocí provede korekci v zájmu vědecké prestiže projevem rigorózní přísnosti, kterou je zvláště výhodné uplatňovat vůči rivalitním osobám a koncepcím a také vůči těm, kteří žijí v nemilosti režimu. A tak stačilo vybrat vhodné oponenty. Široce společensky vžitě návyky členů oponentní komise odkývat shora příšle návrhy pak již završily zdařilé dílo. Skutečně jen předem domluvené spiknutí hlasujících, které se však přičí profesionální cti, mohlo zvrátit předem dobře připravený závěr oponentury, vzdor skutečným hodnotám oponované práce.

U rigoróz k získání (tzv. malého) doktorátu bylo počátkem konce kvality tohoto gradu zrušení povinnosti předložit disertační práci. Od té chvíle se získání doktorátu stalo záležitostí ústní zkoušky, se všemi těžko kontrolovatelnými subjektivismy hodnocení elokvence a kapacity paměti. Kvalitu doktorátů zvedne polistopadové znovuzavedení rigorózních disertací, po němž se již dlouho volalo.

Komisí pro kandidatury a doktoráty věd v pedagogice se vyznačovaly velmi rozdílnou propustností, třeba i proto, že si komise pro získání kandidatury mohly konkurovat, kdežto pro doktoráty věd byla komise jediná, těžící z monopolní autoritativní suverenity. Ani sami její členové neměli všichni doktorát věd. Tak se stalo, že kandidaturu věd získávaly někdy i naproste nuly v oboru, takže těm, kdo naopak byli osobnostmi, vedle nich titul kandidát a docent neležité zhořknul. Na doktorát věd měl naději jen superprominent nebo hodně spřízněná duše.

Pokud učitel z praxe, který se lopotil s kandidátskou prací řadu let, ale nevzdal to, dostal kandidaturu s přimhouřením oka, budiž mu přáno, protože tu zůstává hodna ocenění snaha člověka zavaleného učitelováním neztratit kontakt s teorií a udělat něco navíc. Pokud však komunistická vrchnost dosadila svého oblíbeného patolízala na místo vedoucího vysokoškolské katedry přes hlavy solidních odborníků, kteří tam léta pracují, jen aby tam měla sobě oddanou dušičku jako vazala, musel se čestný člověk otřásat hnušem, kdyby mu měl levně přihrát kandidátský titul a otevřít mu cestu k tomu, aby se v neprávem nabyté funkci upevnil. Leč právě tu se projevil chatrný charakter předsedů a místopředsedů komisí a svědčil o tom, že na hypotéze pražského prohlášení z Literárních listů o mravním selhání vedoucích pedagogů je hodně pravdy. Mohl bych ze své

blízkosti uvést příklady, které dobře znám a jsou také známy zasvěceným kolegům. Jde o konkretizaci jevu obecně rozšířeného, a to nejen v pedagogice.

Z dopuštění a vůle vševládné strany, v odměnu za práci v prověřkových normalizačních komisích nebo za předsednictví v celoškolském výboru komunistické strany byli ambiciózní kariéristé obdarováni tituly kandidátů věd a dosazováni na místa vedoucích katedry pedagogiky.

Obor jejich existenci nezaznamenal, jenom pozorovatelé, sledující napjatě jmenovací procesy, se upevnili v názoru, že je pedagogika levná pavěda. Ale těmto profanacím oboru se dalo z pozic vedení příslušné komise bez velkého úsilí zabránit, kdyby byla dobrá vůle a pevná páteř.

Je naprosto neúnosné, aby přežíval stav dvojediného žebříčku, jehož monstróznost spočívala mimo jiné v tom, že grady odborné nebyly ničím podmíněny, zatímco učitelské byly (u těch, kteří se netěšili přízni mocných) podmiňovány prvými. Tak byly vysokoškolské učitelé proti pracovníkům vědeckého výzkumu diskriminováni rovnou dvojnásobně. Nejenže byli zatíženi výukou, ale ještě měl jejich kvalifikační žebříček dvojnásobek příček. Pokud mají být v budoucnu udělovány grady CSc. a DrSc., necht' se týkají jen členů vědeckovýzkumných pracovišť. Stejně je skutečná hodnota vědce dána jeho činností publikační, nikoli písemnými cvičeními pro pitvání v komisi.

Jako *organizační a materiální příčiny* zaostávání pedagogiky jsme uvedli ztrátu spojení se světovou vědou a také řadu jevů, souvisejících s tuhým pražským centralismem: neexistuje celostátní síť pokusných a výzkumných pracovišť, zrušením pobočky VÚP v Brně r. 1958 ztratila Morava jediné profesionální regionální centrum pedagogických výzkumů, publikační a ediční možnosti jsou v mimopražských centrech zanedbatelně malé, Morava potřebuje alespoň jeden teoretický pedagogický časopis. V roce 1967 jsme začali na Moravě vydávat časopis *Pedagogická orientace*, který měl naději pokrýt poněkud tuto publikační moravskou proluku, ale potíže s papírem a úhradou nákladů byly velké. Časopis žil z dobrovolné iniciativy a obětavosti, autoři přispívali bez honorářů a časopis byl distribuován zdarma. Roku 1969, po pátém čísle, časopis zanikl pod politickým tlakem a posloužil pak ještě normalizátorům k tomu, aby na kruh nadšenců kolem redakční rady vrhl stín nářků z praviceové oportunismu. Ani v těchto věcech nedošlo pochopitelně v uplynulém dvacetiletí k žádnému zlepšení.

Hlavním inspirátorem i autorem uvedené stati z roku 1968 byla Stanislava Kučerová, která také byla, nejen shodou okolností, v normalizačním údobí velmi silně postižena. Vlivem průtahů spojených s otiskem (nejprve LL, pak UN) vyšla stať až v září, po vstupu vojsk, tedy přišla do jiné atmosféry a jiného politického kontextu a byla podle toho přijímána. V roce 1970, kdy bylo hlavně v Brně používáno faktu signatářství článku proti signatářům, sepsal jsem vysvětlení, zdůvodnění i obhajobu myšlenek v prohlášení obsažených, získal souhlas i doplnky všech dostupných signatářů a nové vyjádření nabídl redakci *Učitelských novin* k otiskem. Ta se však pouze od celé věci distancovala s tím, že to bylo věcí dřívější redakce.

I na jaře 1990 jsem byl pod vlivem atmosféry osvobození a nových perspektiv pro náš obor puzen k zaujetí současného stanoviska, sepsal je a poskytl k připomínkám dosažitelným signatářům z roku 1968. Vyslovili svůj souhlas. Nabízel jsem naše dnešní stanovisko redakci *Učitelských novin*, leč byl jsem upozorněn na stránkový limit, který by mne donutil krátit text na polovinu. Tím spíš, že jsem měl s redakcí UN čerstvou zkušenost, že je schopna zkrátit článek bez souhlasu autora (jak se naučila v předchozím údobí), a to vypuštěním nejkritičtějších pasáží, jsem od tohoto záměru upustil. S doplněným zněním prodiskutované stati jste se právě seznámili.

Kolegyně Marie Nováková měla po věčné stránce výhrady k části o titulech a gradech, vzhledem k proporcím této části proti ostatnímu textu a údajnému ukřivděnému tónu. Zdálo se jí, že budí dojem, jako by šlo jen o ty tituly a postavení. Proto se k této otázce vracím a dodávám. Nejde o žádnou maličkost. Tituly a v souvislosti s nimi i postavení na pracovištích mají podstatný vliv na rozdělení kompetencí a určují pak, kdo a jak bude koho řídit, podporovat nebo potlačovat výsledky jeho práce, povzbuzovat ho nebo deplat, případně šikanovat a zdravotně ruinovat, až do vyštvaní z pracoviště, ano i z oboru. Víme přece, co zla a škod dovede natropit rivalita zejména v akademickém světě. Mnoho ze signatářů stati *Pedagogika* a pedagogové to pocítilo za uplynulého dvacetiletí na vlastní kůži. Nechť se nikdo nedomnívá, že uvedený jev politického tlaku v odborné sféře a z toho plynoucího řachování s tituly, hodnostmi a postaveními je výsadou čerstvě v pánu zesnulého údobí stalinismu. Tento jev hrozí stále, byť v jiných formách a společenských kontextech. Proto tu nešlo o pouhou retrospektivu, nýbrž rovnou o varování do budoucna.

Kolegyně Nováková v osobních, stručných, přátelských a moudrých připomínkách končí větou: „Chtělo by to spíše pohled kupředu!“ Ano, i tu souhlasím. Proto se pokusím o několik takových kritických prognóz k oboru, o který tu stále jde.

Zachováme-li logickou strukturu prohlášení z roku 1968, jsou (snad právem) na prvním místě *ideologické příčiny*:

V současné době jsme se snad osvobodili od dogmatismu stalinistické ideologie, která byla navenek marxistická a socialistická, ale ve skutečnosti představovala pragmatickou zkomoleninu oběho, na níž byla reálná pouze zaoblená tupost, natolik amorfní a dutá, že umožňovala obecné a nezávazné formální akceptování. Avšak osvobodit se od myšlenkové pohodlnosti a názorové bezpohlavní a bezzubé anonymity bude daleko těžší.

Bude také dlouho trvat, než si přestaneme hrát na vědeckost, spatřovanou v kvantifikaci výzkumných výsledků a nivelizaci vyhraněných stanovisek. Metodologický scientismus pedagogiku také dovedl ke ztrátě veřejné kritiky.

Pedagogika není jen vědou aplikovanou, není ani pouhou metodikou nebo kunsthistorií výchovného umění, ale její specifikum spočívá nejenom v charakteru filozofickém a společenskovědním, tak odlišném od logiky věd přírodních, nýbrž i v pevné vazbě na společenskou praxi. Než se naše pedagogika přeorientuje na společnost svobodnou a demokratickou a na mnohodimenzionalnost její plurality, dost vody uplyne.

Politické příčiny dosavadního zaostávání pedagogiky nespátřuji jen v kabinetních metodách školské politiky, jíž právě v době překotných změn ještě daleko neodzvnilo. Je příznačné, že zejména v České republice vykočení nové, byť prozatímní vlády, bylo nejslabší právě ve školství.

Při demokratizaci naší společnosti již se utkvává demokratická iniciativa veřejnosti s tvůrčí svobodou učitele a vychovatele. Kdyby se školy zbavily kurately stranických tajemníků a organizací, přes něž pronikaly korumpující vlivy rodičovské veřejnosti, ale dostaly se pod kuratelu jiného orgánu, přes nějž by pronikaly stejné vlivy, moc bychom si nepomohli.

Také bychom měli více dbát na promyšlenost a postupnost zavádění nových systémů a metod, i když nás revoluční nespokojenost a netrpělivost svádí právě k opaku.

Na první místo mezi *personálními příčinami* zaostávání nebo vzestupu pedagogiky bych uvedl potřebu zpětné vazby i toho nejteoretičtějšího pedagoga s praxí. Hlavní potíž pedagogiky spočívá v tom, že je vědou mnohodimenzionalní a interdisciplinární, protože proces, který sleduje, je živý a proměnlivý celek, který má mnoho rovin a může být tudíž zkoumán nejenom z mnoha aspektů a filozofických stanovisek, ale i z pozic vědních sy-

stémů různých oborů, v teorii navzájem málo korespondujících, ale v praxi nacházejících ve výchovném procesu totožné pole působnosti. Tento fakt není žádným objevem, ale mám za to, že na něj dosavadní pozitivisticko-scientistická pedagogika, nosící z pudu sebezáchovy mimikry marxistické vědy, reagovala nesprávným způsobem. Propracovávala detailně a pedantsky jednotlivé úseky výchovně-vzdělávacího procesu (problémy a jevy) s tím, že už si to každý praktický uživatel pedagogické teorie nebo snad nějaký deus ex machina přebere, usystemizuje a poskládá nějak dohromady. Ostatně, většinou šlo o splnění pětiletého plánu a obhajobu disertace k nějakému gradu, a to, jak i vědecké nemluvně ví, vyžaduje parcelaci problematiky na drobnouké prvečky, které lze s aspirující akribií puntičkářsky rozpitvat a nezaplést se do ošemetných širších souvislostí. V důsledku toho máme řady výzkumných prací oslňujících důmyslností použitého explorativního aparátu, ale syntéza nám chybí na obou koncích — na konci praktickém, jako použitelný a používaný výchovný systém — i na tom teoretickém, jako plnokrevný systém filozofie výchovy.

Proto považuji za jediné východisko požadovat od každého teoretika v oboru pedagogiky, aby z poznání praxe nejen vycházel, ale také výsledky svého bádání k praxi zaměřoval a praxi je korigoval.

Systém hodnosti a gradu je ovšem otázka druhořadá, ale bez jejího fundamentálního řešení se neobejdeme. V zásadě jde o to, aby byl aspirant na gradus posuzován podle rozsáhlosti a úrovně své životní myšlenkové tvorby v jejím celku, nikoli podle účelové práce na objednávkou obhajoby. A to především podle specifiky osobnostního přínosu. Zatímco dosud byly grady udělovány naopak za konformitu a konzervativismus nejen vůči straně a vládě, ale i vůči školiteli, úřadujícím kapacitám, oponentům a komisi. Oponentní orgán by měl sám vyhledávat ty, kteří ke gradu došli, aby jim ušetřil nedůstojné dožadování se, které ochotněji podstoupí patent prázdny a upnutý jen na titul, jímž by zamaskoval svoji vědeckou sterilitu, než samostatný a sebevědomý tvůrce. Toho dosáhnout by byla ovšem hudba sfér.

Organizační a materiální podmínky obrody a vzestupu pedagogiky podle potřeb demokratické a pluralitní společnosti tvoří tak elementární, ale i složitý komplex vzájemných závislostí, že by vyžadoval samostatnou stať. Hodně se za listopadové revoluce hovořilo o tom, že jsme v úrovni vzdělávání ve světovém žebříčku klesali až za Nepál. Ekonomická situace našeho školství na tom určitě měla lví podíl, pokud se vůbec nejedná o žebříček čistě podle parametrů ekonomických. Bude jistě povznášející vidět, že se v ekonomické oblasti podnikají kroky k nápravě. Zatím tak šťastní být nemůžeme.

V současné době, v chodu všech přeměn naší společnosti, která se rozhoduje, jak dalece se zřekne socialismu, případně sociálního charakteru ekonomiky vůbec, je i otázka dalšího rozvoje pedagogiky, školství a vzdělávání těsně spjata s koncepcemi ekonomickými, které zatím nejsou vyjasněné. Vezměme jenom pro příklad potřebu kvalitních učebnic, včetně učebnic pedagogiky. Chceme se otevřít světu a potřebujeme k tomu účelu i příliv pedagogické literatury (včetně časopisů) ze Západu, který do této doby stagnoval. Je to však věc valut. Ale i vnitrostátní vydavatelská práce s našimi učebnicemi (včetně překladů zahraničních) bude narážet na zdražující se náklady. A dotace?

Pedagogika je v současnosti pod hrubou palbou kritiky. S odstupem se ukáže, jakou míru zavinění na tom nese její vlastní nízká vědecká úroveň a dogmatická předeologizovanost, jakou morální selhání jejich koryfeů a jakou neohlédavý ultrakriticismus pohnuté doby. Jisto je, že je nejvíce z celé pedagogiky postižena kritikou teorie výchovy. Obor nejsložitější a tím tak nejhůře zpracovatelný exaktními metodami bude asi i nadále prodělávat těžkosti v důsledku toho, že se od něj společnost, včetně pedagogů samých, bude

odtahovat, ačkoli by právě on potřeboval pomoci. A je dávno jasné, že demokracie, má-li se udržet, má vlastně v ruce jako hlavní zbraň pro svoji obranu právě výchovu.

Naše otevření se světu, decentralizace pedagogického výzkumu a tolik potřebné zvýšení společenské prestiže všech učitelů, učitele pedagogiky nevyjímaje, jsou tedy otázky dne, mající svůj klíč v neposlední řadě v aspektech organizačních a ekonomických.

Převzato a kráceno.

*(In: Acta Universitatis Palackianae Olomucensis,
Facultas Paedagogica, XIII, 1992)*

O stavu a budoucnosti vojenské pedagogiky

Bronislav Pazdera

Pod záštitou vědecko-pedagogické komise Správy vojenského školství Federálního ministerstva obrany se ve dnech 20.–21. října 1992 sešla na Vysoké vojenské pedagogické škole v Bratislavě II. konference vojenských pedagogů. Zúčastnilo se jí více jak šedesát vojenských pedagogů z vysokých a středních vojenských škol, z vědeckovýzkumných vojenskopedagogických pracovišť, z vyšších vojenských velitelství. S hlavním referátem vystoupil plk. PhDr. Jiří Seknička, DrSc., náčelník katedry pedagogiky na Vysoké vojenské pedagogické škole v Bratislavě. Z konference bude vydán sborník, takže případní zájemci se mohou podrobněji seznámit s obsahem jednání jeho prostřednictvím.

Některé souvislosti a problémy, spojené s jednáním konference vojenských pedagogů jsou obecnější povahy. Pedagogická obec, k níž se vojenští pedagogové hlásí, jistě uvítá úsilí vojenskopedagogické fronty o hledání a rozpracování nových přístupů ve výchově vojáků, o rekonstrukci celého systému vojenské pedagogiky, o její rehabilitaci ve vztahu k současné vojenské praxi. Není nadsázkou tvrzení, že význam tohoto úsilí přesahuje rámec armády. Vazba vojenské pedagogiky na systém pedagogických věd je již tradičně poměrně úzká a oboustranně vědecky prospěšná. Odborníci ostatních pedagogických věd, především ze Slovenské republiky, považují armádu, vojenské prostředí za vhodný vědeckovýzkumný terén pro ověřování progresivních výchovně vzdělávacích metod a postupů, za terén, poskytující mnoho podnětů a poznatků i pro rozvoj nevojenských pedagogických věd.

Československá vojenská pedagogika, přes složitost vývoje v uplynulém období, představuje dnes plnohodnotnou, relativně samostatnou vědeckou disciplínu v systému pedagogických věd a to především proto, že se opírá o původní vědeckovýzkumnou práci, vysvětluje specifika, která se projevují

v cílech výchovně vzdělávací činnosti, v obsahu i formách, přináší nezanedbatelné výsledky vojenské praxi, přispívá k obohacování vlastního vědeckého systému a rozvoji dalších pedagogických věd.

Mezi jednáním I. a II. konference vojenských pedagogů uplynulo dvacet pět let. V širších společenských podmínkách tehdy a dnes je mnoho analogického. Obě konference se konaly v období zásadních společenských přeměn. Není náhodné, že mění se společenská realita zasahuje v různé míře všechny společenské vědy. Liberalizační tendence v roce 1967 a dnes jsou sice nesrovnatelné, co do kvality, avšak i tehdy byl společenskovědní ruch liberalizací značně poznamenán. Uskutečnily se některé pokusy o nápravu charakteru, prestiže a funkcí věd o výchově, byl ostře kritizován konformismus s jedinou vládnoucí ideologií, pasivita a sterilita pedagogických věd, jednostranná orientace na pedagogiku sovětskou. Tyto tendence měly přímý dopad na vojenskou pedagogiku. Třibil se, zpřesňoval a rozvíjel metodologický základ vojenské pedagogiky a celý její systém. Nastal rozvoj původní vědeckovýzkumné a vědeckopublikační činnosti, byla vydána nová, modernější učebnice vojenské pedagogiky. Vojenské vysoké školy se staly prostředím, v němž se rodily i ověřovaly nové výchovně vzdělávací poznatky, v němž probíhalo sebeuvědomování vojenské pedagogiky, ale staly se i školícími pracovišti, produkujícími kvalifikované specialisty ve sféře výchovy vojáků. Nelze opomenout, že se tak dělo za účinné pomoci odborníků civilní pedagogické fronty. Slibný rozvoj vojenské pedagogiky byl citelně narušen událostmi v roce 1968 a následujícím normalizačním obdobím. Avšak ani tehdy nebyl proces konstituování vojenské pedagogiky přerušeno. Jen podmínky se staly méně příznivé (personální čistky, cenzura v publikační činnosti, omezena svoboda vědeckého bádání).

Dnes se rodí společenský systém budovaný na idejích demokracie, humanismu a práva. Rozvoj společenských věd ovšem zaostává, neboť tempo společenského pohybu je rychlé. Nepříznivě zde působí deformace předchozího období, na nichž se i společenské vědy podílely.

Pedagogika jako celek byla postižena tvrdou kritikou, vyúsťující až ve snahu zpochybnit její potřebnost. Jde o jakousi zpožděnou reakci na tendence, projevující se před několika lety ve vyspělých demokratických státech Západu a vyjadřovanou lapidárně „krize výchovy“, „krize školy“, apod., umocněnou v současnosti zvláštní společenskopolitickou situací v naší zemi. Nositeli nihilismu a absolutního odmítání všeho, co pedagogické vědy hlásaly, jsou někteří odborníci technických a přírodních věd, kteří na základě krátkého kursu pedagogiky na vysoké škole a pedagogické praxe ve svém oboru se neprávem považují za pedagogy, někteří „postižení“ odborníci v normalizačním období, jimž se pedagogický pesimismus stal nástrojem

osobní rehabilitace, dále někteří nedovzdělaní ve sféře společenských věd, které doba vynesla do odpovědných funkcí na vysokých školách a vědecko-výzkumných pracovištích, či se stali novodobými „kádrováky“, posuzujícími kvality odborníků nikoliv z odborných hledisek, ale z hledisek ideologických a politických, podle upravené, ale stejně primitivní Vopěnkovy zásady: „Kdo tvořil, učil, vědecky pracoval v uplynulých dvaceti letech — ten kolaboval“. Analogické tendence se projeví a projevují i ve sféře vojenské pedagogiky, i když ve značně menší míře. Neměli bychom se smířovat se situací, kdy o vědeckooborných problémech rozhodují „hlídači“ ideologické linie, ať již se maskují jakýmkoliv způsobem. Kvalifikované rozhodování a řízení rozvoje věd, svobodu vědeckého bádání naše společnost i armáda potřebují. Složitost společenské situace a postoje veřejnosti ke společenským vědám do značné míry determinují tvůrčí aktivitu a úsilí odborníků ve všech vědách a výchově. Také vnitroarmádní podmínky nejsou pro tvůrčí vědeckou atmosféru příznivé. Armáda prochází mnoha změnami (reorganizace, rediskolace, snižování stavů, sociální nejistoty), z nichž nejvýznamnější je její dělení na část českou a slovenskou.

Účastníci konference se shodli, že vojenskopedagogická fronta má i v této obtížné etapě našeho společenského vývoje povinnost dále rozvíjet vojenskou pedagogiku, rehabilitovat ji v očích veřejnosti, oddělit skutečně vědecké hodnoty od nehodnot, zbavit ji pseudohodnot a antihodnot, ukončit její tápání po pádu systému komunistické výchovy vojáků, prosazovat ji v podmínkách nové vojenské doktríny, čelit momentálním nihilistickým a nevědeckým náladám. Vojenská pedagogika nesmí ztratit svoji historickou šanci. Budou-li existovat alespoň elementární materiální, organizační a personální předpoklady, může se vojenská pedagogika stát moderní, na tradicích a mentalitě našich národů založenou teorií výchovy a výcviku vojáků.

Rekonstrukce a rehabilitace vojenské pedagogiky započala již koncem roku 1989 v souvislosti s prací na prvotní analýze jejího rozvoje v uplynulých letech. Vědy se vyvíjejí kontinuálně, evolučně. Kontinuální posuzování vývoje vojenské pedagogiky se proto stalo vůdčím principem a zdaleka není ukončeno. Bude třeba důkladná vědecká analýza jejího vývoje prostřednictvím monografických studií jednotlivých období, ale i osobností, které určovaly hlavní směr a kritéria vývoje. Ještě téhož roku byla některá opatření realizována. Uskutečnily se změny ve výuce vojenské pedagogiky, začala se likvidovat její izolovanost od vojenských pedagogik armád vyspělých demokratických států. Kritická a sebekritická reflexe vojenské pedagogiky zahrnovala nejen kritiku a sebekritiku ve vztahu k minulosti, ale i nástin zásadních otázek, které je nezbytné v nejbližší budoucnosti řešit, na zákla-

dě aktuálních i perspektivních potřeb vojenské praxe. Zcela jednoznačně vystupuje do popředí požadavek vypracovat novou filozofii výchovy vojáků v podmínkách demokratické společnosti. Opěrnými body této filozofie se stávají demokratické a humanitní ideály, pluralita názorů a tolerance k nim, využití celosvětového filozofického poznání, bez ohledu na osobnost tvůrců či zemi jejich působení. Změnit filozofická východiska vojenské pedagogiky není krátkodobá záležitost, nejde také jen o rozpracování vědeckých tezí v obecné rovině. Hlavním úkolem vojenské pedagogiky je pomoc vojenské praxi. Toto úsilí zahrnuje řadu rozmanitých cest a postupů. Tvůrčí aktivity a poznatky praxe by měly směřovat k rozpracování teoretického systému vojenské pedagogiky, kategoriálního aparátu, ke konkretizaci obsahových nároků na jednotlivé výchovné činitele. Nezbytné se jeví funkčnější využívání poznatků psychologických a biologických věd. Bez výhrad přijímáme tezi „ve zdravém těle, zdravý duch“, ale málo si uvědomujeme, co znamená zdravý duch pro tělesný rozvoj a fyzické zdraví. Docent Černocho zaujal kritické stanovisko k dosavadnímu normativismu vojenské pedagogiky, navrhl a odůvodnil její restrukturalizaci, v níž by hlavními součástmi byly pedagogická diagnostika a pedagogická regulatika. Více diskutujících poukazovalo na nutno objektivního utřídění a zhodnocení poznatků z dějin vojenské pedagogiky, srovnávací vojenské pedagogiky a na ucelenějším řešení problematiky speciálních didaktik vojenských oborů. V současné době se velmi důkladně otázkami speciálních didaktik vojenských oborů (předmětů) zabývají odborníci na Vojenské akademii, jak o tom svědčí teoreticky propracovaná konferenční vystoupení pěti vojenských pedagogů z Brna.

Nejzávažnější proměny zasáhnou teorii výchovy vojáků. Jestliže je nutná obrana státu, pak je nutná i existence armády a tím je nutné i pěstovat a rozvíjet branné povědomí občanů, jejich smysl pro povinnost k obraně. Vojenští pedagogové se shodují, že neexistuje jiný vhodnější, demokratičtější a důstojnější nástroj pro rozvoj branného povědomí občanů a pěstování pocitu povinnosti za obranu státu, než je výchova vojáků, vojenská výchova a vzdělávání, oproštěná od statických, uzavřených a jednostranně ideologických cílů. Smysl pro povinnost k obraně státu pěstují, cílevědomě rozvíjejí a upevňují ve všech armádách vyspělých demokratických zemí. Jejich zkušenosti potvrzují, že zde významnou roli sehrávají právě vědy o výchově. V našich současných podmínkách půjde především o překonání subjektivismu, jednostrannosti, nadměrné dezorientace a destrukce věd o výchově a přechod ke konstruktivním, komplexním, reálným a dostatečně konkrétním programům výchovy v demokratické a právní společnosti. Těžiště by mělo spočívat ve výchově k odpovědnosti a samostatnosti občanů.

Jak bylo uvedeno na konferenci, jednou z cest inovace vojenské pedago-

giky bude rozpracování teorie o výchovném působení a osvojování si hodnot, spjatých s obranou státu a jejich funkční začlenění do obsahu mravní výchovy vojáků, neboť ony především tvoří její východiska. Hodnoty jsou hnací silou života. Rozdíly ve vyznávaných hodnotách dnes způsobují záporný nebo lhostejný vztah části veřejnosti k obraně státu, armádě, vojenské službě, k vojákům z povolání, ale i nacionalistické projevy mezi vojáky, což je jevem novým, u nás neobvyklým. Výchovné úsilí má proto směřovat k ztotožnění se příslušníků armády se všelidskými a vojenskopolitickými hodnotami, k utváření žádoucího hodnotového systému jednotlivce, umožňující mu splnit společenské požadavky v jednotlivostech i celku.

Před vojenskopedagogickou frontou stojí i úkol reformy systému vojenského školství. Mnohé bylo již v uplynulých dvou letech vykonáno. Pokračující společenskopolitické změny, zvláště pak vytvoření samostatných armád České a Slovenské republiky si vynucuje vypracovat novou koncepci. Jisté je, že v redukováném rozsahu bude zachováno jak vojenské střední, tak vojenské vysoké školství. Vojenské školy byly v minulosti a jsou v současnosti a budou i v blízké budoucnosti institucemi, v nichž se realizuje princip jednoty vědecké a pedagogické práce, v nichž dochází bezprostředně ke konfrontaci pedagogické teorie a praxe. Tendence redukovat počty učitelů společenskovědních oborů, snižování rozsahu hodin ve výuce, nedostatečná vojenskopedagogická kvalifikace učitelů vojenských škol a jejich nepříznivé věkové složení, nechť studovat na vojenských školách (z Vojenské akademie odešlo v poslední době 280 posluchačů a v příštím období se očekává další úbytek), nechť studovat společenské vědy, včetně vojenské pedagogiky v postgraduálním studiu, v externích aspiranturách — to vše je v přímém rozporu s úsilím o demokratizaci, humanizaci a profesionalizaci armády. Z dvaceti externích aspirantů na katedře vojenské pedagogiky VVPŠ v Bratislavě již dvanáct studium přerušilo a zbylých osm ve studiu pokračuje velmi nekoncentrovaně s minimální nadějí na brzké úspěšné zakončení.

Plánovaná postupná profesionalizace našich ozbrojených sil vyžaduje zpracovat otázky řízení školských systémů v armádě a vnitřního řízení škol, zpřesnit absolventské profily tak, aby vyjadřovaly perspektivní potřeby armády, nově formulovat výchovně vzdělávací cíle na vojenských školách. Na mnohých úkolech se již pracuje. Vojenští pedagogové z Vojenské akademie v Brně pokusně zformulovali nejobecnější cíle vzdělávání a výchovy vojenského profesionála, jež úzce korespondují s požadavky, které uplatňuje jakákoliv vysoká škola na své absolventy, pochopitelně vedle cílů odborné specializace. Lze je stručně vyjádřit následujícím způsobem:

– Rozvíjet kritické myšlení,

- rozvíjet představivost a tvořivost,
- rozvíjet sebepoznání a vědomí vlastních možností (omezení),
- učit se myslet prognosticky,
- připravit se na řešení neurčitostí, častých změn,
- učit se sociálně komunikovat,
- rozvíjet autoregulaci.

K rozvoji teoretického systému vojenské pedagogiky, ale i při pomoci vojenské praxi, je nutné více než dříve využívat vědeckovýzkumné činnosti. Mnohé cenné poznatky zde v poslední době přinesly vojenskopedagogické výzkumy, organizované Vojenským ústavem sociálních výzkumů v Praze. Ukazuje se, že v rozsahu vědeckovýzkumné činnosti převažují výzkumy aplikované, založené na tvořivé aplikaci poznatků pedagogické teorie. Vědeckovýzkumná činnost ve sféře vojenské pedagogiky má mimo jiné garantovat, že nedojde k preferenci jediného vzoru, jediné koncepce a jediného přístupu při přípravě vojáků k obraně státu, že získané poznatky, vycházející z činnosti naší armády, budou vyvolávat důvěru představitelů vojenské praxe a ochotu je plně využívat.

Ve vztahu k civilní veřejnosti jsou vojenští pedagogové odhodláni usilovat o energičtější vstup do jejího povědomí prostřednictvím publikační činnosti, ale také (pokud se již nestalo) přímými aktivitami v civilních oborových organizacích a institucích, např. v České pedagogické společnosti, na civilních vysokých školách. Nezbytná bude zejména spolupráce ve školství. Systém vojenského školství navazuje na výsledky civilního školského systému, v poslední době se také úspěšně praktikuje prolínání přípravy vysokoškolských odborníků mezi civilními a vojenskými školami. Novou koncepci si vyžaduje branná výchova, jako výchova k odolnosti a řešení krizových situací velkých skupin obyvatel.

Je symbolické, že na II. konferenci vojenských pedagogů bylo mnohokrát vysloveno přání a přesvědčení o nezbytnosti spolupráce ve sféře vojenské pedagogiky mezi nově vytvářenou českou a slovenskou armádou. I to lze považovat za rys reálného optimismu, který byl, navzdory nepříznivým podmínkám, pro celkový průběh konference vojenských pedagogů charakteristický.

Učiteléské vzdělávání v parlamentní komisi

V parlamentní komisi pro vědu a výzkum jsem dne 5. 11. 1993 upozornil na anachronické pokusy soudobých Misomúsů omezit vysokoškolskou přípravu

učitelů specializovaných na základy vzdělávání v ČR. Přítomný nový náměstek ministra školství pro vysoké školy si okamžitě vyžádal bližší informaci, ve které jsem uvedl:

„Dne 20. 10. 1993 v Brně na celostátním semináři k učitelskému vzdělávání s mezinárodní účastí oznámil zástupce nedávno zřízené pedagogické fakulty VŠST v Liberci, že ve šk. r. 1993/94 otevřeli tříleté bakalářské studium pro učitele prvního stupně základní školy. Stalo se tak údajně se souhlasem MŠMT ČR. Všichni přítomní odborníci tento krok jednomyslně odsoudili.

Dotaz: Není otevření uvedeného studia na VŠST v evidentním rozporu s platnou vyhláškou č. 59 Sb.z., částka 17/1985? (Jde o vyhlášku ze dne 18. 7. 1985 o odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků ...). Pokud uvedená skutečnost „předbíhá“ připravovanou legislativní úpravu, znamená to, že místo potřebného podstatného zdokonalení učitelského vzdělávání se chystá jeho degradace? Bude snad zavedeno bakalářské studium i pro dětské lékaře?

Prvé základy vysokoškolského vzdělávání učitelů byly u nás po úspěšných pokusech v letech 1918–1938 obecně zavedeny již dekretem prezidenta republiky Dr. E. Beneše ze dne 27. října 1945(!) a navazujícím zákonem ze dne 9. 4. 1946. Nouzové výjimky z těchto zákonných úprav zaznamenala jen totalitní praxe „50. let“. Déle než 30 roků (od r. 1959) se u nás požaduje i realizuje plné vysokoškolské vzdělání i pro učitele prvního stupně ZŠ. Tento kvalifikační standard odpovídá též praxi naprosté většiny vyspělých zemí světa. Věřím, že nepřipustíte, aby země Komenského byla opět politováníhodnou výjimkou.

Učitelské vzdělávání vyžaduje samozřejmě radikální zdokonalování, ale ne devalvací. Přiložené doporučení „Rady pedagogických věd ČR“ z června 1992 „**Nepodceňujeme vzdělávání a tvořivost učitelů**“ (viz Pedagogická orientace č. 5) jsme neprodleně předali Vašemu předchůdci — dosud bez odezvy.

Bude-li třeba, rád Vám podám bližší vysvětlení.

Děkuji Vám za Váš pohotový zájem.

PdF MU v Brně
603 00 Brno, Poříčí 31

Prof. PhDr. B. Blížkovský, CSc.
expert parlamentní komise pro vědu a výzkum
a odborný garant pedeutologické
i školskosprávní sekce ČPdS při AV ČR

K další edici Pedagogické orientace

Jednomyslně přijaté závěry plenárního sjezdu ČPdS v Ústí n.L. ze dne 21. 11. 1992, podpořené i navazujícím sjezdem SPdS v Bratislavě, obsahují i usnesení „*aktivizovat širší redakční kruh Pedagogické orientace a hledat možnosti dalšího rozšiřování v pedagogické obci.*“

Nikdo netušil, že hned po Novém roce 1993 nastane zbytečná osmiměsíční ediční a distribuční odmlka, zaviněná blokováním účtu „Redakce a administrace Pedagogické orientace“ v Brně, když se sekretariát ČPdS přesunul z Brna do Prahy. Teprve 24. 11. 1993 — když Rada vědeckých společností při AV ČR přiznala naší ČPdS další účelovou dotaci na vydávání časopisu — otevřela se možnost dát do výroby zbývající tři čísla ročníku 1993 (tj. č. 7 a 8–9). Věříme, že disfunkční blokování finančních prostředků, získaných výslovně na náš odborný kvartálník a určených k jeho zachování, bude odstraněno a že edice a distribuce „Pedagogické orientace“ v r. 1994 bude plynulá.

Ke konkrétní dokumentaci uvedených nesnází uvádíme „Stanovisko tří profesorů“, S. Kučerové, J. Maňáka a B. Blížkovského z 15. 11. 1993, které bylo schváleno plénem pobočky ČPdS v Brně dne 14. 12. 1993.

S radostí jsme přijali zprávu, že RVS při AVČR přiznala koncem roku 1993 dotaci též na odborný kvartálník ČPdS Pedagogická orientace (dále jen PO). Pozdě, ale přece. Děláme a učiníme vše, aby námi nezaviněné zpoždění bylo urychleně napraveno. (V roce 1993 vyšlo dosud v březnu jedno, tj. 6. číslo. 7. číslo, objednané rovněž v lednu, je teprve nyní v posledním stadiu výroby. Nebýt zbytečných průtahů ze strany některých nových funkcionářů ČPdS, mohlo být v rukou čtenářů již v květnu).

Má-li být nemalá práce, která nás do konce roku 1993 čeká, provedena dobře a včas, nutno k ní utvořit i nezbytné podmínky, uvedené již v našem společném doporučení z 3. 5. 1993. Především třeba neprodleně uhradit odměnu externí sekretářce dlužnou od 1. 4. 1993 a obnovit řádné fungování příručního podúčtu Redakce a administrace PO v Brně pro operativní úhrady nákladů spojených s redakcí, edicí i distribucí PO.

Dovolujeme si připomenout:

- že filiální podúčet „ČPdS — redakce a administrace PO v Brně“ podléhá samozřejmě nadále výboru i revizorům ČPdS. Z účtu sekretariátu ČPdS se na něj poukazují zálohy, které se ve stanovených termínech řádně účtují
- že zřízení relativně samostatného podúčtu pro PO je uloženo závěry sjezdu ČPdS z 21. 11. 1992:
„Pro větší přehlednost v hospodaření doporučujeme zavést relativní samostatný podúčet k zabezpečení další edice PO“ (Zpráva o hospodaření ČPdS předložená revizory a schválená plénem jednomyslně)
- stanovisko pléna (17. 12. 1992) a výboru (21. 1. 1993) pobočky ČPdS v Brně požadující, aby redakce i administrace PO zůstaly nadále v Brně včetně nezbytné infrastruktury k plynulé edici i distribuci. Uvedené stanovisko podporuje i pobočka ČPdS v Ostravě

- že v únoru a březnu t. r. bylo dohodnuto, že sekretariát se převede do Prahy a v Brně zůstane jen veškerá agenda redakce a administrace PO
- doporučení tří členů výboru a profesorů pedagogiky z 3. 5. 1993 předané výboru ČPds 5. 5. 93
- že projekt nákladů na PO v r. 1994 z 28. 6. 1993 je zpracován na základě reálných nákladů 6. čísla, platí tedy i pro rok 1993
- že podklady pro výbor a revizory z 28. 6. s doplňkem z 9. 9. 93 obsahují i urgenci předpokladů pro edici 7. čísla PO a pro distribuci všech čísel PO
- konstruktivní dohodu uzavřenou s pověřeným zástupcem výboru ČPds doc. dr. J. Marešem ze dne 26. 10. 1993, ve které jsme všechny požadavky výboru plně akceptovali, ale blokování brněnského účtu trvá dál.

Zpráva o činnosti brněnské pobočky ČPds v roce 1993

V roce 1993 bylo v pobočce evidováno 80 členů, z nichž se pravidelně účastnilo práce společnosti asi 40%. O akce pobočky však projevovali zájem také pedagogové, kteří členy společnosti nejsou.

Pobočka zahájila svou práci poradou výboru, konanou 21. ledna 1993. Členové výboru zvážili náměty pro činnost pobočky a schválili základní program akcí. Dle rámcového plánu pobočky byla zařazena témata:

T. G. Masaryk a škola

Transformace předškolní výchovy a školy 1. stupně

V. Příhoda a naše reformní pedagogika

Diferenciace jako problém škol 2. a 3. stupně

Celostátní pedagogický seminář

V březnu se podařilo mimo plánovanou setkání zajistit dvě zajímavé přednášky zahraničních odborníků. Byly to:

1. března 1993 přednáška Dr. Reinholda Stipsitse z Institutu pro vědy o výchově vídeňské univerzity „Pedagogika a humanistická psychologie“,
15. března 1993 přednáška Prof. Dr. Jörga Ziegenspecka, vysokoškolského učitele a vědeckého pracovníka univerzity v Lüneburgu, SRN „Pedagogika zážitku — pojetí a zkušenosti“.

9. dubna 1993 se konalo plénum pobočky s programem T. G. Masaryk a škola. Úvodní referát přednesli prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, prof. PhDr. Stanislava Kučerová a doc. PhDr. Zdeňka Veselá.

Na 27. 4. 1993 se podařilo zajistit besedu s poslancem, náměstkem ministra školství PhDr. Františkem Kozlem, která se setkala s obrovským zájmem učitelů z Brna i okolí.

Mnoho podnětů pro další spolupráci učitelů pedagogické fakulty s učiteli základních škol přinesla beseda konaná 4. května 1993 na téma „Transformace předškolní výchovy a školy 1. stupně“. V zajímavé diskusi své názory na danou problematiku projevíly učitelky mateřských, základních, speciálních škol i učitelé pedagogické fakulty. Účastníci projevíli zájem o další setkání v rámci pedagogické společnosti.

17. dubna 1993 se uskutečnila beseda s dvěma tématy: okruhy:

- „Václav Příhoda a naše reformní pedagogika“, kterou uvedla doc. PhDr. Zdeňka Veselá
- „Problém diferenciacie ve školství“ s úvodním slovem Mgr. Jaroslava Řezníčka, vedoucího školní inspekce o průzkumu, týkajícího se diferenciacie na základních školách v Brně.

Ve dnech 20.–21. října 1993 se konala pedagogická konference „Učitel v demokratické škole“, na jehož organizaci se podílela katedra pedagogiky PdF MU a brněnská pobočka ČPdS. Se svými referáty i diskusními příspěvky vystoupila řada odborníků z České i Slovenské republiky, připravuje se vydání sborníku.

Poslední plénní zasedání pobočky konané 14. prosince 1993 mělo na programu aktuální problémy dalšího vzdělávání učitelů, sdělení o zkušenostech školní inspekce a informaci o Rámcovém programu transformace českého školství.

Plénní schůze se vyjádřila také k vydávání časopisu Pedagogická orientace. Souhlasí s jeho vydáváním v Brně a pověřuje předsedkyní pobočky prof. PhDr. Stanislavu Kučerovou jednáním o setrvání redakce v Brně.

Pobočka České pedagogické společnosti splnila své záměry pro rok 1993. Hodlá pokračovat v diskusi o problémech, které členy pobočky zvláště zaujaly, jako je diferenciacie na našich školách, další vzdělávání učitelů nebo stále pozornost vyžadující problematika pedeutologická.

7. 1. 1994

PhDr. Alena Šafrová, CSc.
jednatelka

Knížní novinky

Gertrude Brinek: Erziehung des Staunens. Zur pädagogischen Bedeutung eines emotiven Phänomens.

WUV — Universitätsverlag, Wien 1991, 193 s.

Výchova — zvláště školní — tradičně preferovala úzce racionální přístup a s ním spojený rozvoj kognitivních procesů. I když toto pojetí, které bylo dominantní například v koncepci herbartismu, vyvolalo na přelomu 19. a 10. století silnou kritiku a přispělo tak vlastně ke vzniku celé řady moderních pedagogických myšlenkových proudů (např. experimentální pedagogiky jako snahy o scientistické rozpracování části herbartovské teorie či jejího protipólu — reformní pedagogiky — jako výrazně prakticky orientovaného hnutí), zůstává i nadále převládajícím rysem naší školy. Pedagogická hnutí z první třetiny našeho století, která se snažila výrazně posílit vedle činnostní stránky i citové a volní aspekty (např. Dewey, Freinet, Petersen, Steiner ad.), usilovala s většími či menšími úspěchy o kompenzaci takto jednostranně zaměřené výchovy. Tímto směrem je také orientována publikace

Gertrudy Brinekové „Výchova údivu“, jak napovídá již její podtitul — „K pedagogickému významu citového fenoménu“.

Autorka knihy, doktorka filozofie Gertrude Brineková, působí jako asistentka na Institutu věd o výchově Vídeňské univerzity a odborně se zaměřuje zvláště na didaktiku a kulturní pedagogiku. U nás ji známe především jako zanícenou organizátorku odborných kontaktů Rakouska se zeměmi bývalého východního bloku (např. v letech 1991 a 1992 se hlavně její zásluhou uskutečnily letní univerzity na téma „Pedagogika v pluralismu“).

Knihla přináší přehledné dějiny údivu od antiky až po novověk a přibližuje takové přístupy, ve kterých se „údiv v pedagogice zúrodňuje jako udržení zájmu a zvědavosti“. Na základě analýzy vývoje pojmu údiv v antickém Řecku (koncepte údivu u Homéra a Hesioda, u Platóna — „začátek filozofie je údiv“ — a Aristotela) přes jeho mystický význam ve středověku (např. u Tomáše Akvinského nebo Mikuláše Kusánského — potud první část knihy) až po novověk (pojetí u Copeie, Petzelta, Blocha a Heideggera — zpracováno ve druhé části) dochází autorka k tomuto závěru: „Údiv jako jev charakterizuje dějiny evropského ducha v jejich napětí mezi naléhavým úsilím a vyčkáváním na cestě k pravdě; jeho základ je v 'theorii', v nezaujatém nazírání“ (s. 178). Závěrečná kapitola spisu pak přibližuje proměny obrazu světa a s tím spojenou ztrátu údivu, čili postup od „nazírání“ k „dělání“.

Práce se současně snaží přiblížit vedle podstaty údivu i jeho funkce ve výchovném procesu. Například na prahu 20. století staví Copei údiv a úžas na počátek každého výchovného úsilí. „Údiv a úžas vytvářejí specifický druh impulsu namísto dosavadní samozřejmosti; jsou výrazem 'živého setkání' (s poznávaným)“ (s. 187). „Pro otázku výchovy je rozhodující, že se údiv nevyčerpává v 'udiveném úžasu jako efektu' (jako naivní fascinace), nýbrž jako 'nejasný podiv' znamená počátek opravdové duševní aktivity. Vyučovat podle toho znamená probouzet pohotovost k údivu — tak, jak se to např. dařilo Sokratovi při diskusi s Menoem nebo s Theaitetem —, aby se mohl dostat od zdánlivé a domnělé jasnosti k 'pravému' vědění“ (s. 179).

Názor vyslovený Petzeltem — údiv je „citový korelát dotazování se“ je určitým způsobem podmíněn: Emoce takto vyvolaná nestojí vedle jiných, její zvláštní antropologická a pedagogická valence ji zachovává svéráznost ve srovnání se zvědavostí a jinými převážně technologickými momenty.

Na základě historicko-srovnávací analýzy dochází G. Brineková k závěru, že „údiv se projevuje — didakticky vzato — ve 'způsobu existence' věci a tím se stává určitým nedistancovaným přístupem ke světu, který je u kořene výchovy jako spojení pro výchovu nutné. Počáteční a iniciační charakter má údiv právě tím, že tvoří jakožto 'probuzení' podstatný moment 'genetického vyučování'“ (s. 180). Pokud si však školy dělají nárok být místy vzdělání,

nesmí v nich být údiv „pouhým technickým vyučovacím prostředkem“, ani „všeobecným vědeckým přístupem“.

V závěru této podnětné publikace autorka dospívá k vystižení vztahu údivu a výchovy, který „... je závislý právě nyní na hypotetickém, tzn. na nepoznaném antropologickém postavení jako právě platném posledním zdůvodnění. Spočívá-li určení člověka a tím jeho vzdělání v tom, 'aby přináležel pravdě' (Ballauf), pak je údiv nutnou podmínkou vzdělání“ (s. 181).

Vladimír Jůva

Arieh Lewy: National and school-based curriculum development

UNESCO, mezinárodní institut pro plánování ve výchovně a vzdělávání, Paříž 1991

Arieh Lewy, profesor izraelské univerzity v Tel-Avivu, se zabývá tématy, spojenými s řízením ve školství, plánováním, školními osnovami a hodnocením školních osnov. Je autorem publikací z let 1977 a 1991, mnoha článků i mezinárodního časopisu *Studies in Educational Evaluation*. Pracuje v oboru výzkumu učebních osnov (kurikula) v mnoha vyspělých i rozvojových zemích.

Knižka patří do série brožur, které UNESCO vydává ve snaze o postizení změn a vývoje ve výchovně vzdělávací politice a jejich vlivu na plánování a řízení ve zmíněné oblasti.

Současnou celosvětovou snahou vyspělých demokratických států je decentralizace s určením přiměřené míry autonomie jednotlivých regionů, komunit a institucí. Objevuje se velmi živá debata i na poli učebních osnov, k níž se přidávají i rozvojové státy a uvažují o platnosti a kvalitě osnov ve výchově a vzdělávání. Je lepší, aby učební osnovy vypracovali experti centrálně na vysoké úrovni s rizikem, že nebudou přijaty, nebo je vhodnější sestavení kurikula na regionální či školní úrovni? Aby se sjednotily současné názory na tento problém, byl pověřen prof. Arieh Lewy vypracováním této studie. Autor připomíná, že nejde ani tak o to, zda se uplatní ten či onen názor, jako spíše o vyvážený stav mezi tím, co má být řešeno centrálně a co lokálně. Není snadné tento problém vyřešit, neboť každá škola je vrostlá do své malé společnosti. A často má každá komunita poněkud odlišné potřeby od jiné, i když sousední komunity. Má to tedy být škola, která samostatně určí své vlastní kurikulum? Je lepší celostátní nebo školní kurikulum? Nepochybně záleží i na tom, co oba pojmy znamenají a jak jim rozumíme. Autor uvádí argumenty pro jedno i druhé řešení v kontextu jejich vývoje v celostátním rámci i v lokálních poměrech, to vše na 116 stranách. Zbývajících

8 stran je věnováno bibliografii a obsahuje na 90 titulů. Na dvou závěrečných stranách najdeme základní informace o vydavateli — Mezinárodním institutu pro plánování ve výchově a vzdělávání (IIEP), o jeho struktuře i tématických oblastech publikací.

Jarmila Svobodová

Pedagogická encyklopédia O tvorbe terminológie predškolskej pedagogiky

Valentína Trubíniová

Z hľadiska rodiacej sa demokracie u nás a tým i meniacej sa spoločnosti, otázky výchovy človeka nadobúdajú čoraz viac na význame, najmä z aspektu jeho perspektív v budúcnosti. V tomto smere významnú úlohu zohráva výchova počnúc narodením človeka až do jeho dospelosti, s čím sa stretávame už v dobách minulých, kedy významní pedagogickí klasikovia (Platón, J. A. Komenský, J. J. Rousseau, H. Pestalozzi, F. Fröbel, K. D. Ušinskij a ďal.) zdôrazňovali práve význam výchovy od najútlejšieho veku.

Berúc do úvahy uvedené aspekty minulosti a pohľad do dejín, ale aj do súčasnosti na oblasť predškolskej výchovy, s potešením môžeme konštatovať, že pristupujeme k ďalšej z významných úloh, a to k tvorbe Terminologického a výkladového slovníka predškolskej pedagogiky. Práca na tvorbe tohto slovníka sa stane významovo dôležitou jednak z hľadiska opodstatnenosti predškolskej výchovy v nových podmienkach nášho života tak v súčasnosti ako aj skvalitňovania predškolskej výchovy z hľadiska jej perspektív.

V našom príspevku chceme stručne priblížiť túto činnosť a tým zároveň chceme ponúknuť možnosť pre spoluprácu pedagogickým pracovníckam v oblasti predškolskej výchovy i ďalším odborným pracovníkom v Českej republike podieľať sa či už na tvorbe hesiel, alebo ich oponovaní. Vychádzame zo skutočnosti, že s tvorbou tohto slovníka sme začali ešte v období existencie spoločnej ČSFR, teda s touto možnosťou sme už pri začiatku tejto práce počítali. Veď predškolská výchova sa zrodila a rozvíjala z tradícií nám spoločných a z postupov, najmä v posledných rokoch, čo napokon dokumentujú aj základné materiály doteraz platné pre oblasť predškolskej výchovy tak v ČR ako i na Slovensku.

Terminologický a výkladový slovník predškolskej pedagogiky je záležitosťou historického významu. Nadväzuje na tvorbu Pedagogickej encyklopédie Slovenska z rokov 1984–85 (autor O. Pavlík a kol.). Je jedným z počtu

22 slovníkov pripravovaných v projekte. Obsah slovníkov je orientovaný do rôznych oblastí výchovy, pedagogiky, psychológie a škôl. Ide o projekt, ktorý v našich — ale nielen v našich — podmienkach nemá obdobu. Je pokusom jednak o nové, vlastné uchopenie fenoménu výchovy, ale aj programovým nadviazaním na všetko pozitívne, čo bolo u nás vytvorené.

Cielom projektu a jeho hlavným zámerom pri tvorbe obsahu 22 slovníkov je komplexné zhrnutie pojmového a kategoriálneho aparátu výchovy a vzdelávania človeka od jeho narodenia, cez všetky stupne pregraduálnej a postgraduálnej prípravy, rekvalifikáciu, ďalšie celoživotné vzdelávanie vo všetkých subsystémoch výchovy a vzdelávania človeka až po univerzitu tretieho veku. S rovnakým dôrazom pojmovo a kategoriálne bude výchova začlenená aj do rodiny a spoločnosti.

Hoci slovníky budú projektované do jedného komplexného celku, ktorý v celej šírke zachytí a osvetlí fenomén výchovy, avšak každý terminologický a výkladový slovník je samostatným dielom, ktorý pojmovo a kategoriálne zachytí príslušnú oblasť. V našom prípade ide o predškolskú pedagogiku a predškolskú výchovu v plnom rozsahu. Toho času na tvorbe Terminologického a výkladového slovníka predškolskej pedagogiky pracuje 7-členný autorský kolektív, ktorý utrieduje jednotlivé heslá z aspektu validity, v rozsahu 650–700 hesiel, po pripomienkovom konaní. Je to už štvrtá varianta heslára (prvá obsahovala 2137 hesiel). V tejto etape už plánujeme odoslať heslá autorom.

Heslá sú rozdelené do troch kategórií. Prvá kategória obsahuje a označuje heslá kľúčové, základné, ktoré určujú podstatu daného slovníka. Druhá kategória označuje heslá významné, organicky nevyhnutne súvisiace s danou oblasťou — obsahom slovníka. Tretia kategória označuje typ hesla, ktoré má doplňujúci význam. Pri spracúvaní a tvorbe hesla možno využiť všetku dostupnú pedagogickú a odbornú literatúru, vlastné skúsenosti a poznatky. Pri práci na slovníku sa budú rozoberať základné pojmy, odvodené pojmy, kategórie, definície z oblasti predškolskej výchovy a pedagogiky. Treba otvorene, po novom, náročnejšie, bez dogmatických a formalistických prístupov hodnotiť všetko. Zoradenie hesiel bude podľa abecedy, v súlade so svetovým trendom.

Pri spracúvaní hesla chápeme komplexnosť a logickosť usporiadania viet a myšlienok, ktoré obsahujú a vyjadrujú základné a vyčerpávajúce kvantum teoretických či praktických poznatkov z určitej objektívnej skutočnosti z oblasti preškolskej výchovy a vzdelávania detí predškolského veku. Ide tiež o bližšie osvetlenie pojmu — hesla na základe analyticko-syntetickej metódy a vyjadrenie sa lexikografickým štýlom, čo znamená maximálnu vecnosť, presnosť, zrozumiteľnosť pri dosiahnutí efektu vyčerpania a osvetlenia

javu pri zachovaní úspornosti a jednoduchosti výrazu. Za cieľom ujednotenia sa väčšieho počtu autorov hesiel máme vypracovanú konkrétnu metodiku, ktorú plánujeme poslať každému záujemcovi o spracovanie hesla. Predpokladaný termín vydania slovníka je rok 1995. Preto začíname už pracovať systematicky a nepretržite.

S cieľom zapojiť do tejto náročnej ale osobitne významnej a záslužnej činnosti odborníkov, pedagógov i psychológov orientujúcich sa na oblasť predškolskej výchovy, zovšeobecnilí sme niekoľko základných aspektov tejto problematiky. Ponúkame možnosť zapojiť sa i Vám, pedagogickým pracovníčkam ČR najmä vysokoškolsky vzdelaným do vedeckej práce, ktorou je tvorba Terminologického a výkladového slovníka predškolskej pedagogiky.

Plnenie tejto vedecko-výskumnej úlohy je súčasťou hlavnej grantovej úlohy, ktorú gestoruje Filozofická fakulta UK v Bratislave. Gestorom za Terminologický a výkladový slovník preškolskej pedagogiky a vedúcou kolektívu autorov je menovaná Vedeckou radou FF UK pre tvorbu Pedagogickej encyklopédie autorka tejto správy.

V prípade záujmu o činnosť na tvorbe nášho slovníka predškolskej pedagogiky, prihlášku môžete poslať písomne, v ktorej uvediete plne Vaše meno a priezvisko, adresu a pôsobisko, pracovné zaradenie a oblasť, z ktorej by ste chceli heslo buď *spracovať* (vytvoriť), alebo *oponovať*. Akúkoľvek informáciu o tejto činnosti Vám oznámime písomne. Adresa pre korešpondenciu: PhDr. Valentína Trubíniová, Pedagogická fakulta UK v Bratislave, Katedra pedagogiky, Moskovská 3 (PŠČ 813 34).

Další pomůcka pro vedoucí dětských táborů

Tomáš Hála

Celotáborová hra Hiawatha¹

je název dalšího, v pořadí již pátého, svazku celotáborových her, které vydává nakladatelství Mravenec v Brně. Tentokrát autor předkládá podrobně zpracovanou přípravu hry s indiánským zaměřením.

Swazek (68 stran, A5) je složen z několika částí:

V úvodu jsou podrobně popsány základní prvky hry — motivace, organizace hry, hodnocení a znázornění soutěže jednotlivců i družin, příprava hry a příprava vedoucích před táborem. V této části se nachází velmi užitečná část se seznamem pomůcek pro děti i vedoucí, která obsahuje také náčrt velmi jednoduchého střihu indiánského oděvu. Za užitečnou rovněž považují kapitolu Názvosloví, které obsahuje „slovník“ často používaných

¹Lze objednat na adrese KONVOJ, Box 112, 621 00 Brno

slov, která jsou nahrazena květnatými indiánskými spojeními, např. hlavní vedoucí je Hiawatha, hospodář je Velký lovec, stany jsou viggamy apod.

Nejobsáhlejší část obsahuje rozpis her, soutěží a jiných aktivit na jednotlivé dny (celkem 21 dnů). Každá činnost obsahuje motivaci, hodnocení, seznam pomůcek (je-li třeba) a poznámky k vlastnímu průběhu.

Třetí částí, rovnoměrně rozmístěnou po celé publikaci, je obrazová dokumentace. Nepočítám-li čtyři fotografie, které jsou určeny pro dokreslení prostředí, čtenář zde najde celou řadu obrázků, diplomů a dalších tiskovin, které mohou v průběhu tábora navozovat tu správnou indiánskou atmosféru.

Doporučuji tento svazek každému vedoucímu, neboť poskytuje základní kostru pro přípravu indiánské celotáborové hry.

Nová edice „DĚDICTVÍ KOMENSKÉHO“ — odborná pomoc ke svépomoci

**Dejte vědět všem tvůrčím učitelům a vychovatelům,
všem školám i dalším zájemcům ve vašem regionu!**

**Adresováno celé pedagogické obci
České i Slovenské republiky!**

V listopadu 1992 sjezd ČPdS a brzy na to sjezd SPdS vyzvaly k urychlené obnově svépomocného učitelského a odborného nakladatelství Dědictví Komenského (dále DK). Krátkozraká a necitlivá komercializace osvěty totiž způsobila nebývale rapidní pokles i zánik publikačních možností pedagogické literatury právě v době, kdy jí bylo a je nejvíce zapotřebí. Prvořadý zřetel k humanitně demokratickým hodnotám a odborným kvalitám zůstává tak namnoze jen zbožným přáním. Absence náležité osvětové politiky, nedovzdělanost, prospěchářství i nevyspělý trh způsobují, že preferováno je spíše „zboží“ antiosvětové. Cenzuru ideologickou vystřídala cenzura úzce „kasovní“.

Nezbývá, než abychom si pomohli sami! Dokážeme to aspoň tak dobře jako naši předchůdci před sto lety? Zkusme to! Příležitost je tu pro každého! Využijme ji!

Svépomocné nevýdělečné nakladatelství DK otevírá cesty k radikální a brzké nápravě. Uvádíme prvé základní informace o této prospěšné i nadějně iniciativě:

I. Podstatný výtah z nových stanov DK,

- II. Přehled prvních titulů, které si můžete objednat za režijní ceny i slevy již dnes,
- III. Výzvu k členským přihláškám, edičním námětům, autorským nabídkám i k dalším návrhům.

I. Statut Dědictví Komenského

1. Dědictví Komenského je svépomocné sdružení, podporující vydávání a tvůrčí uplatňování hodnotné odborné pedagogické literatury i dalších kvalitních knih v zájmu naší vzdělanosti, morálky, kultury, humanitní demokracie a prosperity, v duchu odkazu J. Á. Komenského a T. G. Masaryka.
2. Navazujeme na staletou slavnou i zavazující tradici Dědictví Komenského, založeného r. 1892 při třístém výročí narození Učitelé národů. Toto svépomocné učitelské nakladatelství vydalo v Čechách, na Moravě, ve Slezsku i na Slovensku zlatý fond české i slovenské pedagogické literatury. Obnovu Dědictví Komenského iniciovaly světové oslavy 400. výročí narození J. Á. Komenského v roce 1992.
3. Dědictví Komenského sleduje cíle ediční a osvětové. Vychází z odborných požadavků pedagogické obce i z osvětových potřeb veřejnosti. Slouží především školám, učitelů, studentům, pedagogickým odborníkům, všem aktérům výchovy a vzdělávání dětí, mládeže i dospělých. Zvláštní pozornost věnuje sebevzdělávání. Členům Dědictví Komenského se poskytují mimořádné výhody.
4. Dědictví Komenského je organizací klubového charakteru pro odborné, profesní a ostatní zájemce z České republiky, Slovenské republiky i ze zahraničí.
5. *Členství v Dědictví Komenského je trojí:*
 - klubové
 - distribuční
 - zakladatelské

Všechna tato členství mohou být individuální nebo kolektivní (mohou se vztahovat na fyzické i právní subjekty). Členem Dědictví Komenského mohou být jednotlivci, školy, metodické útvary, ústavy, katedry vysokých škol i další organizace a skupiny.

- a) *Klubové členství* — členství v Klubu čtenářů Dědictví Komenského je bezplatné. Evidovaní členové tohoto Klubu obdrží tituly, které si vyberou, za zlevněné režijní ceny, pokud si objednájí alespoň dvě knihy ročně (u kolektivních členů), nebo jednu knihu za dva roky (u individuálních členů).

- b) *Distribuční členství* je navíc spojeno s propagací a prodejem vybraných titulů. Distributoři získávají 23% rabat.
- c) *Zakladatelské členství* je zdrojem financování Dědictví Komenského. Zahrnuje právo podílu ze zisku. Má povahu nadační nebo akciovou. Minimální vklad je 1000 Kč (jedna akcie). Počáteční potřeba edičního zabezpečení je 100 000 Kč.
6. Orgány Dědictví Komenského tvoří představitelé Klubu čtenářů Dědictví Komenského, vydavatelská rada a představenstvo.
Vydavatelská rada garantuje odbornou kvalitu publikací. Tvoří ji předsednictvo (předseda, dva místopředsedové, tajemník) a další členové.
Představenstvo tvoří předseda, místopředseda, jednatel a hospodář.
7. Sídlem vydavatelské rady a představenstva je Muzeum Komenského v Přerově, Horní náměstí č. 1. PSČ 751 52, tel. 0641 3286.
 Vydavatelská rada bude úzce spolupracovat s pobočkami České pedagogické společnosti a Slovenské pedagogické společnosti i s představiteli učitelských hnutí a iniciativ.
8. Ustavením a registrací Dědictví Komenského v České republice a Slovenské republice je pověřen přípravný výbor ve složení:

prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc.

doc. PhDr. Dagmar Čapková, DrSc.

prof. PhDr. Andrej Čuma, CSc.

PhDr. František Hýbl

ing. Karel Janák

prof. PhDr. Jaroslav Krejčí

doc. PhDr. Vladimír Krejčí, CSc.

prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc.

doc. PhDr. Jozef Pšenák, CSc.

V právních vztazích zastupuje nadaci PhDr. František Hýbl, ředitel Muzea Komenského v Přerově. Adresa:

Horní nám. 1 751 52 Přerov tel. 0641 3286

Hlavním vydavatelem Dědictví Komenského je



AMOSIUM SERVIS

vydavatelství neperiodických publikací

pošt. příhrádka 17, 700 44 Ostrava 44

tel. (069) 352683

Vážené kolegyně — vážení kolegové,

nenechte uvedené informace zapadnout! Neprodleně je rozmnožujte, šířte, zdokonalujte a doplňujte! Jsou adresovány celé pedagogické obci České i Slovenské republiky, všem lidem, kterým záleží na naší vzdělanosti, podnikavosti, morálce, kultuře i přírodě. Věříme, že s vaší aktivní pomocí rozžehne DK „Cesty světla“ i „Dílny lidskosti“ v každé škole vašeho regionu.

Nezapomeňte, DK je svépomocná iniciativa! Čím více podpory i tvůrčích nápadů jí nabídnete, tím bohatší i účinnější bude její pomoc vám všem! DK je tu pro vás! Využívejte je!

Děkujeme vám.

Těšíme se na obecně prospěšnou spolupráci!

Dr. F. Hýbl,
ředitel Muzea Komenského v Přerově
za přípravný výbor

Příhlášky, objednávky, náměty a veškerou další korespondenci pro DK zasílejte na adresu:

Dědictví Komenského
PhDr. F. Hýbl, ředitel Muzea Komenského
Horní nám. 1
751 52 Přerov
tel. 0641 3286

II. Vyberte si z první nabídky edice DK

Hodnotné publikace pro vaši školní i osobní knihovnu za režijní ceny a výhodné slevy (viz příklad u prvního titulu; analogické slevy platí pro všechny publikace DK).

1. Blížkovský, B.: Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi

Celistvé a otevřené pojetí výchovy. Škola plného života — celý život školou. Tvorba dílny lidskosti.

Amosium servis Ostrava 1992. 303 s. Cena 86 Kč. Při objednávce 5–15 výtisků 73 Kč, za 16–99 výtisků à 69 Kč a při objednávce 100 a více výtisků pouze 61 Kč.

Humanisticky, demokraticky a realisticky orientované kompendium soudobé pedagogiky. Její celistvé a tvůrčí pojetí je určeno pro studium i praxi, pro učitelské vzdělávání, pro ředitele všech škol i pro další odborníky. Autor, profesor Masarykovy univerzity v Brně, předkládá veřejnosti dílo, které může být reprezentativní ukázkou pedagogického myšlení v duchu odkazu J. Á. Komenského, T. G. Masaryka i postmoderních syntéz.

2. Kumpera, J.: Jan Ámos Komenský

Populárně vědecká monografie shrnující výsledky bádání posledních šedesáti let je nejrozsáhlejší knihou tohoto druhu vydanou u nás od r. 1932. Vyšla k 400. výročí narození génia pedagogické vědy. Váz. 376 s. + 40 s. bar. příl. Cena 99 Kč.

3. Valenta, J. a kol.: Vznik, krize a rozpad sovětského bloku v Evropě

Tato kniha je kolektivní práce vědeckých pracovníků Ústavu dějin východní Evropy ČSAV. Je určena studentům vysokých a středních škol i veřejnosti. Obsahuje pravdivé faktografické materiály o totalitě komunistického režimu, který byl v řadě zemí likvidován jako důsledek eroze sovětského vnějšího impéria. Brož. 376 s., A5. Expedice do vyčerpání zásob. Cena 80 Kč.

4. Janusová, J.: Ženy kolem českých knížat a králů (2. díl)

První knížka o ženách kolem českých knížat a králů byla věnována manželkám a přítelkyním přemyslovských a lucemburských panovníků. Druhý díl začíná vyprávěním o manželkách krále Václava IV. a končí Amalií Vilemínou, manželkou Josefa I. Brož. 64 s., m V2, A5. Cena 27 Kč.

5. Krejčí, J.: O češtví a evropanství (1. díl) (O českém národním charakteru)

Autor, vědecký pracovník univerzity v Osnabrücku, sleduje v knize otázku české národní povahy, její charakteristiky i kritiky dochované v dobových manifestech, úvahách a diskusích od epochy národního obrození až do současnosti. Pracuje s myšlenkovým odkazem celé galerie našich vůdčích osobností. Dílo je cenným příspěvkem k národní filozofii a výchově, je aktuální konkretizací národní i evropské dimenze výchovy. (2. díl autor dokončuje.) Amosium Ostrava 1993. 184 s., 64 Kč.

6. Krejčí, J.: O češtví a evropanství (2. díl)

Vyjde v roce 1994.

7. Kučerová, S.: Člověk — hodnoty — výchova (Studie o cestě za pravými hodnotami)

Knihka pojednává o nejdůležitějších otázkách dneška: Jací jsme a jací bychom měli být v situaci nových nadějí a rizik? Které hodnoty vybrat z kulturního dědictví lidstva, abychom žili v souladu s lidmi i věcmi, přírodou i kulturou, svobodně a odpovědně? Jak vychovávat děti k životu plnému a pravému, v pravdě a kráse? Kniha shrnuje výsledky kritického studia obsáhlé kulturně historické zkušenosti lidstva, přístupnou formou a s angažovaným zaujetím vede čtenáře k porozumění palčivým otázkám dneška a umožňuje mu utvořit si s nadhledem vlastní zdůvodněný postoj.

Brož. asi 210 s., A5. Nejvýš potřebná a očekávaná monografie vyjde začátkem roku 1994. Cena asi 69 Kč.

8. Pelikán, J.: **Výchova jako teoretický problém**

(Kapitoly o substancionálním pojetí výchovy)

Publikace určená jak pro teoretické pracovníky v oboru pedagogiky a psychologie, tak pro studující těchto oborů i pro studenty učitelského studia. Brož. asi 184 s., A5, vyjde II/94. Cena asi 64 Kč.

- 9. Svobodová, J.: **Řešené jazykové rozbory pro 5. ročník ZŠ**
- 10. Svobodová, J.: **Řešené jazykové rozbory pro 6. ročník ZŠ**
- 11. Stéblová, M.: **Řešené jazykové rozbory pro 7. ročník ZŠ**
- 12. Stéblová, M.: **Řešené jazykové rozbory pro 8. (9.) ročník ZŠ**

Moderně pojaté praktické příručky. Každá v ceně 24 Kč.

Každá brožura obsahuje deset řešených příkladů všestranného jazykového rozboru s teoretickým komentářem pro učitele.

- 13. Šimíčková, H., Zezula, M.: **Víš, co čteš?**
- 14. Šimíčková, H., Plicková, E.: **Umíš správně odpovědět?**
- 15. Šimíčková, H.: **Znáš je z pohádek?**

Nové, přepracované vydání třídílné pomůcky pro výuku čtení a literární výchovy v 1.–3. ročníku ZŠ s metodickým návodem pro učitele. Každý díl obsahuje 30 volných oboustranně tištěných ilustrovaných listů. Formát A5. Cena každého dílu 28 Kč.

První díl obsahuje realistické kresby akademického malíře Milana Zezuly. Procvičuje se porozumění jednoduchému obsahu čteného textu a čtení psacího písma.

Druhý díl je zpracován podle ilustrací Edity Plickové. Na každém listu je obrázek a pět otázek k celoročnímu učivu *prvouky*. Žák si může odpovědi zkontrolovat.

Třetí díl obsahuje originální ilustrace z nejnámějších dětských knih. Žák čte texty na náměty pohádek J. Lady, K. a J. Čapka, V. Čtvrťka, J. Karafiáta aj., odpovídá na otázky, plní rozmanité úkoly. Seznamuje se s obsahem pohádek, lépe poznává autory i ilustrátory.

16. Trna, J.: **Testy z fyziky pro SŠ**

Sbírka řešených typových testových úloh s volbou odpovědi ze středoškolské fyziky, určená k vytváření didaktických testů mnoha variant. Je vhodná pro učitele i studenty při výuce, přípravě k maturitě a přijímací zkoušce na vysoké školy. Součástí publikace je disketa se zadáním všech úloh, umožňující počítačové sestavení, vtištění a namnožení testů. 100 stran.

17. Trnová, E.: **Testy z chemie pro ZŠ**

Sbírka řešených typových testových úloh s volbou odpovědi z chemie základní školy, určená k sestavování didaktických testů řady variant. Je určena pro učitele i studenty při výuce a při přípravě k přijímacímu řízení na střední školy. Součástí publikace je disketa se zadáním všech úloh, umožňující počítačové sestavení, vtištění a namnožení testů. 70 stran.

18. Rambousek, J., Vařejková, V., Zapletal, Z. (a kol.): Česká literatura 1918–1945

Slovníková příručka pro učitele ZŠ i SŠ i pro studenty SŠ. Zahrnuje ve dvou dílech 80 medailonů autorů meziválečné literatury s hojnými přesahy do literárního kontextu po r. 1945. Hodnotným specifikem je výklad významných děl. 1. část A–M 250 s., 2. část N–Ž 250 s.

III. Přihlášky, objednávky a náměty pro DK

zašlete na adresu:

Dědictví Komenského v Muzeu Komenského
Horní nám. 1
751 52 Přerov
(tel. 0641 3286)

Členská přihláška

(Členem může být i škola či jiná organizace)

Přihlašujeme – přihlašuji se do (nehodící se škrtněte)

- a) klubu čtenářů DK
- b) distribučního členství DK
- c) zakladatelského členství DK

Zájemci o distribuční a zakladatelské členství obdrží bližší informace. Uvítáme vaše autorské, překladatelské či jiné ediční návrhy se stručnou anotací (do 100 slov) z ČR i SR. Těšíme se na další spolupráci s vámi. Podpořte „Cestu světla“. Čím početnější bude náš klub, tím výraznější budou naše výhody i výsledky. Děkujeme vám za podporu DĚDICTVÍ KOMENSKÉHO! Je v zájmu nás všech!

Objednávka

Objednáváme – objednávám tituly číslo:

1	ks	6	ks	11	ks	16	ks
2	ks	7	ks	12	ks	17	ks
3	ks	8	ks	13	ks	18	ks
4	ks	9	ks	14	ks		
5	ks	10	ks	15	ks		

Forma úhrady: poštovní poukázkou – fakturou

Jméno – název školy:

Plná adresa (PSČ, tel., IČO):

Datum:

Podpis (razítko)

Obchodní a dodací podmínky

Jednotlivé tituly jsou zařazovány do tisku po soustředění minimálního počtu objednávek pro rentabilní vydání. Každá objednávka je evidována v počítači a postupně vyřizována tak, jak jednotlivé tituly vycházejí tiskem. Na učební pomůcky a objednávky do 300 Kč neposkytujeme žádné slevy. K zásilkám v hodnotě přes 300 Kč přikládáme zdarma knihy až do výše 10% hodnoty zásilky podle ekonomických možností vydavatelství. Na hromadné objednávky poskytujeme distributorovi rabat — na učební pomůcky 17%, na ostatní tituly 23%. Stejný rabat poskytujeme škole na tituly, které platí rodiče žáků a úhrada se provádí poštovní poukázkou; úsporu použije škola podle vlastní úvahy.

Knihkupecký rabat činí 23% a u plátců DPH 28% (s objednávkou nutno zaslat kopii o registraci plátce DPH). Ke knihkupeckým objednávkám na 1–2 ks od titulu neposkytujeme rabat, ale vyřizujeme zásilkovou službou jako maloobchodní prodej. Expediční výdaje účtujeme podle skutečnosti.

**Amosium servis, pošt. příhr. 17, 700 44 Ostrava 44,
tel.: (069) 352683**